

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filozofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Porozumění vybraným tématům evropské integrace u středoškolských  
studentů

Understanding Selected Topics of the European Integration

Bc. Zuzana Šimonová

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a  
střední školy dějepis — základy společenských věd

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 7. 2018

.....

Zuzana Šimonová

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé diplomové práce Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D. za cenné rady a připomínky a za čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat Anežce Eliášové a Markétě Pipkové za pomoc s úpravou a korekturou textu.

## **ABSTRAKT**

Cílem diplomové práce je diagnostikovat porozumění vybraným tématům evropské integrace u studentů středních škol v návaznosti na zakotvení tématu v kurikulárních dokumentech.

V teoretické části je představena analýza rámcových vzdělávacích programů. Na ni navazuje stručné shrnutí vývoje integračního procesu do současné podoby spolupráce a fungování institucí. Dále je zde představeno konstruktivistické pojetí výuky, z něž vychází praktická část diplomové práce. V závěru této části jsou představeny výsledky rešerše dosavadních výzkumů v této oblasti.

V praktické části diplomové práce byla realizována vlastní kvalitativní výzkumná sonda metodou polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Získaná data byla následně kvalitativně analyzována. V závěru práce byly představeny výsledky výzkumné sondy, a tam kde to bylo možné, byly porovnány s výsledky dalších výzkumů. Z výsledků výzkumné sondy vycházela doporučení pro výuku.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

evropská integrace, EU, evropská identita, kvalitativní výzkum, studentská porozumění

## **ABSTRACT**

The aim of the thesis is to diagnose the understanding of chosen topics regarding european integration of high school students in relation with incorporation of the topic among curriculum documents.

Theoretical part of the thesis introduces the analysis of general educational programmes followed up with general summary of development of integration process into the form it has nowadays and also summary of institutions and their functions. Further we are introducing a constructive approach to teaching which is used as a base of practical part of our thesis. In the end of this part are stated the outcomes of the investigation of existing researches in this area.

In the practical part of the thesis we implemented our own qualitative investigative sound using the method of half-structured in-depth conversation. The data gathered from this method were subsequently qualitatively analysed. In the end of the thesis we are introducing the outcomes of investigative sound and comparing them with outcomes of other researches where possible. The outcomes of the investigative sound were crucial for our teaching recommendations.

## **KEYWORDS**

european integration, EU, european identity, qualitative research, students' understanding

## Obsah

Úvod .....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Téma evropské integrace v kontextu RVP .....	9
1.1 RVP ZV .....	10
1.2 RVP SOV .....	12
2 Vybraná témata evropské integrace .....	15
2.1 Vývoj evropské integrace .....	15
2.1.1 Motivy evropské integrace .....	16
2.1.2 Prohlubování integrace .....	20
2.1.3 Proces rozšiřování ES/EU .....	27
2.1.4 Vstup České republiky do Evropské unie .....	29
2.2 Orgány Evropské unie .....	31
2.2.1 Evropská rada .....	31
2.2.2 Evropská komise .....	32
2.2.3 Rada Evropské unie .....	33
2.2.4 Evropský parlament .....	34
2.3 Politiky Evropské unie .....	35
3 Pedagogický konstruktivismus .....	38
4 Výzkumy porozumění evropské integraci .....	42
PRAKTICKÁ ČÁST .....	47
5 Metodologická východiska práce .....	47
5.1 Zásady kvalitativního výzkumu .....	48
5.2 Metoda sběru dat .....	50
5.3 Analýza dat .....	51

6	Kvalitativní výzkumná sonda - studentská porozumění vybraným tématům evropské integrace.....	53
6.1	Charakteristika výzkumných otázek.....	53
6.2	Charakteristika výzkumného vzorku .....	58
6.3	Průběh výzkumné sondy .....	59
7	Vyhodnocení výzkumné sondy .....	60
7.1	Výsledky výzkumné sondy .....	60
8	Shrnutí a závěrečná diskuze .....	85
9	Doporučení pro výuku .....	91
	Závěr.....	95
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	97

## Úvod

Evropská integrace je proces, který již několik desítek let významným způsobem utváří podobu Evropy. V rámci Evropských společenství a později Evropské unie docházelo jednak k postupnému prohlubování spolupráce, jednak k rozšiřování členské základny. V roce 2004 se mezi členské státy Evropské unie zařadila i Česká republika.

Již před samotným vstupem České republiky do Evropské unie byly reflektovány nové požadavky na vzdělávací a studijní programy, které měly přispět k přípravě studentů na aktivní účast na životě v integrující se Evropě. V rámcových vzdělávacích programech tak přibýlo téma evropské integrace.

Cílem této práce je diagnostikovat studentská porozumění vybraným tématům evropské integrace, přispět tak k získání nových poznatků v této oblasti a dát doporučení pro výuku základů společenských věd na střední škole. V konstruktivistickém pojetí výuky, ze kterého tato práce vychází, je práce se studentskými pojetími důležitá, protože významným způsobem ovlivňují proces konstrukce poznání.

V rámci zkoumání porozumění vybraným tématům evropské integrace u středoškolských studentů jsme se rozhodli zaměřit na studenty středních odborných škol. Domníváme se, že společenskovední vzdělávání na odborných školách stojí stranou hlavního zájmu studentů i učitelů. Výuka poměrně složitých a rozsáhlých témat, jakým je bezesporu i evropská integrace, musí být realizována v rámci poměrně nízké hodinové dotace. Nicméně studenti středních odborných škol jsou občany a budoucími voliči stejně jako gymnazisté, v jejichž vzdělávání je pro společenskovední témata větší prostor. Doufáme, že by tato diplomová práce mohla přispět k diskusi nad problematikou výuky evropské integrace na středních odborných školách.

Vzhledem k tomu, že je téma evropské integrace v této práci zpracováno jako téma školního vyučování, v teoretické části práce se zaměříme nejprve na analýzu tématu evropské integrace v rámcových vzdělávacích programech. V následující kapitole pak bude stručně představen vývoj integračního procesu do současné podoby spolupráce a fungování institucí Evropské unie, včetně například posilování nadnárodního principu. Vzhledem



k tomu, že diagnostika studentských porozumění vychází z konstruktivistického pojetí výuky, budou v rámci teoretické části představena její základní východiska. Poslední kapitola teoretické části představí výsledky rešerše dosavadních výzkumných zjištění k studentským porozuměním pojmům souvisejícím s procesem evropské integrace.

V praktické části diplomové práce nejprve představíme zásady kvalitativního výzkumného přístupu, který je metodologickým východiskem pro kvalitativní výzkumnou sondu do studentských porozumění vybraným tématům evropské integrace u studentů středních odborných škol. V kapitole věnované samotné sondě nejprve podrobně charakterizujeme výzkumné otázky a představíme charakteristiku výzkumného vzorku. Součástí kapitoly bude také seznámení se samotným průběhem výzkumné sondy. Na vyhodnocení výzkumné sondy naváže kapitola věnovaná shrnutí výsledků výzkumné sondy a závěrečné diskuzi. Závěrečná kapitola se pak zaměří na doporučení pro výuku, která budou vycházet z výsledků výzkumné sondy.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Téma evropské integrace v kontextu RVP

Vzhledem k tomu, že je téma evropské integrace v této práci zpracováno jako téma školního vyučování, zaměříme se nejprve na analýzu tématu evropské integrace v rámcových vzdělávacích programech.<sup>1</sup> Cílem této kapitoly je vytvořit stručný přehled, ale zároveň neopominout širší souvislosti evropské dimenze ve vzdělávání. Proto bude nejdříve představena evropská dimenze ve vzdělávání, jak ji zformuloval Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. Na tento ucelený pohled na tematiku pak naváže rozbor konkrétních výstupů a cílů v relevantních rámcových vzdělávacích programech. Jako první bude provedena analýza tématu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Výzkumná sonda svým způsobem reflektuje některé z očekávaných výstupů stanovených pro základní vzdělávání a zároveň oblasti všeobecného vzdělávání na středních odborných školách na RVP ZV navazují. Navíc v Rámcových vzdělávacích programech středního odborného vzdělávání (RVP SOV) na rozdíl od RVP ZV<sup>2</sup> není obsaženo průřezové téma, které pro naši problematiku (i pro žáky<sup>3</sup>) považujeme za klíčové, a to průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

---

<sup>1</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, vydaný v roce 2001, mimo jiné představil, a nový školský zákon následně zavedl, dvě úrovně kurikulárních dokumentů – státní a školní. Centrálně zpracovávaný státní program vzdělávání formuluje hlavní zásady a cíle vzdělávání a rámcové vzdělávací programy stanovují závazné požadavky pro jednotlivé etapy vzdělávání. Na úrovni škol jsou pak zpracovávány školní vzdělávací programy zohledňující konkrétní podmínky a záměry jednotlivých škol. Cílem této reformy bylo rozšíření autonomie škol, vyšší flexibilita vzdělávání a větší prostor pro tvůrčí činnost učitelů. Srov. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*, MŠMT [online], 2001, [cit. 2018-06-23], s. 37–38.

<sup>2</sup> V tomto se liší RVP SOV nejen od RVP ZV, ale i od Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G).

<sup>3</sup> Pokud půjde o respondenty v naší kvalitativní výzkumné sondě, budeme používat pojem student, jak je zvykem označovat žáky středních škol. V případě, že používáme pojem žák, respektujeme jazyk autorů, z kterých čerpáme.

V době tvorby Bílé knihy již Česká republika usilovala o členství v Evropské unii. Již během přístupových jednání byly reflektovány nové požadavky na vzdělávací a studijní programy. Mezi některými lze uvést potřebu zkvalitnění a modernizaci výuky tak, aby odpovídala „...požadavkům informační a znalostní společnosti, udržitelného rozvoje, zaměstnanosti a potřebám aktivní účasti na životě demokratické společnosti v integrované Evropě“.<sup>4</sup> Všechny tyto požadavky se odrážejí v rámcových vzdělávacích programech v podobě nových témat, např. evropské integrace, multikulturní a environmentální výchovy. Vedle těchto témat má být kladen důraz na další oblasti, které jsou identifikovány jako zásadní pro život ve sjednocující se Evropě (výchova k demokratickému občanství, mediální výchova, profesní orientace, ekonomika). Výše zmíněné požadavky se v neposlední řadě promítly v rozšíření a zintenzivnění výuky cizích jazyků, která má přispět mimo jiné ke zvýšení mobility studentů i absolventů.<sup>5</sup>

## 1.1 RVP ZV

Ze vzdělávacích oblastí<sup>6</sup> Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je nejvíce k tématu evropské integrace obsaženo v oblasti Člověk a společnost, která je tvořena obory Dějepis a Výchova k občanství. Vzdělávací oblast se mimo jiné zaměřuje „...na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí přináležitosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je budována současná demokratická Evropa, včetně kolektivní obrany“.<sup>7</sup>

Učivo evropské integrace je orientováno na podstatu tohoto procesu, jeho význam a výhody a na vztah Evropské unie a České republiky. Je zařazeno do vzdělávacího obsahu Mezinárodní vztahy, globální svět oboru Výchova k občanství a mělo by být prostředkem k osvojení očekávaného výstupu, kterým je schopnost žáka popsat vliv členství České

---

<sup>4</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání...*, s. 90.

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 30–31, 38, 90–91.

<sup>6</sup> Vzdělávací obsah je v RVP ZV rozdělen do vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním či více vzdělávacími obory.

<sup>7</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, NÚV [online], 2017, [cit. 2018-06-23], dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/43792\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/), s. 51.

republiky v EU na život občanů a uvést příklady práv, která mají občané České republiky v Evropské unii a to, jakým způsobem mohou svá práva uplatnit.<sup>8</sup> V žádném z očekávaných výstupů oboru Dějepis není téma evropské integrace explicitně vyjádřeno<sup>9</sup>, nicméně vzdělávací obsahy Moderní doba a Rozdělený a integrující se svět tvoří obsahový rámec pro očekávané výstupy a učivo z oboru Výchova k občanství. Pochopení podstaty evropské integrace vyžaduje základní orientaci v poválečném vývoji Evropy. Stejně tak členství České republiky v Evropské unii a jeho specifika je třeba vnímat v kontextu vývoje Československa ve 2. polovině 20. století.

Důležitost propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů je jasně patrná v tzv. průřezových tématech, která jsou závaznou součástí rámcových vzdělávacích programů. Zaměřují se na aktuální problémy světa a cílí na rozvoj osobnosti žáka nejen v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, ale především v oblasti postojů a hodnot. Z hlediska evropské integrace je pak stěžejní průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Toto průřezové téma lze realizovat nejen v oblasti Člověk a společnost, ke kterému má obsahově nejbližší, ale například v oblastech Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a příroda nebo Umění a kultura.<sup>10</sup> Pojetí průřezového tématu je komplexní a poměrně rozsáhlé, proto se zaměříme pouze na jeho přínos k rozvoji žáka v oblastech, které se dotýkají tématu této práce.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností je přínos průřezového tématu v rozšiřování a prohlubování dovedností vedoucích k orientaci a seberealizaci v evropském prostředí. Dále žáky vede k pochopení podstaty procesu evropské integrace a významu společných politik a institucí EU. Žák by si měl být také vědom dopadů, které má členství v Evropské unii na život svých občanů, i možností, kterými občané mohou ovlivňovat činnost EU. V oblasti postojů a hodnot je kladen důraz na kultivaci postojů k Evropě a na podporu tradičních hodnot, na kterých stojí. V neposlední řadě průřezové téma sleduje

---

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 61.

<sup>9</sup> Srov. tamtéž, s. 56–57.

<sup>10</sup> Tamtéž, s. 131–132.

osvojení pozitivních občanských postojů i na úrovni evropského občanství, včetně smyslu pro zodpovědnost. Průřezové téma je rozděleno do tematických okruhů, které obsahují nabídku témat a námětů, jejichž výběr a zpracování je v kompetenci škol. V průřezovém tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech jsou tři tematické okruhy: Evropa a svět nás zajímá, Objevujeme Evropu a svět a Jsme Evropané. První dva tematické okruhy jsou orientovány na vlastní zkušenost žáků s Evropou a ostatním světem, kulturu a životní styl jednotlivých národů Evropy a vztah Evropy a zbytku světa. Poslední zmiňovaný okruh je zaměřen na evropskou integraci, fungování evropských institucí, dopad volného pohybu zboží, osob, služeb a kapitálu, ale také na to, co Evropu rozděluje a co naopak spojuje.<sup>11</sup>

## 1.2 RVP SOV

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné školy jsou rozpracovány podle jednotlivých oborů. Každý obor má rozpracovanou část věnovanou odbornému vzdělávání, která vychází z požadavků na trhu práce a z kvalifikačních standardů. Oblasti všeobecného vzdělávání jsou však společné pro všechny<sup>12</sup> střední odborné školy a jak již bylo řečeno, navazují na RVP ZV.<sup>13</sup> Vzhledem k tomu, že není k dispozici společenskovědní kurikulum společné pro všechny střední odborné školy, budou na tomto místě pro ukázkou představeny rámcové vzdělávací programy oborů Veřejnosprávní činnost a Zdravotnický asistent, tedy oborů, jejichž studenti byli respondenty v kvalitativní výzkumné sondě, jenž je součástí této práce.

Oblasti všeobecného vzdělávání RVP SOV jsou pro oba obory shodné. Výjimku představuje vzdělávací oblast Ekonomické vzdělávání, která je u oboru Zdravotnický asistent zařazena jako samostatná vzdělávací oblast všeobecného vzdělávání, zatímco

---

<sup>11</sup> Tamtéž, s. 126, 132–133.

<sup>12</sup> V některých oborech, kde mají oblasti odborný charakter, jsou zařazeny do odborného vzdělávání (např. informační a komunikační technologie).

<sup>13</sup> *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání. 53-41-M/01. Zdravotnický asistent*, NÚV [online], 2008, [cit. 2018-06-24], dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%205341M01%20Zdravotnicky%20asistent.pdf>, s. 3.

u oboru Veřejnosprávní činnost je součástí vzdělávací oblasti Odborné vzdělávání jako obsahový okruh Ekonomika.<sup>14</sup> Vzhledem k tomu, že je i přes odlišné zařazení obsah vztahující se ke sledovanému tématu totožný, bude tento fakt pro potřeby analýzy obsahu oblastí všeobecného vzdělávání zanedbán.

Téma evropské integrace je zahrnuto ve dvou vzdělávacích oblastech všeobecného vzdělávání – Společenskovedním vzdělávání a Ekonomickém vzdělávání. Učivo, které má být v pojetí rámcových vzdělávacích programů prostředkem k dosažení výsledků vzdělávání<sup>15</sup>, je v oblasti Společenského vzdělávání rozděleno do šesti kategorií (Člověk v dějinách, Soudobý svět, Člověk v lidském společenství, Člověk jako občan, Člověk a právo, Člověk a svět) a jim odpovídajícím výukovým cílům. Výsledkem vzdělávání by měla být schopnost žáka popsat vývoj evropské integrace (Člověk v dějinách). Výukovými cíli v kategorii Soudobý svět jsou objasnění postavení České republiky v Evropě a ve světě a schopnost charakterizovat soudobé cíle Evropské unie a posoudit její politiku. V oblasti Ekonomického vzdělávání je požadovaným výsledkem vzdělávání žákovo pochopení důležitosti evropské integrace a zhodnocení ekonomického dopadu členství v Evropské unii. V učivu této oblasti je zařazeno i podnikání v EU, ale odpovídající výsledek je obecný a týká se podnikání spíše v kontextu ČR.<sup>16</sup>

V průřezových tématech, která jsou v RVP SOV čtyři (Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie), jsou témata související s evropskou integrací obsažena pouze okrajově, jako v případě tématu Člověk a životní prostředí, kde je udržitelný rozvoj zařazen mezi priority

---

<sup>14</sup> Srov. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání. 53-41-M/01. Zdravotnický asistent...*, s. 13, 46–47; *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68-43-M/01. Veřejnosprávní činnost*, NÚV [online], 2008, [cit. 2018-06-24], dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206843M01%20Verejnospravni%20cinnost.pdf>, s. 13–14, 47–49.

<sup>15</sup> Výsledky vzdělávání nebo také výukové cíle odpovídají charakterem očekávaným výstupům v RVP ZV. Srov. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání. 53-41-M/01. Zdravotnický asistent...*, s. 3–4.

<sup>16</sup> Srov. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání. 53-41-M/01. Zdravotnický asistent...*, s. 20–24, 45–47; *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68-43-M/01. Veřejnosprávní činnost...*, s. 21–24, 47–49.

Evropské unie včetně České republiky, nebo spíše implicitně, jako např. význam studia či práce v zahraničí v průřezovém tématu Člověk a svět práce.<sup>17</sup>

V oboru Veřejnosprávní činnost je v rámci oblasti Odborné vzdělávání navíc zařazen obsahový okruh Česká republika a evropská dimenze, který má rozvíjet mezioborové kompetence potřebné pro veřejnoprávní sféru. Výsledkem vzdělávání v tomto okruhu by měla být schopnost žáků popsat integrační a dezintegrační procesy v současném světě. Konkrétně v oblasti evropské integrace by žáci měli popsat cíle a struktury Evropské unie, charakterizovat postavení České republiky v EU a vysvětlit přínos pro rozvoj regionu a význam euroregionů a to, jakým způsobem fungují.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Srov. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53-41-M/01. Zdravotnický asistent...*, s. 54–62; *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68-43-M/01. Veřejnosprávní činnost...*, s. 55–63.

<sup>18</sup> *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68-43-M/01. Veřejnosprávní činnost...*, s. 49–50.

## 2 Vybraná témata evropské integrace

Evropská integrace začala na evropském kontinentu v období po druhé světové válce. Definice tohoto fenoménu se liší v závislosti na přístupu výzkumníků. Společné většině přístupů je chápání evropské integrace jako procesu sjednocování či sblížování evropských států v ekonomické, politické, ale také sociální a kulturní oblasti. Pro oblast politiky je pak charakteristické „...vytvoření ústředních institucí, které disponují určitou autonomií a pravomocemi“<sup>19</sup>. V následujících podkapitolách bude stručně představen vývoj integračního procesu do současné podoby spolupráce a fungování institucí Evropské unie, včetně posilování nadnárodního principu a posunu pravomocí národních států směrem k evropskému centru.

### 2.1 Vývoj evropské integrace

Proces evropské integrace, který na počátku 90. let dospěl do podoby Evropské unie, má svůj počátek v poválečném období. Idea sjednocené Evropy je však daleko starší. Někteří badatelé kladou kořeny této myšlenky dokonce až do období antiky, jiní je vidí v křesťanském universalismu Svaté říše římské. V přehledech sledujících vývoj myšlenky evropského sjednocení můžeme nalézt koncepty vycházející z mocenského úsilí vládců sjednotit Evropu pod jednou vládou i plány na spolupráci evropských států, které byly motivovány snahou zabránit válečnému řešení konfliktů. Horčíčka a Kovář poukazují na to, že způsob nahlížení dějin evropské integrace je ovlivněn osobností badatele i cíli, které sleduje.<sup>20</sup> Některá srovnání s minulostí mohou být účelová a je třeba k nim přistupovat kriticky. Sledování ideových předchůdců současné podoby integrace je bezpochyby zajímavé a přínosné, avšak zaměření a rozsah práce nedovoluje se tímto zabývat.<sup>21</sup> Pozornost

---

<sup>19</sup> KRATOCHVÍL, P., *Teorie evropské integrace*, Praha 2008, s. 22–24.

<sup>20</sup> KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I*, Praha 2005, s. 15–17.

<sup>21</sup> Ke kořenům evropské integrace do konce druhé světové války viz FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie*, Brno 2009, s. 33–39; KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I...*, s. 15–38; LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace. Doplnující materiál*, [online], 2016 [cit. 2018-06-26], dostupné z: <https://barrister.cz/barr01/wp-content/uploads/2016/12/Historie-a-motivy-evropske-integrace.pdf>, s. 1–5.



na následujících stránkách bude věnována pouze vývoji evropské integrace po druhé světové válce.

Lze namítnout, že práce zaměřená na porozumění studentů by měla být orientována na přítomnost nebo směrem k budoucímu vývoji a neměla by jít tak daleko do minulosti, ale domníváme se, že bez porozumění počátkům integrace a jejím motivům nelze pochopit řadu souvislostí evropského integračního procesu a jeho dnešní podobu. Mimo jiné například argumenty části veřejnosti, která v diskuzích o dalším směřování Evropské unie, volá po návratu k „původním“ formám spolupráce bez posilování politické nadstavby a zachování státní suverenity v maximální možné míře.<sup>22</sup>

### 2.1.1 Motivy evropské integrace

Plány na spolupráci či sjednocení států Evropy ve snaze předcházet konfliktům se objevovaly již od středověku. Hrušné dopady druhé světové války vedly k oživení těchto myšlenek a zintenzivnění diskuzí o poválečné spolupráci. Je potřeba připomenout, že úvahy o efektivnější mezinárodní spolupráci, která by dokázala zabezpečit mír a mezinárodní bezpečnost, nebyly výsadou Evropy, ale probíhaly na celosvětové úrovni a promítly se mj. do vzniku celosvětové Organizace spojených národů.<sup>23</sup>

Bezprostředně po válce sílila v Evropě hnutí, která prosazovala myšlenky federalismu. Příčinou obou světových válek byl v očích federalistů vypjatý nacionalismus národních států. Cestu k překonání antagonismů mezi národními státy Evropy, jejichž historie byla plná vzájemných konfliktů, viděli ve federálním uspořádání s nadnárodními institucemi.<sup>24</sup> Evropská federalistická hnutí byla velice různorodá. Měla-li účinně prosazovat federalistická řešení evropské situace, bylo jejich prvořadým cílem sjednocení a navázání konkrétní spolupráce. V prosinci 1947 vznikl Mezinárodní výbor hnutí pro evropskou jednotu, jehož hlavním cílem byla příprava kongresu federalistických hnutí, který by zahájil proces evropské integrace. Tzv. Evropský Kongres v Haagu se uskutečnil

---

<sup>22</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, Brno 2016, s. 326–331.

<sup>23</sup> NÁLEVKA, V., *Světová politika ve 20. století*, Praha 2000, 188–189.

<sup>24</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces*, Brno 2016, s. 5.

v květnu 1948 za účasti řady významných osobností tehdejší evropské politické scény, ale očekávání federalistů nenaplnil. Objevily se zde dva hlavní přístupy k integraci, které provází evropskou integraci dodnes – mezivládní a nadnárodní spolupráce. I přes to, že bylo krátce po válce, a vina za její rozpoutání byla svalována na národní státy, většina politických představitelů odmítla vzdát se národní suverenity ve prospěch nadnárodních orgánů.<sup>25</sup>

Tento rozpor také významným způsobem ovlivnil podobu připravovaného projektu organizace, která měla sdružovat státy Evropy. Původní plán na vytvoření evropského shromáždění, které by bylo nadnárodní autoritou a mělo zásadní kompetence, byl při hledání kompromisu mezi oběma stranami významně pozměněn. V květnu 1949 vznikla Rada Evropy<sup>26</sup>, v rámci níž sice bylo ustanoveno shromáždění, ale mělo být pouze konzultačním orgánem. Hlavní pravomoci získala rada složená z ministrů zahraničních věcí, která měla fungovat na mezivládním principu.<sup>27</sup> Výsledný koncept byl zklamáním zejména pro federalisty. Po neúspěšných pokusech posílit nadnárodní charakter Rady Evropy do něj přestali vkládat tak velké naděje. I přesto, že tato organizace nesplnila federalistická očekávání, byl tento projekt v řadě ohledů přínosem pro integrační snahy evropských států, a to nejen v rovině institucionální. Rada Evropy se zasadila o vznik Evropské konvence o ochraně základních lidských práv, která vešla v platnost v roce 1953, a o šest let později vznikl Evropský soud pro lidská práva.<sup>28</sup> Právě ochrana lidských práv a demokracie zůstala v zásadě jedinou oblastí, kterou se Rada zabývá. Rada Evropy se nestala organizací, která stála u počátku evropské integrace a i dnes stojí mimo Unii.<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 39–40; KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I...*, s. 61–62.

<sup>26</sup> Zakládajícími členy byly Belgie, Dánsko, Francie, Irsko, Itálie, Lucembursko, Nizozemsko, Norsko, Švédsko a Velká Británie.

<sup>27</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 41.

<sup>28</sup> KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I...*, s. 66–67.

<sup>29</sup> Počet jejích členů se k dnešku vyšplhal na 46 a jejím členem je např. i Ruská federace. LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace...*, s. 102.

