

# “ROVNÉ SOUŽITÍ V KULTURNĚ ROZMANITÉ DEMOKRATICKÉ SPOLEČNOSTI”

Model kompetencí nutných  
k zapojení do demokratické kultury



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE



# “ROVNÉ SOUŽITÍ V KULTURNĚ ROZMANITÉ DEMOKRATICKÉ SPOLEČNOSTI”

Model kompetencí nutných  
k zapojení do demokratické kultury

*Za názory uvedené v této publikaci nesou  
odpovědnost autoři. Tyto názory nemusejí  
odrážet oficiální politiku Rady Evropy..*

Všechna práva vyhrazena. Žádnou část této publikace  
nelze překládat, reprodukovat nebo šířit, a to v  
jakémkoliv podobě nebo jakýmikoliv prostředky, ať už  
elektronicky (CD-Rom, internet atd.)  
nebo mechanicky, včetně fotokopírování, nahrávání  
nebo pomocí jakéhokoliv jiného systému ukládání  
nebo vyhledávání informací, bez předchozího  
písemného souhlasu ředitelství komunikace  
(F-67075 Strasbourg Cedex nebo publishing@coe.int).

Titulní fotografie: © Shutterstock

Návrh obálky: Oddělení dokumentace  
a výroby publikací (SPDP),  
Rada Evropy

Grafická úprava: Oddělení dokumentace a výroby  
publikací (SPDP), Rada Evropy

Nakladatelství Rady Evropy  
F-67075 Strasbourg Cedex  
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8519-8  
© Rada Evropy, březen 2016  
Tisk Rada Evropy

## O tomto dokumentu

---

Tento dokument vznikl v rámci projektu Rady Evropy, který probíhá ve čtyřech etapách v letech 2014-17. První etapa se soustředila na vývoj konceptuálního modelu občanských kompetencí potřebných k efektivnímu zapojení do demokratické kultury. Tento dokument popisuje samotný model i metody jeho tvorby a je určen čtenářům, kteří se zajímají o cíle modelu a jeho technické podrobnosti.

Druhá fáze projektu se bude věnovat vývoji deskriptorů (tedy definicím nebo popisům schopností, které člověk potřebuje ke zvládnutí jednotlivých kompetencí uvedených v modelu), třetí fáze má za cíl ověřit, zda lze přiřadit deskriptory různým úrovním pokročilosti, a ve čtvrté fázi budou vznikat podpůrné dokumenty určené pedagogům v praxi i tvůrcům vzdělávací politiky, které by měly přinést méně technický popis modelu kompetencí. Tyto dokumenty by rovněž měly popisovat využití modelu a deskriptorů při vytváření vzdělávacích a výchovných plánů a při vývoji nových forem hodnocení (pro účely sebehodnocení i hodnocení druhými).

Všechny materiály vytvořené v rámci projektu budou nakonec zahrnuty do publikace „*Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture*“.

Další informace o projektu jsou k dispozici na internetových stránkách projektu: [www.coe.int/competences](http://www.coe.int/competences)



# Obsah

<b>O TOMTO DOKUMENTU</b>	<b>3</b>
<b>VODNÍ SLOVO</b>	<b>7</b>
<b>EXECUTIVE SUMMARY</b>	<b>9</b>
<b>1. ÚVOD</b>	<b>15</b>
<b>2. ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLAD: KOMPETENCE JSOU NUTNÉ, ALE NESTAČÍ</b>	<b>17</b>
<b>3. DALŠÍ PŘEDPOKLADY: VŠECHNY KULTURY JSOU VNITŘNĚ HETEROGENNÍ, NEJEDNOTNÉ, DYNAMICKÉ A PROMĚNLIVÉ</b>	<b>19</b>
<b>4. KONCEPT KOMPETENCE UPLATNĚNÝ V MODELU</b>	<b>23</b>
<b>5. METODOLOGIE VÝBĚRU KOMPETENCÍ K ZAŘAZENÍ DO MODELU</b>	<b>27</b>
5.1 Průzkum existujících schémat kompetencí	27
5.2 Rozbor existujících schémat kompetencí	28
5.3 Identifikace kompetencí k zařazení do modelu	28
<b>6. MODEL</b>	<b>35</b>
6.1. Hodnoty	36
6.2. Postoje	39
6.3. Dovednosti	44
6.4. Znalosti a kritické porozumění	51
<b>7. ZÁVĚR</b>	<b>57</b>
<b>PŘÍLOHA A – ZDROJE SCHÉMAT KOMPETENCÍ ZKOUMANÝCH V RÁMCI PROJEKTU</b>	<b>59</b>
<b>PŘÍLOHA B – SEZNAM 55 POTENCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ VYBRANÝCH Z CELKEM 101 SCHÉMAT KOMPETENCÍ</b>	<b>69</b>
<b>PŘÍLOHA C – DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ ČETBU NAD RÁMEC LITERATURY UVEDENÉ V PŘÍLOZE A</b>	<b>71</b>
<b>APPENDIX D – AUTOŘI A PŘÍSPĚVATELÉ</b>	<b>75</b>





# Úvodní slovo

---

**R**ada Evropy již dlouhou dobu působí v oblasti vzdělávání pro demokratické občanství a mezikulturního dialogu. Naše Evropská kulturní úmluva vstoupila v platnost v roce 1954. Zatímco vzpomínky na válku byly ještě velmi živé a evropský kontinent se začal rozdělovat, evropské státy a národy se v této úmluvě dohodly, že v zájmu jednoty budou podporovat studium jazyků, dějin a reálií, aby tak pomohly „chránit a prosazovat ideály a zásady, které jsou [naším] společným dědictvím“.

Od té doby Rada Evropy hrála vedoucí úlohu při znovunalezení důvěry a porozumění pomocí vzdělávání v mnoha konfliktních situacích, ke kterým v Evropě došlo. A díky vzdělávání jsme také mohli pomoci mnoha novým členským státům při jejich přechodu k demokracii. Demokracie je samozřejmě založena na institucích a zákonech, ale projevuje se konkrétním jednáním a chováním svých občanů. Demokratickou kulturu je proto třeba učit a podporovat.

