

Utváření evropské identity: Možnosti vzdělávací politiky EU

Václav Souček

Abstrakt: Na přelomu století dochází ve vzdělávací politice k posunu od původních humanistických, emancipačních a demokratických cílů směrem k zájmům reprezentovaným technokratickou racionalitou. Nové pojetí vzdělávací politiky EU se projevuje i ve vznikající tenzi v dalších dílčích aspektech evropského vzdělávání. Evropská snaha o vytvoření tzv. vzdělanostní společnosti je tak protkána celou řadou protikladů, které bude možné vyřešit jen s největšími obtížemi, neboť cíle v nich obsažené slouží ve své podstatě neslučitelným technokratickým, humanistickým a emancipačním zájmům.

Klíčová slova: vzdělávací politika, celoživotní vzdělávání, vzdělanostní společnost, identita, Evropská unie, kompetence, emancipace, systém, technokratická racionalita, humanismus, aktivní občanství, seberealizace, demokracie

Abstract: The EU educational policy had executed some significant shifts from the original humanist, emancipatory and democratic concerns towards concerns governed by technocratic rationality at the end of the 20th century. This has produced certain tensions in other particular aspects of European education. The EU's efforts to create a learning society are thus marked by contradictions that are difficult to resolve, as they attempt to serve fundamentally irreconcilable technocratic, humanistic and emancipatory interests.

Key words: education policy, lifelong learning, lifewide learning, learning society, identity, European Union, competence, emancipation, system, technocratic rationality, humanism, active citizenship, self-realization, democracy

1. Úvod

Evropská unie vznikla a utváří se, mimo jiné, a to obzvláště ve vztahu k tradici sociálně orientovaného přístupu k problémům spojeným s hospodářským, politickým a kulturním rozvojem, i z potřeby vytvořit jakýsi *ochranný krunýř* proti mezinárodní hospodářské konkurenci, především ze strany USA a dalších zemí z oblasti Pacifiku. (Leborgne a Lipietz, 1992; Lipietz, 1992). Představa EU v otázkách volného trhu se sice příliš neliší od představ výše zmíněných zemí, nicméně sociální dopad jednotného volného trhu je zde částečně zmírněn stávající Sociální dohodou.

Součástí evropského projektu byla a zůstává i *vzdělávací politika* EU, která od svého počátku klade důraz na dva klíčové prvky: *celoživotní vzdělávání* a kultivování *vzdělanostní společnosti*. Klíčovou podmínkou pro úspěch tohoto projektu bylo i utváření takových materiálních a vzdělávacích podmínek, které by pomohly občanům jednotlivých členských států rozvíjet evropskou identitu. Nicméně i v rámci vzdělávací politiky EU dochází na přelomu století k významnému posunu vstříc zájmům administrativního a hospodářského subsystému.

Tento zjevný posun ve vzdělávací politice EU lze dobře postihnout porovnáním relevantních klíčových dokumentů, které se touto otázkou zabývají: Faureho zpráva pro UNESCO z roku 1972, *Učit se žít (Learning to Be)*, kde pojem *celoživotní vzdělávání* sloužil ke zdůraznění aspektu osobnostního a politicky emancipačního vospívání a celé řady dokumentů publikovaných například lisabonskou a stockholmskou Evropskou radou v letech 2000 a 2001, včetně *Memoranda o celoživotním učení* (CEC, 2000), které vyšlo ze závěrů dokumentu *European Year of Lifelong Learning*, publikovaného Evropskou radou v roce 1996. Základní posun ve vzdělávací politice lze rozpoznat již v samotném názvu těchto dokumentů – původně humanistický koncept *celoživotního vzdělávání* se stává *celoživotním učení*. Nové pojetí vzdělávací politiky EU se projevuje i ve vznikající tenzi v dalších dílčích aspektech evropského vzdělávání: kompetence související s aktivním občanstvím a sociálním začleněním se stávají především pracovními kompetencemi a životní svět člověka, jeho přirozeně lidské zájmy jsou ve vzrůstající míře kolonizovány světem globálního hospodářského subsystému. Evropská snaha o vytvoření tzv. vzdělanostní společnosti je tak protkána celou řadou protikladů, které bude možné vyřešit jen s největšími obtížemi, neboť cíle v nich obsažené slouží ve své podstatě neslučitelným technokratickým, humanistickým a emancipačním zájmům.