Poválečné snahy o zahájení užší spolupráce mezi evropskými státy probíhaly ve velice těžké hospodářské situaci a všeobecné finanční krizi. Zkušenosti z meziválečného vývoje v Evropě ukázaly, jaký dopad může mít ekonomická nestabilita na politický vývoj. Přestože Spojené státy americké vyšly z druhé světové války jako světová velmoc, uvědomovaly si rizika, která destabilizace Evropy mohla mít na bezpečnost Spojených států. Navíc měla-li být západní Evropa v době začínající studené války partnerem Američanů, bylo potřeba Evropu, která zaznamenala posilování pozic komunistů, stabilizovat. I proto vznikl plán hospodářské obnovy Evropy, který vešel ve známost pod jménem tehdejšího státního tajemníka USA George Marshalla.<sup>30</sup>

Marshallův plán byl vzhledem ke složité politické situaci v Evropě prezentován jako nástroj k překonání krize, nikoliv jako prostředek k zadržování komunismu. V souladu s touto strategií byla účast na něm nabídnuta i státům východní Evropy. Vzhledem k podmínkám, za kterých měl být plán realizován, Sověti a státy v jejich sféře vlivu pomoc odmítli. Dopad Marshallova plánu, během kterého USA Evropě poskytly pomoc v celkové výši téměř 13 miliard dolarů, byl obrovský. Podařilo se stabilizovat ekonomiky západoevropských států, a i přes snahy některých států v čele s Francií, nastartovat Německou ekonomiku, kterou zejména Spojené státy považovaly za klíčový prvek stabilizace hospodářských poměrů na starém kontinentu.<sup>31</sup>

Ekonomická stabilita, kterou Marshallův plán přinesl, nebyla jediným jeho přínosem. Podmínkou jeho implementace byla totiž aktivní účast Evropských národů na jeho distribuci. Státy měly společně formulovat své potřeby a dohodnout se na způsobu rozdělování pomoci tak, aby byla využita co nejefektivněji. Za tímto účelem vznikla v dubnu 1948 Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci (OEEC, Organisation for European Economic Cooperation). Podobně jako v případě jednání o Radě Evropy se před jejím založením střetly dvě koncepce spolupráce evropských národů – mezivládní a nadnárodní. Přestože se v OEEC nakonec prosadil mezivládní přístup a zásada jednomyslného hlasování o většině

---

<sup>30</sup> KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I...*, s. 39–43.

<sup>31</sup> Tamtéž, s. 44–49.

otázek, znamenala tato organizace zásadní přínos pro budoucí integraci Evropy. Kromě distribuce pomoci v rámci Marshallova plánu se její další agenda týkala například snahy odstranit obchodní překážky. V rámci OEEC tak vznikla platforma, která umožňovala diskuzi evropských států a formulaci jejich stanovisek k možným formám spolupráce.<sup>32</sup>

Výsledná podoba spolupráce neodpovídala představám a potřebám Spojených států. USA potřebovaly silnou Evropu včetně Německa. Studená válka se stala realitou a strach z rozpínavosti Sovětského svazu se stal dalším motivem, který podněcoval západoevropské státy k užší spolupráci. K tomu však bylo potřeba vyřešit vztah Francie k Německu.<sup>33</sup> Pro Francii po válce představovalo Německo bezpečnostní riziko srovnatelné s rozpínavostí Sovětského svazu, proto bylo integrování Německa do evropských struktur pro Francii ožehavou záležitostí.<sup>34</sup> Nakonec to byli právě Francouzi, kteří přišli s řešením.

Byl jím plán na zavedení společného trhu pro uhlí a ocel, jehož autorem byl Jean Monnet, i když plán, který byl předložen v květnu 1950, nese jméno tehdejšího francouzského ministra zahraničí Roberta Schumana. Sektorová integrace v navrhovaných odvětvích měla být základem ekonomické a v budoucnu i politické jednoty. Jak je patrné, Monnetův cíl odpovídal záměru federalistů, ale byl si vědom poválečné reality, a proto nepovažoval v té době politickou jednotu za reálnou.<sup>35</sup>

Plán sektorové integrace měl vést k rozvoji hospodářství jednotlivých zemí, ale také měl řešit vztahy Francie a Německa. Monnetův koncept počítal se správou společného trhu uhlí a oceli nadnárodní strukturou. Nadnárodní správa dvou odvětví, na kterých stál vojenský průmysl, de facto znemožňovala vzájemný konflikt, díky čemuž mělo Evropské společenství uhlí a oceli (ESUO), které na základě Schumanova plánu v dubnu 1951 vzniklo, nejen ekonomický, ale i politický dopad.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 45–46.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 46–47.

<sup>34</sup> KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I...*, s. 40.

<sup>35</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 49–50.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 48, 50–53.

Z výše uvedeného vyplývá, že hlavní motivací k integraci byla snaha zajistit mírové soužití států Evropy. Tento motiv, jak jsme naznačili v začátku kapitoly, se opakuje již od dob středověku. Nejsilněji po válce zaznívaly hlasy federalistů, kteří byli přesvědčeni, že suverénní národní státy přivedly Evropu do zkázy dvou světových válek, a řešení viděli ve vytvoření evropské federace. Tyto plány však neodpovídaly poválečné realitě válkou zničené Evropy a počátků studené války. Strach z rozpínavosti Sovětského svazu byl výrazným motivem k užší spolupráci evropských států. Jakékoliv pokusy o integraci se i přes odpor některých států nemohly obejít bez účasti Německa. Snahy Německo začlenit zpět do Evropy a zároveň zajistit bezpečnost ostatních států nakonec stály u zrodu prvního integračního uskupení.

Hospodářský růst byl také velkou motivací ke spolupráci a zároveň nástrojem k emancipaci starého kontinentu. V atmosféře začínající studené války se objevovaly názory, které prosazovaly koncept tzv. třetí síly, kdy by byla Evropa rovnocenným partnerem mezi Sovětským svazem a Spojenými státy americkými. Taková politika však vyžadovala úzkou spolupráci evropských států.<sup>37</sup>

### **2.1.2 Prohlubování integrace**

Kapitola si klade za cíl představit zásadní momenty prohlubování evropské integrace, sleduje tedy vývoj smluvního propojování a přenos kompetencí ve prospěch centra od podpisu smlouvy o ESUO až po poslední úpravu, která přinesla rozsáhlou institucionální reformu, tzv. Lisabonskou smlouvu.

Podpisem tzv. Pařížské smlouvy v dubnu 1951 bylo založeno Evropské společenství uhlí a oceli, jehož zakládajícími členy byly Německo, Francie, Itálie, Belgie, Nizozemí a Lucembursko. Vznikla tak organizace, která měla za cíl spravovat společný trh s klíčovými komoditami - uhlím a ocelí. Ačkoliv Jean Monnet ve svých plánech počítal s nadnárodním charakterem organizace, výsledná institucionální podoba byla kompromisem mezi nadnárodním a mezivládním principem.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I...*, s. 40.

<sup>38</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 53-54.

Vznikl Vysoký úřad, který představoval nadnárodní princip. Ke správě společného trhu měl rozsáhlé pravomoci a jeho vlastní příjmy z cel a poplatků mu zajišťovaly finanční nezávislost. Devět členů Vysokého úřadu bylo nominováno členskými státy, přičemž na každou zemi připadli maximálně dva zástupci, kteří ale po jmenování měli hájit zájmy Společenství a národní vlády je nesměly ovlivňovat. Poprvé se tak členské státy vzdaly části národní suverenity ve prospěch nadnárodní instituce. Mezivládní princip integrace byl v ESUO zastoupen Radou ministrů, kde měl rovný princip zastoupení vyvažovat rozdíly mezi malými a velkými státy.<sup>39</sup>

V důsledku kritiky absence demokratické kontroly, která pocházela od zástupců národních parlamentů, byla institucionální struktura ESUO doplněna o tzv. Společné shromáždění, kde podle poměrného zastoupení zasedali poslanci z členských zemí v celkovém počtu 78 zástupců. Pravomoci tohoto Shromáždění však byly velice omezené.<sup>40</sup> Dohledem nad dodržováním Smlouvy o ESUO, postupem Vysokého úřadu i členských zemí, byl pověřen Soudní dvůr skládající se ze sedmi členů volených na šest let.<sup>41</sup>

Další prohlubování integrace v oblasti bezpečnosti, která se vzhledem k rozdělení kontinentu vlivem studené války stávala stále aktuálnější, mělo být realizováno v projektu Evropského obranného společenství (EOS) a na něj navazujícím plánu na vytvoření Evropského politického společenství (EPS). Ukázalo se však, že na to, aby se integrace evropského kontinentu ubírala tímto směrem, bylo ještě příliš brzy a oba projekty byly odmítnuty.<sup>42</sup>

Neúspěch EOS a EPS byl jasným signálem, že postup další integrace lze v dané době vést pouze po vzoru úspěšné sektorové integrace. Úvahy o spolupráci v dalších odvětvích

---

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 54–55.

<sup>40</sup> KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I...*, s. 85.

<sup>41</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 55.

<sup>42</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 22. Více k okolnostem neúspěchu pokusů o vojenskou a politickou integraci Evropy viz KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I...*, s. 92–130.

podnítil také pokles významu uhlí a oceli. Od konference ministrů zahraničních věcí Šestky<sup>43</sup> v Messině v červnu 1955 se začaly rýsovat konkrétní návrhy další integrace, které vyústily v podpis tzv. Římských smluv v březnu 1957.<sup>44</sup>

Smlouva o zřízení Evropského společenství pro atomovou energii (EURATOM) měla být pokračováním sektorové integrace, která se osvědčila v případě ESUO. Cílem EURATOM bylo vytvořit společný trh s nukleárními materiály. Jaderná energie byla dynamicky rozvíjejícím se odvětvím, a proto se dostala do středu pozornosti evropských zemí. Předpokládalo se, že pro další vývoj evropské integrace bude EURATOM klíčový.<sup>45</sup>

Druhá organizace, Evropské hospodářské společenství (EHS), kterou zakládaly Římské smlouvy, byla v době svého vzniku považována za doplnění intenzivní sektorové integrace. Větších úspěchů nakonec bylo dosaženo v rámci široké ekonomické integrace v rámci EHS.<sup>46</sup> Cílem Evropského hospodářského společenství bylo vytvořit společný trh. Ten měl být prostředkem nejen k dosažení hospodářského růstu, ale i k užší spolupráci mezi státy. Společný trh s volným pohybem osob, služeb, zboží a kapitálu, měl být vybudován během dvanácti let. Prvním krokem bylo vytvoření zóny volného obchodu a následně i celní unie, která již vyžadovala společnou obchodní politiku vůči třetím zemím. Smlouva také stanovila zavedení např. společné zemědělské politiky a společné dopravní politiky a umožňovala vytváření dalších společných politik v budoucnu.<sup>47</sup>

Institucionální struktura obou nově vzniklých společenství kopírovala podobu ESUO, včetně kombinace mezivládního a nadnárodního principu. Shromáždění ESUO bylo rozšířeno na 142 zástupců a spolu se Soudním dvorem bylo využíváno pro potřeby EHS

---

<sup>43</sup> Šestka je používané označení pro zakládající státy: Francii, Německo (v té době jeho západní část), Itálii, Belgie, Nizozemí a Lucembursko.

<sup>44</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 24.

<sup>45</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 65–69.

<sup>46</sup> Srov. FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 69–70, 74–76; KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I...*, s. 118–119.

<sup>47</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace. Doplnující materiál...*, s. 23–27.

a EURATOM. V čele EURATOMU a EHS stály samostatné Komise, které byly obdobou Vysokého úřadu ESUO, a i v těchto společenstvích byl mezivládní princip reprezentován Radou pro každou organizaci zvlášť.<sup>48</sup>

Výše zmíněná institucionální roztržitost tří dosavadních společenství, která s sebou nesla značnou byrokratickou zátěž, byla vyřešena tzv. Smlouvou o zřízení společné Rady a společné Komise Evropských společenství, která byla podepsána v dubnu 1965. Tato tzv. Slučovací smlouva, nazývaná též Bruselská, zřídila vedle již existujících společných orgánů, Soudního dvora a Shromáždění, také jednu Komisi a jednu Radu společnou pro Evropská společenství (ES), což byl nový souhrnný název.<sup>49</sup>

K dalšímu prohloubení evropské integrace došlo až v 80. letech<sup>50</sup>. Na změnách, ke kterým došlo, měl velký podíl tehdejší předseda Evropské komise Jacques Delors, který od svého nástupu do funkce v roce 1985 začal usilovat mj. o posílení nadnárodního principu i rozšíření oblastí evropské integrace.<sup>51</sup> Úsilí o oživení procesu evropské integrace vyústilo v přijetí Jednotného evropského aktu (JEA) v únoru 1986. Tento dokument měl přispět k dokončení jednotného vnitřního trhu<sup>52</sup>, který byl jako cíl stanoven již ve smlouvě o EHS. K podpoře tohoto cíle bylo pro oblast vnitřního trhu v Radě<sup>53</sup> stanoveno hlasování kvalifikovanou většinou a bylo zrušeno právo veta. JEA také posílil roli Evropského

---

<sup>48</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 70–71, 73–74.

<sup>49</sup> Z mezinárodně – právního hlediska zůstala společenství samostatnými subjekty. STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 28–29.

<sup>50</sup> Období od úspěšného dokončení celní unie v r. 1968 do přijetí Jednotného evropského aktu je obdobím, kdy došlo k rozšíření ES, ale vlivem vnitřních i vnějších faktorů nedošlo k žádnému významnému prohloubení integrace. Někdy je toto období označováno jako tzv. euroskleróza. STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 30. Více k okolnostem tohoto vývoje viz KOVÁŘ, M.; HORČÍČKA, V., *Dějiny evropské integrace II*, Praha 2006, s. 19–84.

<sup>51</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 117.

<sup>52</sup> K odstranění překážek volného v rámci jednotného trhu byla v roce 1985 pěti státy přijata Schengenská smlouva, která rušila hraniční kontroly zboží a osob. *Dějiny evropské integrace II...*, s. 89.

<sup>53</sup> Označení Rada je v textu používáno pro Radu ministrů, pozdější Radu EU.



parlamentu<sup>54</sup>, který byl od r. 1979 volen přímo, a od podpisu Jednotného evropské akto mu přibyly pravomoci v oblasti mezinárodních smluv a přijímání nových členů. Dále byla oficiálně ustanovena Evropská rada jako další orgán ES, i když pravidelná zasedání hlav států probíhala od roku 1975.<sup>55</sup>

V JEA se poprvé objevuje nástin společného postupu v zahraničně-politických otázkách, i když zatím jen ve formě porady a sblížování stanovisek. Spolupráce v rámci Evropských společenství se v JEA rozrostla na oblast hospodářské a měnové politiky, výzkumu a technologického rozvoje, sociální politiky a ochrany životního prostředí.<sup>56</sup>

Zásadním zlomem ve vývoji evropské integrace směrem k nadnárodnímu pojetí evropské integrace bylo přijetí Smlouvy o Evropské unii. Tato smlouva, která byla podepsána v únoru 1992 v Maastrichtu a vstoupila v platnost v listopadu 1993, přinesla vedle nového názvu a uspořádání také nové oblasti spolupráce a změny v rozhodování i v institucionální oblasti.<sup>57</sup>

Agenda Evropské unie byla v tzv. maastrichtském chrámu rozdělena do tří pilířů podle principů rozhodování. Do prvního pilíře byly zařazeny zakládající smlouvy a agenda společného trhu, hospodářské a měnové unie či občanství. V oblasti prvního pilíře se rozhodovalo na základě nadnárodního principu. V dalších dvou pilířích, Společné

---

<sup>54</sup> JEA používá již označení Evropský parlament místo Shromáždění. Srov. *Jednotný evropský akt*, 1986 [online], [cit. 2018-07-01], dostupné z: <https://www.euroskop.cz/gallery/2/763-jea.pdf>.

<sup>55</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace...*, s. 33–35, 101.

<sup>56</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace. Doplnující materiál...*, 46–47.

<sup>57</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 33–35.

zahraniční bezpečnostní politice (SZBP) a Justici a vnitru<sup>58</sup>, byla suverenita států zachována a rozhodování v těchto oblastech mělo být konsenzuální.<sup>59</sup>

Mezi institucionální změny, které Smlouva o Evropské unii přinesla, patří posílení role Evropského parlamentu, který získal pravomoc spolurozhodovat s Radou EU o přijetí legislativních aktů a schvalovat složení Komise.<sup>60</sup>

Ačkoliv Maastrichtská smlouva významným způsobem posílila směrem k nadnárodnímu pojetí evropské integrace, přinesla i posun opačným směrem. Pevné ukotvení Evropské rady v této smlouvě potvrdilo vliv hlav států a vlád členských zemí na určování směru a priorit evropského integračního procesu. Dále byly vyjednány výjimky ze smlouvy, tzv. opt-outs, u některých ustanovení, v případě Velké Británie a Dánska pro zavedení společné měny. Ve smlouvě bylo také zakotveno přijetí principu subsidiarity. Ten měl být výrazem snahy zajistit, aby rozhodování institucí neprorůstalo do míst, kde lze dosáhnout cíle i na nižší úrovni, např. národních států.<sup>61</sup>

Další smluvní úpravy se měly vypořádat s geopolitickými změnami po pádu železné opony, které otevřely možnost rozšíření Evropské unie o státy střední a východní Evropy. Takové rozšíření vyžadovalo institucionální změny. V tomto ohledu Amsterodamská smlouva z října 1997 ale žádný posun nepřinesla. Soustředila se především na revizi Smlouvy o EU. Došlo například k přesunu azylové a přistěhovalecké politiky ze třetího do

---

<sup>58</sup> Zavedení těchto dvou oblastí spolupráce reflektovalo aktuální dění v Evropě. Zavedení Společné zahraniční a bezpečnostní politiky bylo odrazem potřeby společného postupu evropských států. Státy Společenství a později EU budovaly společný trh mj. ve snaze posílit svůj ekonomický vliv v globálním měřítku. Snaha stát se globálním hráčem i na poli politiky ale narážela na neschopnosti evropských států dosáhnout v této oblasti shody na společném postupu, jak se ukázalo během války v Zálivu i v Jugoslávii. Potřeba justiční spolupráce byla pocíťována v souvislosti s vytvořením jednotného vnitřního trhu a volným pohybem osob. LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace. Doplnující materiál...*, s. 51–52.

<sup>59</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 130–132.

<sup>60</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 34.

<sup>61</sup> PLECHANOVÁ, B., *Institucionální vývoj Evropské unie od Maastrichtské smlouvy k východnímu rozšíření. Hledání rovnováhy mezi společenstvím a jeho členskými státy*, Praha 2004, s. 106–107.

prvního pilíře a začlenění Schengenských dohod do legislativního rámce EU.<sup>62</sup> Nejvýznamnější změnou z hlediska budoucího vývoje evropské integrace byla legitimizace vícerychlostní spolupráce. Ta zaváděla možnost rozdílného, flexibilního, tempa přijetí integračních závazků. Větší míru flexibility zaváděla Amsterodamská smlouva také v oblasti Společné zahraniční a bezpečnostní politiky mechanismem tzv. konstruktivní neúčasti. Ta umožňovala státům neúčast na společné akci EU bez nutnosti veta v Radě EU. Použití tohoto mechanismu je však omezeno jednou třetinou vážených hlasů. V oblasti SZBP došlo ke zřízení nové funkce Vysokého zmocněnce pro SZBP, jehož úkolem je koordinace a reprezentace v oblasti zahraniční politiky.<sup>63</sup>

Amsterodamská smlouva obsahovala příslib jednání o institucionální reformě, která byla nezbytná vzhledem k připravovanému rozšíření, k němuž se nakonec dostalo deset států. Tak obrovský nárůst členů vyžadoval zásadní reformu institucí, změnu počtu zástupců a poměru hlasů. Ožehavým tématem jednání, které předcházelo Smlouvě z Nice, bylo zohlednění velikosti států vzhledem k váze hlasů v Radě. I přes komplikace během jednání nakonec došlo v únoru 2001 k podpisu smlouvy.<sup>64</sup>

Zatím poslední smluvní úpravou zakládajících smluv, je Lisabonská smlouva, která vstoupila v platnost v prosinci 2009. Odborníci upozorňují na to, že je Lisabonská smlouva pouze lehce upravenou verzí Smlouvy o ústavě pro Evropu, jejíž ratifikace ztroskotala v roce 2005. Ale ani nový text smlouvy, který byl představen v roce 2007, neprošel procesem ratifikace bez problémů. Kritika nové smlouvy směřovala zejména na posilování nadnárodního principu v EU.<sup>65</sup>

Lisabonská smlouva se skládá ze Smlouvy o Evropské unii a Smlouvy o fungování EU a dalších dokumentů – protokolů, příloh a Listiny základních práv EU. Lisabonskou smlouvou získává Evropská unie právní subjektivitu. Pilířová struktura smlouvou zanikla.

---

<sup>62</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 38.

<sup>63</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 150–152.

<sup>64</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace...*, s. 39–40.

<sup>65</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 43–44.

Smlouva zavádí řadu změn, mezi některými například nárůst oblastí, ve kterých Rada rozhoduje kvalifikovanou většinou, která je navíc nově definována. Dále se rozšířil počet oblastí, ve kterých parlament spolurozhoduje s Radou, čímž došlo k posílení pozice Evropského parlamentu. Na druhé straně byla posílena i pozice národních parlamentů, které se mohou ve stanoveném termínu vyjádřit k návrhu Evropské komise, zda respektuje princip subsidiarity.<sup>66</sup> Úprav, které přinesla Lisabonská smlouva je celá řada, ale vzhledem k tomu, že se jedná o nejaktuálnější úpravu, zde jsme načrtli pouze hlavní rysy a blíže se se současným fungováním EU seznámíme v kapitolách 2.2 a 2.3.

### 2.1.3 Proces rozšiřování ES/EU

Výše jsme představili společné motivy Šestky k zahájení spolupráce v rámci ESUO. Většina evropských států zůstala vně nově vzniklého integračního uskupení, ovšem lišily se důvody, které je k tomu vedly. Ty na tomto místě představíme, a zároveň ve stručnosti shrneme, jak probíhal proces postupného rozšiřování Evropských společenství respektive Evropské unie.

Velká Británie, ačkoliv podporovala myšlenku sjednocené Evropy, se členem ESUO nestala. Důvodů k tomu bylo hned několik. Jedním z těch zásadních byl nadnárodní charakter nově vzniklého uskupení, který však Británie odmítala. Dalšími argumenty proti připojení k ESUO byly zvláštní vztahy Velké Británie se Spojenými státy a hospodářské a politické vazby na Commonwealth. Ostrovní stát navíc i díky své geografické poloze vždy stál „vedle Evropy“, a tam také prozatím zůstal.<sup>67</sup>

Nadnárodní princip řízení ESUO byl důvodem k odmítnutí spolupráce také pro severské země. Jejich rozhodnutí se nového projektu neúčastnit bylo také ovlivněno postojem Velké Británie, se kterou měly tyto státy úzké obchodní vazby.<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> Tamtéž, 45-46.

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 17.

<sup>68</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 53.

Jižní státy Evropy zůstaly prozatím mimo integrační proces ze zcela odlišných důvodů. Řecko se vyrovnávalo s následky občanské války a Portugalsko se Španělskem byly vzhledem k autoritářským režimům jako kandidáti na přistoupení v tuto chvíli nepřijatelní.<sup>69</sup>

Samostatnou kapitolou v integračním procesu byly státy východního bloku, které oddělovala od zbytku Evropy železná opona. Navíc vzhledem k tomu, že ESUO chápaly jako posílení Západu, zaujaly k němu, v čele se Sovětským svazem, nepřátelský postoj.<sup>70</sup>

Zatímco k prohlubování integrace přistoupily státy Šestky již v průběhu 50. a 60. let, k prvnímu rozšíření Evropských společenství došlo až v roce 1973. Velká Británie, která byla motivována ke vstupu vlastní zhoršující se ekonomickou situací, ale i politicky, stála v roce 1961 v čele zemí, které podaly přihlášku ke vstupu do Společenství. Jak jsme uvedli výše, Norsko, Irsko a Dánsko měly s Británií velmi úzké obchodní vazby, což bylo zásadním motivem k tomu, že kopírovaly její jednání. Proces první vlny rozšíření byl výrazným způsobem ovlivněn osobou francouzského prezidenta Charlese de Gaulla, který vstup Velké Británie do Společenství během 60. let dvakrát zablokoval. Důvodem k francouzskému vetu byla především obava Francie ze zvláštních vztahů Spojených států a Velké Británie, ale také konkurence, kterou Británie bezesporu představovala. Odchod de Gaulla z čela Francie na konci 60. let otevřel cestu prvnímu rozšíření, ke kterému došlo v lednu 1973, kdy se Velká Británie, Irsko a Dánsko staly členy Společenství. Norové nakonec přistoupení odmítli v referendu, a to zejména z obavy ze Společné zemědělské politiky, která by ohrožovala pro Norsko klíčová odvětví – zemědělství a rybolov.<sup>71</sup> Právě ochrana těchto dvou odvětví je důvodem, proč Norové odmítli vstup i podruhé v roce 1994, a dodnes nejsou členy EU.<sup>72</sup>

V 80. letech se Společenství rozšířilo o další státy, tentokrát z jihu Evropy. Takzvanou „jižní vlnu“ rozšíření, která začala v roce 1981 přistoupením Řecka a byla

---

<sup>69</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 17.

<sup>70</sup> KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I...*, s. 81.

<sup>71</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 94–96.

<sup>72</sup> CHLEBOUNOVÁ, T., *Norsko čekají volby – změní jeho vztahy s EU?*, Euroskop [online], [cit. 2018-07-10], dostupné z: <https://www.euroskop.cz/9005/29646/clanek/norsko-cekaji-volby-zmeni-jeho-vztahy-s-eu/>.

dokončena v roce 1986 vstupem Španělska a Portugalska, umožnily změny režimů v těchto státech. Zejména v případě Řecka se jednalo o politické rozhodnutí, protože z hlediska ekonomické připravenosti nebylo vhodným kandidátem na členství ve Společenství. Jeho přijetí bylo snahou podpořit demokratický vývoj země.<sup>73</sup>

Geopolitické změny po rozpadu Sovětského svazu otevřely dveře do Evropské unie trojici neutrálních států: Rakousku, Finsku a Švédsku. Toto rozšíření z roku 1995 bylo ve srovnání s předchozím vnímáno jako „vítané“, protože se ve všech třech případech jednalo o ekonomicky vyspělé státy s demokratickou tradicí.<sup>74</sup>

Další rozšíření, ke kterému došlo v roce 2004, bylo největším v dějinách Společenství. Týkalo se osmi zemí střední a východní Evropy a dvou ostrovních států, konkrétně České republiky, Maďarska, Polska, Slovinska, Estonska, Kypru, Slovenska, Lotyšska, Litvy, a Malty. Příprava na vstup postkomunistických států, které procházely procesem politické a ekonomické transformace, byla náročná. Kromě podpory z evropských fondů, vyžadovalo rozšíření také institucionální změny, které, jak jsme popsali výše, přinesla smlouva z Nice 2001.<sup>75</sup>

V roce 2007 se k Evropské unii připojily také Bulharsko a Rumunsko, které usilovaly o vstup již dříve, ale kvůli nesplnění kritérií musel být jejich vstup odložen. Zatím poslední rozšíření Evropské unie na počet 28 členských států proběhlo v roce 2013, kdy přistoupilo Chorvatsko.<sup>76</sup>

#### **2.1.4 Vstup České republiky do Evropské unie**

Cesta České republiky k Evropské unii se otevřela po listopadu 1989, kdy došlo k pádu komunistického režimu a transformaci České republiky, v té době ještě Československa, do demokratického právního státu. Do té doby byly vztahy Československa a Evropského společenství minimální. Prointegrační orientace nebyla tolik určována podloženými

---

<sup>73</sup> FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie...*, s. 107–109, 114–116.

<sup>74</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 104–106.

<sup>75</sup> Tamtéž, s. 108–111.

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 113–118.