Evropské národy dnes čelí novým výzvám, a proto je třeba, aby naše organizace zvýšila svou podporu na školách. Rostoucí migrace a rozmanitost, rozmach informačních technologií a globalizace zásadně ovlivňují identitu osob. Více než kdy jindy dnes v našich komunitách vedle sebe žijí lidé, kteří pocházejí z různého prostředí, mají odlišná přesvědčení i odlišné výhledy do budoucna. Toto obohacování evropské společnosti je třeba přivítat, ale zároveň se také musíme hluboce zamyslet nad tím, jakým způsobem budeme rozvíjet soubor našich společných hodnot, ze kterých budeme vycházet. Jak budeme řešit střety mezi různými pohledy na svět? Jaké postoje a chování můžeme, a nemůžeme akceptovat?

Tato dilemata nejsou jednoduchá. Vyhybat se těmto otázkám je však nebezpečné, což je zcela zřetelně projevilo při nedávné vlně teroristických bojovníků v zahraničí. Mladým radikalizovaným Evropanům byl „vymyt mozek“ do té míry, že se otočili zády demokratickému životu a odešli do války bojovat proti svým vlastním spoluobčanům. Takový extremismus se může zrodit pouze tehdy, pokud se mladí lidé neučili porozumět rozmanitosti, ale spíše se jí bát, a pokud se jim nedaří uvažovat a nahlížet na sebe kriticky.

Rada Evropy proto nabízí evropským pedagogům novátorský soubor kompetencí, který jim pomůže učit žáky tomu, jak spolu žít jako demokratičtí občané v multi-kulturní společnosti. A tím, jak se naše národy stávají stále rozmanitější, tím budou tyto znalosti a dovednosti důležitější. Cílem není učit studenty, co si mají myslet, ale spíše jak myslet, aby se mohli orientovat ve světě, kde ne každý sdílí jejich názory, ale ve kterém máme všichni povinnost dodržovat demokratické zásady, díky kterým mohou všechny kultury existovat vedle sebe.

Příslušné kompetence byly vytvořeny tak, aby si je členské státy mohly přizpůsobit svým vlastním potřebám a odlišným kulturním situacím v jejich vlastní společnosti. Díky tomuto společnému rámci tak učitelé budou moci žákům vštěpovat hodnoty tolerance a respektu, aby žáci s rostoucím věkem pochopili svá práva a svou odpovědnost vůči ostatním. I nadále budeme vzdělávat k demokracii – našim členskými státy budeme poskytovat poradenství ohledně provádění tohoto rámce kompetencí a pomůžeme s výškolením těch, kteří jej budou zavádět do praxe. Doufám, že všechny členské státy tuto ambiciózní a včasnou iniciativu plně podpoří.

**Thorbjørn Jagland**

*Generální tajemník  
Rady Evropy*

## Resumé

---

**T**ento dokument popisuje konceptuální model kompetencí, které si žáci potřebují osvojit, aby se mohli účinně zapojit do demokratické kultury a žít ve vzájemném respektu s ostatními v kulturně různorodých demokratických společnostech. Cílem modelu je poskytovat informace potřebné k rozhodování a plánování ve vzdělávacím procesu, pomáhat vzdělávacím systémům účinně připravovat žáky pro život a vychovávat z nich zdatné demokratické občany.

Dokument je rozdělen na 7 kapitol.

První kapitola nastiňuje vzdělávací cíle modelu kompetencí. Zároveň vysvětluje, proč se v tomto kontextu používá spíše termín „demokratická kultura“ než „demokracie“, tedy že demokracie sice nemůže fungovat bez demokratických institucí a zákonů, ale demokratické instituce a zákony nemohou v praxi fungovat, pokud nejsou pevně ukotveny v demokratické kultuře, tedy v demokratických hodnotách, postojích a postupech. V první kapitole se také vysvětluje vzájemná závislost mezi demokratickou kulturou a mezikulturním dialogem v kulturně rozmanité společnosti, tedy že v takovýchto společnostech musí probíhat mezikulturní dialog, aby se mohli všichni občané zapojit do demokratické diskuse.

Druhá a třetí kapitola dokumentu popisují základní myšlenky a předpoklady, na kterých je model postaven. Druhá kapitola vysvětluje předpoklad, že i když si občané musejí osvojit celou řadu kompetencí, aby se mohli účinně zapojit do demokratické kultury, tyto kompetence samy o sobě k zapojení nestačí, protože zapojení do demokratické kultury vyžaduje zároveň vhodné institucionální struktury. Jinými slovy, k udržení demokratické kultury jsou nutné jak kompetence občanů, tak i demokratické instituce. Demokratické zapojení všech občanů do společnosti vyžaduje opatření, která řeší sociální nerovnosti a strukturální znevýhodnění. Pokud takováto opatření chybí, může docházet k vylučování členů znevýhodněných skupin z demokratických procesů bez ohledu na úroveň jejich demokratických kompetencí.

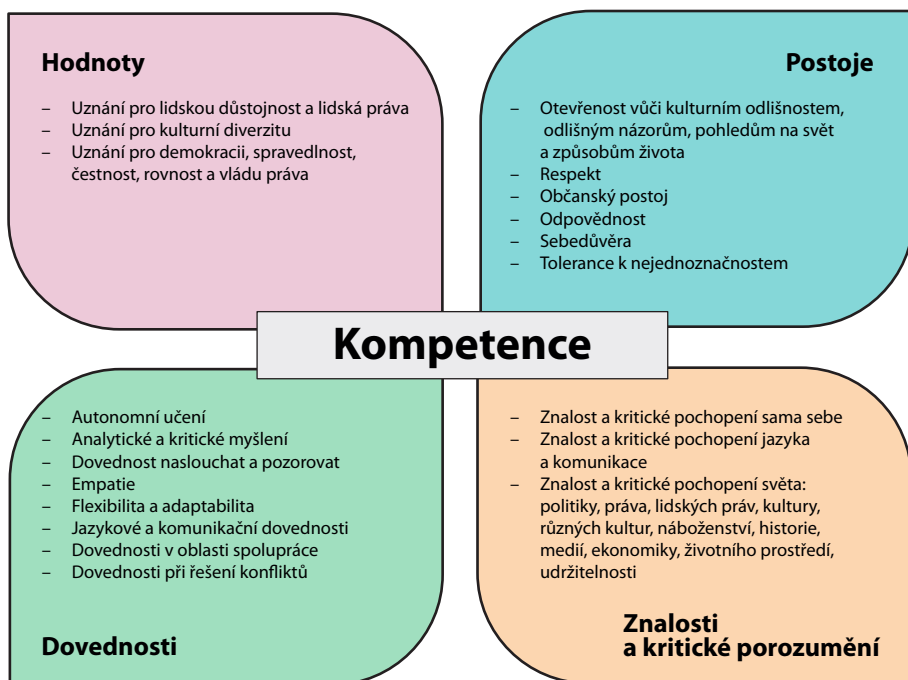
Třetí kapitola se věnuje konceptu „kultury“, jak jej používá model kompetencí. Všechny kultury jsou vnitřně heterogenní, nejednotné, dynamické a proměnlivé. Všichni lidé tak žijí v množství různých kultur, které se navzájem ovlivňují a proplétají. Tato kapitola se také zabývá konceptem „mezikulturnosti“. Mezikulturní situace nastává, když člověk vnímá jiného člověka nebo skupinu osob jako kulturně odlišné od sebe sama. Mezikulturní dialog se proto definuje jako komunikace vznikající mezi osobami nebo skupinami osob, které svou kulturní příslušnost vnímají jako vzájemně odlišnou. Tato kapitola dokumentu zdůrazňuje mimořádnou důležitost mezikulturního dialogu pro podporu vzájemné tolerance a zvyšování sociální soudržnosti kulturně nejednotných společností, ale všímá si i velké obtížnosti a problematičnosti takového dialogu v určitých podmínkách.