Tento příspěvek se pokusí kriticky zamyslet nad současným vývojem vzdělávací politiky EU, a to obzvláště ve vztahu k problematice celoživotního vzdělávání a vzdělanostní společnosti. V této souvislosti bude zvláštní péče věnována i otázce kultivování evropské identity. A právě k této otázce se nyní obrátíme.

2. Otázka kolektivní identity: kultivovat či přikázat?

Hovoříme-li o něčem, jako je kolektivní (např. evropská) identita, je nutné vzít v úvahu především kulturní, sociální a politický kontext, ve kterém se utváří. Dovolte mi v této souvislosti učinit několik poznámek před tím, než se dostaneme k samotné podstatě otázky procesu historického utváření a přetváření kolektivní a individuální identity.

V prvé řadě bychom se měli vyhnout zjednodušenému náhledu, že pro-

blém evropské identity lze řešit pouze prostřednictvím rozšiřování a zvládnutí informačních technologií. Problém věci tkví spíše ve vnitřním rozporu samotného utváření jednotného společenského systému (tzv. network society), který by měl propojit jednotlivé identity vyznačující se svojí vlastní historickou pamětí, osobními problémy a individuálními ambicemi. Na jedné straně je tedy systém, na druhé životní svět individuálního jednotlivce. Aby mohlo dojít ke spojení těchto dvou fenoménů, je třeba rozšířit již tak vrstevnatou identitu jednotlivce o další osobnostní vrstvu – kolektivní identitu. To je možné jen tehdy, kdy jednotlivce bude na své prožitkové rovině cítit a vnímat užitečnost takové identity. Jinak řečeno, vznik evropské identity je podmíněn vznikem hegemonního evropského projektu, který by byl jednotlivými občany chápán jako materiálně zvýhodňující a jehož by se současně každý jednotlivce cítil plnohodnotným aktérem. Otázkou tedy je, do jaké míry dokáží evropské instituce, kultura a technologie vytvořit takovou společnost, která by na individuální prožitkové rovině oslovila každého Evropana přibližně stejnou mírou. Mluvíme tedy v prvé řadě o působení systému na jednotlivce.

V druhé řadě jde o to, že ze strany jednotlivců se projevuje určitá odolnost vůči tomuto systémovému působení, která vychází právě z individuálního zakotvení v etnické, náboženské, regionální, sociální, ale i osobnostní rozdílnosti. Jak Castells (2000, s. 114–125) poznamenává, člověk nebuduje svoji budoucnost na základě kolektivní identity, ale především prostřednictvím své vlastní identity.

To, do jaké míry zde může docházet k nežádoucímu tření mezi působením systému a individuální identitou, bude záviset také na charakteru, poslání a činnosti institucí, které jsou a budou k tomuto účelu ustanoveny. Mluvíme zde tedy o základní dialektice mezi systémem a identitou jednotlivce – transformující síť systému a individuální lidskou snahou vtisknout smysl vlastním prožitkům v sociálním světě. Identitou lze tedy chápat snahy jednotlivých sociálních aktérů utvářet smysl z toho, co se ve společnosti děje v souvislostech se sociálně významnými důsledky, které vyplývají z působení společenských institucí a jejich představitelů. Identita se totiž neutváří verbálně, ani na základě nějakých pocitů či nálad, ale především na základě materiálního prožívání výše zmíněných důsledků – identita, která nevychází z životních skutečností a prožitků zůstává vždy pouhou iluzí. Lze tedy tvrdit, že jak individuální, tak kolektivní identita jsou utvářeny prostřednictvím lidského jednání a sdílených prožitků v rámci kulturního, sociálního a politického života společnosti. Podobně i evropská identita může být utvářena pouze na základě těchto skutečností.