úvahami o výhodách členství, ale spíše snahou o rychlé směřování k začlenění do Evropského společenství a distancování se od Sovětského svazu. Tuto skutečnost ilustruje i výrok Pavla Teličky, hlavního vyjednavče a velvyslance v Bruselu „*paradoxem bylo, že napřed byl stanoven cíl a teprve potom jsme začali poznávat konkrétní důvody, pro které bychom měli do Společenství vstoupit.*“<sup>77</sup>

Z důvodu urychlení a zlepšení pozice pro vyjednávání s Evropským společenstvím vznikla v roce 1991 tzv. Visegrádská skupina<sup>78</sup>. Situace v Československu byla komplikována též silicím tlakem na jeho rozdělení, k němuž nakonec došlo k 31. 12. 1992. V říjnu 1993 byla mezi Českou republikou a Evropským společenstvím podepsána Evropská dohoda zakládající její přidružení, tzv. asociační dohoda. Tato dohoda vstoupila v platnost až v roce 1995, nicméně již v červnu 1993 Evropská rada na svém summitu v Kodani stanovila tzv. Kodaňská kritéria, která upravovala základní podmínky pro země ucházející se o členství v Evropské unii.<sup>79</sup>

Žádost o členství v Evropské unii Česká republika podala v lednu 1996 a samotný proces přistoupení České republiky započal v březnu roku 1998 zahájením přístupových jednání. Přístupová jednání byla zaměřena zejména na proces sblížení legislativy České republiky s legislativou Evropské unie a Evropská komise průběžně analyzovala pokroky České republiky v přípravách na členství v Evropské unii. Jednání byla završena na summitu Evropské rady v Kodani v roce 2002, kde bylo potvrzeno, že rozšíření Evropské unie proběhne tak, aby se Česká republika již v roce 2004 mohla účastnit voleb do Evropského parlamentu. Smlouva o přistoupení byla podepsána v dubnu 2003 v Athénách a po její úspěšné ratifikaci se Česká republika stala členem Evropské unie k 1. květnu 2004.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> MAREK, D.; BAUN, M., *Česká republika a Evropská unie*, Brno 2010, s. 26.

<sup>78</sup> Tzv. Visegrádská skupina je označení pro spolupráci Maďarska, Polska a Československa.

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 28–32.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 33–44.

## 2.2 Orgány Evropské unie

V předchozí kapitole jsme se seznámili s motivy evropské integrace, které po druhé světové válce nastartovaly proces úzké spolupráce evropských států. Následně jsme shrnuli, jak postupně docházelo k prohlubování této spolupráce a k řadě institucionálních změn, které vedly k dnešní podobě fungování Evropské unie. Klíčové pro fungování celé Unie jsou její orgány, které, jak jsme nastínili výše, prošly během procesu integrace řadou změn. Ačkoliv je zajímavé sledovat historické proměny struktury a fungování unijních institucí, zaměříme se v této kapitole na jejich současnou podobu. Konkrétně budou představeny čtyři nejdůležitější instituce, které se podílejí na legislativní a řídicí činnosti Unie: Evropská rada, Evropská komise, Rada EU a Evropský parlament.<sup>81</sup>

### 2.2.1 Evropská rada

Evropská rada je orgánem, který sdružuje hlavy států<sup>82</sup> a vlád členských zemí. Kromě nich v ní zasedají ještě předseda Komise a stálý předseda Evropské rady. Jde o mezivládní orgán, který zastupuje především zájmy členských států<sup>83</sup>, a zároveň „*dává Unii nezbytné podněty pro její rozvoj a vymezuje její obecné politické směry a priority.*“<sup>84</sup> Tento orgán vznikl v 70. letech z potřeby užší politické spolupráce na nejvyšší úrovni. Postupem času se původně neformální setkávání institucionalizovala do podoby Evropské rady. Zakotvení v primárním právu Unie se ale Evropská rada dočkala až v Lisabonské smlouvě.<sup>85</sup>

---

<sup>81</sup> Dalšími institucemi Evropské unie jsou např.: Evropský soudní dvůr, Evropská centrální banka, Evropský účetní dvůr, Evropský hospodářský a sociální výbor či Výbor regionů. Více k těmto institucím viz STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 81–91.

<sup>82</sup> Pouze Francii a Kypr zastupují v Evropské radě prezidenti, u ostatních států jsou to ministerští předsedové. ZBÍRAL, R., *Institucionální struktura Evropské unie*, in: KLÍMA, K., *Evropské právo*, [online], 2011 [cit. 2018-07-10], dostupné z: [http://old.pf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PF-katedry/politologie/Instituce\\_do\\_Evropskeho\\_prava\\_Klima2.pdf](http://old.pf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PF-katedry/politologie/Instituce_do_Evropskeho_prava_Klima2.pdf), s. 10.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 10.

<sup>84</sup> *Konsolidované znění Smlouvy o Evropské unii*, 2007, [online], [cit. 2018-07-10], dostupné z: [http://www.euroskop.cz/gallery/54/16335-smlouva\\_o\\_eu.pdf](http://www.euroskop.cz/gallery/54/16335-smlouva_o_eu.pdf), čl. 15.

<sup>85</sup> ZBÍRAL, R., *Institucionální struktura Evropské unie*, s. 11.



V současné době se Evropská rada schází několikrát ročně na tzv. summitech EU<sup>86</sup>. Těch se kromě členů Evropské rady, jejího předsedy a předsedy Komise, účastní také vysoký představitel unie pro zahraniční věci a bezpečnostní politiku. V čele Evropské rady stojí předseda, který je volen jejími členy na 2,5 roku. Lisabonská smlouva prodloužila funkční období předsedy Evropské rady, protože dřívější systém půlročního předsednictví neumožňoval nastolit kontinuitu, která by pomáhala při jednání s třetími zeměmi. Jeho úkolem je vést jednání Evropské rady a přispívat k nalézání kompromisních řešení. Evropská rada totiž rozhoduje převážně jednomyslně.<sup>87</sup>

### 2.2.2 Evropská komise

Evropská komise představuje v institucionální struktuře Evropské unie nadnárodní princip. Jejím cílem je sledovat zájmy Evropské unie jako celku, proto má být nezávislá. Je klíčovou institucí v procesu integrace – jako jediný z orgánů Unie je nadána legislativní iniciativou a má specifický charakter tím, že je tvořena odbornou a politickou složkou.<sup>88</sup>

Politickou složku Komise tvoří 28 komisařů, tedy zástupců všech členských zemí, kteří jsou jmenováni na 5 let. Každému z komisařů je svěřena oblast, za kterou odpovídá, např. energetika nebo životní prostředí. Utváření Komise je poměrně složitým procesem, který začíná návrhem předsedy Komise Evropskou radou Evropskému parlamentu. Evropská rada při návrhu zohledňuje výsledky voleb do Evropského parlamentu, tedy aby určená osoba patřila k nejsilnější politické frakci. Evropský parlament jej musí zvolit většinou hlasů. Do procesu utváření Komise se následně zapojuje i Rada, která v součinnosti s již zvoleným předsedou přijímá seznam kandidátů na komisaře. Jednotlivým komisařům pak předseda přidělí oblast, tzv. generální ředitelství, za kterou bude zodpovídat. Takto vzniklou Komisi jako celek pak musí schválit Evropský parlament. Zároveň má Evropský parlament pravomoc Komisi během funkčního období donutit odstoupit v případě, že jí, opět

---

<sup>86</sup> Označení eurosummit se používá pro setkávání nejvyšších představitelů eurozóny. LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 106–107.

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 102–106.

<sup>88</sup> ZBÍRAL, R., *Institucionální struktura Evropské unie*, s. 23.

jako celku, vysloví nedůvěru. Takto vzniklá Komise společně přijímá rozhodnutí, za něž je jako celek odpovědná.<sup>89</sup>

Odbornou složkou Komise jsou již zmíněná generální ředitelství, která jsou odpovědná vždy jednomu z komisařů. Právě na této odborné úrovni vznikají návrhy právních předpisů, a až poté se přesouvají na úroveň politickou, tedy ke komisařům. Návrh Komise pak schvalují v součinnosti dva legislátoři – Evropský parlament a Rada EU.<sup>90</sup>

### 2.2.3 Rada Evropské unie

Rada Evropské unie je orgánem, který sleduje národní zájmy jednotlivých členských států. Hlavní úlohou Rady je hlasování o legislativě Evropské unie. Poslední smluvní úpravy však v tomto ohledu posílily pravomoci Evropského parlamentu, s kterým je tak Rada nucena více spolupracovat. Organizaci práce Rady má na starosti předsednická země. Členské státy se v předsednictví střídají v předem stanoveném pořadí vždy po šesti měsících. Radu tvoří 28 ministrů zodpovědných za projednávanou agendu, po jednom z každé členské země, avšak složení se proměňuje v závislosti na projednávaném tématu.<sup>91</sup> V současné době se schází deset formací Rady. Aby mohla Rada o legislativních návrzích hlasovat, musí být přítomna většina členů. Další podmínkou je dodržení osmítýdenní lhůty, kterou mají národní parlamenty na posouzení, zda je splněna zásada subsidiarity u přijímaného právního předpisu.<sup>92</sup>

V závislosti na typu projednávaného návrhu Rada rozhoduje buď prostou většinou, kvalifikovanou většinou nebo jednomyslně. Hlasování prostou většinou se týká pouze procedurálních otázek. Hlasování kvalifikovanou většinou se používá v řádném legislativním postupu. Aby jí bylo dosaženo, musí být splněny dvě podmínky zároveň. Pro návrh musí hlasovat 55 % členských států, což při současném počtu členů znamená 16 z 28

---

<sup>89</sup> Srov. LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 116–117; ZBÍRAL, R., *Institucionální struktura Evropské unie*, s. 25–26.

<sup>90</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 118.

<sup>91</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 112; STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 66–67.

<sup>92</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 107–108.

států. Zároveň musí členské státy, které návrh podpořily, zastupovat nejméně 65 % obyvatel Evropské unie. K zablokování rozhodnutí je potřeba tzv. blokační menšiny, kterou musí tvořit nejméně 4 členské státy, které představují víc než 35 % obyvatel Evropské unie. Jak jsme již uvedli, Lisabonská smlouva výrazně rozšířila oblasti, ve kterých Rada používá princip kvalifikované většiny, čímž došlo k posílení nadnárodního principu v tomto orgánu. Jednomyslné hlasování se stále uplatňuje v oblastech, které jsou pro národní státy velice citlivé, jako je zahraniční politika, obrana či oblast daní a sociální politiky. Při rozhodování v těchto oblastech tak může jakýkoliv členský stát rozhodnutí zablokovat.<sup>93</sup>

Rada je složena z několika složek, které se podílí na jejím fungování. Vedle rozhodovací složky, kterou tvoří již zmiňované formace Rady, existuje i rozsáhlý přípravný aparát a servisní služby. Patří sem Výbor stálých zástupců (tzv. COREPER), který připravuje práci Rady, výbory, pracovní skupiny a Generální sekretariát Rady.<sup>94</sup>

#### **2.2.4 Evropský parlament**

Evropský parlament je orgánem, který v procesu evropské integrace prodělal řadu změn směrem k posílení jeho pravomocí týkajících se rozpočtu, legislativy a kontroly. Od roku 1979 je jedinou institucí Evropské unie, která je přímo volena jejími občany. Jako zástupce všech občanů Unie představuje nadnárodní princip. Z původních 78 poslanců Shromáždění ESUO se počet volených zástupců v Evropském parlamentu po Lisabonu zastavil na počtu 750, ke kterému je třeba připočítat ještě předsedu parlamentu. Tento počet křesel je rozdělen mezi jednotlivé státy podle principu sestupné poměrnosti, z kterého vyplývá, že poslanci lidnatějších států zastupují více občanů než ti ze států s méně početným obyvatelstvem.<sup>95</sup> V současném systému připadá na Českou republiku 21 poslanců.<sup>96</sup>

---

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 78, 110–112.

<sup>94</sup> STREJČEK, P., *Evropský integrační proces...*, s. 68.

<sup>95</sup> ZBÍRAL, R., *Institucionální struktura Evropské unie*, s. 3.

<sup>96</sup> *Poslanci EP*, Evropský parlament [online], [cit. 2018-07-12], dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/meps/cs/search.html?country=CZ>.

Poslanci Evropského parlamentu jsou voleni občany Evropské unie na pětileté období. V rámci parlamentu se pak sdružují do frakcí podle politické příslušnosti. V současnosti funguje v rámci Evropského parlamentu osm politických skupin.<sup>97</sup> Ačkoliv došlo k výraznému posílení pravomocí Evropského parlamentu, jako jediné přímo volené instituce, účast ve volbách od roku 1979 stále klesá. V České republice se pohybuje okolo 30 %.<sup>98</sup>

### 2.3 Politiky Evropské unie

V kapitole věnované prohlubování integrace jsme nastínili, že k rozšiřování oblastí, ve kterých členské státy Evropské unie spolupracují, docházelo postupně. Liší se také tím, do jaké míry je rozhodování o nich přeneseno na nadnárodní úroveň. Významný posun v tomto ohledu znamenalo přijetí Lisabonské smlouvy. Tzv. maastrichtský chrám, který rozděloval agendu Evropské unie podle principů rozhodování do jednotlivých pilířů, byl nahrazen novým systémem rozdělení pravomocí mezi Evropskou unií a členskými státy.<sup>99</sup>

Lisabonská smlouva tak rozdělila oblasti spolupráce podle toho, v jakém rozsahu vykonávají svou pravomoc členské státy a v jakém rozsahu ji vykonává Unie. Právě meze a rozsah pravomocí jsou faktorem určujícím to, o jaký typ politiky se jedná. Rozlišujeme tři kategorie politik: výlučné, sdílené a doplňkové.<sup>100</sup>

Definice jednotlivých politik bychom našli ve Smlouvě o fungování Evropské unie, která ve svém článku 2 uvádí, že „...svěřují-li v určité oblasti Smlouvy Unii výlučnou pravomoc, může pouze Unie vytvářet a přijímat závazné akty a členské státy tak mohou činit

---

<sup>97</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 96, 98. Autoři knihy *Evropské křižovatky* upozorňují na to, že v rámci programů stran kandidujících do Evropského parlamentu se často objevuje argument, že budou hájit národní zájmy. To však neodpovídá realitě fungování Evropského parlamentu na základě politické příslušnosti, nikoliv národní. Podíl českých hlasů v Evropském parlamentu jsou přibližně 3 %. HODAČ, J.; LACINA, L.; STREJČEK, P., *Evropské křižovatky*, Brno 2014, s. 70.

<sup>98</sup> ZBÍRAL, R., *Institucionální struktura Evropské unie*, s. 10.

<sup>99</sup> KRUTÍLEK, O., *Změny po Lisabonské smlouvě*, Euroskop [online], [cit. 2018-07-12], dostupné z: <https://www.euroskop.cz/8900/sekce/zmeny-po-lisabonske-smlouve/>.

<sup>100</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 131–133.

*pouze tehdy, jsou-li k tomu Unii zmocněny*“.<sup>101</sup> Odstavec 2 téhož článku Smlouvy pak uvádí, že „*svěřují-li v určité oblasti Smlouvy Unii pravomoc sdílenou s členskými státy, mohou v této oblasti vytvářet a přijímat právně závazné akty Unie i členské státy. Členské státy vykonávají svou pravomoc v rozsahu, v jakém ji Unie nevykonala. Členské státy opět vykonávají svou pravomoc v rozsahu, v jakém se Unie rozhodla svou pravomoc přestat vykonávat.*“<sup>102</sup> Pokud jde o politiky doplňkové, tak to jsou takové, v nichž Unie pouze podporuje, koordinuje nebo doplňuje činnosti členských států bez toho, aby svou vlastní činností nahrazovala jejich pravomoc.<sup>103</sup>

Smlouva upravuje oblasti, které zařazuje do jednotlivých typů politik. Mezi výlučné politiky Smlouva řadí oblasti celní unie, stanovení pravidel hospodářské soutěže nezbytných pro fungování vnitřního trhu, měnové politiky pro členské státy, jejichž měnou je euro, zachování biologických mořských zdrojů v rámci rybářské politiky a společnou obchodní politiku. V těchto oblastech probíhá rozhodování na nadnárodní úrovni a všechny členské státy o nich rozhodují společně.<sup>104</sup> Sdílená pravomoc Unie je uplatňována celkem v 11 oblastech, kdy můžeme zmínit například vnitřní trh, životní prostředí, ochranu spotřebitele, dopravu, hospodářskou, sociální a územní soudržnost, zemědělství a rybolov. Zde se nejčastěji uplatňují tzv. minimální standardy, tedy určité nastavení srovnatelných podmínek pro všechny členské státy, avšak s tím, že si členské státy tyto standardy mohou nastavit výše.<sup>105</sup> Mezi doplňkové, či také koordinační, politiky řadíme ty oblasti, v nichž členské státy spolupracují, ale Unie si neklade za cíl je sjednocovat.<sup>106</sup>

Mezi typické příklady doplňkových politik lze zařadit oblast ochrany a zlepšování lidského zdraví, kultury, cestovního ruchu a všeobecného vzdělávání, odborného

---

<sup>101</sup> *Konsolidované znění Smlouvy o fungování Evropské unie*, [online], [cit. 2018-07-12], dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016E/TXT&from=EN>, čl. 2.

<sup>102</sup> Tamtéž, čl. 2.

<sup>103</sup> Tamtéž, čl. 2.

<sup>104</sup> Tamtéž, čl. 3.

<sup>105</sup> Tamtéž, čl. 4.

<sup>106</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 154.

vzdělávání, mládeže a sportu.<sup>107</sup> Přístupy jednotlivých členských států ke vzdělávacím aktivitám jsou rozdílné, ať už jde o délku povinné školní docházky, systém hodnocení, středoškolské a univerzitní vzdělání a je téměř nemožné, aby všech 28 států Evropské unie nalezlo v této oblasti shodu.<sup>108</sup> Evropská unie plně respektuje odpovědnost členských států za obsah výuky a za organizaci vzdělávacích systémů a zároveň přispívá k rozvoji kvalitního vzdělávání podporou spolupráce jednotlivých států. V tomto směru se Unie prostřednictvím podpůrných opatření zaměřuje zejména na rozvoj evropského rozměru vzdělávání, podporu mobility studentů a učitelů, podporu spolupráce mezi vzdělávacími institucemi, rozvoj výměny informací a zkušeností společných jednotlivým vzdělávacím systémům.<sup>109</sup>

Na závěr považujeme za vhodné zmínit, že specifickou oblastí spolupráce členských států je oblast Společné zahraniční a bezpečnostní politiky, která je, na rozdíl od předchozích výše zmíněných politik, upravena ve Smlouvě o Evropské unii. Důvodem této specifčnosti je zejména obtížné nacházení shody mezi jednotlivými členskými státy, a neochota v této oblasti přenést pravomoci na Evropskou unii. Naopak jde o jednu z oblastí, v níž členské státy trvají na své suverenitě.<sup>110</sup>

---

<sup>107</sup> *Konsolidované znění Smlouvy o fungování Evropské unie...*, čl. 6.

<sup>108</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 54.

<sup>109</sup> *Konsolidované znění Smlouvy o fungování Evropské unie...*, čl. 165.

<sup>110</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 187.

### 3 Pedagogický konstruktivismus

V této kapitole teoretické části diplomové práce bude představena diagnostika žákovských porozumění v kontextu konstruktivistického pojetí výuky, z něž vychází praktická část diplomové práce.

Obecně je konstruktivismus definován jako „...široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností.“<sup>111</sup> V pedagogickém konstruktivismu je tímto aktivním subjektem žák, který si v kontextu dosavadních znalostí a představ (a vývoje) sám konstruuje porozumění a významy prostřednictvím vlastní aktivní práce s novými informacemi a zkušenostmi.<sup>112</sup>

Právě aktivní úloha žáka v konstruktivistickém pojetí je často dávána do protikladu k pasivní roli žáků v tzv. transmisivním (předávajícím) vyučování. Transmisivní, či klasické vyučování, jak již vyplývá z názvu, je orientováno na předávání hotových vědomostí žákům, kteří jsou v roli příjemců, jejichž potřeby či potíže jsou spíše upozaděny. Hlavní úlohu v klasickém vyučování hraje pedagog, který je zdrojem informací a žákům je předává zejména prostřednictvím výkladu v kombinaci s názorně demonstračními metodami v rámci frontální výuky.

K přednostem transmisivního pojetí výuky patří možnost předat tímto způsobem látku systematicky utříděnou. Právě proto je tento styl doporučován například pro zprostředkování složité látky s přesahy do dalších oborů či abstraktního učiva. Mezi nedostatky transmise je často uváděn nedostatek času a prostoru pro individuální potřeby žáků, který se může projevit například v tempu výuky přizpůsobovaném průměrným nebo slabším žákům.<sup>113</sup> Dalším argumentem proti transmisi je vyšší riziko špatného propojení

---

<sup>111</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha 2003, s. 105.

<sup>112</sup> KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 49.

<sup>113</sup> ZORMANOVÁ, L., *Výukové metody v pedagogice*, Praha 2012, s. 9–10.

nových poznatků s těmi dosavadními.<sup>114</sup> Tento způsob vyučování podle kritiků postrádá rozvíjení schopnosti žáků řešit budoucí životní problémy a vytváření aktivního postoje žáků a není tak v moderním, globalizovaném, měnícím se světě, dostačující.<sup>115</sup>

Konstruktivistické pojetí vyučování<sup>116</sup> naopak do středu zájmu klade žáka, který aktivně konstruuje své poznání. Podle konstruktivistů nedochází k porozumění významům ve chvíli, kdy jsou žákovi předávány hotové obsahy učitelem nebo prostřednictvím učebních textů, ale tehdy, když s nimi aktivně pracuje a vytváří vlastní porozumění, které je ovlivněno úrovní vývoje jedince, ale také dosavadními znalostmi a představami.<sup>117</sup> Vyučovací postupy v tomto pojetí se tedy soustředí na poskytnutí prostoru pro žakovu vlastní aktivitu. Mezi preferované výukové metody patří např. dialog, diskuse, kritické myšlení, problémová metoda, skupinová výuka, kritické myšlení, projektová výuka atd.<sup>118</sup> V konstruktivistickém pojetí se liší nejen upřednostňované metody, ale i role učitele, který vystupuje jako facilitátor či spolupracovník.<sup>119</sup>

Konstruktivistické pojetí vyučování pracuje s předpokladem, že žák přichází do procesu výuky s ucelenou představou o světě, z které vychází jeho porozumění dalším informacím. Tato předchozí pojetí, tzv. prekoncepty<sup>120</sup>, významným způsobem ovlivňují

---

<sup>114</sup> DVOŘÁKOVÁ, M., *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování o společnosti*, disertační práce PedF UK v Praze, Praha 2012, s. 8.

<sup>115</sup> ZORMANOVÁ, L., *Výukové metody...*, s. 10.

<sup>116</sup> Ačkoliv se kapitola soustředí na konstruktivistické pojetí výuky ve srovnání s klasickou výukou, je třeba upřesnit, že ačkoliv je dnes konstruktivismus chápán jako teorie vzdělávání, počátky jeho vzniku spadají do oblasti teorie učení a jsou spjaty s prací Jeana Piageta. Další významnou osobností, která stála u počátků konstruktivistických výzkumů, byl filosof Gaston Bachelard. Více k práci J. Piageta a G. Bachelarda viz BERTRAND, Y., *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha 1998, s. 65–68.

<sup>117</sup> KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol., *Školní didaktika...*, s. 49,52.

<sup>118</sup> Srov. ŠKODA, J.; DOULÍK, P., *Psychodidaktika*, Praha 2011, s. 143–144; ZORMANOVÁ, L., *Výukové metody...*, s. 12.

<sup>119</sup> KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol., *Školní didaktika...*, s. 52.

<sup>120</sup> V odborné literatuře jsou tyto dosavadní představy označovány různými termíny, často v závislosti na přístupu badatelů. Tato práce bude pracovat s neutrálními pojmy prekoncept či dosavadní pojetí. Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol., *Školní didaktika...*, s. 54.



proces konstrukce poznání. Tyto struktury pomáhají žákovi s orientací ve světě i ve školním vyučování. Někdy se ale prekoncepty mohou rozcházet s vědeckým pojetím, které je žákovi zprostředkováváno ve vyučování. Žák v konfrontaci s novou informací může tuto novou informaci přijmout a upravit nebo odmítnout dosavadní pojetí. Může se ale stát, že si konflikt prekonceptu s vědeckým pojetím neuvědomí nebo novou informaci přizpůsobí, aby odpovídala prekonceptu. Cílem konstruktivistické výuky je záměrně nastolovat situace, kdy dochází k rozporu mezi vědeckým pojetím a prekoncepty, aby mohlo docházet ke změně dosavadního pojetí.<sup>121</sup> Mareš a Ouhrabka uvádí několik zásad, které by měl učitel dodržet, chce-li, aby byla změna žákova dosavadního pojetí účinná. Dosavadní pojetí musí být samotným žákem vnímáno jako nefunkční. Nová informace pak musí být dostatečně srozumitelná a přesvědčivá, aby byl žák ochotný vyzkoušet re-konstruovat své dosavadní poznání. Aby mohlo dojít ke změně žákovského pojetí, musí být dle autorů splněno několik podmínek, mezi nimi zmiňují dostatek času na změnu a důraz na kvalitu učiva spíše než na jeho kvantitu. Aby nedošlo k ohrožení sebepojetí žáka, je třeba vytvořit bezpečné klima, kde budou žákovské koncepce předmětem diskuzí či ověřování, ale budou respektovány.<sup>122</sup>

Nutným předpokladem tohoto přístupu je diagnostika žákovských porozumění pojmům, které jsou předmětem školního vyučování. Učitelé se zájmem o žákovské prekoncepty mohou využít výzkumy provedené v této oblasti, i když ty se soustřeďují zejména na oblast přírodních věd spíše než na společenskovědní předměty, anebo mohou provádět diagnostiku sami v rámci svých předmětů. K diagnostickým metodám, které mohou použít učitelé, patří analýza žákovských výkonů, rozhovor, jehož použití je ale v běžné praxi časově velice náročné, didaktický test či pojmové mapy.<sup>123</sup>

K přednostem konstruktivistické výuky patří integrování nových informací do žákových prekonceptů, čímž se omezuje vznik paralelních pojetí a mylných představ. Dále

---

<sup>121</sup> KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol., *Školní didaktika...*, s. 49–50, 52–55, 205–207.

<sup>122</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*, Praha, 2001, s. 437–438. Pro příklady přímých a nepřímých postupů při změně žákova pojetí učiva viz tamtéž s. 438–439.

<sup>123</sup> Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J., *Psychologie...*, s. 429–436; KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol., *Školní didaktika...*, s. 207–209.

je pro ni typická silná individualizace výuky a tím pádem i zohlednění různých učebních stylů a strategií. Zabudování nových poznatků do stávajících struktur zvyšuje schopnost jejich praktického použití. Z hlediska aktuálního zdůrazňování klíčových kompetencí, zejména kompetencí k učení, pro život v současném globalizovaném a dynamicky se proměňujícím světě, se jako jeden z významných přínosů konstruktivistického přístupu jeví rozvíjení schopnosti analyzovat a regulovat vlastní myšlenkové operace, aby byly co nejefektivnější. Práce s širokým spektrem informačních zdrojů, kterou konstruktivistické pojetí předpokládá, by měla přispět k rozvoji kritického myšlení a schopnosti práce se zdroji. Kritici konstruktivistické výuky často poukazují na to, že prakticky orientovaná výuka nevěnuje dostatečnou pozornost teoretickým znalostem. Velkou překážkou k uplatňování zásad konstruktivistického pojetí výuky může být velká náročnost přípravy i samotné realizace výuky a to z hlediska časového i materiálního a technického.<sup>124</sup>

---

<sup>124</sup> ŠKODA, J.; DOULÍK, P., *Psychodidaktika*, Praha 2011, s. 149–156.

## 4 Výzkumy porozumění evropské integraci

Ještě než bude představen návrh a realizace vlastní kvalitativní výzkumné sondy do studentských porozumění vybraným tématům evropské integrace v praktické části diplomové práce, budou na tomto místě představeny výsledky rešerše dosavadních výzkumných zjištění k studentským porozuměním v této oblasti.