Čtvrtá kapitola dokumentu podrobně rozebírá koncept „kompetence“ v kontextu modelu. Demokratické a mezikulturní kompetence se definují jako schopnost mobilizovat a použít odpovídající hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti k dosažení účinné a přiměřené odpovědi na požadavky, problémy a příležitosti vznikající v demokratických a mezikulturních podmínkách. Kompetence pak představují dynamické procesy, při kterých kompetentní jedinec v reakci na nově vzniklé podmínky aktivně a operativně mobilizuje a využívá soubory psychologických zdrojů.

Čtvrtá kapitola dále ukazuje, jak se v tomto dokumentu termín používá jako holistický termín (v jednotném čísle) i jako označení jednotlivých konkrétních zdrojů (tedy konkrétních hodnot, postojů, dovedností a znalostí), které je třeba mobilizovat a použít k dosažení kompetentního jednání. Jinými slovy, kompetence jako celkový pojem spočívá ve výběru, aktivaci a organizaci dílčích kompetencí a jejich koordinovaném, operativním a dynamickém použití v konkrétní situaci.

Pátá kapitola popisuje metody použité při identifikaci jednotlivých kompetencí, které se pak spojily v modelu. Je třeba mít na paměti, že model nevznikl z ničeho, ale že stojí na systematické analýze existujících konceptuálních schémat demokratických a mezikulturních kompetencí. Nejprve se prováděl průzkum, který identifikoval 101 takových schémat. Jejich podrobný rozbor pak určil všechny obsažené dílčí kompetence. Tyto kompetence byly rozděleny do sourodých skupin. Tím vznikl seznam 55 kompetencí vhodných k zařazení do modelu. Takto dlouhý seznam kompetencí bylo však třeba zúžit na přehlednou a praktickou délku. Bylo nutné určit klíčové kompetence ke konečnému zařazení do modelu pomocí sady zásadních kritérií a pragmatických hledisek. Tím se seznam kompetencí zúžil na 20 klíčových kompetencí, ze kterých se následně vytvořil celý model: tři oblasti hodnot, šest postojů, osm dovedností a tři kompetence v oblasti znalostí a kritického porozumění. Následně vznikl pracovní dokument s popisem modelu. Ten pak dostali k prostudování a připomínkování akademičtí odborníci, pedagogové v praxi a tvůrci vzdělávacích politik z různých zemí. Získané připomínky a následné konzultace podpořily myšlenku modelu a poskytly tvůrcům modelu cennou zpětnou vazbu, která pak významně přispěla k formování konečné podoby modelu a poskytla vodítko k napsání tohoto dokumentu.

**Obrázek 1** Dvacet kompetencí v modelu



Šestá kapitola popisuje výsledný model jako celek. Uvádí seznam a podrobné charakteristiky všech hodnot, postojů, dovedností, znalostí a kritického porozumění, které jednotlivcům umožňují efektivní a vhodné zapojení do demokratické kultury. Grafické shrnutí modelu nabízí obrázek č. 1 výše. Následující rámeček pak uvádí celý seznam všech 20 kompetencí s jejich stručnými popisy.

Sedmá kapitola celý dokument shrnuje a vyjadřuje dvojí naději pro tento model: aby pomáhal lidem, kteří rozhodují a plánují vzdělávací proces, a aby pomáhal mladým lidem stát se autonomními společenskými aktéry, kteří se dokáží samostatně rozhodovat a dosahovat svých osobních životních cílů v rámci systému stojícího na demokratických institucích a respektu k lidským právům.

Příloha A uvádí seznam zdrojů pro všech 101 schémat kompetencí, na které se zaměřil průzkum v rámci projektu. Příloha B uvádí seznam 55 kompetencí vybraných z těchto 101 schémat. Příloha C uvádí náměty na další čtení nad rámec literatury uvedené v příloze A.

## **Shrnutí kompetencí, které umožňují efektivní a vhodné zapojení do demokratické kultury**

### **Hodnoty**

#### **Uznání pro lidskou důstojnost a lidská práva**

---

ato hodnota se zakládá na principiálním přesvědčení, že jsou si všichni lidé rovni, mají stejnou důstojnost, mají nárok na stejný respekt, stejná lidská práva a základní svobody a s každým člověkem by se mělo jednat podle těchto zásad.

#### **Uznání pro kulturní diverzitu**

---

Tato hodnota se zakládá na principiálním přesvědčení, že na příslušnost k jiné kultuře, kulturní proměnlivost a rozmanitost, různorodost názorů, přesvědčení a jednání je nutno pohlížet pozitivně, oceňovat je a vážit si jich.

#### **Uznání pro demokracii, spravedlnost, čestnost, rovnost a vládu práva**

---

Tato sada hodnot se zakládá na principiálním přesvědčení, že společnosti by se měly spravovat a řídit prostřednictvím demokratických procesů, které respektují principy spravedlnosti, čestnosti, rovnosti a svrchovanosti práva.