Je zřejmé, že při utváření evropské identity by měl hrát rozhodující roli evropský stát – Evropská komise, Evropská rada a Evropský parlament.

Jaká role by to měla být? Historická zkušenost nám říká, že příkazem skutečnou kolektivní identitu nelze vytvořit. K tomu je třeba občanské společnosti. Občanskou společností můžeme rozumět systém politických a sociálních institucí, které spojují společnost se státem, a tak umožňují participaci jednotlivců na životě společnosti (Gramsci, 1971). Otázka evropské identity tedy neodvratně souvisí s tím, do jaké míry se může evropská občanská společnost stát skutečným vyjádřením plurality identit a současně do jaké míry se mohou jednotliví občané cítit, že jsou takovou kolektivní identitou plnohodnotně osloveni.

Jaká je ale dosavadní skutečnost? Průzkumy veřejného mínění v otázce evropské identity jednoznačně potvrzují dvě věci. Zaprvé, že Evropa je třídně rozdělena. Ti, kdo se považují za Evropany, přináležejí povětšinou k vyšším sociálním třídám. Jde hlavně o lidi s profesním povoláním a vyšší střední stav. Většina ostatních stavů se Evropany necítí, a to platí pro všechny státy Evropské unie (Castells, 2000).

Vyvstává i otázka, co vlastně obnáší být Evropanem či Evropankou? Přestaneme se cítit Evropany v případě, že EU z nějakých důvodů zanikne? V první řadě takovou identitu neutvoříme na základě nějakého konsensu, kde bychom se všichni dohodli na tom, kdo jsme, co nás činí Evropany. Kolektivní identitu nelze utvářet ani na základě rasového přináležení a odlišnosti, neboť dnešní Evropa je vskutku pluralitním etnickým společenstvím. Jediné, co zbývá, je utvoření nějakého fyzického, hmatatelného mechanismu, prostřednictvím kterého by mohly jednotlivé vlády vyzvat své občany k takovému jednání, které by mohlo usnadnit formování vědomí a pocitu toho, že jsou součástí evropského dění, aniž by při tom docházelo k přímé indoktrinaci.

Tyto mechanismy, či chcete-li občanské instituce, by měly především předejmut vznik možných konfliktů a zaměřit se na hledání a utváření kulturně sdíleného smyslu evropského směřování a společného sdílení života. Castells (2000) uvádí deset základních mechanismů, které by k tomuto účelu mohly sloužit:

1. sdílené či společné vzdělávací instituce,
2. výuka evropských jazyků,
3. utvoření podmínek pro vznik kvalitních evropských médií,
4. podpora internetové komunikace,
5. utvoření jednotného a rovnoprávného evropského trhu práce,
6. poskytnutí hlasovacího práva podle bydliště,
7. možnost poskytnutí občanství,
8. sdílená zahraniční politika,
9. vlastní obranná politika,

10. společná sociální politika zakotvená v Chartě lidských práv.

Dodatkem lze ještě uvést dvě zásady, které by měly tuto snahu doprovázet. První zásadou by mělo být to, že nově utvářená identita by vycházela z již existujících identity, aby tedy nevznikala v protikladu vůči ní, či ji dokonce vylučovala. Druhá zásada se týká nezbytnosti utváření materiálních předpokladů, které by takový posun mohly umožnit v tom smyslu, že jednotlivec bude přirozeně vtažen do participativního jednání místo toho, aby byl k participaci nucen sankcemi ze strany evropského či národního státu.

Sdílené vzdělávání tak bude nutně hrát nezaměnitelnou roli při utváření evropské identity. Jak si na tom v této souvislosti Evropa dnes stojí?