V době zpracování diplomové práce nebylo nalezeno velké množství výzkumů, které by svým zaměřením odpovídaly výzkumné sondě, jejíž realizace a závěry jsou předmětem této práce. Jedním z výzkumů, který se týká našeho tématu, je výzkum, který byl realizován v roce 2009<sup>125</sup> pod názvem Mezinárodní studie občanské výchovy – International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)<sup>126</sup>, jehož zjištění jsou obsahem této kapitoly. Celkově považujeme výzkum za velice podnětný a výzkumné oblasti této studie nás významným způsobem inspirovaly při stanovení výzkumných otázek.

Výzkum byl zaměřen na zjišťování znalostí a postojů v oblasti občanské výchovy. Respondenty byli žáci 8. ročníků z 38 zemí světa. Jen v České republice se ho zúčastnilo přes 4 000 žáků. Mezi dotazníky a testy byl pro evropský region zařazen i tzv. evropský modul. Jeho cílem bylo zaměřit se v rámci hlavní náplně studie na specifika daného regionu.<sup>127</sup> Vzhledem k tomu, že právě evropský modul svou náplní bezprostředně souvisí s tématem této práce, stručně ho na tomto místě představíme.

V rámci evropského modulu byly zjišťovány odpovědi na dvě výzkumné otázky: „*Jaké jsou znalosti českých žáků o Evropě a Evropské unii?*“ a „*Jaké jsou postoje českých*

---

<sup>125</sup> Další výzkum ICCS proběhl v roce 2016, tohoto výzkumu se Česká republika neúčastnila, proto zde jeho závěry nejsou uvedeny. I tento výzkum zahrnoval regionální modul pro evropské země. Některé otázky této studie byly shodné s těmi z roku 2009 a umožnily tak srovnání výsledků některých okruhů. Více viz LOSITO, B. et al., *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. European Report*, [online], 2017, [cit. 2018-07-03], dostupné z: [https://iccs.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Editor\\_Group/Downloads/ICCS\\_2016\\_European\\_report.pdf](https://iccs.iea.nl/fileadmin/user_upload/Editor_Group/Downloads/ICCS_2016_European_report.pdf).

<sup>126</sup> SOUKUP, P., *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, MŠMT [online], 2010, [cit. 2018-07-03], dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/12361\\_1\\_1\\_](http://www.msmt.cz/file/12361_1_1_), s. 3.

<sup>127</sup> Tamtéž, s. 15–16, 79.

žáků k Evropě a Evropské unii?“. Evropský modul se sestával z testu zaměřeného na vědomosti o Evropě a z dotazníku, který byl více zaměřen na postoje žáků. Celkem se ho zúčastnilo 22 členských států Evropské unie, Švýcarsko a Lichtenštejnsko.<sup>128</sup> Obě části evropského modulu krátce představíme. Uváděné výsledky se týkají odpovědí žáků testovaných v České republice.

Evropský test zkoumal znalosti žáků o fungování Evropské unie. Skládal se z dvaceti otázek – baterií či samostatných otázek. Způsob odpovědí v testu byl kombinací volby z nabízených možností či rozhodnutí o pravdivosti tvrzení. Uvedeme zde příklad otázky týkající se voleb do Evropského parlamentu. U otázky, kdo volí europoslance, měli žáci vybrat ze čtyř možností: vlády zemí EU, občané v každé zemi EU, hlavy států EU nebo Evropská komise. Správně, tedy že europoslance volí občané EU, odpověděla čtvrtina žáků. Poměrně vysoký počet žáků uvedl, že volby do Evropského parlamentu zajišťují vlády členských států nebo Evropská komise. Další otázky se týkaly politik EU, práv občanů, jednotné měny či členství v EU. V mezinárodním srovnání se zeměmi, které se modulu účastnily, byly v celkovém hodnocení znalosti českých žáků nad mezinárodním průměrem.<sup>129</sup>

Evropský dotazník se zaměřoval na postoje žáků k vybraným evropským tématům. Právě tato část inspirovala řadu otázek výzkumné sondy, proto bude její obsah představen o něco podrobněji. Dotazník obsahoval dvanáct baterií, které obsahovaly vždy několik výroků a dvě samostatné otázky. Způsob odpovědí byl většinou pomocí škály souhlasu či nesouhlasu s výroky, výběru z nabízených možností či vyjádření četnosti.<sup>130</sup>

První baterie s výroky se soustředila na evropskou identitu a pocit sounáležitosti. Jedním z výroků týkajících se evropské identity byl ten, že se cítí být Evropanem či Evropankou. S tím se ztotožnilo 90 % všech dotázaných žáků. Celá baterie pak byla převedena na škálu pocitu evropské identity. V porovnání s výsledky z dalších evropských

---

<sup>128</sup> Tamtéž, s. 79.

<sup>129</sup> Více k podrobnějšímu rozboru výsledků viz tamtéž, s. 80–90.

<sup>130</sup> Tamtéž, s. 90, 92.

států je pocit evropské identity a sounáležitosti nižší. Z výsledků následující baterie pak vyplynulo, že žáci vnímají silněji příslušnost k České republice než k Evropě. Přináležitost k Evropě je o něco silnější než k Evropské unii.<sup>131</sup> Dále dotazník zkoumal účast na aktivitách multikulturního nebo mezinárodního charakteru. Předmětem zkoumání bylo, jakých akcí (setkávání s lidmi z jiných zemí Evropy v České republice či v zahraničí, v režii žáků či škol, měst či různých organizací, v rámci výměnných pobytů) se účastnili a kdy naposledy. Jedna z otázek také směřovala na samostatnou aktivitu žáků v oblasti samostatného sběru informací o evropských zemích a na původ těchto informací. Poměrně velký prostor byl věnován tématu mezinárodních zkušeností ve školách a to z pohledu zprostředkování přímého kontaktu s lidmi z evropských zemí nebo informací týkajících se dění v Evropě. V mezinárodním srovnání vyšla aktivita žáků nepatrně nižší. Co se týče výsledků výzkumu v oblasti možností, které nabízí škola k získání informací nebo k účasti na akcích mezinárodního charakteru, byly výrazně nadprůměrné.<sup>132</sup>

Jedním ze zkoumaných témat byl také zájem samotných žáků o dění v Evropě. Výsledná hodnota škály vyjadřující zájem o Evropu a EU, kterou tvořily položky týkající se např. obsahu informací a četnosti a způsobu jejich získávání, byla významně vyšší než v ostatních evropských zemích.<sup>133</sup>

Předmětem zájmu výzkumu byly také jazykové kompetence. Žáci sami posuzovali své schopnosti domluvit se jiným evropským jazykem a jejich důležitost. Z výzkumu vyplynulo, že znalost cizích jazyků je žáky vnímána jako důležitá, ať už kvůli studiu, práci v zahraničí, cestování či porozumění jiné kultuře.<sup>134</sup>

Výzkum postojů žáků v dalších oblastech ukázal např. nízkou podporu žáků k dalšímu prohlubování politické integrace EU ve srovnání s dalšími evropskými zeměmi.

---

<sup>131</sup> Tamtéž, s. 90–92.

<sup>132</sup> V oblasti příležitostí zprostředkovaných školou byly však zaznamenány rozdíly mezi jednotlivými typy škol i regiony. Tamtéž, s. 92–98.

<sup>133</sup> Tamtéž, s. 98–100.

<sup>134</sup> Tamtéž, s. 100–103.

S tím souvisí poměrně vysoké procento souhlasu s výroky, „...že evropské země by přišly o svou jedinečnost, kdyby byly všechny součástí jednoho politického svazku“ a „...každá evropská země by měla svobodně rozhodovat o svých vnitřních záležitostech“.<sup>135</sup> Na druhou stranu žáci vyjadřovali podporu sladování některých společných politik, např. v oblasti postoje k zemím mimo Evropu či vzdělávacích systémů. Nejvyšší procento podpory se ze strany žáků dostalo společnému postupu v ochraně životního prostředí.<sup>136</sup>

Další dvě pro naši práci relevantní otázky byly ve výzkumu zařazeny v mezinárodním žákovském dotazníku. Cílem tohoto dotazníku bylo mimo jiné zjištění občanských postojů žáků. V podoblasti s názvem „zájem o politická a sociální témata“ se žáci měli vyjádřit, zda se zajímají o evropskou politiku. Z výsledků pak vyplynulo, že pouze čtvrtina žáků se o ni zajímá. Ještě nižší je pak zájem žáků o mezinárodní politiku a politický vývoj v jiných zemích. Druhá z podoblastí mezinárodního dotazníku měla název „budoucí účast ve volbách“. Jejím cílem bylo reflektovat předpokládanou účast žáků mimo jiné v evropských volbách. Ve srovnání s volbami místními, krajskými a parlamentními, je deklarovaná účast v evropských volbách zcela jednoznačně nejnižší. Negativní postoj k evropským volbám vyjádřily dvě třetiny žáků, což je například oproti místním volbám dvojnásobný rozdíl.<sup>137</sup>

Nejnovějším výzkumem, který bychom zde rádi uvedli, je výzkum prováděný v rámci mezinárodního projektu Catch-EyoU<sup>138</sup>. Jedná se o tříletý projekt financovaný Evropskou unií, který byl zahájen v roce 2015 a jehož závěry budou prezentovány na závěrečné konferenci, která se uskuteční v září 2018 v Bruselu.<sup>139</sup> Celkem se ho účastní 8 zemí Evropské unie a v České republice se do něj zapojil Institut pro výzkum mládeže, dětí a rodiny Masarykovy univerzity. Výzkum, který probíhal v několika etapách mimo jiné

---

<sup>135</sup> Tamtéž, s. 109.

<sup>136</sup> Tamtéž, s. 106–109.

<sup>137</sup> Tamtéž, s. 16, 59–60, 71.

<sup>138</sup> Constructing AcTive CitizensHip with European YoUth.

<sup>139</sup> Catch-EyoU, [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: <http://www.catcheyou.eu/the-final-conference/>.

formou dotazníkového šetření a skupinových rozhovorů, se zaměřuje zejména na aktivní občanství a na vztah mladých lidí ve věku 16 – 26 let k Evropské unii.<sup>140</sup> Pro potřeby naší práce nás zaujala část výzkumu zaměřená na evropskou identitu a Evropskou unii, z níž vyplynulo, že více než dvě třetiny respondentů se cítí být hrdými Evropany i hrdými Čechy.<sup>141</sup> Výzkum se též zabýval tím, zda je národní a evropská identifikace ovlivňována sociometrickými faktory, zájmem o společenské dění a politiku, kontakty se zahraničím a postoji k institucím a Evropské unii. Výzkum došel k závěru, že zatímco zájem o společenské dění a politiku spolu s postoji k institucím a Evropské unii tyto identifikace ovlivňují, sociometrické faktory a kontakty se zahraničím je neovlivňují vůbec nebo jen velmi málo.<sup>142</sup> Jedna z otázek výzkumu směřovala také na to, jaká by dle respondentů měla být Evropská unie. Z odpovědí vyplynul velký důraz na toleranci a možnost cestování a naopak nízký zájem o Evropskou unii jako jednotný stát.<sup>143</sup>

Na závěr této kapitoly bychom ještě uvedli, že dalšími zajímavými zdroji informací o postojích evropské veřejnosti jsou celoevropské výzkumy veřejného mínění Eurobarometr, které jsou zadávány sekcí Analýz veřejného mínění Evropské komise. V českém prostředí pak postoje veřejnosti k Evropské unii a integraci vydává v pravidelných intervalech CVVM.

---

<sup>140</sup> MACKOVÁ, A. a kol., *Závěrečná zpráva české části projektu Catch-EyoU. Utváření aktivního občanství evropskou mládeží. Politiky, praxe, výzvy a řešení*, [online], 2018, [cit. 2018-07-11], dostupné z: [http://ivdmr.fss.muni.cz/media/3077209/catch\\_zprava.pdf](http://ivdmr.fss.muni.cz/media/3077209/catch_zprava.pdf), s. 1–2.

<sup>141</sup> BOČEK, J. *Propast mezi studenty z bohatých a chudých rodin se rozšiřuje, ukazuje celoevropský výzkum*, iROZHLAS [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-studenti-mladi-politika-participace-sociologie-vyzkum-catcheyou\\_1807040808\\_jab](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-studenti-mladi-politika-participace-sociologie-vyzkum-catcheyou_1807040808_jab).

<sup>142</sup> MACKOVÁ, A. a kol., *Závěrečná zpráva...*, s. 11–12.

<sup>143</sup> Tamtéž, s. 12–13.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 Metodologická východiska práce

Existují dva základní výzkumné přístupy – kvantitativní a kvalitativní. V následujících odstavcích stručně představíme cíle, způsoby realizace a výsledky, které se, vzhledem k odlišnému pojetí poznání, u obou přístupů liší.

Kvantitativní výzkum má své kořeny v pozitivistické teorii a jeho metody se inspirují v přírodních vědách. Při zkoumání jevů se zaměřuje na četnost či míru jejich výskytu. Výsledky výzkumů v tomto přístupu pak mají často číselné či procentní vyjádření. Ve snaze o objektivní přístup se výzkumník snaží zachovat si od zkoumaných jevů odstup. Aby mohly být závěry zevšeobecněny, je výběr účastníků výzkumu podmíněn reprezentací určité populace. Kvantitativní výzkum se orientuje na vysvětlování jevů a ověřování teorií pomocí potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz.<sup>144</sup>

Kvalitativní výzkumný přístup je ovlivněn fenomenologií, která naopak matematizující přírodovědecký přístup ke světu kritizuje.<sup>145</sup> Kvalitativní přístup usiluje o pochopení, porozumění významu zkoumaného jevu z pohledu zkoumané osoby, snaží se jí tedy co nejvíce přiblížit. Důraz je oproti kvalitativnímu výzkumu kladen na jedinečnost jednotlivce a jeho vnímání skutečnosti a proniknutí do souvislostí bez snahy zevšeobecnovat výsledky na určitou populaci. Z nově objevených skutečností a souvislostí pak mohou vzejít nové teorie.<sup>146</sup>

Vzhledem k výzkumnému záměru provést diagnostiku studentských porozumění vybraným tématům evropské integrace, která by přispěla k získání nových poznatků v této oblasti, byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. V návaznosti na zvolený výzkumný

---

<sup>144</sup> GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 31–33.

<sup>145</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., *Pedagogický slovník...*, s. 64.

<sup>146</sup> GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu...*, s. 31–34. Srov. ŠVARÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha 2007, s. 12–27.



přístup budou v úvodní kapitole praktické části diplomové práce představena základní kritéria kvality kvalitativního výzkumu, použitá metoda sběru dat a způsob jejich analýzy.

## 5.1 Zásady kvalitativního výzkumu

Kritika kvalitativního výzkumu se většinou soustředí na jeho neobjektivnost a nezobecnitelnost. Debaty o tom, jak zajistit, že výzkum bude mít dostatečnou kvalitu, stále nelze považovat za ukončené. Švaříček navíc poznamenává, že pro kvalitativní výzkum nelze stanovit techniku, jejíž aplikace by byla automaticky zárukou kvality, přesto uvádí zásady, jejichž dodržení je určitým předpokladem pro to, aby byl výzkum přínosný, a právě ty budou předmětem této podkapitoly.<sup>147</sup>

Prvním kritériem hodnověrnosti výzkumu je důvěryhodnost. Závěry by měly být ověřitelné z dat, ze kterých vycházely. Způsobů, jak dosáhnout vyšší důvěryhodnosti je celá řada. Někteří autoři prosazují techniku tzv. členského ověřování, kdy jsou závěry výzkumu předloženy účastníkům výzkumu, aby mohla být provedena zpětná vazba, která z pohledu zastánců tohoto přístupu zvyšuje kredibilitu práce výzkumníka. Tato technika je dle řady autorů velice problematická, zejména u výzkumů na citlivá témata, kde by návrat do terénu mohl ovlivnit interpretaci dat. Podobně problematická je z pohledu Švaříčka překvapivě i technika auditu kolegů, která by měla zvýšit důvěryhodnost výzkumu tím, že jsou jeho závěry nezávisle zkoumány dalšími kolegy. Její přínos vidí spíše v tom, že může vést k objevení nových témat či interpretací. Shoda, která by potvrzovala platnost, je u dvou kódujících badatelů z jeho zkušenosti nepravděpodobná.<sup>148</sup>

Další techniky zvyšující důvěryhodnost se týkají různých fází výzkumu. Výběr účastníků v rané fázi musí být proveden pečlivě s ohledem na zkoumaný jev a také musí být zdůvodněn. Vzhledem k dlouhodobému charakteru kvalitativního výzkumu je technika popisu procesu v deníku výzkumníka další možností, jak přispět k důvěryhodnosti výzkumu. Ve fázi interpretace dat je pak důležité ověřování platnosti teorie na jednotlivých případech.

---

<sup>147</sup> ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách...*, s. 28–30.

<sup>148</sup> Tamtéž, s. 33–34.

Důvěryhodnost interpretace dat může být při psaní výzkumné zprávy podpořena citací výroků účastníků, ale Švaříček varuje před jejich nadužíváním.<sup>149</sup>

Dalším uváděným kritériem hodnověrnosti je přenositelnost výzkumu. Vzhledem k charakteru kvalitativního výzkumu je zajištění přenositelnosti ve srovnání s kvantitativním výzkumem obtížné. Aby bylo možné přenositelnost zajistit, je třeba vytvořit detailní popis celého výzkumu, včetně zdůvodnění postupů a popisu jeho limitů, a reflektovat vlastní subjektivitu, či porovnat závěry výzkumu s odbornou literaturou či s realizovanými výzkumy.<sup>150</sup>

Kritéria spolehlivosti či reliability je v kvalitativním výzkumu dosahováno ve srovnání s kvantitativním výzkumem velice obtížně, což lze doložit na příkladu rozhovoru. V kvantitativním výzkumu lze reliability výzkumu, v němž hraje hlavní roli rozhovor, dosáhnout použitím strukturovaných otázek shodných pro všechny respondenty. Použití tohoto přístupu v kvalitativním výzkumu by ale znemožnilo postihnout souvislosti, v kterých jedinec vnímá skutečnost, což je jedno z jeho hlavních východisek. Přesto by ale měla být pro dosažení co nejvyšší možné míry reliability v kvalitativním výzkumu zachována konzistence otázek. Spolehlivost v kvalitativním výzkumu zajišťuje přepis nahrávek rozhovoru a konzistence při kódování výzkumného materiálu.<sup>151</sup>

Vedle zásad týkajících se realizace kvalitativního výzkumu je nutné uvést zásady etické, které jsou s výzkumem nutně spjaty. Mezi těmi základními stručně uvedeme důvěrnost, poučený souhlas a otázku zpřístupnění práce účastníkům výzkumu. Zachování důvěrnosti slouží k tomu, aby byli účastníci výzkumu uchráněni negativních dopadů, které by jejich případné ztotožnění jako respondentů ve výzkumu mohlo mít. Neméně důležitý je zdokumentovaný souhlas účastníků s participací na výzkumu, kterému by mělo předcházet seznámení se všemi důležitými informacemi, které se týkají okolností výzkumu včetně jeho tématu nebo délky rozhovoru. Poslední ze jmenovaných zásad, zpřístupnění práce

---

<sup>149</sup> Tamtéž, s. 34–35.

<sup>150</sup> Tamtéž, s. 36–38.

<sup>151</sup> Tamtéž, s. 39–43.

účastníkům výzkumu, je v některých případech značně problematická, protože by se výzkumník mohl dostat do situace, kdy by okolnost budoucí konfrontace účastníků s jeho závěry mohla badatele a jeho interpretaci získaných dat ovlivnit. Nicméně platí, že pokud se výzkumník s účastníky domluvil na předání výsledků výzkumu, měl by tak učinit.<sup>152</sup>

## 5.2 Metoda sběru dat

Mezi základní metody sběru dat v kvalitativním výzkumu patří hloubkový rozhovor, zúčastněné pozorování a ohniskové skupiny. S ohledem na cíle výzkumné sondy byla zvolena metoda hloubkového rozhovoru, protože díky otevřeným otázkám umožňuje respondentům vyjádřit svůj pohled na skutečnost.<sup>153</sup>

Rozlišujeme dva hlavní typy hloubkového rozhovoru – polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. Nestrukturovaný rozhovor většinou začíná jednou otázkou a další jsou kladeny podle toho, jak se rozhovor vyvíjí. Polostrukturovaný rozhovor, který byl použit v rámci naší výzkumné sondy, vychází z hlavní výzkumné otázky, na kterou ale navazují otázky připravené ke každému z témat, která se zakládají na odborné literatuře, analýze dokumentů či pozorování. Jejich pořadí není závazné. Při přípravě na rozhovor by se měl výzkumník vybavit nejen teoretickou znalostí tématu, ale i znalostí zkoumaného prostředí.<sup>154</sup>

Autoři shodně uvádějí, že úvodní a závěrečná část jsou při rozhovoru důležité. V rámci úvodních otázek by na otázky týkající se souhlasu s účastí na výzkumu a s nahráváním měly navázat otázky, které by měly „prolomit ledy“ a „rozmluvit“ účastníka, aby se nebál spontánních odpovědí. Ani závěrečné otázky nejsou bezvýznamné, měly by plynule ukončit rozhovor, případně dát respondentovi možnost se ještě k něčemu vyjádřit.<sup>155</sup>

---

<sup>152</sup> Tamtéž, s. 43–50.

<sup>153</sup> Tamtéž, s. 142.

<sup>154</sup> Tamtéž, s. 160–162.

<sup>155</sup> Srov. HENDL, J., *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*, Praha 2005, s. 167; ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách...*, s. 164–174.

Na téma, které tvoří jádro výzkumu, směřují hlavní otázky. Měly by být respondentům dostatečně srozumitelné. Při tvorbě otázek je třeba dbát na to, aby dávaly prostor dostatečně široké odpovědi, a výzkumník by se měl vyvarovat takových formulací, které dávají otázkám sugestivní podobu. Pro získání větších detailů či upřesnění odpovědi slouží otázky navazující. Aby měly výpovědi dostatečnou hloubku, je třeba, zejména u obecných výpovědí, navázat otázkou po chápání významu obecného sdělení. Navazující otázky by však neměly rozhovor odvést od výzkumné otázky.<sup>156</sup>

Výzkumy, kde jsou účastníci výzkumu žáci, mají, jak uvádí Švaříček, řadu specifík. Situaci výzkumníka ztěžuje zjevná mocenská nerovnováha mezi žákem a dospělým. To může být, vedle školního prostředí, nedostatku zkušeností či obtíží s dlouhými výpověďmi, příčinou problému žáka rozpovídat.<sup>157</sup>

Na sběr dat by mělo v nejkratším možném intervalu navázat jejich zpracování, což v případě hloubkového rozhovoru znamená přepis nahraného rozhovoru. Ačkoliv může diktafon působit jako rušivý prvek, jsou přesná data, která zahrnují i nejazykové projevy, pro následnou analýzu klíčová. Paměť není schopna uchovat všechny detaily, které by mohly být pro interpretaci dat klíčové. Výzkumník by neměl rezignovat na kompletní přepis rozhovoru, protože právě ten umožňuje vizualizaci a analýzu v rozhovoru obtížně postřehnutelných výpovědí.<sup>158</sup>

### 5.3 Analýza dat

Cílem analýzy v kvalitativním výzkumu je organizování dat, které slouží k odhalení témat a souvislostí.<sup>159</sup> Nejběžněji používanou metodou, která stojí na začátku analýzy získaných dat, je metoda otevřeného kódování. Tato technika spočívá v rozebrání, rozdělení analyzovaného textu, v našem případě přepisů rozhovorů, na dílčí jednotky, kterým jsou přiřazeny kódy, které co nejlépe vystihují povahu takto vzniklého fragmentu. Kód,

---

<sup>156</sup> ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách...*, s. 164–168, 171.

<sup>157</sup> Tamtéž, s. 177.

<sup>158</sup> Tamtéž, s. 175, 179–181.

<sup>159</sup> HENDL, J., *Kvalitativní výzkum...*, s. 223.

i jednotka, kterou jsme jím označili, mohou mít různou velikost. Klíčovým při jejich vytváření, je jejich vztah k výzkumné otázce. Kódy lze přidělit i nevyřčeným a chybějícím informacím.

Zároveň s procesem kódování textu by měl výzkumník vytvářet seznam kódů a poznámky k jejich významům. Vytvořený seznam kódů je pak potřeba rozdělit do kategorií podle vnitřních souvislostí a příslušnosti k jednomu jevu. Takto vzniklé kategorie jsou spolu s průběžnými poznámkami podkladem pro další zpracování.<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách...*, s. 211–222.

## **6 Kvalitativní výzkumná sonda - studentská porozumění vybraným tématům evropské integrace**

V této kapitole bude popsána realizace kvalitativní výzkumné sondy mezi studenty středních odborných škol. Podstatou výzkumné sondy je zjistit, jak studenti rozumí evropské integraci a jaké jsou jejich postoje.

Kvalitativní výzkumná sonda byla provedena metodou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Všechny rozhovory s respondenty byly nahrány a následně doslovně přepsány. Data získaná tímto způsobem byla analyzována metodou otevřeného kódování.

Popis realizace výzkumné sondy zahájíme podrobnou charakteristikou výzkumných otázek, na kterou naváže seznámení s kritérii výběru účastníků výzkumné sondy a strukturou výsledného výzkumného vzorku. Závěr kapitoly bude věnován průběhu výzkumné sondy.

### **6.1 Charakteristika výzkumných otázek**

Vzhledem k rozsahu mnohovrstevného tématu evropské integrace se výzkumná sonda zaměřila pouze na některé aspekty tohoto dynamického procesu. Tvorba výzkumných otázek vycházela z RVP ZV a RVP SOV a inspirovala se evropským modulem, který byl součástí výzkumu ICCS 2009, jehož zjištění jsme stručně shrnuli výše. Otázky se zaměří nejprve na kontext utváření zkušeností s integrující se Evropou a příležitosti a zájem samotných studentů tyto zkušenosti rozvíjet. Vedle zkušenosti s Evropskou unií nás bude zajímat také postoj, který k ní studenti zaujímají, a z kterého, předpokládáme, budou vycházet v odpovědích na následující otázky. Ty se zaměří na chápání motivů integrace a podoby spolupráce evropských států. Nedílnou součástí spolupráce v rámci Evropské unie jsou její instituce a jejich podíl na rozhodování v Unii. Proto se další otázky soustředí na to, jak studenti rozumí rozhodovacím procesům v Evropské unii a možnostem jejich ovlivňování jednotlivými členskými státy a jejich občany. Závěrečné otázky budou směřovat ke zjišťování postojů k členství České republiky v Evropské unii.

## **Otázky:**

### **1. Jaké evropské státy jsi v minulosti navštívil?**

Úvodní otázka sleduje dva cíle. Tím prvním je „prolomit ledy“ a „rozmluvit“ účastníka na poměrně jednoduché téma, které nepracuje se znalostmi či abstraktními pojmy, ale se studentovou zkušeností. Kromě prostého výčtu států nabízí prostor ke sdílení studentových zážitků a vytvoření uvolněnější atmosféry. Druhým cílem je získat představu o zkušenostech studenta s mezinárodním prostředím a způsoby, jakými je získává, na což se zaměřily navazující otázky. Bude také zajímavé v souvislosti s touto otázkou sledovat, jestli si studenti uvědomují, že jedna z výhod členství v EU je poměrně snadný způsob cestování.