### **Postoje**

#### **Otevřenost ke kulturním odlišnostem, odlišným názorům, světovým názorům a způsobům**

---

Otevřenost je postoj k lidem, které vnímáme jako příslušníky jiné kultury, i k názorům, světovým názorům a způsobům jednání, které se odlišují od našich vlastních. Zahrnuje citlivost k takovým odlišnostem, touhu po jejich poznání a ochotu vstupovat do kontaktu s odlišnými lidmi a jejich viděním světa.

#### **Respekt**

---

Respekt spočívá v pozitivním přístupu a uznání pro lidi, věci a skutečnosti na základě vědomí jejich přirozené důležitosti, významu a hodnoty. Respektování lidí s odlišnou kulturní příslušností nebo odlišnými názory, vyznáním či způsoby jednání je základním předpokladem účinného mezikulturního dialogu a demokratické kultury.

#### **Občanský postoj**

---

Občanský postoj je přístup ke komunitě nebo společenské skupině, do které jedinec patří a která je větší než jeho rodina nebo okruh nejbližších přátel. Zahrnuje pocit přináležitosti k danému společenství, ohled k jeho ostatním členům, povědomí o účinku vlastního jednání na tyto lidi, solidarita s ostatními členy společenství a smysl pro občanskou povinnost vůči společenství.

## Odpovědnost

---

Odpovědnost je postoj k vlastnímu jednání. Spočívá v reflexi vlastní činnosti, formování záměrů týkajících se morálně správného jednání, svědomitém dodržování těchto záměrů a v přijetí zodpovědnosti za výsledky vlastního jednání.

## Sebedůvěra

---

Sebedůvěra je postoj k sobě samému. Spočívá v pozitivním názoru na vlastní schopnost jednat takovým způsobem, který vede k dosažení stanovených cílů, a v důvěře jednotlivce, že dokáže porozumět důležitým otázkám, vybírat vhodné metody plnění úkolů, úspěšně se vyhýbat překážkám a svou činností měnit svět kolem sebe.

## Tolerance k nejednoznačnostem

---

Tolerance k nejednoznačnostem je postoj k rozporuplným situacím, tedy k situacím, které lze interpretovat různými protichůdnými způsoby. Předpokladem je schopnost hodnotit takovéto situace pozitivně a řešit je konstruktivně.

## Dovednosti

### Autonomní učení

---

Autonomous learning skills are the skills required to pursue, organise and evaluate one's own learning in accordance with one's own needs, in a self-directed manner, without being prompted by others.

### Analytické a kritické myšlení

---

Analytické a kritické myšlení zahrnuje dovednosti potřebné k analyzování, hodnocení a posouzení jakéhokoliv druhu materiálu (např. textů, argumentů, interpretací, témat, událostí, zkušeností apod.) systematickým a logickým způsobem.

### Dovednost naslouchat a pozorovat

---

Dovednost naslouchat a pozorovat potřebujeme k tomu, abychom dokázali rozeznat a pochopit, co a jakým způsobem ostatní sdělují, včetně jejich neverbálního projevu.

### Empatie

---

Empatie je sada dovedností nutná k pochopení a zaujetí postoje k myšlenkám, názorům a pocitům ostatních lidí a ke schopnosti nahlížet svět očima jiných lidí.

### Flexibilita a adaptabilita

---

Flexibilita a adaptabilita jsou dovednosti nutné k přizpůsobování a ovládnání vlastních myšlenek, pocitů a jednání tak, abychom dokázali účinně a přiměřeně reagovat na nové kontexty a situace.

## **Jazykové a komunikační dovednosti**

Jazykové a komunikační dovednosti jsou nutné k efektivní a vhodné komunikaci s lidmi, kteří hovoří stejným nebo jiným jazykem, a k možnosti fungovat jako prostředník mezi mluvčími různých jazyků.

## **Dovednosti v oblasti spolupráce**

Dovednosti v oblasti spolupráce nám umožňují podílet se na provádění činností a plnění úkolů společně s ostatními lidmi i podněcovat ostatní ke spolupráci tak, abychom dosáhli společného cíle.

## **Dovednosti při řešení konfliktů**

Dovednosti při řešení konfliktů pomáhají pochopit, zvládat a řešit konflikty pokojným způsobem tak, že se obě konfliktní strany směřují k optimálnímu a pro obě strany přijatelnému řešení.

## **Znalosti a kritické porozumění**

### **Znalost a kritické pochopení sama sebe**

Tato oblast zahrnuje znalost a kritický pohled na vlastní myšlenky, názory, pocity a motivace, i na vlastní kulturní příslušnost a vidění světa.

### **Znalost a kritické pochopení jazyka a komunikace**

Tato oblast zahrnuje znalost a kritické pochopení společensky vhodných verbálních i neverbálních komunikačních prostředků dostupných v používaném jazyce nebo jazycích, účinků různých komunikačních stylů na ostatní lidi a jedinečných způsobů, kterými každý jazyk vyjadřuje kulturně sdílené významy.

### **Znalost a kritické pochopení světa**

Tato oblast zahrnuje rozsáhlý a složitý komplex znalostí a kritického porozumění řadě oblastí, např. politice, právu, lidským právům, kultuře, různosti kultur, náboženství, historii, médiím, ekonomice, životnímu prostředí a udržitelnosti.



# 1. Úvod

---

**T**ento dokument představuje konceptuální model kompetencí, které občanům umožňují účinně se zapojit do demokratické kultury. Cílem modelu je popsat kompetence, které si žák potřebuje osvojit, aby se z něj stal aktivní a platný občan, který dokáže žít s ostatními v míru a v rovnosti v kulturně rozličné demokratické společnosti. Model popsaný v tomto dokumentu by měl poskytovat informace potřebné k rozhodování a plánování ve vzdělávání, pomáhat vzdělávacím systémům účinně připravovat žáky pro život a vychovávat z nich zdatné demokratické občany.<sup>1</sup>

V dokumentu se nepoužívá termín „demokracie“, ale termín „demokratická kultura“, který zdůrazňuje skutečnost, že demokracie sice nemůže fungovat bez demokratických institucí a zákonů, ale demokratické instituce a zákony nemohou v praxi fungovat, pokud nejsou pevně ukotveny v demokratické kultuře, tedy v demokratických hodnotách, postojích a postupech. Zejména se jedná o oddanost právnímu systému a ochraně lidských práv, odpovědnost vůči veřejné sféře, přesvědčení, že je nutné řešit konflikty smírnou cestou, uznání a respekt k odlišnostem, ochota vyjadřovat a obhajovat vlastní názor, ochota naslouchat názorům ostatních, přesvědčení, že rozhodnutí mají vycházet z názoru většiny, odhodlání chránit práva menšin a ochota vést dialog s příslušníky jiných kultur.