3. Tenze v současné evropské vzdělávací politice

Pojem **znalostní společnost** spolu s myšlenkou **celoživotního vzdělávání** má své kořeny v Číně, Indii, antickém Řecku a v renesanční Evropě. Nejde tedy o žádný revoluční objev. *Hlavní rozdíl spočívá v tom, že dnes se myšlenka celoživotního vzdělávání dotýká všech občanů* (Gelpi, 1985, s. 18).

V roce 1972 publikovalo UNESCO dokument *Učit se žít*, známý jako Faureho zpráva. Tento dokument pojímal otázku vzdělávání ve smyslu osvobozující praxe zaměřené na posilování občanských kompetencí a demokracie. Myšlení autorů *Zprávy* bylo zjevně ovlivněno pedagogikou Johna Deweye a Paulo Freira, jakož i soudobým kulturním liberalismem, hnutím za odškolování a radikální kritikou školských systémů vycházejících z výzkumů Bowlese a Gintise, Pierra Bourdie a dalších proponentů nové sociologie vzdělávání. Ústřední myšlenkou bylo přesvědčení, že kromě *ryze utilitárních a ekonomických zájmů by měl vzdělávací systém zajistit i přístup všem občanům ke kvalitnímu vzdělávání, které by posílilo jejich občanské, demokratické a sociální vědomí a kompetence*. Nový vzdělávací systém měl také usnadnit spravedlivější přerozdělování zdrojů, a tím přispět k vytváření skutečné a nepředstírané meritorní společnosti. Pojem celoživotního vzdělávání byl vyjádřením snahy přehodnotit vzdělávací politiku jako reakci na všeobecné znepokojení se stavem evropského školství. V tomto smyslu představuje Faureho zpráva výchozí bod současné debaty o evropském vzdělávání. Další vývoj v otázce vzdělávací politiky EU však znamená podstatný odklon od původního humanistického a demokratického směřování.

V roce 1983 vstupuje do diskuse o evropském vzdělávání Evropský kulatý stůl průmyslníků tím, že vnáší do debaty představu znalostní společnosti a celoživotního vzdělávání téměř výhradně jako snahu budovat kolektivní schopnost ekonomického rozvoje a individuální schopnost přizpůsobovat se podmínkám pracovního trhu. Demokratické občanství začíná být pojímáno ve smyslu flexibility, schopnosti efektivně působit současně ve více oborech a v neutuchající motivaci přizpůsobovat své dovednosti a kvalifikaci potře-

bám pracovního trhu. V tomto duchu publikuje v druhé polovině devadesátých let Kulatý stůl následující publikace: *Vzdělávání pro Evropany: Směrem ke znalostní společnosti a Investice do vzdělávání: Integrace technologií v evropském vzdělávání*. O tom, že aktivita Kulatého stolu nezůstala bez povšimnutí svědčí dokument *Směrem ke znalostní Evropě (Towards a Europe of Knowledge)*, publikovaný Evropskou komisí o dva roky později. Obsahová shodnost těchto dokumentů dpkazuje, že současná vzdělávací politika EU je vskutku úzce integrována s investičním zájmy evropského kapitálu.

V obdobném duchu publikuje Evropská komise v roce 2000 *Memorandum o celoživotním učení*. V tomto Memorandu stanoví hlavní cíl vzdělávání jako snahu utvořit z Evropy „co nejvíce konkurenceschopnou a dynamickou znalostní společnost na světě“.

Memorandum je komplexním dokumentem a my se zde nebudeme zabývat jeho podrobnou analýzou. Zmíníme pouze ty jeho aspekty, které jsou z hlediska pojímání výchovy a vzdělávání závažné.

V prvé řadě je třeba zmínit proměnu původního pojmu *celoživotní vzdělávání* na *celoživotní učení*. Memorandum tím naznačuje určitý odklon od původního spojení mezi osobnostním vývojem jedince a nabýváním vědomostí k pouhému nabývání odborných vědomostí.