### **2. Jakými jazyky používanými v jiných evropských zemích se dokážeš domluvit?**

Tato otázka zjišťuje, jaké jsou jazykové kompetence studentů. Navazující otázky zkoumají, jestli chápou studium jazyků jako důležité, případně v čem vidí největší přínos jazykových znalostí. Bude zajímavé sledovat, zda studenti uvedou znalost cizího jazyka v souvislosti s jejich vizí budoucího studia či práce v zahraničí, tedy možností, které jim občanství EU v současné době i v budoucnu nabízí.

### **3. Zajímáš se o aktuální dění v Evropě?**

Cílem této otázky je zjistit, zda mají studenti zájem o aktuální dění v Evropě. V případě kladné odpovědi budou následovat otázky zaměřující se na konkrétní oblasti jejich zájmu a na zdroje, z nichž tyto informace čerpají. Bude nás také zajímat, zda mezi zdroje informací patří rodinné prostředí a skupina vrstevníků. V případě záporné odpovědi budou dále zjišťovány důvody tohoto nezájmu. Vzhledem k charakteru této diplomové práce se, bez ohledu na samostatnou aktivitu studentů, budeme zajímat též o to, zda jim škola dává příležitost dozvědět se o různých oblastech dění v Evropě, případně budeme chtít zjistit, které oblasti dění v Evropě by rádi do školní výuky zařadili. Bude zajímavé sledovat odpovědi na tuto otázku v kontextu těch, které budou následovat, jestli se v nich proklamovaný zájem promítne a naopak.

#### **4. Cítíš se být Evropanem?**

Smyslem této otázky je získat představu o tom, jestli a jakým způsobem se studenti identifikují s Evropou. Bez ohledu na odpověď bude následovat otázka, co pro studenta znamená být Evropanem. Jestli je studenty přináležitost k Evropě vnímána geograficky, kulturně, hodnotově či politicky. Vnímáme ji také jako zajímavou z toho pohledu, že by mohla odhalit pozici studenta, ze které bude vycházet v odpovědích na následující otázky, proto ji spolu s následující otázkou vnímáme jako přechodovou.

#### **5. Jak bys charakterizoval současnou Evropu?**

Ambicí této otázky je zjistit, jak student vnímá dnešní Evropu. Otázka je záměrně položena široce, aby měl student prostor zamyslet se nad tím, jaká je realita současné Evropy. Předpokládáme široké spektrum odpovědí, které se budou soustředit buď na to, co Evropu spojuje nebo naopak rozděluje. Očekáváme, že se objeví popis Evropy za pomoci dichotomie „my“ – „oni“. Zároveň pokud budou mít studenti problém na otázku odpovědět, tuto dichotomii použijeme.

Domníváme se, že nejpozději v rámci této otázky, dojde k tomu, že student zmíní Evropskou unii jako jednu z realit současné Evropy. Máme za nezbytné chápaní termínů Evropa a Evropská unie ze strany studenta upřesnit, aby bylo patrné, zda a jakým způsobem mezi těmito termíny student rozlišuje, případně jaký mají v jeho pojetí obsah. V předchozích otázkách plánujeme důsledně používat pouze pojem Evropa, nikoliv Evropská unie, čímž chceme ponechat prostor studentům pro to, aby měli možnost tyto pojmy sami odlišit. Pokud student ani v rámci charakteristiky současné Evropy Evropskou unii nezmíní, navážeme na jeho výpověď konstatováním, že důležitou součástí evropské reality je i EU, a další otázky se zaměří na ni.

#### **6. Co pro tebe osobně znamená, když se řekne Evropská unie?**

Tato otázka volně navazuje na otázku předchozí, kde plánujeme otevřít téma Evropské unie. Cílem této otázky je upřesnit, co pro studenta pojem Evropská unie znamená a skrze jaké pojmy ji vnímá. Toho chceme docílit tím, že dáme studentovi možnost popsat pojem Evropská unie formou asociace. Plánujeme studentovi nechat prostor pro asociaci



více pojmů, které s termínem Evropská unie spojuje, a až následně se zeptat, proč zrovna tyto pojmy si v souvislosti s Evropskou unií vybavil a tímto způsobem dojít k tomu, co pro studenta Evropská unie znamená.<sup>161</sup>

## **7. Proč vznikla Evropská unie?**

Tato otázka rozvíjí otázku předchozí, předpokládáme totiž, že vymezení pojmu Evropská unie v předchozí otázce proběhne mimo jiné skrze termíny související s politikami Evropské unie, jako jsou čtyři svobody či měnová unie. Naším cílem v této otázce však bude zmapovat zejména představu studentů o motivech evropské integrace v minulosti. Budeme se ptát nejen na to, co bylo cílem procesu sjednocování v minulosti, ale také na to, zda se podle studentů tyto cíle podařilo naplnit nebo, pokud jsou z jejich pohledu stále aktuální, zda se je naplňovat daří nebo zda přibyly cíle nové. Nepředpokládáme, že by studenti rozlišovali mezi procesem evropské integrace a Evropskou unií.

## **8. Jak by měla vypadat spolupráce členských států Evropské unie v budoucnu?**

Touto otázkou, která se orientuje na podobu budoucí spolupráce, se budeme snažit zjistit názor studentů nejen na to, jakým směrem by se měla spolupráce evropských států ubírat, ale doufáme, že při popisu svých představ o tom, jak by se měl integrační proces dále vyvíjet, bude student vycházet zejména ze své představy o současném fungování Evropské unie a bude jej hodnotit.

## **9. Jaké jsou podle tebe největší problémy Evropské unie v současnosti.**

Tato otázka chce zjistit, co studenti vnímají jako největší současné problémy Evropské unie. Bude zajímavé sledovat, jestli podoba budoucí spolupráce, zachycená v odpovědi na předchozí otázku, souvisí s tím, co student vnímá jako problémy Evropské unie. Očekáváme, že se nějakým způsobem do studentských odpovědí promítnou dvě poslední krize, kterým evropské společenství muselo čelit, tedy azylová krize a tzv. brexit.

---

<sup>161</sup> Původním záměrem bylo položit otázku, jak rozumí pojmu evropská integrace, protože Evropská unie je výsledkem dlouhodobého vývoje, a pro procesy probíhající v Evropě od 50. let považujeme za vhodnější použít termín evropská integrace, nicméně jsme přesvědčeni, že jde o pojem pro studenty příliš abstraktní.

Na odpověď na tuto otázku navážeme tím, že vybídeme studenty k návrhu řešení jimi zmíněných problémů.

### **10. Kdo rozhoduje v Evropské unii?**

Otázka chce zjistit, koho studenti označí za hybatele rozhodovacího procesu v Evropské unii. Je položena poměrně široce, aby měli studenti prostor případně vyjádřit, kdo všechno se na rozhodování podílí. Vzhledem k tendenci médií používat v informacích o dění v Evropské unii jednoduchá schémata, nás bude zajímat, jestli se v odpovědích objeví buď jména význačných osobností Evropské unie, případně zda za středobod rozhodování studenti obecně označí Brusel. Vzhledem ke složitosti institucionální struktury unie nečekáme, že o ní budou mít studenti podrobnou představu.

### **11. Jaké je postavení České republiky v Evropské unii?**

Rádi bychom touto otázkou získali informace o tom, jak studenti vnímají postavení České republiky jako členského státu a její možnosti se v Evropské unii prosadit. Poté, co studenti zhodnotí postavení České republiky v Unii, se navazující otázka zaměří na to, co z tohoto postavení pro Českou republiku vyplývá a jestli, případně jakým způsobem, ho lze ovlivnit.

### **12. Jak mohou občané EU ovlivnit dění v Evropské unii?**

Otázka směřuje k tomu, zda si studenti uvědomují možnosti aktivní občanské participace i v rámci Evropské unie. Bude nás zajímat, zda uvedou volby do Evropského parlamentu jako jednu z možností aktivní účasti občanů na dění v Evropské unii. V závislosti na věku respondentů nás bude zajímat deklarované rozhodnutí se těchto voleb účastnit. Budou nás též zajímat důvody případné účasti i neúčasti, i ve srovnání s plánovanou politickou participací na národní úrovni.

### **13. Co je podle tebe největší výhodou členství České republiky v Evropské unii? A co považuješ za největší nevýhodu?**

V této otázce bude zajímavé sledovat, jak studenti zhodnotí vliv členství v Evropské unii na Českou republiku. Doplňující otázka bude směřovat k tomu, co považují za výhody pro sebe. Vzhledem k aktuálním diskuzím o vystoupení jednotlivých zemí z EU, nás bude

zajímat postoj studentů k budoucnosti České republiky v Evropské unii, tedy zda by podle jejich názoru měla usilovat o vystoupení z Evropské unie, nebo zda by v ní měla zůstat.

## **6.2 Charakteristika výzkumného vzorku**

Účastníky výzkumné sondy byli studenti dvou středních odborných škol odlišného zaměření, konkrétně studenti oborů Veřejnosprávní činnost a Zdravotnický asistent. V obou případech šlo o studenty 2. ročníků. Pro výběr studentů účastnících se sondy bylo zvoleno kritérium dostupnosti. Pro upřesnění je třeba dodat, že výzkumnice studenty obou oborů vyučuje – na oboru Veřejnosprávní činnost Dějepis a na oboru Zdravotnický asistent Občanskou výchovu. Výzkumnice si byla vědoma možného úskalí vedení rozhovoru pramenící z odlišného způsobu komunikace ve vyučování a při realizaci výzkumné sondy, ale snažila se mocenskou nerovnováhu, běžně přítomnou ve vyučovací hodině, několika způsoby neutralizovat, jak bude uvedeno v podkapitole týkající se průběhu výzkumné sondy.

Pro účast na výzkumné sondě byli osloveni všichni studenti výše zmíněných druhých ročníků bez předem stanovených kritérií. Zároveň jim bylo nastíněno, že sonda bude probíhat formou rozhovoru, který bude nahráván. Výzkumnice dále studenty upozornila na to, že sonda bude zcela anonymní, její realizace nijak nesouvisí s jejich studiem na škole a nemá žádný vliv na jejich hodnocení ve škole. Seznámila je také s tím, že výzkumná sonda bude zpracována pro potřeby diplomové práce. Poté výzkumnice nastínila, že bude rozhovor probíhat formou otevřených otázek, aby studenti, kteří mají problém s komunikací, mohli zhodnotit, zda se výzkumné sondy zúčastní. Nakonec se k výzkumné sondě přihlásilo 12 studentů, z toho 5 z oboru Zdravotnický asistent a 7 z oboru Veřejnosprávní činnost. Jeden student z oboru Veřejnosprávní činnost následně svoji účast přehodnotil, neboť měl obavy ze schopnosti se sondy účastnit vzhledem k pocíťovaným problémům s komunikací. Výsledným vzorkem tedy bylo 11 studentů ve věkovém rozmezí 16 – 19 let, kdy z oboru Zdravotnický asistent bylo 5 studentů, respektive studentek, a z oboru Veřejnosprávní činnost 6 studentů, z toho 3 dívky a 3 chlapci.

Školní vzdělávací programy těchto vybraných studijních oborů zařazují téma evropské integrace až ve 4. ročníku. Jedním ze zajímavých aspektů výzkumné sondy tak je

zcela nepochybně to, že nám dává příležitost nahlédnout, do jaké míry dosáhli studenti očekávaných výstupů stanovených pro základní vzdělávání.

### **6.3 Průběh výzkumné sondy**

Pro realizaci výzkumné sondy byl v závislosti na počasí zvolen dvůr školy a relaxační místnost. Tento prostor byl vybrán zejména ve snaze narušit standardní setkávání ve třídě. Všechny rozhovory byly rozvrženy dle časových možností jednotlivých studentů tak, aby jim termín vyhovoval a nemuseli se ze školy nikam přesouvat. Před samotným začátkem rozhovoru byli studenti opětovně seznámeni s jeho účelem, délkou, s anonymitou rozhovoru a jeho využitím pouze pro potřeby diplomové práce.

V zájmu zachování co nejvyšší možné míry autenticity byly rozhovory po celou dobu nahrávány na diktafon. Pouze na jednom studentovi byla patrná určitá nervozita z nahrávání. Před samotným zahájením rozhovoru byl od všech studentů vyžádán souhlas s pořízením nahrávky a opětovně byli ujisti, že nejde o zkoušení, odpovědi nebudou hodnoceny v rámci školy, a že cílem je zjistit jejich názory pro potřeby výzkumné sondy. Pro navození uvolněnější a přátelštější atmosféry bylo studentům s jejich souhlasem tykáno, ačkoliv jim výzkumnice běžně vyká.

Pro výzkumnici bylo přínosem, že jako jejich vyučující studenty zná, byť právě z pohledu učitele. Bylo patrné, že pro některé studenty byla situace natolik nestandardní, že byli spíše svázaní, nebyli schopni dlouhých odpovědí a bylo náročné je rozpovídat. Naopak někteří byli, ve srovnání s jejich aktivitou ve vyučovacích hodinách, o mnoho uvolněnější a upovídanější. Určitá nervozita z podávání odpovědí na jednotlivé otázky byla u některých studentů též znát. Například jedna studentka měla tendenci se za své odpovědi, které nepovažovala za zcela správné a přesné, omlouvat. Tento přístup je však s ohledem na duální roli učitele a výzkumníka pochopitelný a studentka byla opakovaně ujisti, že omluva není na místě. Stejně tak však bylo i pro výzkumnici těžké se oprostit od role učitelky a studentům nijak nenapovídat, neboť zvyk z vyučovacích hodin velel pokládat návodné otázky.

Rozhovory se studenty proběhly v rámci jednoho týdne, následně byly nahrávky rozhovorů doslovně přepsány a tyto přepisy pak byly dále analyzovány a zpracovány za použití metody otevřeného kódování.

## 7 Vyhodnocení výzkumné sondy

V této kapitole bude představeno vyhodnocení výzkumné sondy. Rozbor bude respektovat strukturu výzkumných otázek tak, jak byly představeny v předchozí kapitole. Shrneme a interpretujeme data, která jsme díky každé otázce získali, s tím, že tam, kde to budeme považovat za podstatné pro zachycení autentické výpovědi, uvedeme přímo odpovědi studentů. Četnost některých výpovědí, tedy kvantitativní způsob vyjádření, je uvedena pouze v případech, kde máme za to, že je relevantní k vyhodnocení odpovědi kvalitativní výzkumné sondy, nebudeme je však, vyjma jedné otázky, převádět do tabulek, protože se domníváme, že jsou pouze doplňkem kvalitativních dat. Základní poznatky výzkumné sondy a jejich uvedení do kontextu bude představeno v kapitole věnované závěrečné diskuzi.

### 7.1 Výsledky výzkumné sondy

#### 1. Které evropské státy jsi v minulosti navštívil?

Cílem této otázky nebylo získat úplný výčet všech evropských zemí, které studenti v minulosti navštívili. Požádali jsme ale respondenty, aby do svých odpovědí zahrnuli státy, kde alespoň chvíli pobývali a měli tedy možnost seznámit se s místním prostředím a kulturou.

Z odpovědí vyplynulo, že všichni respondenti mají zkušenost s pobytem v zahraničí, i když počet navštívených států se lišil. Většinou studenti navštívili alespoň tři evropské státy, vyjma jedné studentky, která za hranice České republiky vycestovala pouze jednou. Všechny uvedené státy byly členské státy Evropské unie, vyjma Monaka. Zajímavá byla odpověď jedné studentky, která do svého výčtu zařadila Turecko. Logicky následovala otázka, zda podle ní patří Turecko do Evropy. Odpovědí bylo: „*Tak na půl. Já jak vím, jak se snaží dostat už strašně dlouho do Unie*“.

Příležitost k návštěvě evropských zemí se studentům naskytla většinou díky rodinným dovoleným. Všichni, s výjimkou jedné studentky, uvedli, že měli možnost zúčastnit se výměnného pobytu nebo výletu se školou, i když ne všichni studenti ji mohli využít. Studentka, která na základní ani střední škole tuto možnost neměla, to vnímala

negativně. V průběhu rozhovoru si vzpomněla, že díky střední škole měla možnost navštívit Drážďany při výletu na vánoční trhy, ale že si tento výlet za nákupy nespojila s návštěvou cizí země. Ostatní výlet do Drážďan, který pořádala škola, uvedli, aniž by reflektovali, že se jednalo o jednodenní výlet. Jedna studentka zmínila také příležitost setkání s mladými lidmi z celého světa i Evropy v rámci projektu Edison.

Jejich kontakty s místní kulturou, včetně komunikace s místními obyvateli, měly různou intenzitu, kvalitu a byly také různě reflektovány. Tři respondenti uvedli, že mají část rodiny v zahraničí, kterou navštívili či navštěvují. U studentky, která vycestovala pouze jednou, se jedná právě o kontakt s částí rodiny v Maďarsku. Většina studentů uvedla, že zejména v rámci rodinných dovolených byl kontakt omezen téměř výhradně na rodinné příslušníky. Jednalo-li se o delší komunikaci, a třeba i možnost uplatnit znalost cizího jazyka, šlo spíše o jediné zkušenosti.

Jako přínos cestování studenti identifikovali nejčastěji přínos v poznávání kultury, jiných mentalit a odlišných zvyklostí. Pouze dvakrát ve vyjádření studentů zaznělo, že cestování je příležitostí k procvičení cizích jazyků. Je otázkou, do jaké míry tyto příležitosti, vzhledem k charakteru zahraničních zkušeností, využívají. Jedna respondentka se v tomto smyslu vyjádřila následovně: *„No tak je to dobrý, že vidíme něco jiného, že můžeme poznat něco jiného, teda já toho moc nepoznám, když jsem tam byla jen na těch rodinných dovolených.“* Zaujalo nás, že takto svoji zkušenost reflektuje studentka, která přitom navštívila Německo, Itálii, Španělsko a Chorvatsko, z toho při návštěvě posledně jmenované země měla příležitost intenzivního kontaktu, protože si s rodinou pronajímali část domu od místních a jde o studentku, která se zúčastnila zmíněného projektu Edison.

## **2. Jakými jazyky používanými v jiných evropských zemích se dokážeš domluvit?**

Otázka zjišťovala, jak studenti hodnotí své jazykové kompetence. Všichni uvedli, že by se dokázali domluvit anglicky, ale hodnocení úrovně znalosti tohoto základního jazyka byla velice rozdílná. Dva studenti hodnotili sami svou znalost jako dobrou či na dobré úrovni a jeden z nich uvedl výhodu pokročilejší znalosti jazyka. *„Když přehodím jazyk, tak se mi úplně změní myšlení a líp tak chápu lidi a líp se vyjadřuju.“*

Všichni studenti uvedli i druhý jazyk. Jeden respondent uvedl jako druhý jazyk češtinu s odůvodněním, že se mu to osvědčilo v Drážďanech, protože „*Tam je víc Čechů než Němců.*“ Neuvedl němčinu, ačkoliv je součástí studijního plánu jeho oboru. Jeho spolužáci ji sice uvedli, ale ve všech případech byla znalost tohoto druhého jazyka hodnocena jako základní, povrchní nebo nedostatečná. I respondenti, kteří studují obor Zdravotnický asistent, kde nemají druhý jazyk, se snažili nějaký další uvést. Buď šlo o němčinu, kterou měli na základní škole a v případě jedné studentky, která, jak už bylo řečeno, má část rodiny v Maďarsku, to byla maďarština. S úsměvem nebo s komentářem, že si nejsou jistí, jestli se počítá, uváděli slovenštinu, i když tam považujeme jejich proklamovanou znalost za záměnu s tím, že tomu jazyku rozumí oni. Jen jedna studentka na tento rozdíl sama upozornila. Dva studenti ještě přidali znalost frází ve francouzštině, italštině a maďarštině.

Bez ohledu na své jazykové kompetence, chápou všichni znalost cizích jazyků jako důležitou, i když z různých důvodů. Vzhledem k tomu, že znalost jazyka je základní podmínkou pracovní mobility, pokud studenti jako jeden z důvodů uvedli práci v zahraničí, zajímalo nás, jestli o ní uvažují. Pokud tento důvod neuvedli, sami jsme se zeptali, zda je podle nich studium jazyků z tohoto důvodu důležité.

Čtyři respondenti sami uvedli mezi důvody důležitosti studia jazyků možnost pracovat v zahraničí. Jedna studentka, ačkoliv tuto možnost uvedla, o ni pro sebe neuvažuje, i když si dokáže představit, že by pro ni v budoucnu mohly být peníze motivací, proč by o tom uvažovat začala. V dalších dvou odpovědích spíše než odhodlanost zaznívalo přání odjet bez konkrétních plánů. Poslední z těchto respondentů na otázku, proč je důležité studovat evropský jazyk, odpověděla: „*Jelikož studuju zdrávku, tak abych mohla jít třeba někam do ciziny si udělat nějakou praxi, protože po tom toužím. Fakt jít třeba do Anglie a udělat si třeba dvouletou praxi.*“ Zarazilo nás, že se jedná o studentku, která by se, dle svých slov, v současné chvíli anglicky nedorozuměla.

Ze zbývajících studentů, kteří neuvedli práci v zahraničí sami jako jeden z důvodů, tak na doplňující otázku, zda chtějí pracovat v zahraničí, dva odpověděli, že ne, nicméně jeden z nich dodal, že rodiče chtějí, aby jel pracovat do Německa. Další studenti se vyjádřili,

že by chtěli na chvíli pracovat v zahraničí, ale vyjma dvou studentek, které uvedly, že se chystají, nebo to plánují, tak se ostatní vyjádřili spíše ve smyslu přání.

Mezi dalšími důvody pro studium jazyků nejčastěji zaznívalo cestování, aby byli schopni se na svých cestách domluvit. Řada studentů si uvědomuje důležitost jazykové vybavenosti i pro práci v ČR, i když u jedné studentky došlo k zajímavému rozporu ve výpovědích, kdy se v rozmezí několika vět vyjádřila, že *„Když děláte v blbým fastfoodu, když to tak řeknu, tak pořád potřebujete cizí jazyky. Angličtina mnohdy nestačí.“*, aby vzápětí na otázku po dalších důvodech ke studiu odpověděla: *„To dorozumění. Kdybych necestovala, kdybych pořád zůstávala v Česku, že bych to neměla ráda nebo z nějakýho jinýho důvodu, tak nemám důvod se učit asi anglicky nebo jiný jazyky.“* Vyjádření o důvodech ke studiu jazyků, které vyčnívalo mezi ostatními, bylo: *„Dokonce, i když si člověk chce najít přátele nebo partnera, tak ne vždycky ten někdo důležitý v životě je přes ulici.“*

### **3. Zajímáš se o aktuální dění v Evropě?**

Pouze jedna odpověď na tuto otázku byl otevřeně odmítavá. Jako důvod studentka uvedla: *„Nezajímá mě to, nepřitahuje mě tohleto zrovna.“* Další tři studenti se vyjádřili, že se moc nezajímají. Jako důvody uvedli jiné zájmy nebo že je to nebaví. Jedna studentka k tomu ještě dodala, že překážkou k tomu, aby se zajímala, je to, že tomu nerozumí. Žádný ze studentů neuvedl, že se o dění v Evropě vysloveně zajímá. Většinou vypověděli, že se zajímají okrajově, povrchově či výběrově, nebo se snaží si udržet nějaký přehled. Mezi tématy, o která se v různé míře zajímají, zazněly: GDPR, brexit, uprchlická krize a problémy s ní spojené, volby, hlasování v Evropském parlamentu o záležitostech týkajících se České republiky. Jedna studentka uvedla, že se zajímá obecně o politickou situaci a dění v Evropské unii, aby si udržela obecný přehled kvůli účasti ve volbách a vyjádřila přesvědčení, že *„Každý, kdo rozhoduje takhle o té budoucnosti, by měl mít nějaký přehled, a ty věci, co jsou okolo, se určitě naší země týkají.“* Toto vyjádření o motivaci zajímat se o dění v Evropě bylo zcela ojedinělé.

Zdroje informací o dění v Evropě, které studenti nejčastěji uváděli, byly internet a televizní zprávy. Pokud se studenti vyjádřili ve smyslu, že jsou spíše pasivními příjemci



informací, než že by se aktivně o dění v Evropě zajímali, byly vedle televize nejčastěji uváděny debaty v rámci rodiny, kterým byli přítomni v roli diváků.

Mezi internetové zdroje, ze kterých čerpají informace k aktuálnímu dění v Evropě, studenti nejčastěji uváděli vyhledávání přes internetový prohlížeč, většinou Google. Pokud uvedli konkrétní stránky, jednalo se o server Novinky.cz, Volny.cz a tn.cz. Jedna studentka uvedla, že českým stránkám příliš nevěří, proto vyhledává i zahraniční zdroje psané v angličtině. Jedná se o stejnou studentku, která hodnotila svou úroveň znalosti anglického jazyka jako dobrou. Vzhledem k tomu, že se jedná o generaci, která v hojné míře využívá sociální média, překvapilo nás, že pouze dvě studentky je uvedly jako zdroj informací. Jedna slečna sleduje politiky na Facebooku a Instagramu, ale připustila, že evropská témata jsou v těchto zdrojích okrajová. Druhá uvedla, že její Twitterový účet „...jsou vlastně jedny takový velký noviny.“ Než svůj zdroj uvedla, vyjádřila však obavu z toho, jak bude na výzkumnici jeho uvedení působit. Proto jsme zvažovali, zda příčinou absence sociálních médií v uvedených zdrojích není pocit studentů, že se jedná o zdroj „podřadný“, který proto neuvedou. Došli jsme ale k závěru, že studenti se v mnoha případech vyjadřovali otevřeně, bez ohledu na osobu výzkumnice, tedy se přikláníme spíše k tomu, že to není důvod jejich neuvedení.

Zaujalo nás, že se někteří studenti dle svého vyjádření snaží přistupovat k internetovým zdrojům i informacím z rodiny kriticky. Několikrát jsme zaznamenali vyjádření, že ne vše, co je na internetu, považují za směrodatné. Studentka, která uvedla jako zdroj tn.cz vzápětí dodala, že „*To je spíš bulvár.*“ Studenti, kteří si uvědomují možnou neobjektivitu některých zdrojů, se dle svých slov snaží informace porovnávat s jinými zdroji.

Výzkumnice přibližně v polovině případů zaznamenala, že mezi zdroji informací studenti sami uvedli rodinu. Jednalo se o již zmiňovaný pasivní příjem informací z kontaktu s rodinnými příslušníky, ale také o aktivní hledání informací u těch rodinných příslušníků, které studenti identifikují jako autority v dané oblasti. V jednom případě byl jeden z příbuzných uveden nikoliv jako zdroj informací, ale vzhledem k zásadně rozdílným přístupům jako motivace pro studentku informace vyhledávat, aby s ním mohla diskutovat. Nezaznamenali jsme, že by vrstevníci a diskuse s nimi byli zásadními zdroji informací.