Model popsaný v tomto dokumentu považuje mezikulturní dialog za klíčový prvek demokratických procesů v kulturně diverzifikovaných společnostech. Základním principem demokracie je schopnost lidí vyjadřovat se k rozhodnutím, která se jich týkají, a ochota lidí s rozhodovacími pravomocemi naslouchat názorům ostatních. Mezikulturní dialog je nejdůležitější prostředek, jímž občané komunikují své názory, aspirace, obavy a potřeby lidem s jinou kulturní příslušností. V kulturně nejednotných společnostech tak mezikulturní dialog hraje klíčovou úlohu v demokratické diskusi, protože umožňuje všem občanům zapojit se do politického rozhodovacího procesu rovným dílem. Stejně tak jsou demokratické postoje zásadní pro mezikulturní dialog, protože skutečně respektující komunikace a dialog může probíhat pouze v případě, že se občané navzájem vnímají jako sobě rovní. Demokratická kultura a mezikulturní dialog spolu v kulturně pestré společnosti navzájem úzce souvisí.

---

1 Pojem „občan“ v tomto dokumentu označuje všechny jednotlivce, kterých se dotýká demokratické rozhodování a kteří se mohou zapojit do demokratických procesů a institucí (pojem tedy neoznačuje pouze jednotlivce, kteří mají platné občanství a cestovní pas příslušného státu).

Jak uvádí *Bílá kniha o mezikulturním dialogu* (2008)<sup>2</sup> Rady Evropy, znalosti nezbytné pro mezikulturní dialog se nedají získat automaticky: je nutné se je naučit, procvičovat a udržovat během života. V tomto směru hraje vzdělání klíčovou úlohu. Vzdělávání plní širokou škálu cílů včetně přípravy jednotlivců na podmínky pracovního trhu, podpory osobnostního rozvoje a poskytnutí rozsáhlé vědomostní základny využitelné v rámci společnosti. Navíc ale sehrává vzdělání významnou roli i v přípravě jednotlivců na život občanů demokratické společnosti. Vzdělávací systém má jedinečnou možnost vést a podporovat žáky k získání kompetencí nutných k účinnému zapojení do demokratických procesů a mezikulturního dialogu.

Vzdělávací systém, který lidi vybavuje takovými kompetencemi, jim zároveň dává možnost a schopnost stát se aktivními účastníky demokratických procesů, mezikulturního dialogu a obecně života společnosti. Zároveň se tak mohou stát aktivními a autonomními společenskými činiteli schopnými vybírat si a sledovat vlastní životní cíle. Aktuální model kompetencí byl vytvořen právě proto, aby posunul plánování vzdělávacího procesu směrem k tomuto cíli.<sup>3</sup>

- 
- 2 Rada Evropy (2008). *Bílá kniha o mezikulturním dialogu: „Žít spolu důstojně jako sobě rovni“*. Štrasburk: Výbor ministrů, Rada Evropy, ke stažení na adrese [www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf), zpřístupněno dne 17. 2. 2016.
  - 3 Upřesňuje se, že současný rámec není určen pouze žákům v běžných školách, ale také žákům se zvláštními vzdělávacími potřebami. Tito žáci (kteří mohou mít fyzické postižení, potíže s učením, v emotivní oblasti, s chováním či smyslové postižení a kteří navštěvují nebo nenavštěvují běžné školy) mají právo na naprosto stejná lidská práva a základní svobody jako všichni ostatní žáci, včetně práva na vzdělání. Používání současného rámce k usnadnění plánování pro tyto žáky je naprosto zásadní pro posílení jejich autonomie, aby se mohli podle svých maximálních možností účastnit demokratických procesů a mezikulturního dialogu.

## 2. Základní předpoklad: kompetence jsou nutné, ale nestačí

---

**B** Než se dostaneme k popisu samotného modelu, je třeba vysvětlit dva základní předpoklady, které tvoří základ popisovaného přístupu. První je skutečnost, že občané sice potřebují získat řadu kompetencí, aby se mohli účinně zapojit do demokratických procesů, ale tyto kompetence nejsou jediným předpokladem takového zapojení, a to z následujících důvodů.

Zprvė demokratická kultura vyžaduje vedle schopných občanů i vhodné politické a právní struktury a procesy, které podporují občany v uplatňování jejich kompetencí. Institucionální struktury a procesy a následně příležitosti k aktivnímu zapojení, které tyto instituce občanům nabízejí nebo upírají, totiž mohou významně povzbudit nebo utlumit demokratickou a mezikulturní činnost občanů. Jednoduchým příkladem může být země, která nepřiznává volební právo imigrantům první generace před naturalizací. Migranti první generace pak bez ohledu na úroveň svých demokratických kompetencí nebudou moci tyto kompetence uplatnit, pokud neprojdou naturalizací. Vezměme si složitější příklad: příležitosti pro demokratickou činnost a zapojení občanů budou značně omezeny, pokud neexistují nebo nedostačují institucionální konzultační kanály nebo organizace, prostřednictvím kterých by občané mohli sdělovat své názory politikům a tvůrcům politických strategií. Pokud dojde k takovému stavu, musejí občané hledat alternativní formy demokratické činnosti, kterými by mohli své názory sdělovat. A třetí příklad: pokud neexistuje institucionální rámec nebo struktura podporující mezikulturní dialog, je mnohem méně pravděpodobné, že se občané do takového dialogu zapojí. Pokud ovšem státní instituce aktivně zřizují nebo podporují místa a příležitosti k dialogu (např. kulturní a společenská centra, mládežnické kluby, vzdělávací centra a jiná volnočasová zařízení a virtuální prostory) a propagují a podporují využívání těchto zařízení k mezikulturním aktivitám, pak se občané mnohem spíše zapojí do mezikulturního dialogu. Jinými slovy, různá uspořádání institucionálních struktur mohou umožňovat, podporovat, omezovat nebo znemožňovat způsoby, kterými občané uplatňují své demokratické a mezikulturní kompetence. Uplatnění kompetencí tedy nezávisí pouze na tom, zda si je jedinec osvojil nebo ne. Tak jako nemohou demokratické instituce existovat samy o sobě (bez demokratické kultury), nemůže ani demokratická kultura existovat sama osobě (při absenci náležitých institucí).