Je zde zjevný důraz na tzv. nové základní dovednosti (tzv. new literacy) – tj. dovednosti související s ICT, cizí jazyky, technologie, podnikavost a sociální dovednosti, kterými rozumí sebedůvěru, sebeřízení a ochotu brát na sebe rizika. Tyto znalosti a dovednosti jsou pochopitelně důležité. Podstatné však je to, že vzdělávání ke kritické gramotnosti a osobnostnímu vývoji zde již chybí.

Dále je kladen důraz na investice v lidských zdrojích, který je pak již zcela zaměřen na výcvik a školení ve vztahu k pracovním dovednostem.

Třetím klíčovým bodem je důraz na inovaci ve výuce a v učení. Memorandum specificky říká, že „vzdělávací systémy je nutné přizpůsobit tomu, jak se lidé v různých obdobích svého života učí“. To je velice důležitý a pozitivní bod zvláště v kontextu českého školství a vzdělávání. Důležitým bodem je i význam přisuzovaný rozšiřování poznatků a vědomostí prostřednictvím jiných než školních a dalších formálních vzdělávacích činností (tzv. lifewide learning). Záleží ovšem na tom, jak je tato inovace pojímána. V této souvislosti klade *Memorandum* snad přílišný důraz na využívání zdrojů informativní technologie. Výzkum v této oblasti (Apple, 1982a, b; Carlson, 1992) poukazuje mimo jiné na to, že tzv. výukové ITC materiály mnohdy jeví tendenci (v podobě skrytého kurikula) posílit v žácích představu vzdělávání jako neproblematické přejímání informací. V této souvislosti je třeba vzít i v úvahu, jaké informace jsou předkládány a jaké jsou opomíjeny a kdo a za jakým účelem tyto materiály připravuje. Z pedagogického hlediska je roz-

hodně nezbytné se zamyslet nad materiály poskytovanými technokraticky orientovanými společnostmi jako IBM, jejichž percepce vzdělávání vychází přímo z potřeb komerce a průmyslu.

Dodatkem bychom ještě měli zmínit dokument *Národní opatření pro zavedení celoživotního učení v Evropě* (Cedefop/Eurydice, 2001), a to zvláště Úvod (s. 5), kde komisařka Viviane Redingová výslovně ztotožňuje pojem celoživotního vzdělávání s hospodářskou konkurenceschopností:

„*Jestliže je naším cílem učinit vzdělávací standardy v Evropě těmi nejlepšími ve světě, nezbyvá nám než přizpůsobit vzdělávací systémy potřebám hospodářství a znalostní společnosti.*“ (překlad autora)

To, co bylo dosud řečeno, by ovšem nemělo být bráno v tom smyslu, že vzdělávací politika EU, jak je prosazována Evropskou komisí a Evropskou radou, je výlučně utilitární. Naopak, celá řada podnětů směřuje k posílení progresivních aspektů vzdělávání a výchovy. Za zmínku jistě stojí její deklarovaný cíl kultivovat občanské dovednosti a napomáhat sociálnímu začlenění znevýhodněných sociálních skupin. V této souvislosti je možné zmínit například program Gruntvig, *Active Citizenship and Social Inclusion*. Pravdou však zůstává, že se Evropská komise snaží začlenit do svého zvažování celou řadu protichůdných podnětů a tlaků a že se snaží najít kompromis a konsensus tam, kde inherentně k žádnému nemůže dojít.