Pouze dva studenti sami uvedli školu jako zdroj informací o aktuálním dění v Evropě. Proto jsme se na tuto oblast zaměřili v rámci doplňující otázky, která se týkala evropských témat ve škole. Většina respondentů nevnímá, že by pro ně škola byla zdrojem informací o Evropě, a když tak pouze okrajově. Jeden student zmínil, že měli v prvním ročníku zeměpis a tam se evropským tématům věnovali. Další dvě studentky oboru Zdravotnický asistent uvedly, že v rámci odborných předmětů se věnovali tématu odlišností zdravotnických systémů v Evropě a v předmětu stomatologie tématu odlišnosti stravy v různých částech Evropy. Všechny další výroky respondentů by se daly charakterizovat tak, že se z jejich pohledu jedná pouze o zmínky v rámci jednotlivých předmětů, mezi kterými uvedl jeden student ekonomiku, právo a další jiný student občanskou výchovu. Dva studenti vyjádřili v této souvislosti nespokojenost. Zaujalo nás vyjádření jedné studentky k možnostem dozvědět se něco o dění v Evropě, která poznamenala, že „...*má pocit, že ty profesori se snažej být takový jako hodně neutrální. Hlavně, aby neřekli svůj názor, protože by tím někoho mohli popudit.*“

Zajímalo nás také, o jaká témata mají studenti v rámci školní výuky zájem, bez ohledu na školní vzdělávací program. Téměř polovina respondentů uvedla zájem o evropskou kulturu a rozdíly mezi jednotlivými státy Evropy. Na tomto místě bychom chtěli upozornit na kontext odpovědi jedné ze studentek, která na mnoha místech rozhovoru řekla, že velice ráda cestuje a poznává novou kulturu, což znovu připomněla v souvislosti s tím, jakým tématům by se chtěla věnovat v rámci výuky. Chtěla by „...*dozvědět se fakt o té zemi, jako památky a podobně. To, na co bych se sama mohla reálně jet podívat. Spiš kultura a tak, než že ve Francii mají teď tohleto tamhleto, nemají peníze, nebo Řecko má problémy a je zadlužený. To mě úplně netankuje.*“ Uvedli jsme zde tento delší úryvek celý, protože máme za to, že vystihuje naše poznatky o tom, že poznávání jiných zemí považujeme v pojetí studentů za povrchní ve smyslu turistiky.

Ve výuce by dva respondenti uvítali širší souvislosti veřejnosprávních odborných předmětů v evropském kontextu. Téma moderních dějin považovala za důležité studentka, která jej chápe jako nezbytný nástroj k reflexi nedemokratických tendencí ve společnosti. Tři respondenti uvedli zájem o témata související s Evropskou unií a jejím fungováním, např. jak rozhoduje Evropská komise, o čem všem se v rámci EU rozhoduje nebo jaký vliv má EU

na jejich život. Pouze jediný respondent uvedl, že by „...zvolil ty aktuální témata, jako je třeba migrace.“ Ve vyjádření jedné ze studentek nás překvapilo, že některá témata hodnotí jako nadbytečná pro určité obory. „Na střední to určitě patří (politika, pozn. autora) k našim oborům nebo třeba do obchodky, do práv, do té veřejnosprávní činnosti. Zas naopak bych tím úplně neobtěžovala lidi ze zdravotky nebo kuchaře. To je spíš pro ně, co se týče školy, takový nepodstatný. Ale u nás by asi neuškodilo, kdyby ten učitel častěji nadhodil nějakou aktuální situaci.“

#### 4. Cítíš se být Evropanem?

Smyslem této otázky nebylo jen získat vyjádření studentů, zda se cítí být Evropany, ale především to, co si pod tímto pojmem představují. Neočekávali jsme, že to bude jedna z otázek, která studenty zaskočí.

Předpokládali jsme, že studenti se budou lišit v názorech na to, co znamená být Evropan, ale nečekali jsme, že mezi odpověďmi na otázku, zda se cítí být Evropanem, budou zastoupeny záporné odpovědi, které jsme nakonec zaznamenali u čtyř studentů, s tím že jeden z nich si svým vyjádřením nebyl jistý. Jednoznačné „ano“ zaznělo od čtyř respondentů a zbylí studenti se vyjádřili, že „asi jo“.

Nejdříve zde představíme, co si pod pojmem Evropan představují respondenti, kteří se s tímto pojmem neidentifikují. První ze studentů, který si nebyl jistý svou zápornou odpovědí, to zdůvodnil následovně: „Já ani nevím, že jsem Evropan. Já jsem to zjistila dneska čistě náhodou, že jsem Evropan.“ Tato matoucí odpověď byla osvětlena doplňujícími otázkami, díky kterým jsme zjistili, že studentka pojem Evropan chápe jako občan Evropské unie a nevěděla, že je Česká republika členem. Záporná odpověď u dalšího studenta, byla odůvodněna slovy: „Necítím nic vlasteneckýho ohledně toho, že jsem Evropan, to vůbec.“ Svou odpověď doplnil tím, že se cítí být více Izraelcem<sup>162</sup>, než Evropanem. Další respondentka svou zápornou odpověď zdůvodnila tím, že se nehlásí k Evropské unii. Pojem Evropan by v souvislosti se svou osobou použila pouze v případě, kdy by si někdo nebyl jistý tím, kde leží Česká republika. Zároveň vyslovila domněnku, že se jako Evropané

---

<sup>162</sup> Respondent je židovského původu, ale v Izraeli nikdy delší dobu nežil.

označují ti Češi, kteří se neidentifikují s Českou republikou. Poslední záporná odpověď nás zrovna u této konkrétní studentky překvapila, protože jde o respondentku, která má kosmopolitní příbuzenstvo rozesté minimálně ve třech evropských zemích. Svou odpověď „ne“ zdůvodnila tím, že necítí přináležitost ke společenství evropských států. V průběhu rozhovoru vyplynulo, že má na mysli Evropskou unii a sama upozornila na to, že si protiřečí, když říká, že se pro Českou republiku vše odvíjí od Evropské unie a zároveň si nepřijde jako Evropan ve smyslu, ve kterém jej sama definovala. Když jsme se snažili opět vrátit k tomu, jestli má i evropskou identitu, tak odpověděla, že má svou identitu, „...*poskládanou nějak ze střípků všeho možného, ale nějak ta Evropa tam prostě nezapadá.*“

První ze studentek, která váhala, jestli se cítí být Evropankou, nakonec uvedla, že být Evropankou znamená, že se cítí být zaštitěná Unii, tedy opět se zde objevilo ztotožnění pojmu Evropan a občan Evropské unie. Další dvě respondentky si při definování pojmu Evropan pomohly dichotomií „my“ a „oni“. První z nich volila evropskou identitu spíše jako identitu náhradní, protože na otázku odpověděla, že se necítí být Češkou a radši by jí nebyla, ale Evropankou asi ano. Poté definovala pojem Evropan v protikladu k Američanům a došla k závěru, že být Evropanem znamená být umírněnějším a konzervativním člověkem. Pro druhou respondentku být Evropanem znamená být součástí většího celku, který má společné hodnoty, což uvedla na příkladu, že Itálie je podobnější České republice než Afrika. Když dodala, že to zároveň usnadňuje cestování, ukázalo se i v tomto případě, že zaměňuje pojem Evropan a občan Evropské unie.

Ojedinelá byla výpověď respondentky, která svou pociťovanou přináležitost chápe jako přináležitost ke křesťanství, na jehož základech byla Evropa vytvořena. Pro další respondentku, která odpověděla kladně, má pojem Evropan dva obsahy, které zahrnují podobný vzhled a stejné hodnoty. Mezi hodnotami uvedla demokracii. Společné hodnoty jako rys evropanství uvedl i další respondent, který navíc vnímá přináležitost k Evropě i geograficky a politicky, ve smyslu k Evropské unii. Pro posledního respondenta znamená pojem Evropan občan Evropské unie.

## 5. Jak bys charakterizoval současnou Evropu?

Výsledky předchozí výzkumné otázky, tedy že u více než poloviny respondentů pojem Evropan nesl výlučně nebo sdíleně pojem evropského občanství, se ozřejmily právě v této otázce. Tyto dva pojmy se v rozhovoru významným způsobem prolínaly. Aby byly výsledky této otázky přehledné, představíme nejdříve chápání obou pojmů a pak se zaměříme na charakteristiky, které uvedli studenti ke každému z nich.

Někteří studenti měli s takto široce položenou otázkou problém. Jeden ze studentů na otázku nechtěl odpovědět, ani když mu bylo navrženo, aby si zkusil představit, že se snaží charakterizovat Evropu na základě hypotetické otázky, například od Američana, jaká Evropa je. Další dvě studentky měly s otázkou také problém, ale po návrhu, aby zkusily charakterizovat Evropu pomocí dichotomie „my“ – „oni“, se rozpovídaly.

Ve chvíli, kdy z výpovědi studentů nebylo patrné, zda hovoří o Evropě či o Evropské unii a byla jim položena upřesňující otázka, většina studentů znejistěla. Někteří uvedli, že je nenapadlo nad tím přemýšlet. Jedna studentka bez zaváhání oba pojmy ztotožnila. Ostatní respondenti vyjádřili větší či menší míru vnímané podobnosti mezi oběma pojmy. Pro představu uvedu několik výroků, které v této souvislosti použili studenti, kteří pojmy téměř nerozlišují: „*vnímám to skoro stejně*“, „*je to v podstatě to samý*“, „*je to hodně sdružený pojem*“, „*jedno a skoro to samý*“, „*to patří k sobě*“. V zásadě všechna doplňující vyjádření odůvodňovala tento postoj tím, že skoro všechny státy v Evropě jsou členy Evropské unie. Je otázkou, do jaké míry studenti reflektují, které státy a z jakého důvodu nejsou členy Evropské unie, což uvedeme na příkladu jedné výpovědi: „*Ono ta EU tím, že třeba jak teď vystoupila Británie, tak to tu otázku dost komplikuje, ale vždycky jsem si ztotožňoval prostě Evropa prostě EU, to patří k sobě*.“ Student o probíhající jednání o vystoupení Velké Británie z Evropské unie uvažuje jako o nové skutečnosti, která mění jeho původní koncept a nereflkuje, že ani teď všechny státy Evropy nejsou členy Evropské unie. Jiné odůvodnění toho, proč další studenti pojmy ztotožňují je, že z jejich pohledu pokud se mluví o Evropě, myslí se většinou Evropská unie. Dvě studentky, které odpověděly, že rozhodně oba pojmy shodně nevnímají, jako rozdíl uvedly, že Evropa je světadíl, zatímco Evropská unie je

sdružení států. Jedna z nich k tomu navíc dodala, že státy vně Unie nemají na Česko tak velký vliv a také, že je v Evropské unii bezpečno a „...dobře se tam dostane“.

Charakteristik Evropy uvedli studenti velice málo, protože i když řekli, že mezi pojmy rozlišují, soustředili se, až na výjimky, pouze na charakteristiky Evropské unie. Jednu z mála charakteristik popsala studentka v protikladu ke Spojeným státům: „*Vlastně tam je spousta kultur na sobě smíšených a jeden respektuje druhého. Tady je spíš uzavřená v každém státě svoje kultura a je to takový, i když hodně podobný, tak rozdělený.*“ I další srovnání se týkalo Spojených států a Evropy, konkrétně politické korektnosti: „*Můžeme, jakoby říct víc věcí, než třeba v Americe, kde to prostě berou jako urážku. Třeba když někoho diskriminujou, což tady se to úplně neřeší jako v Americe, tam to mají horší.*“ Poslední respondentka, která uvedla nějakou charakteristiku Evropy, považuje za typické vyspělé zdravotnictví.

V charakteristikách Evropy skrze Evropskou unii převažovalo negativní hodnocení. Jedna z respondentek uvedla jako charakteristické výhradně problémy. Její vyjádření zde uvedeme celé, protože zároveň ilustruje, jak studenti používali pojem Evropa a Evropská unie: „*Myslím si, že současná Evropská unie, že je tady spousta problémů. Spousta problémů ať už s médii propíranýma uprchlíkama, uprchlickou krizí, tak už s financema, s tím, kdo sedí v čele. Je to hodně náročný a myslím si, že Evropa jde do kytek, když to řeknu takhle trošku, v současné chvíli. Už o tom vypovídá jenom to, že jeden z nejsilnějších států té Evropské unie příští rok vystupuje z unie, to mluvím o Velké Británii.*“ Další dva studenti uvedli, že je Evropa „*pomalou v rozkladu*“ a je rozhádaná, a uvedli stejné důvody, které jsou uvedeny v předchozím příkladu. Stejnou charakteristiku uvedla studentka, která jako příčinu uvedla absenci vzájemnosti a „*kamarádství*“. Jiný student charakterizoval Evropu jako chaos, který je podle něj způsobený honbou evropských států za dalšími reformami.

Pozitivní charakteristiky ve vyjádření studentů zahrnovaly demokracii, dodržování lidských práv a vyspělé technologie. Za zajímavou odpověď z hlediska postavení Unie ve světě, považujeme vyjádření studentky, že „*Amerika, Japonsko, Čína, tohle je prostě jako ty velký země, mocný, takže jsou prostě napřed, ale že my se snažíme držet krok. Že nejsme nějak jako pozadu, jako třeba Indie a takhle jako prostě ty země, že se nějak jako držíme*

*furt.*“ Z výpovědi je patrné, že studentka nehodnotí Evropskou unii jako významného globálního hráče.

## **6. Co pro tebe osobně znamená, když se řekne Evropská unie?**

Odpovědi na tuto otázku byly velice různorodé. Pouze pro představu této diverzity uvedeme, že celkem čtyři asociace zahrnovaly nějakou formu slovního spojení ve významu sblížení či spojení států, dvakrát se objevily pojmy, které souvisely s cestováním, ochranou států, zákazy a dvakrát se studentům asociovala mapa Evropy a vlajka Evropské unie. Všechny ostatní odpovědi měly maximálně jedno zastoupení.

Na tomto místě uvedeme několik asociací, které jsme nečekali, že zazní. První z nich jsou snahy Turecka o vstup do Unie, které se vybavily již několikrát zmiňované studentce, která má s Tureckem mnoho zkušeností. Překvapilo nás, v jakém množství, v porovnání s ostatními odpověďmi, se objevily symboly Evropské unie – dva studenti jmenovali vlajku a jedna z nich navíc hymnu Evropské unie (věděla také, o jakou skladbu jde). Asociace mapy Evropy nás také překvapila, tu bychom čekaly spíše u pojmu Evropa, ale studentky, které ji jmenovaly, říkaly, že to je jedna z prvních věcí, které se jim vybaví, uvedly, že kvůli školní výuce. Jeden ze studentů si asocioval Belgií, „...*protože tam má Unie sídlo*“, a „*že nás Evropská unie dotuje, protože jinak bysme vlastně v podstatě neměli tolik věcí, co máme teď*.“ K tomu dodal, že nám Evropská unie pomáhá, „...*a na druhou stranu je to občas potíž, když jsme v ní*.“

Během analýzy dat jsme si všimli řady rozporů ve výpovědích respondentů, proto jsme se rozhodli zjistit, jestli jsou odpovědi na tuto a předchozí otázku koherentní, tedy zda ti, kteří uvedli negativní charakteristiku Evropské unie, si asociují negativní pojmy s ní spojené. Studentce, která v odpovědi na předchozí otázku řekla, že Evropská unie je rozhádaná a chybí v ní vzájemnost, se jako první vybavilo spojenectví států „...*kteří se tak nějak snažej vytvářet nějaký prostředí, kde by se jejich občané mohli cejtit fajn a mít tam určitý výhody*.“ Dodává však, že se tak poslední dobou děje podle ní nešťastným způsobem, když se snaží Evropská unie nastavit jednotné podmínky pro všechny. Student, který prve označil Evropskou unii jako chaos, si asocioval scénu ze seriálu Simpsonovi, která symbolizovala beznaděj, ale druhým dechem dodal, že je kooperace v některých ohledech

dobrá. Konkrétně zmínil společnou měnu, ale vzápětí dodal, že znamená ztrátu kulturní diverzity. U respondentky, která v předchozí odpovědi charakterizovala Unii pouze skrze problémy, je vidět výrazný rozpor u asociací, protože se jí vybavilo jako první spojení a ochrana států, kterou vidí pro Českou republiku jako štít před možnou rozpínavostí vlivu Ruska. Dále se jí vybavilo jednání států, u nějž dokázala popsat princip sdílené suverenity, a jednotné vystupování „...*vůči jiným zemím jako je třeba Amerika*.“ Studentka, která o Evropské unii řekla, že je v rozkladu, jako první uvedla cestování a hromadu nesmyslných pravidel, kde uvedla příklad pomazánkového másla a zákaz jednoho druhu pesticidů.

Studentkám, které uvedly dříve pozitivní charakteristiky Evropské unie, se vybavily unijní symboly, hromadné rozhodování a europoslanci. Respondentka, která uvedla, že Evropská unie se snaží „*držet krok*“, uvedla různé asociace od cestování, což koresponduje s jejím opakovaným vyjádřením na toto téma, již zmiňované snahy Turecka o vstup do Unie a „...*různý zákazy, takový ty blbosti jako třeba, že se k nám nemůžou dovážet právě turecký banány, protože jsou moc malý, že nesplňují normy unie a podobně*.“

## **7. Proč vznikla Evropská unie?**

Z odpovědí studentů byla patrná velká nejistota. Většina odpovědí začínala slovy „nevím, asi...“ nebo „nevím, ale“, i když nakonec příčiny vzniku Evropské unie uvedli až na jednoho studenta všichni. Nejčastějším motivem integrace evropských států z pohledu studentů, je sjednocení či spojení. Výpovědi studentů se ale lišily v tom, proč k sjednocování došlo. Uváděné motivy sjednocení byly: ochrana, prevence konfliktu, vzájemná podpora včetně finanční, usnadnění cestování a odstraňování obchodních bariér. Evropská unie podle jednoho ze studentů vznikla na ochranu proti útočícím státům. Na otázku, jestli se tento cíl daří Unii naplňovat, odpověděl, že ne, protože se kvůli „...*migrantům ty lidi necejtěj bezpečně v těch zemích*“. Z této výpovědi je patrné, že směšuje pojmy vnitřní a vnější bezpečnost, původní cíl vzniku Evropské unie tak z jeho pojetí není úplně zřejmý. Považujeme za zajímavé, že v jedné z odpovědí, kde byla jako motiv integrace identifikována ochrana, je patrné neporozumění situaci po druhé světové válce. Studentka uvedla, že mezi státy, „...*když jsou ty státy rozsypaný různě, tak je mnohem jednodušší vyvolat války a rozpory, kdežto když jsou spojený, tak je to jednodušší právě se udržet před*



*různými útočníky.*“ Dle mého studentka zcela nereflektuje, že ačkoliv byl motiv ochrany před vnějším nepřítelem po druhé světové válce také aktuální, měla integrace zabránit konfliktům mezi členskými státy. Evropská unie podle ní vznikla poměrně dlouho po druhé světové válce. Další studentka, která uvedla, že spojení evropských států mělo zabránit válkám mezi nimi, kladla počátky Evropské unie až do 17. či 18. století. Ještě další tři studenti uvedli, že Evropská unie vznikla, aby bylo mezi státy utvořeno spojenectví, které by zabránilo dalšímu konfliktu mezi nimi. Student, který uvedl, že Evropská unie vznikla „...v zájmu asi zažehnání těch sporů mezi státy“, nemá tyto neshody spojené s druhou světovou válkou. Ta se jako jeden z katalyzátorů sjednocovacího procesu objevila ve výpovědích studentů celkem třikrát.

Zajímalo nás, zda se dle studentů tento cíl integrace, tedy zabránit konfliktům mezi státy Evropy, daří naplňovat nebo zdali je stále aktuální. Jedna studentka uvedla, že se jej naplňovat daří, když neválčí Maďarsko s Českou republikou. S úspěšným naplňováním tohoto cíle souhlasil i další student, ale uvedl, že Evropská unie je z jeho pohledu mladá, takže neví, jak se bude vyvíjet v budoucnu. Zaujala nás k tomuto tématu odpověď studentky, která nejprve řekla, že se podařilo vytvořit partnerství mezi státy, které brání jejich vzájemnému konfliktu, ale že je potřeba brát v potaz, že Evropskou unii můžou ohrozit rizika vnější. Tento cíl ale již nepovažuje za primární pro svou generaci, protože „...my už jsme taková generace, kdy slovo válka nemá skoro už žádný význam, když to tak řeknu, protože my se o tom jenom učíme, pro nás to ale nemá žádný jako tragický vzpomínky ani nic. Můžeme se koukat na kolik filmů dokumentárních nebo číst knížek, kolik chceme, ale stejně nebudeme cítit, co ty lidi. Sice jsem byla v Terezíně, viděla jsem škrábance krvavé na zdech, byla jsem z toho značně vyděšená, ale myslím, že někoho prostě to neodradí udělat znovu nějaký konflikt.“ Toto vyjádření studentky odpovídá tomu, co zmiňují někteří autoři, tedy že zachování míru mezi evropskými státy není v současnosti vnímáno jako jedno z hlavních pozitiv evropské integrace. Zbývající studenti se sice podobným způsobem nevyjádřili, ale ani jeden student neuvedl zachování míru mezi evropskými státy jako aktuální cíl evropské integrace.

Dvě respondentky uvedly mezi původními cíli také motivy hospodářské. Jedna z nich popsala, že Evropská unie vznikla s cílem usnadnit obchodování mezi členskými státy

například snížením cel. Volný pohyb osob vnímá především jako možnost snáze cestovat. Tyto cíle považuje za naplněné a hodnotí je velice kladně, ale další prohlubování integrace popsala slovy: „*Aaaale takový to, že si řekli: ,oukej, tak tohleto máme a co dál' a tam začal teda ten problém nebo jako nevím.*“ Jde o stejnou studentku, která v předchozích odpovědích uvedla, že podle ní postupuje Evropská unie nešťastným způsobem, když se snaží nastavit jednotné podmínky pro všechny. V jejích vyjádřeních se konstantně objevuje, že si je vědoma výhod, které evropská integrace přináší, ale současný vývoj vnímá negativně.

Mezi současnými cíli studenti uváděli sjednocení, ve smyslu společného postupu a spolupráce, které ale dále nspecifikovali. Současné cíle chápou studenti především jako cíle v ekonomické oblasti. Studenti zejména uváděli odstraňování obchodních překážek, jako jsou cla. Dále se objevilo téma solidarity mezi evropskými státy. Ve výpovědích studentů zaznělo, že se Evropská unie snaží pomoci státům „...*kteřý jsou na tom hůř*“, ve smyslu hospodářské pomoci, což bylo studenty také několikrát zmíněno jako motiv některých států v Evropské unii zůstat. Domnívali jsme se, že vyjádření jedné z respondentek, která uvedla, že „...*takovým hlavním cílem ted' té Evropské unie vnímám tu záchranu těch států*“, koresponduje s již uvedenou hospodářskou pomocí méně vyspělým státům nebo pomocí v rámci států eurozóny. Překvapilo nás, když jsme při analýze přepisu rozhovoru zjistili, že studentka hovoří o záchraně Německa a Francie kvůli azylové krizi. Z jejího pohledu tyto dva státy „...*byly vnímány jako hodně velký země, silný, a potýkají se s velkou krizí a snaží se nějak jako ji vyřešit právě skrz to přerozdělování.*“

## **8. Jak by měla vypadat spolupráce členských států Evropské unie v budoucnu?**

U této otázky se víceméně potvrdil náš předpoklad, že studenti budou vymezovat své představy podoby budoucí spolupráce států Evropské unie ve většině případů negativně.

Jedna respondentka uvedla, že jí současná spolupráce vyhovuje, „*Já jsem asi i spokojená, jak to je. Je to dané i tím, že do spousty věcí nevidím. A jsem ráda, že do nich i nevidím asi.*“ Tato odpověď koresponduje u respondentky s tím, že uvedla, že se o evropské dění nezajímá, na druhé straně zde vznikl rozpor s jejím dalším vyjádřením, kdy v otázce věnované členství České republiky v Evropské unii uvedla, že jí vadí „*ty základy*“.

V zásadě všichni studenti uvedli, že Evropská unie příliš zasahuje do záležitostí jednotlivých států, lišili se pouze v tom, na příkladech jakých zásahů tuto míru popsali.

Nepřekvapilo nás, že vzhledem k tomu, jak v České republice rezonovalo nařízení týkající se pomazánkového másla, ho budou uvádět jako příklad z jejich pohledu nesmyslného předpisu. Bylo ale patrné z omezeného množství příkladů, že většina studentů nemá přesnou představu o tom, kterých dalších oblastí se společné evropské předpisy týkají.

Jeden ze studentů uvedl, že kromě složení výrobků, které se u nás vyrábějí, by v kompetenci České republiky měla být také kontrola kvality dovážených výrobků, kterou by neměla hlídat Evropská unie, protože se domnívá, že je to příčinou toho, že se do České republiky dovážejí horší výrobky. *„Takže my vlastně schytáme jakoby ty horší produkty než ostatní, a to bysme měli změnit a hlídat si to.“* Řízení dovozu ze strany Evropské unie, které uvedl respondent, je součástí zmatení pojmů v oblasti jednotného trhu, které jsme objevili ještě u dalších tří studentů a na tomto místě bychom ho chtěli představit. Další studentka v souvislosti s dovozem uvedla: *„...že asi bysme se sami jako třeba Česko neuživili a podobně. Že prostě tam je hodně i to, že třeba máme dovážených spoustu věcí a podobně, takže myslím, že díky té Unii je to taky jednodušší.“* Na jiném místě rozhovoru ta samá studentka uvedla, že by nám Unie pomohla, kdybychom potřebovali, aby se do České republiky něco dováželo, a kdybychom nebyli součástí Unie, tak by pro nás bylo těžší, kdybychom dovoz řešili sami. Další respondentka uvedla, že díky sjednocení v Unii je *„...lehčí dovážení potravin“*. Poslední vyjádření se týkalo reciprocity: *„Vyvážíme řepku, tak je to spojený s tím že jsme v EU a dodáváme jí někomu a nám zase někdo dodává něco, co my nepěstujeme.“* Z výše uvedeného dle našeho soudu vyplývá, že dochází u části studentů ke značnému nepochopení fungování společného trhu.

V hodnocení současného fungování Evropy se velice často objevovalo tvrzení, že se rozhoduje příliš na úrovni Evropské unie, i když by bylo možné některé věci rozhodnout na úrovni národní, a dle vyjádření některých studentů by to bylo lepší. Zajímavé v tomto ohledu bylo vyjádření studentky, která uvedla, že v oblasti zemědělství by měly být zásahy Evropské unie menší, *„...protože přeci jenom my naši zemi známe a víme, co je pro ní jako dobrý.“*

Studenti při své kritice reflektovali účel společných předpisů zcela výjimečně, kromě studenta, který velice přesně zdůvodnil, proč bylo přijato nařízení týkající se tuzemského rumu, co je jeho cílem. V závěru zhodnotil toto opatření jako zbytečné. Absenci souvislostí mezi některými předpisy a cílem, které jejich zavedení sleduje, bylo možné sledovat v mnoha výpovědích.

V odpovědích respondentů jsme odhalili, že mají velice neurčitou představu o tom, v jakých oblastech a do jaké míry se uskutečňuje spolupráce zemí Evropské unie. Dva studenti tak oblast vzdělávání chápou jako oblast, do které Unie významným způsobem zasahuje, ačkoliv patří k tzv. doplňkovým politikám. Jeden student však zásahy hodnotí kladně, druhá studentka velice negativně s tím, že připisuje Evropské unii vinu za to, že je ve škole neučili básničky „...z důvodu toho, že nás to přetěžuje, ale prostě mi přijde, že tím přicházíme o různý takový to kulturní bohatství.“

Mezi oblastmi, ve kterých by podle studentů měla Evropská unie více spolupracovat, jsme zaznamenali oblast jednotného trhu, vědy a techniky, a při řešení uprchlické krize.

## **9. Jaké jsou podle tebe největší problémy Evropské unie v současnosti.**

Otázka měla studenty přimět k tomu, aby se zamysleli nad tím, s jakými problémy se Evropská unie v současnosti potýká. Zajímalo nás ale také, jestli se studenti budou schopni zamyslet nad nějakým řešením problému, který uvedou.