Existuje ještě jeden důvod, proč osvojení demokratických a mezikulturních kompetencí nemusí stačit k tomu, aby se občané zapojili do demokratických procesů a mezikulturního dialogu. Pokud ve společnosti existují systematické vzorce znevýhodňování a diskriminace nebo rozdíly v alokaci zdrojů v rámci společnosti, může to fakticky vyřadit mnoho lidí z plnohodnotného zapojení bez ohledu na jejich úroveň kompetencí (např. pokud nebudou mít přístup ke zdrojům informací nebo k časovým či finančním zdrojům potřebným k zapojení). Tyto nerovnosti a znevýhodnění většinou ještě posiluje nerovný přístup k moci a institucionální zaujatost. Demokratické a mezikulturní nastavení a příležitosti pak často ovládají lidé s privilegiovaným postavením. Systematická marginalizace a vyloučení z demokratických procesů a mezikulturních výměn může u občanů vyvolat nezájem a odcizení. Ze všech uvedených důvodů je třeba zavést zvláštní opatření, aby byly u příslušníků znevýhodněných skupin zaručeny skutečně rovné podmínky. Jinými slovy, nestačí jenom předat lidem kompetence uvedené v tomto modelu, ale je zároveň nutné přijmout opatření na odstranění nerovností a strukturálních znevýhodnění.

Tento dokument proto vychází z předpokladu, že kompetence v něm popsány jsou sice nutné pro zapojení do demokratických procesů a mezikulturního dialogu, ale samy o sobě k takovému zapojení nestačí. Tento dokument se zaměřuje pouze na potřebné kompetence, je ale třeba mít celou dobu na paměti, že zároveň musejí být k dispozici vhodné institucionální struktury zamezující nerovnostem a strukturálním znevýhodněním.

### 3. Další předpoklady: všechny kultury jsou vnitřně heterogenní, nejednotné, dynamické a proměnlivé

---

**D**alší předpoklad obsažený v popisovaném přístupu se týká obsaženého konceptu kultury. „Kultura“ je velmi obtížně definovatelný pojem zejména proto, že kulturní skupiny jsou vždy vnitřně heterogenní a zahrnují řadu různých praxí a norem zaváděných konkrétními osobami, které se během času obvykle zpochybňují a nahrazují novými. Každou kulturu tak definují tři základní aspekty: materiální zdroje využívané příslušníky skupiny (např. nástroje, potraviny, oděvy apod.), společenské zdroje sdílené celou skupinou (např. jazyk, náboženství, pravidla chování apod.) a subjektivní zdroje využívané jednotlivými příslušníky skupiny (např. hodnoty, postoje, názory a činnosti, které příslušníci skupiny obvykle využívají jako referenční rámec k vysvětlení věcí kolem sebe a zaujetí postoje k nim). Kultura skupiny je komplex všech tří aspektů – tvoří ji síť materiálních, společenských a subjektivních zdrojů. Všechny tyto zdroje jsou k dispozici celé skupině, ale každý jednotlivý příslušník skupiny přijímá a využívá pouze část kulturních zdrojů.

Pokud termín „kultura“ definujeme tímto způsobem, znamená to, že jakkoli velká skupina může mít vlastní specifickou kulturu. Mohou to být národy, etnické skupiny, náboženské skupiny, města, čtvrti, pracovní organizace, profesní skupiny, skupiny lidí se stejnou sexuální orientací, skupiny lidí s postižením, generační skupiny, rodiny atd. Všichni lidé tak patří zároveň do několika skupin, s jejichž kulturou se identifikují.

Kulturní skupiny většinou vykazují značnou proměnlivost, protože jednotliví členové i skupiny se často vymezují vůči některým ze zdrojů, které vnímají jako spojené s příslušností ke skupině, zpochybňují je nebo odmítají. Členové skupiny také nebývají zajedno v otázce hranic skupiny, tedy kdo je členem skupiny a kdo není – hranice kulturních skupin bývají velmi nezřetelné.

Vnitřní proměnlivost a nestálost kultury je částečně důsledkem toho, že všichni lidé patří do více skupin, s jejichž kulturou se ztotožňují, ale každý má jinou konstelaci kultur, takže jejich postoj k jedné kultuře závisí do jisté míry na postojích zaujímaných v rámci jiných kultur, ke kterým daný člověk také přísluší. Jinými slovy, kulturní příslušnost každého člověka je unikátním průřezem různých kultur. Významy a pocity, které si lidé spojují s určitou kulturou, jsou navíc velmi osobní, protože se do nich promítá jejich dosavadní život, osobní zkušenost i osobnostní rysy.

Kulturní příslušnost je proměnlivá a dynamická. Subjektivní význam sociální a kulturní identity každého jedince se proměňuje s jeho měnící se životní situací, kdy se do popředí dostávají různé příslušnosti – nebo různé konstelace prolínajících se příslušností – podle aktuálního sociálního kontextu daného jedince. Proměnlivost konkrétní podoby kulturní příslušnosti úzce souvisí se změnami životní situace a s nimi spojenými posuny v zájmech, potřebách, cílech a očekáváních. Samotné skupiny a jejich kultura se navíc také dynamicky mění v důsledku politických, ekonomických a historických událostí a vývoje, ale také vlivem interakce s kulturami ostatních skupin. Kultura skupiny se mění i proto, že se její příslušníci sami bouří proti zavedeným významům, normám hodnotám a způsobům jednání skupiny.