K tomu, abychom lépe pochopili rozporuplný terén, na kterém se Evropská komise ve svém rozhodování pohybuje, nám může posloužit Habermasovo (1976) rozlišení mezi technokratickou, praktickou a emancipační racionalitou. V této souvislosti Habermas argumentuje, že životní svět člověka je postupně kolonizován *technickou* racionalitou, čímž se rozumí pozitivistický přístup k životu, kdy účel vždy svítí prostředky. V oblasti vzdělávání to může vést k tomu, že učení jako takové může být pojímáno především ve smyslu lidského kapitálu, tj. že vzdělávání slouží hlavně ke zdokonalování a rozvíjení administrativně hospodářského subsystému. Oproti této racionalitě staví Habermas tzv. *praktickou* racionalitu, kterou se člověk řídí ve snaze porozumět světu, člověku, přírodě, například utváření plnohodnotných mezilidských vztahů je vedeno touto racionalitou. *Emancipační* racionalita pak označuje takový druh myšlení, které přesahuje stávající *status quo* a které je vedeno přirozenými lidskými zájmy v humanistickém slova smyslu (viz např. Rogers, 1998). Z Habermasovy analýzy vyplývá, že jakákoli politická rozhodnutí by měla být pokud možno vyjádřením souladu mezi těmito rovinami racionálního rozhodování. V souvislosti například se vzdělávací politikou však kritická analýza (Giroux, 1997; Apple 1995, 2001 aj.) naznačuje, že se vzdělávací politika celosvětově dostává pod rostoucí vliv technokratické racionality.

Dnešní vzdělávací politika EU je tedy poznamenána četnými, obtížně ře-

šitelnými protiklady a ve snaze dosáhnout konsensu oslovuje ve své podstatě těžko slučitelné humanistické, emancipační a technokratické zájmy.

Následující znázornění naznačuje na teoretické rovině tenze obsažené v současném evropském pojednávání o vzdělávání:

Životní svět	↔	Svět systému
Učit se žít	↔	Získávat odbornost
<i>Racionalita:</i>		
emancipační ↔	praktická ↔	technokratická
<i>Občanství:</i>		
participace, seberealizace ↔		flexibilní výrobce

Tyto trendy v rámci evropské vzdělávací politiky by však neměly být chápány jako determinované. Sociolog Anthony Giddens (1984) v této souvislosti hovoří o procesu strukturace neboli strukturování sociálních vztahů napříč časem a prostorem v duchu strukturálního dualismu. Jinak řečeno, vzdělávací struktury, o kterých je zde řeč, jsou utvářeny vzájemným působením člověka jako tvůrce a činitele proměny na straně jedné a stávajícími sociálními strukturami na straně druhé. Těmito „determinujícími“ strukturami nechápejme v tomto případě nic jiného než nedokonalost našeho pobytu v tomto světě a jeho fragmentární charakter, který se ve své nedokonalosti může upínat k dílčím aspektům fragmentovaných prožitků a percepce. Tak jako se výchova vždy pohybuje v napětí mezi nárokem na profesionalitu, odbornost a sebekázeň a zároveň nárokem projevat se a zůstat ve své podstatě tvůrčím lidským vztahem, který překračuje hranice zvyklostí a návyků (Fink, cit. Pelcová, 2001), i směřování společnosti prochází krizovými obdobími tápání v neznámu, kdy se může upínat k výlučně pozitivistickému vnímání světa. Představa konkurenceschopnosti, technické odbornosti a technologického vývoje je objektivně uchopitelná a může nabízet zdání jistoty. Naší snahou by mělo být navrátit současné dominantní, ale i radikálně fragmentované percepci světa a vzdělávání něco o tázajícím duchu poznávání a o ceně, kterou člověk platí za nedokonalost svého rozhodování, o hluboké problematičnosti tohoto světa a lidském pobytu v něm. Pojem *vzdělanostní společnost* pak nabývá rysů odlišných od těch naznačených v *Memorandu o celoživotním učení*. V rámci tenzí, o kterých jsme hovořili, pak jde o znovuzačlenění představ o člověku jako tvora otevřeného, nehotového a nedokonalého, který je postaven před úkol dát si formu výchovou, a to takovým způsobem, který by obnášel i úkol porozumět sám sobě (ibidem).