Studenti se ve svých odpovědích zaměřili v zásadě na tři témata: migrační krizi, brexit a fungování Evropské unie. Postupně zde představíme pojetí těchto problémů z pohledu studentů.

Problém migrace vnímají studenti z hlediska kulturního, ekonomického i politického. Na kulturní aspekt migrační krize se zaměřil pouze jeden student, který jej ale vnímá velice intenzívně, dle svých slov zejména díky své zkušenosti z pobytu na Blízkém východě. Z jeho pohledu hrozí, že arabská kultura evropskou „prostě převálcuje“ kvůli krizi rodiny v Evropě. U tohoto respondenta vznikl zajímavý rozpor mezi jistou adorací postavení muže a významu rodiny v arabské kultuře na jedné straně a strachu z toho, že díky tomu „převálcuje“ z jeho pohledu upadající kulturu evropskou. Má také obavu z růstu arabských

komunit a jejich vlivu na politiku v Evropě. Ekonomické důsledky zdůraznil jiný respondent, když uvedl, že má obavu, že dojde díky migrační krizi k přelidnění Evropy, a že migranti budou obrovskou ekonomickou zátěží pro cílové země kvůli tomu, že „...*ne vždycky jsou to úplně jako pracovní živly. Hodně z nich prostě vidím, že se do toho úplně nehrne, opovrhne různými pracovními místy, která jim ta země sama nabízí.*“ Zbylí tři studenti se na migrační krizi dívají jako na problém politický. Poměrně nás překvapilo, že problém respondenti spojují s plánovaným odchodem Velké Británie z Evropské unie. Právě migrační krize je podle nich jedním z důvodů brexitu. „*Já si myslím, že vystoupila hlavně kvůli uprchlíkům. Že se báli. Já o tom nemám až tolik informací, ale ty informace, co mám, jsou, že jim bylo předepsáno, kolik si mají vzít uprchlíků a oni vystoupili.*“ Toto vyjádření je ukázkou toho, že příklady uváděné studenty většinou postrádaly širší souvislosti. Chtěli bychom dodat, že ačkoliv jde o velice nepřesné pojetí, jako jedna z mála studentka ve svých vyjádřeních hovořila o budoucím vystoupení Velké Británie, zatímco většina studentů nereflektovala, že brexit zatím ještě neproběhl.

Řešení, která studenti navrhovali, příliš nezohledňovala složitost migrační krize. Jeden ze studentů použil klasické fráze, „...*že s tím řešením jako měli přijít dřív, než vlastně ty migranty všechny jako pouštěli. Protože teďka s tím mají zase problémy.*“ Chtěli bychom na tomto příkladu poukázat na to, že ačkoliv jsme položili otázku, jak by tuto situaci měla Evropská unie řešit, studenti ve většině případů hovoří o Unii jako o vzdáleném nebo cizím prvku, aniž by reflektovali, že jsme jeho součástí. Řešení jiné studentky zahrnovalo širší souvislosti: „*Nejdřív vyřešit tam ten problém a potom pracovat nějak na tom, abychom jim pomohli si to tam nějak vybudovat zpátky.*“ Konkrétní způsoby a možnost, že by se přistěhovalci nechtěli vrátit, už ve svém řešení nezohlednila.

Problém brexitu uvedly dvě respondentky na prvním místě. Obávají se, že odchod Velké Británie nějakým způsobem ovlivní Evropskou unii, ale nejsou si jisté, jakým způsobem.

V charakteristice této výzkumné otázky jsme uvedli, že obě zmiňovaná témata jsme očekávali, překvapilo nás však, jak významné místo měly pro studenty problémy spojené s fungováním Evropské unie. Dva studenti na prvním místě uvedli, že největším problémem

Unie jsou přílišné zásahy do záležitostí jednotlivých států. Další studentky se soustředily na neinformovanost občanů Evropské unie. Jedna z nich popsala Unii jako vzdálenou ve srovnání se záležitostmi národní politiky. Uvedeme zde o něco delší citaci, protože zachycuje, jakým způsobem popsala studentka absenci občanské společnosti v Evropské unii: „*Že se o to lidi nezajímají, tím pádem to ani nemá takovou chuť ovlivnit. Prostě když, já nevím, někdo bude mít nějaký projev v parlamentu, který bude hrozně skandální a tím spíš se o tom ty lidi dozvědí a budou mít chuť to změnit, než když to někdo udělá v Evropském parlamentu. Protože prostě upřímně, kdo ví, co se děje v Evropském parlamentu? Ani já to pořádně nevím.*“ Řešení, které tato studentka navrhla, bylo idealistické, protože odpovědnost za změnu přenesla na média, která by se dle jejího názoru měla o situaci v Evropské unii zajímat a informovat její občany, aniž by reflektovala, že média se v drtivé většině případů orientují na to, aby zprávy byly pro čtenáře atraktivní.

## **10. Kdo rozhoduje v Evropské unii?**

Odpovědi studentů na tuto otázku byly překvapivě velice stručné. Celkem šest studentů uvedlo, že rozhoduje Evropský parlament nebo europoslanci. Dva studenti uvedli pouze toto strohé vyjádření a další dva ještě upřesnili, že se jedná o zástupce jednotlivých států. Jedna respondentka k tomu dodala, že „*tam ještě někdo bude*“, ale dále již nic neodpověděla. Pátý ze studentů, který označil Evropský parlament za tu instituci, která v Evropské unii rozhoduje, dodal, že „*je hodně postavený, to je v podstatě nad celou Evropou. Tam se podle mě rozhoduje. Je to prostě demokracie jak v normálním státě. Národy tam mají zástupce a zástupci se schází a hlasují. Takže podle mě nad Evropou, ale nejde říct, že to bude mít jen ten parlament.*“ Student si opět není jistý, zda rozhoduje pouze Evropský parlament, což okomentoval tím, že se o Evropskou unii příliš nezajímá. Poslední z odpovědí nás překvapila, protože se jednalo o studenta, který se spolkem Mladý demokrat navštívil Evropský parlament ve Štrasburku. Uvedl několik příkladů hlasování, které měl možnost sledovat, věděl, že se zastoupení jednotlivých států řídí podle počtu jejich obyvatel, ale na otázku „*Kdo rozhoduje v Evropské unii?*“ odpověděl nejistě, že „*Premiéři nebo... Prostě ta poslanecká sněmovna toho Evropského parlamentu.*“ Všechny výše uvedené odpovědi nás překvapily, protože jsme čekali, že pokud studenti uvedou nějaký unijní orgán, bude se jednat o Evropskou komisi, která je, dle našeho názoru, v médiích skloňovaná daleko

častěji než Evropský parlament. Ve všech jedenácti rozhovorech však padl její název pouze jednou, když ji jedna ze studentek zmínila jako téma, o kterém by se ráda dozvěděla více, ale na tomto místě se už o ní nezmínila.

Odpovědi zbylých respondentů už nebyly tak jednoznačné. Dva studenti sice, uvedli, že státy jsou zastupovány, ale použili termín „*velvyslanci*“ a „*zastupitelé nebo ministři zahraničí, nebo někdo vyloženě pro Unii*“, instituci neuvodli žádnou. Jedna ze studentek odpověděla, že by měli rozhodovat občané, ale rozhodují především politici. Kromě studenta, který byl v Štrasburku a uvedl, že je velikost států v Evropském parlamentu zohledněna, se na toto téma vyjádřila ještě studentka, jejíž představa zahrnovala obecné vyjádření o státech, z nichž mají v Unii hlavní slovo Francie, Velká Británie a Německo a ty podle ní rozhodují. Zaujalo nás, jak zhodnotila v tomto kontextu postavení České republiky: „*My Češi budeme třeba kolem toho pátého místa až, co se týče té síly toho hlasu. My jsme malí, malý stát.*“ Ostatní studenti sami postavení států v odpovědi na tuto otázku nehodnotili.

## **11. Jaké je postavení České republiky v Evropské unii?**

V odpovědích na otázku, jaké je postavení České republiky v Evropské unii, se všichni studenti shodli, že není vysoké. Velice častým způsobem, jak postavení České republiky popisovali, bylo ve srovnání s jinými státy Evropské unie. V tomto porovnání studenti většinou používali velikost států, aniž by specifikovali, zda mají na mysli rozlohu, počet obyvatel či hospodářskou úroveň. V tomto ohledu šli do hloubky až v průběhu odpovědi na tuto otázku. Mezi jmenovanými příčinami postavení České republiky se postupně objevila všechna jmenovaná specifika s tím, že jediná příčina postavení České republiky, která nějakým způsobem vybočovala, byl pozdější vstup do Evropské unie: „*Když jsme přišli později, tak prostě nás neberou tak jako ty hlavní státy, který tam, který to založily.*“ Student v tomto případě nebere v potaz postupné rozšiřování Evropské unie a vstup Velké Británie až v roce 1973, protože ji později uvádí jako příklad takového vlivného státu.

Mezi odpovědi na to, jaké má Česká republika postavení a tím, zda může dění v Evropské unii ovlivňovat, vznikl zajímavý paradox u několika studentů, kteří se na začátku vyjádřili o postavení České republiky pesimisticky, aby na otázku, zda může něco ovlivnit,

odpovídali, že ano. Asi největší rozpor v tomto nastal u jednoho studenta, který se vyjádřil ve smyslu, že „*nám Evropa diktuje*“, a o chvíli později řekl, že Česká republika může ovlivňovat dění v Unii. Podobně tomu bylo u dalšího studenta, který na první otázku odpověděl, že vliv České republiky není tak velký jako v případě Británie nebo Francie, ale v průběhu rozhovoru řekl: „*Co se týče EU, tak v EU má Česko asi stejné postavení jako ostatní státy. Platí tam rovnost.*“ Tento rozpor si vysvětlujeme tím, že jsou studenti zvyklí vnímat postavení České republiky skrze velikost bez toho, že by zahrnuli do svých úvah způsob hlasování v Evropské unii. Proto ve chvíli, kdy jsme se zeptali na možnosti ovlivnit dění v Evropě, začali o rovnosti či nerovnosti přemýšlet. Jak jsme ale ukázali v předchozí otázce, studenti nemají pravděpodobně přesnou představu o způsobu rozhodování v Evropské unii a zastoupení jednotlivých států v unijních orgánech. To se podle nás potvrdilo i u odpovědi jedné ze studentek, která možnost České republiky cokoliv v Unii ovlivnit shrnula následovně: „*Myslím si, že nějakou šanci máme, ale ne moc velkou. Když to vezmu, tak třeba z některých zemí tam jede i víc těch zastupitelů, že je zastupuje víc lidí než u nás. Co si pamatuju, tak vim, že v některých zemích je víc lidí, co jede třeba do toho Bruselu. Že od nás jich jede míň než z jiný země. A myslim si, že prostě zase víc lidí přesvědčí víc dalších lidí o něčem jiným, o nějakém jejich názoru a podobně.*“ Je vidět, že studentka nereflektuje, že zástupci volení do Evropského parlamentu netvoří názorově homogenní celek.

V žádné z odpovědí nezaznělo radikální odmítnutí možnosti České republiky ovlivňovat dění v Unii. Lišila se samozřejmě míra, jakou jí studenti připisovali a způsob. Několikrát studenti vyjádřili názor, že čeští zástupci mohou ovlivnit dění v Evropské unii, pokud se spojí se zástupci jiných zemí. Jedna studentka uvedla, že Česká republika může ovlivnit dění v Unii do velké míry, a myslí si, že „*Pokud by začala hodně Česká republika vystupovat silně a začala by prosazovat nějaké velké názory a byly to názory prospěšné a byly to názory dobré, tak pak ty názory podpoří i ostatní země a něco se změní.*“ V kontrastu k tomu uvedeme názor jiné studentky, která je přesvědčená zcela o jiném postupu ovlivňování:



*„R: Právě většinou, když se právě většinou něco zakáže, tak jako Češi mají tendenci hodně remcat a potom si stěžují a stěžují, až to jako nakonec vyústí v tom, že by se jako mohlo i něco dít.*

*V: Takže cesta, jak ovlivňovat něco v EU, tak je remcat?*

*R: Ano.“*

Co se týče toho, jak lze ovlivnit postavení České republiky, všichni tři studenti, kteří na tuto otázku odpověděli, uvedli, že by k tomu mohlo dojít prostřednictvím schopných zástupců.

## **12. Jak mohou občané EU ovlivnit dění v Evropské unii?**

Cílem této otázky bylo zejména zjistit, jestli si studenti uvědomují, že jako občané Evropské unie mohou volit do Evropského parlamentu. Nezajímalo nás pouze, identifikují-li tuto možnost, ale také zda ji plánují využívat.

Jako první se při analýze nabízelo srovnání, zda ti, kteří uvedli Evropský parlament jako hlavní rozhodovací orgán v Evropské unii, uvedou možnost občanů do něj své zástupce zvolit. Odpovědi studentů přesně odpovídaly tomu, že pokud Evropský parlament uvedli v odpovědi na otázku č. 10, jako první možnost občanů ovlivňovat dění v Unii uvedli volby do Evropského parlamentu. Jedinou překvapivou výjimku představoval student, který navštívil jeho sídlo ve Štrasburku, ale na položenou otázku odpověděl:

*„R: To jste mě hodně zarazila. Nad touhle otázkou jsem si v životě nějak nezamyslel. Je fakt, že právě když sem tam byl, tak hodně jako na to naráželi.*

*V: A jak na to naráželi?*

*R: Prostě, že každý může něco dělat, že je to vlastně strašně velká demokracie, že každý občan je strašně důležitý. Jen mi to občas přišlo jako taková propaganda, ale vlastně na tom něco je.“*

Student si nespojil možnost ovlivnit dění s volbami do Evropského parlamentu, ani ho sám nezminil do té doby, než výzkumnice položila otázku, zda do něj plánuje volit. Stejně platilo o odpovědích studentů, že ti, kteří v otázce č. 10 neuvedli Evropský parlament nebo použili

označení zástupci či velvyslanci, možnost zvolit do něj své zástupce neuvedli. Tito studenti na otázku odpověděli, buď že neví, nebo se vyjádřili ve smyslu, že občané nic neovlivní. Dvě studentky se vyjádřily neurčitě – jedna zmínila volbu prezidenta jako někoho, kdo reprezentuje Českou republiku v Unii, a druhá se vyjádřila neurčitě „...*když se hlasuje do těch voleb v Evropský unii, nějaký referenda nebo cože to tam je.*“

Z hlediska odpovědí nás nejvíce zaujala otázka týkající se budoucí účasti studentů ve volbách do Evropského parlamentu. Navážeme nejdříve na plánovanou účast ve volbách u studentů, kteří volby do Evropského parlamentu sami jako možnost participace neuvedli. Můžeme konstatovat, že odpovědi byly v zásadě totožné. Jejich obsah lze shrnout následovně: o tuto problematiku se dosud nezajímali a svou budoucí účast ve volbách podmiňují tím, že se zajímat začnou. Někteří uvedli, že se plánují začít zajímat o dění v Evropě, jiní se vyjádřili spíše hypoteticky. Ve srovnání s podmiňováním účasti u evropských voleb jejich zájmem, účast na volbách v České republice plánují všichni studenti bezpodmínečně. Jeden ze studentů k zájmu, jako podmínce své budoucí volební účasti, uvedl, že účast v podzimních volbách do zastupitelstev pravděpodobně odloží z toho důvodu, že se v současné době neorientuje natolik, aby šel k volbám, ale „...*pak by chtěl začít.*“ Při doplňujících otázkách po podmíněnosti volební účasti uvedl, že je na každém, „...*jestli to nechá na těch ostatních, co tomu rozuměj. Protože... pak se to, že jo, může ovlivnit špatně nebo...*“ Pouze jedna studentka, z jejichž odpovědí bylo patrné, že má velmi mlhavé představy o evropských volbách, uvedla bez váhání, že se voleb do Evropského parlamentu zúčastní stejně jako národních. Dle svých slov ale nemá pocit, že by její hlas něco ovlivnil.

I u zbývajících studentů, kteří věděli, že se mohou účastnit voleb do Evropského parlamentu, se ve dvou případech znovu objevila podmínka zájmu o evropské záležitosti před účastí v evropských volbách.

Vyjádření studentů nás v tomto případě zaskočila. Vzhledem k tomu, že aktivní zájem o dění v Evropě je u studentů spíše nízký, jak vyplývá z odpovědí na otázku č. 3, i z některých dalších vypovědí, nemáme pocit, že by plnoletost znamenala v tomto ohledu nějaký významný předěl, který by tento jejich postoj nějakým zásadním způsobem změnil.

### 13. Co je podle tebe největší výhodou členství České republiky v Evropské unii? A co považuješ za největší nevýhodu?

Studenti nejčastěji uváděli mezi výhodami členství České republiky v Evropské unii možnost snáze cestovat. Když jsme otázku, jaké jsou největší výhody členství, vztáhli přímo ke studentům, snadnější cestování „na občanku“ uvedli všichni vyjma jedné studentky, která uvedla: „*Prostě můžu jít a objednat si na internetu třeba něco ze Slovenska a nebude to stát hroznou pátku.*“ K cestování v pozici občanů Evropské unie ještě jedna studentka uvedla, že má pocit, že je s občanstvím Evropské unie spojené lepší přijetí v cizích zemích, konkrétně: „*Nikde s ním nebudou zacházet jako s póvlm, protože je to člen Evropské unie.*“

Další často uváděnou výhodou bylo čerpání dotací, ale pouze tři studenti svou odpověď v tomto případě rozvedli. Jedna studentka k dotacím poznamenala, že i když jsou hodně zneužívané, tak pomáhají v oblastech, na které by se ve státním rozpočtu nenašlo místo. Další student k výhodě dotací poznamenal, že se „*s nima musí umět*“. Výzkumnice shledala velký přínos k tomuto tématu v odpovědi na otázku, kterou bohužel použila spontánně až v posledním rozhovoru. Doplňující otázka se týkala vyjádření studenta, který uvedl, že dotace vidí jako prostředek k financování projektů, které by bez nich byly financovány obtížně. Výzkumnice na to reagovala otázkou:

*V: Co tím EU sleduje?*

*R: Sledují tím asi to, že tady, že neodejdem a zůstaneme v té Evropské unii a ...*

*V: Takže nás uplácej?*

*R: Vlastně... (smích) Že nás tady podporují, protože jsme v Evropské unii, tak aby to jako bylo poznat, že jsme. Že prostě Evropská unie je bohatá.“*

Překvapilo nás, že student vnímá dotace jako jakousi úlitbu za nevýhody, které členství přináší. Měli jsme podobný dojem i z dalších rozhovorů, ale v nich to nebylo takto explicitně vyjádřeno.

Vedle výhod jednotného trhu se také velice často objevoval motiv ochrany. Tři studentky uvedly ochranu jako výhodu v případě obrany před vnějším nepřítelem, z toho jedna v souvislosti s vlivem Ruska, jak již bylo zmíněno výše. Další dvě vyslovily předpoklad, že by České republice v případě vypuknutí vojenského konfliktu Evropská unie pomohla. Jedna z nich také zmínila ochranu před vnitřním nebezpečím. Výhodu vidí v tom, *„že si třeba ČR nemůže nikdo podrobit, aspoň doufám. Že je ještě ten Evropský soud, který je nad tím naším hlavním soudem, takže třeba když se v ČR bude dít nějaký bezpráví, že se k němu může odvolat.“* Několik dalších studentů zmínilo na různých místech rozhovorů ochranu či obranu, kterou pro ně Evropská unie představuje, ani jeden nereflektoval složitost Společné zahraniční a bezpečnostní politiky a Společné bezpečnostní a obranné politiky Unie a roli NATO v obraně Evropy.

Všechny nevýhody, které studenti uváděli, se týkaly ztráty či omezení národní suverenity v některých oblastech, pouze se lišily v tom, že buď šlo o konkrétní příklady, nebo obecné formulace. Mezi konkrétními příklady uvedli dva studenti zavedení společné měny. V obou případech studenti popsali českou korunu jako symbol kultury, který si dle vyjádření jednoho studenta *„Slováci nechali vzít.“* Další příklady nevýhody členství studenti formulovali jako *„zákazy“*, s tím, že někteří studenti uvedli konkrétní příklady, které se týkaly vzhledu banánů, rumu a pomazánkového másla. Dvě z respondentek jako nevýhodu uvedly povinnost přijmout uprchlíky na základě kvót.

Pro zajímavost zde uvedeme několik příkladů obecných formulací, kterými studenti popisovali omezení či ztrátu národní suverenity: *„Nemůžeme si dělat úplně, co chceme, musíme to nějak trochu podřizovat tý EU“*, *„musíme tolerovat to rozhodnutí tý Evropský unie. Že to vlastně musíme udělat podle nich“*, *„že musíme poslouchat, co si EU vymyslí. Že to není úplně tak, že vládneme sami sobě, ale spíš mi přijde, že oni někdy vládnou nám.“*, *„Že něco se třeba rozhodne v té EU, něco, co bude platit pro všechny státy, ale ten stát s tím třeba nesouhlasí nebo to nechce dělat, ale tím, že chce zůstat v EU, tak musí.“* Pokud k těmto obecným vyjádřením doplnili příklad, šlo většinou o již zmiňované potraviny. Domníváme se, že si studenti uvědomují, že v některých oblastech je státní suverenity omezena nebo přenesena na Evropskou unii, ale mají velmi mlhavou představu o tom, jakých oblastí se to

týká, což vyplynulo i z některých předchozích otázek. Uváděné příklady se dle našeho názoru týkaly v drtivé většině případů příkladů, které byly dlouhodobě pokrývány médií.

Jedna z odpovědí na to, jaké jsou nevýhody členství, byla výrazně odlišná od ostatních. Studentka uvedla, že chápe jako velkou nevýhodu rozdělení české společnosti na dva tábory v závislosti na tom, jestli jsou pro nebo proti vystoupení z Evropské unie. K tomu ještě poznamenala, že *„Spousta politických stran se snaží vytipovat, který z těch táborů je větší a na ten cílit. Takže pokud teď bylo hodně lidí, kteří říkali ‚vystoupíme z Evropské unie a bude to super‘, tak spousta těch politických stran si dala do programu ‚Tak a vystoupíme.‘“*

Odpověď studentů na otázku, zda vidí budoucnost České republiky uvnitř či vně Evropské unie, byla ve všech případech shodná. Všichni studenti uvedli, že by měla v Unii setrvat. Lišila se pouze míra tohoto přesvědčení a důvody, které je k tomuto závěru vedly. Jedna skupina uvedených výpovědí obsahovala vyjádření v tom smyslu, že by Česká republika vystoupení „nezvládla“ z ekonomických důvodů. Druhá skupina vyjádřila přesvědčení, že Česká republika není dostatečně samostatný a silný stát, aby mohla stát samostatně mimo Unii. Poslední skupina uvedla jako důvod k setrvání v Unii její finanční pomoc v případě hospodářské krize:

*„R: Zatímco kdybychom nebyli v EU, tak bychom se z toho jako malý stát asi úplně nevyhrabali. Teď narážím trošku na Řecko, to myslím není v EU.“*

*V: Je.*

*R: Je? Tak to se omlouvám, ale myslím si, že bychom dopadli stejně, kdybychom nebyli v EU. Mám pocit, že by nás EU přidržela.“*

V tomto případě nás zaujalo, jak rychle studentka adaptovala svůj miskoncept. Zároveň z odpovědi vyplynulo, že ačkoliv byly potíže Řecka mediálně dlouhodobě pokrývány, tak studentka neví, že jde o členský stát, který je navíc členem eurozóny.

## 8 Shrnutí a závěrečná diskuze

Na tomto místě budou shrnuty studentské odpovědi na výzkumné otázky z předchozí kapitoly. Zjištění výzkumné sondy budou zároveň porovnána se závěry Mezinárodní studie občanské výchovy (ICCS), které byly podrobněji představeny ve 4. kapitole této práce a inspirovaly část výzkumných otázek. Uvědomujeme si, jak se výzkumná sonda svým rozsahem, způsobem sběru a analýzy dat liší od zmíněného mezinárodního výzkumu a jejich komparace je tedy problematická, přesto se domníváme, že srovnání některých aspektů může být přínosné.

První otázky byly zaměřeny na kontext utváření zkušeností studentů s integrující se Evropou a příležitosti a zájem samotných studentů tyto zkušenosti rozvíjet. Z výpovědi studentů vyplynulo, že mají přímou zkušenost většinou hned s několika evropskými zeměmi. Všichni studenti měli na základní nebo střední škole příležitost zúčastnit se výměnných pobytů nebo výletů pořádaných školou. Výzkum ICCS na toto téma uvádí, že možnosti, které nabízí škola, jsou v mezinárodním srovnání v České republice výrazně nadprůměrné. Převážnou většinu návštěv evropských států však studenti absolvovali v rámci mimoškolních aktivit, převážně díky rodinným dovoleným. Vyjma případu jedné studentky, která má díky rodině velmi intenzivní kontakt s Tureckem, které často navštěvuje, se v odpovědích studentů tyto zkušenosti žádným významným způsobem nepromítly. Ačkoliv studenti jako hlavní přínos cestování uváděli poznávání odlišných kultur a mentalit, výpovědi naznačovaly, že v rámci rodinných dovolených se studentům nenaskytly příležitosti k přímému kontaktu s místní kulturou, nebo je nevyužily. Z našeho pohledu je to dáno charakterem rodinných dovolených, které jsou zaměřené na kontakt především s rodinnými příslušníky. Více příležitosti k přímému kontaktu poskytují výměnné pobyty nebo program Erasmus, v rámci nichž je jedinec „nucen“ komunikovat.

Jak jsme uvedli v teoretické části práce, je znalost jazyků v rámci evropské dimenze ve vzdělávání zdůrazňována jako předpoklad zvýšení mobility studentů i absolventů. Studenti účastníci se výzkumné sondy však své jazykové kompetence nehodnotí nijak pozitivně. Většina z nich v tuto chvíli disponuje základní znalosti jednoho jazyka – angličtiny. Studium jazyků hodnotí jako důležité. Mezi uvedenými důvody se objevila

i znalost jazyka jako podmínka práce v zahraničí. Možnosti práce v zahraničí si jsou studenti vědomi, ale pokud o ni uvažují, tak spíše v teoretické rovině. Dalším důvodem, který studenti často uváděli, byla schopnost domluvit se v rámci cest do zahraničí, ačkoliv z dřívějších odpovědí vyplynulo, že tuto možnost využívají výjimečně. Z hlediska důvodů důležitosti znalosti jazyka, se odpovědi účastníků výzkumné sondy shodovaly s těmi z výzkumu ICCS.

Zatímco mají studenti kladný vztah k cestování a důležitost jazyků vnímají i s ohledem na práci v zahraničí nebo cesty do zahraničí, aktivně se o aktuální dění v Evropě nezajímají. Studenti uvedli, že mají jiné zájmy, nebo je to nebaví. Za jeden z podnětů k dalšímu zkoumání považujeme téma oddělování zájmu o kulturu a odlišnou mentalitu v jiných zemích, o kterou studenti zájem mají, od aktuálního dění v těchto státech.

Pokud studenti uvedli příklad toho, o co se okrajově zajímají, byla to témata, která bohatě pokrývají média. Na strukturu témat, která uváděli, mají pravděpodobně vliv i zdroje, ze kterých čerpají, což je většinou internetové nebo televizní zpravodajství. Na tomto místě bychom chtěli tato zjištění opět srovnat se závěry výzkumu ICCS. Z nich vyplývá, že zájem žáků o evropskou politiku je poměrně nízký. Naše zjištění v případě studentů účastnících se výzkumné sondy byla shodná. Otázkou k zamyšlení je, jak tento zájem u studentů rozvíjet. V tomto ohledu nás znepokojilo vyjádření studentky, která se domnívá, že politika patří do školní výuky pouze u některých oborů, aniž by reflektovala, že občany s volebním právem se stanou všichni bez ohledu na obor, který studovali. Nicméně výzkumnice ve své krátké praxi již několikrát setkala s tím, že v rámci odborného studia je občanská výchova spíše upozaděna.