Z tohoto základního významu termínu „kultura“, na kterém je postaven předkládaný model, vychází také význam termínu „mezikulturní“. Jestliže všichni příslušíme k několika kulturám, ale každý z nás se vyznačuje unikátním složením těchto kultur, pak se jakákoli mezilidská situace stává potenciálně situací mezikulturní. Když se setkáváme s jinými lidmi, většinou s nimi jednáme jako s individualitami s určitými fyzickými, sociálními a psychologickými vlastnostmi, které je odlišují od ostatních lidí. Někdy s nimi ovšem také jednáme na základě jejich kulturní příslušnosti. V takové situaci je jednoduše přiřadíme do jedné kategorie s ostatními lidmi, kteří s nimi sdílejí příslušnost k určité kulturní skupině. Přejít od vnímání druhých lidí na úrovni jednotlivce, tedy na interpersonální úrovni, k jejich vnímání na mezikulturní úrovni podporuje několik faktorů, mezi jinými třeba přítomnost znaků či činností, které si pozorovatel typicky spojuje s určitou kulturní kategorií, zvyk často používat kulturní kategorie při posuzování ostatních lidí, čímž se kategorie dostávají do popředí a při interakci s ostatními lidmi se velmi snadno aktivují, a přínos použití kulturní kategorie k vysvětlení konkrétního jednání druhé osoby.

Mezikulturní situace tedy vzniká, když člověk *vnímá* druhého člověka (nebo skupinu lidí) jako kulturně odlišného. Pokud lidé vnímají jiné lidi ne jako jednotlivce, ale jako příslušníky společenské skupiny a její kultury, pak sami sebe obvykle také kategorizují – a prezentují – jako členy kulturní skupiny a ne jenom jako jednotlivce. Do takto definované mezikulturní situace se mohou dostávat lidé z různých zemí, z různých regionálních, jazykových, etnických nebo náboženských skupin, nebo lidé, kteří se od sebe liší životním stylem, pohlavím, věkem, generační příslušností, sociální třídou, vzděláním, povoláním, úrovní dodržování náboženských zásad, sexuální orientací apod. Z tohoto pohledu lze mezikulturní dialog definovat jako „otevřenou výměnu názorů založenou na vzájemném porozumění a respektu mezi jednotlivci nebo skupinami, které navzájem vnímají svou kulturní příslušnost jako odlišnou“.

Existuje dostatek vědeckých důkazů, že mezikulturní dialog podporuje konstruktivní zapojení překračující vnímané kulturní rozpory, zvyšuje toleranci, boří předsudky a

stereotypy, rozvíjí soudržnost demokratických společností a pomáhá řešit konflikty. Mezikulturní dialog však může být velmi složitý, zejména v případech, kdy jeho účastníci vnímají jeden druhého jako zástupce konfliktní či soupeřící kultury (např. v důsledku minulých nebo současných ozbrojených konfliktů) nebo když jsou účastníci přesvědčeni, že jejich vlastní kultura utrpěla závažnou újmu (např. prostřednictvím otevřené diskriminace, materiálního vykořisťování nebo genocidy) od skupiny, do které si zařadili své komunikační partnery. Za takových okolností může být nesmírně složité navázat mezikulturní dialog. Vyžaduje to vysokou úroveň mezikulturních kompetencí a značnou emoční i sociální citlivost, odhodlání, vytrvalost a odvahu.

Předkládaný přístup vychází z předpokladu, že kultury jsou vnitřně heterogenní, nejednotné, dynamické a proměnlivé, a že mezikulturní situace nastávají jako důsledek vnímání kulturních rozdílů mezi lidmi. Předkládaný model kompetencí se proto často odvolává na „lidi, které někdo vnímá jako příslušníky jiné kultury“, spíše než například na „příslušníky jiné kultury“. Mezikulturní dialog se pak definuje jako otevřená výměna názorů mezi osobami nebo skupinami osob, které svou kulturní příslušnost vnímají jako vzájemně odlišnou. Mezikulturní dialog hraje klíčovou roli v podpoře konstruktivního zapojení překračujícího kulturní rozpory a v posilování soudržnosti demokratických společností, ačkoli v některých situacích může být velmi obtížné navodit otevřený přístup.





## 4. Koncept kompetence uplatněný v modelu

---

Slova „pravomoc“, v oblasti vzdělávání nabývá techničtější význam, a v tomto textu označuje schopnost vyhovět složitým nárokům v konkrétním kontextu. Pro účely předkládaného modelu budeme termín „kompetence“ definovat jako „schopnost mobilizovat a použít odpovídající hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a porozumění tak, abychom dokázali vhodně a účinně reagovat na požadavky, problémy a příležitosti v daném kontextu“. Jedním z možných typů kontextu jsou demokratické situace. Demokratická kompetence je tedy schopnost mobilizovat a použít odpovídající psychologické zdroje (tedy hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a porozumění) k dosažení vhodné a účinné reakce na požadavky, problémy a příležitosti vznikající v demokratických situacích. Stejně tak mezikulturní kompetence označuje schopnost mobilizovat a použít odpovídající psychologické zdroje k dosažení vhodné a účinné reakce na požadavky, problémy a příležitosti vznikající v mezikulturních situacích. Pro osoby žijící v kulturně rozmanitých demokratických společnostech tak mezikulturní kompetence představuje nedílný prvek demokratické kompetence (jak vysvětluje kapitola 1 výše).

Musíme mít na paměti, že demokratické a mezikulturní situace vznikají nejen ve fyzickém světě, ale také ve virtuálním světě elektronických sítí. Jinými slovy, demokratické diskuse a rozhodování i mezikulturní střetávání a interakce neprobíhají pouze tváří v tvář, v tradičním tisku či médiích, prostřednictvím dopisů, peticí apod., ale také prostřednictvím digitální komunikace s využitím počítačů, například prostřednictvím online sociálních sítí, fór, blogů, elektronických peticí a e-mailů. Model kompetencí popsany v tomto dokumentu postihuje nejen demokratické a mezikulturní situace ve fyzickém světě, ale také situace v digitálním světě. Vedle výchovy k demokratickému občanství, výchovy k ochraně lidských práv a mezikulturní výchovy tak může přispět i k výchově k digitálnímu občanství.

Předkládaný model pojímá kompetenci jako dynamický proces, protože kompetence zahrnuje výběr, aktivaci, organizaci a koordinaci odpovídajících psychologických zdrojů a jejich uplatnění prostřednictvím jednání, při kterém se jedinec vhodně a účinně adaptuje na danou situaci. Vhodná a efektivní adaptace vyžaduje neustálé sledování měnící se situace a hodnocení výsledků jednání, a pokud to aktuální nároky situace vyžadují, pak i přizpůsobení a úpravu jednání (což může vyžadovat mobilizaci dalších psychologických zdrojů). Jinými slovy, kompetentní jedinec dokáže dynamicky mobilizovat a využívat své psychologické zdroje v souladu s momentálními možnostmi dané situace.