4. Závěr

Tento příspěvek se pokusil o kritické zhodnocení vývoje vzdělávací politiky EU za posledních třicet let. Naše teze naznačila, že během tohoto období došlo k určitému posunu ve směřování vzdělávací politiky EU vstříc technokratickým zájmům. Humanistické a demokratické ideje nejsou však znehodnocovány, spíše jsou podřizovány „vyšším“ systémovým zájmům. Nicméně stávající systém stále nabízí v oblasti vzdělávání vstup a prostor pro seberealizační impulsy ze strany pedagogických pracovníků a dnešních studentů. Programy Erasmus, Socrates či Gruntvig jsou toho důkazem. Ve hře je ale i důležitá otázka utváření evropské identity jako nutnosti k přežití v současném globálním světě, ve kterém dominují výrobní vztahy zakotvené právě v dílčí, technokratické percepci. Aby však mohla myšlenka jednotné evropské identity plně *rozkvést*, je nezbytné navodit mechanismy, které by ji umožnily a podpořily. K tomu je však zapotřebí více než roztržité snahy jednotlivých pedagogů – je zapotřebí politické vůle, která může čerpat svoji energii pouze z občanské společnosti, tedy z angažovaného přístupu všech Evropanů. A právě v tomto smyslu nabízí myšlenka celoživotního vzdělávání a znalostní společnosti určitou naději.

Literatura

- APPLE, M. Curricular form and the logic of technical control: Building the possessive individual. In APPLE, M. (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982a.
- APPLE, M. Mandating computers: The impact of the new technology on the labour process, students and teachers. In WALKER, S., BARTON, L. (ed.) *Changing Policies and Changing Teachers*. Philadelphia: Milton Keynes, 1982b, s. 75–95.
- APPLE, M. *Education and Power*. New York: Routledge, 1995.
- APPLE, M. *Educating the „Right“ Way: Markets, Standards, God and Inequality*. New York: Routledge, 2001.
- CARLSON, D. *Teachers and Crisis. Urban School Reform and Teachers' Work Culture*. New York: Routledge, 1992.
- CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society, the Net and the Self*. Oxford: Blackwell, 2000.
- A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission, 2000.
- National Actions to Implement Lifelong Learning in Europe*. Brussels: European Commission, 2001.
- FAURE, E., a kol. *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972.
- GELPI, E. *Lifelong Education and International Relations*. London: Croom Helm, 1985.
- GIDDENS, A. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- GIROUX, H. A. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Colorado: Bolder, 1997.
- GRAMSCI, A. *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers, 1971.

- LEBORGNE, D., LIPIETZ, A. Conceptual fallacies and open questions on post-Fordism. In STORPER, M., SCOTT, A. J. (ed.), *Pathways to Industrialization and Regional Development*. New York: Routledge, 1992, s. 332–348.
- LIPIETZ, A. *Towards a New Economic Order*. New York: Oxford University Press, 1992.
- MAYO, P. The EU Memorandum on Lifelong Learning. Diluted Old Wine In New Bottles. (Příspěvek prezentovaný na konferenci GENIE v Nichosii, 9.–13. července, 2003.)
- MANGALHAES, A. M., STOER, S. R. Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for European education policy. *Globalisation, Societies and Education* 2003, 1, s. 41–66.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství. Filozofie o člověku a výchově*. Praha: ISV, 2001.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998.
- SULTANA, R. G. The Learning Citizen in the Learning Society – a critical reflection on the construction of the Lifelong Learning Discourse in EU-funded research projects. (Příspěvek prezentovaný na konferenci GENIE v Nichosii, 9.–13. července, 2003.)

SOUČEK, V. Utváření evropské identity: Možnosti vzdělávací politiky EU. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 36–45. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Václav Souček, katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta JČU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, vsoucek@pf.jcu.cz