Škola má jako zdroj informací, i oproti rodině, v pojetí studentů zcela okrajový vliv. Pokud studenti uvedli, že se v rámci nějakého předmětu objevilo téma související s Evropou, nepřikládali tomu zvláštní význam. Rádi bychom na tomto místě připomněli, že školní vzdělávací programy obou škol zařazují téma Evropy a evropské integrace až ve 4. ročníku. Evropská témata, která by ve škole uvítali, souvisela u většiny buď s jejich oborovým zaměřením, nebo s fungováním Evropské unie. Nezaznamenali jsme, že by se deklarovaný zájem nějakým způsobem lišil od míry orientace v dalších otázkách. Kdo uvedl, že se

nezajímá, měl většinou zkrácené představy o většině dalších témat v rozhovoru. Naopak studentky, které odpověděly, že se snaží udržet přehled, opravdu přehled měly. Jedinou výjimkou byla studentka, která uvedla, že se zajímá o rozhodnutí Evropského parlamentu týkající se České republiky, ale v následujících odpovědích se ukázalo, že o fungování Evropského parlamentu a jeho roli v rozhodování Evropské unie má velice zkrácené představy.

Vedle zkušeností studentů s evropským prostředím, jejich jazykovou vybaveností a mírou aktivního zájmu o dění v Evropě nás dále zajímalo, z jaké pozice k Evropě a Evropské unii přistupují. Proto jsme se dotazovali, jestli se cítí být Evropany a co to pro ně znamená. Srovnání s výzkumem ICCS je pro nás v tomto případě problematické. V uvedeném výzkumu se 90 % žáků ztotožnilo s tvrzením, že se cítí být Evropanem. V naší výzkumné sondě na tuto otázku odpověděli z celkového počtu 11 studentů 4 ano, 3 asi ano a 3 ne. Z jejich pojetí pojmu Evropan ale následně vyplynulo, že většina studentů ztotožňuje tento pojem s občanem Evropské unie, což z výsledků výzkumu ICCS nelze zjistit. Způsob, jakým většina studentů pojem Evropan vnímá, nás překvapil. Domníváme se, že jedním z faktorů, který k tomu přispívá, je, že dotazovaní studenti prožili většinu svého života již jako občané Evropské unie. Odpovědi z následující otázky pak přinesly vysvětlení ze strany studentů. Ti zaměňování obou pojmů vysvětlovali tím, že jsou zvyklí, že se běžně hovoří o Evropě ve smyslu Evropské unie. Další odůvodnění zmiňované studenty bylo, že skoro všechny státy Evropy jsou členy Evropské unie. Z dalších otázek během rozhovorů jsme nabyli přesvědčení, že představy o tom, které státy jsou členy Evropské unie, jsou u studentů velmi nepřesné.

Další otázky výzkumné sondy začaly odhalovat ambivalentní postoje studentů k Evropské unii, které byly součástí většiny rozhovorů. Studenti na jedné straně většinou charakterizovali Evropskou unii skrze její problémy a neshody mezi jejími členy, ale v odpovědi na následující otázku si s ní spojovali řadu pozitiv.

Dále nás zajímalo, jaké jsou představy studentů o motivech evropské integrace v minulosti v porovnání se současností. Poměrně velká část studentů uvedla, že u počátků integrace stála snaha sjednotit evropské státy a zabránit konfliktům mezi nimi. V žádné



z výpovědí se však neobjevilo, že jsou počátky sjednocování Evropy spojené se sektorovou integrací hospodářství. Studenti nereflektovali logiku postupného prohlubování integrace od sektorové integrace přes budování jednotného vnitřního trhu a rozšiřování politik Evropské unie směrem k dnešní široce pojaté spolupráci v mnoha oblastech, včetně např. Společné zahraniční a bezpečnostní politiky. Příkladem může být uvádění volného pohybu osob studenty jako jednoho z motivů, proč Evropská unie vznikla. Zajímavým, avšak ne překvapivým, zjištěním je, že motiv integrace jako prostředku k zachování míru mezi státy, není pro studenty aktuální.

V představách studentů o budoucí spolupráci členských států Evropské unie jasně převažovalo, jaká by neměla být, spíše než jaká by být měla. Společné předpisy vnímají v drtivé většině případů jako zbytečné a souvislost mezi předpisy a cílem, který jejich zavádění sleduje, nereflektují. Jejich přehled o společných politikách unie je velice zmatený a v některých případech neodpovídá realitě. Studentské představy o spolupráci se často týkají oblastí, do kterých Evropská unie zasahuje velice omezeně nebo vůbec, jak jsme se snažili ukázat na dvou případech týkajících se fungování společného trhu a vzdělávací politiky, kterou studentka zaměnila se současnými trendy v pedagogice. Oblastí dalšího zkoumání týkající se tohoto tématu by mohla být oblast politické spolupráce, kterou studenti ve svých výpovědích nereflektovali prakticky vůbec, a přitom se jedná o jedno z témat, které souvisí s budoucím směřováním Unie.

V oblasti současných problémů Evropské unie se dle našeho názoru projevilo, že se studenti o dění v Evropě potažmo v Evropské unii příliš nezajímají. Do jejich odpovědí se sice promítly dvě aktuální krize, tedy migrační krize a plánovaný odchod Velké Británie, ale výpovědi studentů postrádaly širší souvislosti. Zaujalo nás, se úvahy studentů o problému fungování Evropské unie nesoustředily pouze na problém suverenity, ale také na problémy postojů občanů Unie.

Představy studentů o rozhodovacích procesech v Evropské unii považujeme za jedno z nejzásadnějších zjištění výzkumné sondy. Ukázalo se, že podle většiny studentů řídí Evropskou unii Evropský parlament. Z tohoto pojetí podle nás vychází další miskoncepty studentů v oblasti fungování Unie a postavení České republiky. Z vyjádření studentů

vyplývalo, že jsou zvyklí posuzovat postavení České republiky většinou skrze velikost, aniž by blíže specifikovali, co si pod tímto pojmem představují. V souvislosti s rozhodováním v Evropské unii se ukázalo, že studenti si nejsou většinou jistí, z čeho se odvozuje poměrné zastoupení v Evropském parlamentu. Zároveň nereflektují, že se v něm zástupci České republiky řídí svou politickou příslušností, nikoliv národní. Studentské představy tak neodpovídají realitě, že Evropský parlament, spolu s Komisí, představuje nadnárodní princip spolupráce, zatímco Evropská rada a Rada ministrů hájí zájmy států a platí zde rovné zastoupení.

Dalším zásadním zjištěním pro nás bylo, že studenti svou účast ve volbách do Evropského parlamentu podmiňují svým zájmem a orientací v evropských záležitostech, ale přitom se o dění v Evropě zajímají velmi okrajově. S tímto přístupem se výzkumnice setkala i při výuce občanské výchovy, kdy několik studentek zdůvodnilo svůj nezájem o téma politologie tím, že učivo do té doby, než budou moci volit, zapomenou. Tento přístup, kdy studenti chápou svůj zájem jako zbytečný, dokud se jich volby netýkají, považujeme za nešťastný. Je zajímavé, že většinou podmínku zájmu nezahrnuli do úvah o účasti ve volbách místních. Rozdíl mezi deklarovanou účastí ve volbách evropských ve srovnání s místními odpovídá zjištění výzkumu ICCS, kde vyjádřily dvě třetiny žáků negativní postoj k volbám do Evropského parlamentu.

Postoj studentů k členství České republiky v Evropské unii jsme zjišťovali skrze otázky na vnímané výhody a nevýhody našeho členství v Unii. Z odpovědí vyplývalo, že hlavní výhody členství vidí studenti ve snadném cestování, čerpání dotací a ochraně. Z odpovědí v rozhovoru vyplývalo, že studenti nereflektují složitý vývoj, kterým si prošla, a vlastně stále prochází, Společná zahraniční a bezpečnostní politika a Společná bezpečnostní a obranná politika. Zároveň ve svých úvahách o ochraně či obraně nezohledňují roli NATO. Z hlediska zjišťování postoje studentů k členství České republiky v Evropské unii vidíme jako přínosnější odpovědi týkající nevýhod. Ukázaly totiž, že se týkají převážně omezení či přenesení národní suverenity na orgány Evropské unie. Je však třeba dodat, že studenti nemají příliš konkrétní představu, kterých oblastí se týká. Nicméně z naší výzkumné sondy vyplývá, že podobně jako účastníci mezinárodního šetření ICCS, by

se i většina našich respondentů ztotožnila s výrokem, že „*Každá země by měla svobodně rozhodovat o svých vnitřních záležitostech.*“

Nejen z odpovědí na závěrečné otázky, ale v průběhu všech rozhovorů se objevil ještě jeden zajímavý aspekt postoje k Evropské unii. Ve vyjádřeních studentů vystupovala Evropská unie jako cizorodý a vzdálený prvek, který rozhoduje, aniž by tato vyjádření reflektovala, že jsme součástí Evropské unie i jejích rozhodovacích procesů.

## 9 Doporučení pro výuku

Výzkumná sonda realizovaná se studenty středních odborných škol přinesla řadu zjištění o jejich porozumění některým tématům evropské integrace, která jsme představili v předchozí kapitole. Na tomto místě nejprve představíme naše zjištění v kontextu analýzy rámcových vzdělávacích programů, která byla podrobněji představena v rámci první kapitoly. Na to navážeme doporučeními pro výuku, která budou vycházet z výsledků výzkumné sondy.

Jak jsme již zmínili v charakteristice výzkumného vzorku, za jeden ze zajímavých aspektů výzkumné sondy považujeme náhled na to, do jaké míry dosáhli studenti očekávaných výstupů stanovených pro základní vzdělávání. Je třeba říci, že si uvědomujeme, že míra dosažení očekávaných výstupů je individuální u každého studenta, proto se zaměříme na oblasti, které se týkají většiny studentů, kteří se zúčastnili výzkumné sondy.

Jedním z očekávaných výstupů vzdělávací oblasti Člověk a společnost RVP ZV je, aby studenti byli schopni popsat vliv členství České republiky v EU na život občanů. Naši respondenti byli schopni popsat některé důsledky členství v Evropské unii, zejména skrze jeho výhody a nevýhody, avšak soustředili se na omezený počet oblastí a unikaly jim širší souvislosti. Někteří také připisovali vliv Evropské unii v oblastech, v kterých je spíš okrajový.

Budeme-li dále hodnotit přínos průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech z hlediska toho, že by mělo rozšiřovat a prohlubovat dovednosti vedoucí k orientaci a seberealizaci v evropském prostředí, musíme konstatovat, že orientace studentů v evropském prostředí je velice omezená většinou bez zájmu ji nějakým způsobem prohlubovat.

Z hlediska pochopení podstaty procesu evropské integrace a významu společných politik a institucí EU, na které je zaměřené průřezové téma, můžeme říci, že podstatu procesu evropské integrace studenti většinou popsali, ale již nereflektovali logiku postupného prohlubování integrace. Ačkoliv by průřezové téma mělo sledovat osvojení pozitivních

občanských postojů i na úrovni evropského občanství, tyto postoje jsme u studentů účastnících se výzkumné sondy, postrádali. Oblastí, ve které byly znalosti studentů z našeho pohledu nedostatečné, byla základní institucionální struktura, z jejíž neznalosti, jak jsme se snažili ukázat v předchozí kapitole, vyplývá řada miskonceptů.

Je to právě oblast fungování institucí, na kterou bychom se v doporučeních pro výuku chtěli zaměřit nejvíce. Domníváme se, že pro pochopení fungování Evropské unie v oblasti jejích institucí i politik, je klíčové alespoň rámcově studenty seznámit s rozporem mezi zastánci mezivládního a nadnárodního přístupu k integraci, který stál již u počátků procesu evropského sjednocení. Systém evropských institucí je výsledkem kompromisu těchto dvou přístupů. Smluvní vývoj, tak jak jsme ho shrnuli v teoretické části této práce, však ukazuje, že nadnárodní princip spolupráce postupně posiluje. V tomto ohledu je podle nás zapotřebí mezipředmětového přístupu k tématu evropské integrace v návaznosti na učivo dějepisu, konkrétně vývoje Evropy po druhé světové válce.

Jak jsme shrnuli v předchozí kapitole, představy studentů o rozhodovacích procesech zahrnují téměř výhradně nadnárodní princip představovaný Evropským parlamentem. Zároveň zde ale dochází k dalšímu miskonceptu, že europoslanci zde vystupují na základě národní nikoliv politické příslušnosti, což logicky podporuje představu studentů o omezených možnostech České republiky cokoliv ovlivnit. Výuka by se dle našeho názoru měla zaměřit nejdříve na pojem suverenity a na nadnárodní a mezivládní princip spolupráce. Následně bychom doporučili seznámit studenty s evropskými institucemi a s tím, které fungují na mezivládním a které na nadnárodním principu.

V souvislosti s Evropským parlamentem považujeme za důležité seznámit studenty se systémem frakcí, včetně příslušnosti českých politických stran k frakcím v Evropském parlamentu. Změna studentských pojetí Evropského parlamentu nám přijde klíčová proto, aby věděli, jakou frakci svou volbou posílí, a aby byli schopni kriticky posoudit, do jaké míry mohou být naplněny předvolební sliby českých politických stran před volbami do Evropského parlamentu.

Doporučujeme ve výuce využít nadnárodní a mezivládní princip i v případě politik Evropské unie, protože studenti v tomto ohledu mají velice nepřesné představy. Ačkoliv

účastníci výzkumné sondy byli schopni definovat některé oblasti spolupráce mezi členskými státy, neví, v kterých oblastech se Česká republika vzdává části rozhodovací autonomie. K problematice výlučných, sdílených a doplňkových politik doporučujeme k přípravě učitele na toto téma *Učebnici evropské integrace*<sup>163</sup>, která představuje podobu spolupráce v rámci těchto tří kategorií.

Z naší zkušenosti je téma evropské integrace neoblíbené jak ze strany studentů, tak i ze strany učitelů. Domníváme se, že je to dáno v prvé řadě jeho rozsáhlostí a složitostí. Evropská integrace je již několik desetiletí trvající proces. A právě proces je v tomto případě klíčový pojem. Spolupráce evropských států v rámci Evropských společenství a později Evropské unie se neustále proměňuje a opakované revize smluv ji činí velice nepřehlednou. Nicméně má-li školní výuka přispět k tomu, aby se ze studentů stali aktivní účastníci života v integrované Evropě, je potřeba, aby učitelé nerezignovali na snahu zpřístupnit jim toto složité téma.

Tím, že je evropská integrace dynamický proces, klade toto téma na učitele vysoké nároky v oblasti přípravy. Nicméně dnes již existuje řada materiálů dostupných na internetu, které práci učitele v tomto ohledu usnadňují. Na oficiálních internetových stránkách Evropské unie je vedle informací o Unii i sekce Evropa učitelům, kde je řada materiálů pro různé věkové skupiny. Pro studenty starší patnácti let, jsou k dispozici jednak přehledové materiály, které obsahují základní přehled o Evropské unii, online kvízy, kterými si studenti mohou ověřit své znalosti o Unii a naučná online hra.<sup>164</sup>

Na těchto stránkách je dostupný ke stažení i pracovní sešit, který je výbornou inspirací, jakým způsobem lze znalosti o Evropské unii procvičovat. Navíc je zde velice přehledně graficky znázorněno složení a způsob hlasování v orgánech Evropské unie včetně odkazů na rozšiřující informace. Uvedeme zde alespoň jeden příklad kapitoly týkající se Rady EU. Kapitola je z hlediska grafického zpracování velice přehledná. Je zde uvedeno

---

<sup>163</sup> LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, s. 137–157.

<sup>164</sup> *Evropa učitelům*, Europa.eu [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: [http://europa.eu/teachers-corner/age-ranks/ages-15-and-over\\_cs](http://europa.eu/teachers-corner/age-ranks/ages-15-and-over_cs).

složení Rady, četnost zasedání i způsob hlasování. V textu jsou navíc funkční odkazy například na video ze zasedání Rady, nebo na hlasovací kalkulačtor<sup>165</sup>, kde mohou studenti sami zvolit, jak jednotlivé země hlasovaly a sledovat vývoj a výsledek hlasování. Tímto způsobem se dá prakticky ukázat systém tzv. blokační menšiny.<sup>166</sup>

Neméně přínosné jsou stránky Evropská unie hrou provozované Zastoupením Evropské komise v ČR. Na těchto stránkách jsou přístupné výukové materiály pro různé věkové skupiny, publikace o Evropské unii ke stažení a nabídka výukových akcí s tematikou Evropské unie v Evropském domě. Pro učitele středních škol je na stránkách k dispozici celkem osm výukových lekcí, které zahrnují metodiku, materiály a prezentaci v prezentačním systému PREZI, který je, z naší zkušenosti, pro studenty velmi atraktivní. Koncepce lekcí navíc zahrnují vedle námětů k individuálnímu přemýšlení také témata ke skupinovým diskuzím, které považujeme ve výuce o evropské integraci za velice podnětné.<sup>167</sup>

---

<sup>165</sup> *Hlasovací kalkulačtor*, Europa.eu [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: <http://www.consilium.europa.eu/cs/council-eu/voting-system/voting-calculator/>.

<sup>166</sup> *EU & já*, Europa.eu [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: <https://publications.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/6fcdb304-b542-11e7-837e-01aa75ed71a1>.

<sup>167</sup> Více viz *Výukové moduly o EU pro pedagogy SŠ. Občanem v EU*, Europa.eu [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: <http://www.euhrou.cz/eu-pro-ucitele/vyukove-moduly-o-eu-pro-pedagogy-ss/index.html>.

## **Závěr**

Diplomová práce se zaměřila na diagnostiku porozumění vybraným tématům evropské integrace u studentů středních odborných škol. Teoretická část vymezila základní rámec pro praktickou část diplomové práce. V úvodu teoretické části byla provedena analýza rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední odborné vzdělávání. Následně byl stručně představen vývoj integračního procesu do současné podoby spolupráce v rámci Evropské unie, včetně fungování čtyř nejdůležitějších institucí. V další kapitole bylo představeno konstruktivistické pojetí výuky, z něž vycházela praktická část diplomové práce. V závěru teoretické části pak byly představeny výsledky rešerše dosavadních výzkumných zjištění k studentským porozuměním pojmům souvisejících s evropskou integrací a evropskou identitou.

Praktická část nejprve zdůvodnila volbu kvalitativního výzkumného pojetí jako metodologického východiska práce. Dále shrnula zásady kvalitativního výzkumu a představila metodu polostrukturovaného hloubkového rozhovoru, která byla použita jako metoda sběru dat v kvalitativní výzkumné sondě. V samotné kvalitativní sondě byly nejprve podrobně charakterizovány výzkumné otázky. Na tomto místě je třeba říci, že bylo velice obtížné otázky formulovat tak, aby byly studentům srozumitelné, a po prvních dvou rozhovorech došlo k jejich mírné revizi. V charakteristice výzkumného vzorku byl zdůvodněn výběr respondentů. Respondenti byli studenti oborů Veřejnosprávní činnost a Zdravotnický asistent. Jak již bylo řečeno výše, výzkumnice je zároveň vyučující studentů, proto nás příjemně překvapilo, že ačkoliv studenti vyjádřili obavu z rozhovorů, byli velice ochotní k účasti na výzkumné sondě a ve většině případů neměli problém s rozsáhlými odpověďmi.

Ještě bychom rádi upozornili na jeden zajímavý poznatek k účastníkům výzkumné sondy. V kapitole, která byla věnována analýze RVP, byly představeny rámcové vzdělávací programy obou oborů, kde bylo řečeno, že obor Veřejnosprávní činnost má v rámci oblasti Odborné vzdělávání navíc zařazen obsahový okruh Česká republika a evropská dimenze, který má rozvíjet mezioborové kompetence potřebné pro veřejnoprávní sféru. Ačkoliv to



nebyl předmět zkoumání a jednalo se o okrajovou oblast našeho zájmu, překvapilo nás, že se porozumění a znalosti studentů mezi obory nijak zvlášť neliší.

Na vyhodnocení výzkumné sondy navázala kapitola věnovaná shrnutí výsledků a závěrečné diskuzi. Na tomto místě bychom chtěli poznamenat, že pro diskuzi nad výsledky jsme předpokládali širší spektrum publikovaných výzkumů o postojích studentů k Evropské unii. Jsme si vědomi toho, že výsledky výzkumné sondy nelze zobecňovat na celou populaci studentů středních odborných škol, nicméně se domníváme, že přinesla několik zajímavých zjištění o porozumění studentů tak složitému tématu, jakým je evropská integrace.

Realizace kvalitativní výzkumné sondy byla velice náročná, a i přes důslednou teoretickou přípravu jsme se nevědomky dopouštěli řady opomenutí, která se ukázala až při analýze přepisu rozhovorů. Nejběžnějším z nich bylo nepostřehnutí odpovědi, která by při hlubším dotazování mohla přinést další důležitá data pro analýzu porozumění danému tématu. Domníváme se však, že tyto a další nedostatky je možné odstranit pouze praxí. Za osobní přínos této práce považujeme přímou zkušenost s tím, jak dalece mohou nepřesná pojetí ovlivnit další poznání studentů.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Tištěné publikace

- BERTRAND, Y., *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha 1998.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*, Praha, 2001.
- DVOŘÁKOVÁ, M., *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování o společnosti*, disertační práce PedF UK v Praze, Praha 2012.
- FIALA, P.; PITROVÁ, M., *Evropská unie*, Brno 2009.
- GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000.
- HENDL, J., *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*, Praha 2005.
- HODAČ, J.; LACINA, L.; STREJČEK, P., *Evropské křižovatky*, Brno 2014.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009.
- KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace I*, Praha 2005.
- KOVÁŘ, M.; HORČIČKA, V., *Dějiny evropské integrace II*, Praha 2006.
- KRATOCHVÍL, P., *Teorie evropské integrace*, Praha 2008.
- LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace*, Brno 2016.
- MAREK, D.; BAUN, M., *Česká republika a Evropská unie*, Brno 2010.
- NÁLEVKA, V., *Světová politika ve 20. století*, Praha 2000.
- PLECHANOVÁ, B., *Institucionální vývoj Evropské unie od Maastrichtské smlouvy k východnímu rozšíření. Hledání rovnováhy mezi společenstvím a jeho členskými státy*, Praha 2004.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha 2003.
- STREJČEK, P., *Evropský integrační proces*, Brno 2016.
- ŠKODA, J.; DOULÍK, P., *Psychodidaktika*, Praha 2011.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha 2007.

ZORMANOVÁ, L., *Výukové metody v pedagogice*, Praha 2012.

### **Elektronické dokumenty**

*Jednotný evropský akt*, 1986, [online], [cit. 2018-07-01], dostupné z: <https://www.euroskop.cz/gallery/2/763-jea.pdf>.

*Konsolidované znění Smlouvy o Evropské unii*, 2007, [online], [cit. 2018-07-10], dostupné z: [http://www.euroskop.cz/gallery/54/16335-smlouva\\_o\\_eu.pdf](http://www.euroskop.cz/gallery/54/16335-smlouva_o_eu.pdf).

*Konsolidované znění Smlouvy o fungování Evropské unie*, [online], [cit. 2018-07-12], dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016E/TXT&from=EN>.

LACINA, L.; STREJČEK, P.; BLÍŽKOVSKÝ, P., *Učebnice evropské integrace. Doplnující materiál*, [online], 2016 [cit. 2018-06-26], dostupné z: <https://barrister.cz/barr01/wp-content/uploads/2016/12/Historie-a-motivy-evropske-integrace.pdf>.

LOSITO, B. et al., *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. European Report*, [online], 2017, [cit. 2018-07-03], dostupné z: [https://iccs.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Editor\\_Group/Downloads/ICCS\\_2016\\_European\\_report.pdf](https://iccs.iea.nl/fileadmin/user_upload/Editor_Group/Downloads/ICCS_2016_European_report.pdf).

MACKOVÁ, A. a kol., *Závěrečná zpráva české části projektu Catch-EyoU. Utváření aktivního občanství evropskou mládeží. Politiky, praxe, výzvy a řešení*, [online], 2018, [cit. 2018-07-11], dostupné z: [http://ivdmr.fss.muni.cz/media/3077209/catch\\_zprava.pdf](http://ivdmr.fss.muni.cz/media/3077209/catch_zprava.pdf).

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*, MŠMT [online], 2001, [cit. 2018-06-23].

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53-41-M/01. Zdravotnický asistent*, NÚV [online], 2008, [cit. 2018-06-24], dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%205341M01%20Zdravotnicky%20asistent.pdf>.

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68-43-M/01. Veřejnosprávní činnost*, NÚV [online], 2008, [cit. 2018-06-24], dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206843M01%20Verejnospravni%20cinnost.pdf>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, NÚV [online], 2017, [cit. 2018-06-23], dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/43792\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/).

SOUKUP, P., *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, MŠMT [online], 2010, [cit. 2018-07-03], dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/12361\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/12361_1_1).

ZBÍRAL, R., *Institucionální struktura Evropské unie*, in: KLÍMA, K., *Evropské právo*, [online], 2011 [cit. 2018-07-10], dostupné z: [http://old.pf.upol.cz/file/admin/user\\_upload/PF-katedry/politologie/Institute\\_do\\_Evropskeho\\_prava\\_Klima2.pdf](http://old.pf.upol.cz/file/admin/user_upload/PF-katedry/politologie/Institute_do_Evropskeho_prava_Klima2.pdf).

### **Internetové zdroje**

BOČEK, J. *Propast mezi studenty z bohatých a chudých rodin se rozšiřuje, ukazuje celoevropský výzkum*, iROZHLAS [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-studenti-mladi-politika-participace-sociologie-vyzkum-catcheyou\\_1807040808\\_jab](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-studenti-mladi-politika-participace-sociologie-vyzkum-catcheyou_1807040808_jab).

Catch-EyoU [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: <http://www.catcheyou.eu/the-final-conference/>.

*EU & já*, Europa.eu [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: <https://publications.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/6fcdb304-b542-11e7-837e-01aa75ed71a1>.

*Evropa učitelům*, Europa.eu [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: [http://europa.eu/teachers-corner/age-ranks/ages-15-and-over\\_cs](http://europa.eu/teachers-corner/age-ranks/ages-15-and-over_cs).

*Hlasovací kalkulator*, Europa.eu [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: <http://www.consilium.europa.eu/cs/council-eu/voting-system/voting-calculator/>.

CHLEBOUNOVÁ, T., *Norsko čekají volby – změní jeho vztahy s EU?*, Euroskop [online], [cit. 2018-07-10], dostupné z: <https://www.euroskop.cz/9005/29646/clanek/norsko-cekaji-volby-zmeni-jeho-vztahy-s-eu/>.

KRUTÍLEK, O., *Změny po Lisabonské smlouvě*, Euroskop [online], [cit. 2018-07-12], dostupné z: <https://www.euroskop.cz/8900/sekce/zmeny-po-lisabonske-smlouve/>.

*Výukové moduly o EU pro pedagogy SŠ. Občanem v EU*, Europa.eu [online], [cit. 2018-07-11], dostupné z: <http://www.euhrou.cz/eu-pro-ucitele/vyukove-moduly-o-eu-pro-pedagogy-ss/index.html>.