Vedle celkového a holistického významu termínu „kompetence“ (v jednotném čísle) označuje v tomto pojednání termín „kompetence“ (v množném čísle) konkrétní individuální zdroje (tedy konkrétní hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti), které je třeba mobilizovat a použít k dosažení kompetentního jednání. Proto termín kompetence v tomto textu zahrnuje výběr, aktivaci a organizaci dílčích kompetencí a jejich koordinované, operativní a dynamické použití v konkrétní situaci.

Musíme mít na paměti, že podle tohoto modelu zahrnují kompetence nejen dovednosti, znalosti a porozumění, ale také hodnoty a postoje. Hodnoty a postoje jsou zásadní pro dosažení vhodného a účinného jednání v demokratických a mezikulturních situacích.

Ze sady kompetencí uváděných v modelu jsou nicméně vyloučeny dispozice. Podle základní definice kompetencí, na které je celý model postaven (tedy že kompetence znamená mobilizaci a zapojení dílčích kompetencí v průběhu jednání), jsou totiž dispozice implicitní. Pokud nedojde k mobilizaci a zapojení kompetencí (tedy pokud daný jedinec nemá dispozice k jejich zapojení do jednání), pak tohoto jedince nemůžeme považovat za kompetentního. Jinými slovy, základním předpokladem celého pojetí kompetence je, že člověk má dispozice k tomu, aby dokázal kompetence zapojit do svého jednání – bez dispozice není kompetence.

V reálném životě se kompetence málokdy mobilizují a využívají samostatně. Kompetentní jednání totiž vždy vyžaduje aktivaci a použití celého souboru kompetencí. Podle situace a konkrétních požadavků, problémů a příležitostí, které situace přináší, a také podle konkrétních potřeb a cílů jednotlivce v dané situaci je třeba aktivovat a zapojovat různé podskupiny kompetencí.

Jedním z příkladů mobilizace celého souboru kompetencí je mezikulturní dialog. Takový dialog zpočátku vyžaduje otevřený postoj k osobám, které daný jedinec vnímá jako příslušníky jiné kultury. Také může vyžadovat schopnost překonat strach nebo nejistotu ze setkání a jednání s někým, o kom si myslíme, že s ním nemáme mnoho společného. Jakmile dialog začne, potřebujeme mobilizovat a použít dovednost naslouchat a jazykové a komunikační dovednosti, abychom se vyhnuli nedorozuměním a aby obsah dialogu vyhovoval komunikačním potřebám a kulturním normám druhé strany. Obvykle potřebujeme také dovednosti empatie a analytického myšlení, abychom snadněji pochopili postoj našeho komunikačního partnera, zejména pokud jej ve svých sděleních neuvádí jasně. Během dialogu mohou vyjít najevo zásadně protichůdné postoje obou stran. V takovém případě budeme muset zapojit svou toleranci k nejednoznačnosti, abychom dokázali přijmout skutečnost, že nelze dosáhnout jednoznačného řešení. Jak je vidět, účinné a vhodné jednání v kontextu

mezikulturního dialogu vyžaduje mobilizaci, řízení a citlivé zapojení velkého souboru dílčích kompetencí.

Dalším příkladem může být situace, kdy občan zaujímá principiální postoj k internetovým projevům nenávisti vůči uprchlíkům nebo migrantům. Takový postoj pravděpodobně vzniká díky aktivaci lidské důstojnosti jako základní hodnoty a udržuje se díky aktivaci občanského postoje a smyslu pro odpovědnost. Abychom dokázali oponovat obsahu takových nenávistných projevů, potřebujeme použít analytické a kritické myšlení. Formulace vhodné odpovědi navíc vyžaduje znalost lidských práv i komunikační dovednosti, abychom dokázali svůj postoj vyjádřit vhodně a cílit jej přesně na vybrané posluchače. Budeme také potřebovat znalosti a porozumění digitálním médiím, abychom svou odpověď správně odeslali nebo umístili a maximalizovali tak její účinek. Efektivní jednání v reakci na internetové projevy nenávisti také vyžaduje mobilizaci a řízení široké škály kompetencí.

Třetím příkladem je účast v politické debatě. Aby se člověk mohl do debaty úspěšně zapojit, bude muset přizpůsobit své komunikační prostředky využívanému médiu (např. ústní projev, písemný projev apod.) i cílovému publiku. Navíc bude potřebovat porozumět problematice svobody projevu a jejích omezení. V případech, kdy se do debaty zapojují lidé, které daný člověk vnímá jako příslušníky jiné kultury, bude také potřebovat porozumět problematice kulturní příslušnosti. Politická debata často vyžaduje znalost a porozumění politice a schopnost kriticky hodnotit názory jiných lidí a posuzovat argumenty, které předkládají v průběhu debaty. Politická debata proto vyžaduje všechny následující kompetence: jazykové a komunikační dovednosti, znalosti a porozumění komunikaci, znalosti a porozumění kulturním normám, znalosti a porozumění politice, analytické a kritické myšlení a schopnost přizpůsobit své argumenty průběhu debaty. Opět je tedy nutné mobilizovat, koordinovat a vhodně a citlivě použít celou řadu kompetencí podle okolností, které v průběhu debaty nastanou.

Předkládaný model považuje demokraticky a mezikulturně kompetentní jednání za výsledek dynamického a operativního procesu, při kterém jednotlivec vhodně a efektivně reaguje na neustále se měnící požadavky, problémy a příležitosti vznikající v demokratických a mezikulturních situacích. Toho lze dosáhnout flexibilní mobilizací, řízením a zapojením různých podskupin psychologických zdrojů, které si vybíráme ze svého plného repertoáru hodnot, postojů, dovedností a znalostí.



# 5. Metodologie výběru kompetencí k zařazení do modelu

**D**ůležitou okolností vzniku tohoto modelu je, že nebyl vytvořen bez základů, ale opírá se o důkladnou analýzu již existujících konceptuálních schémat demokratických a mezikulturních kompetencí. Mnoho takových schémat formulovala Rada Evropy i další mezinárodní organizace (např. UNESCO, OECD, Evropský Parlament apod.), národní vlády a jejich ministerstva školství. Velké množství schémat demokratických a mezikulturní kompetencí dále formulovali výzkumníci z akademické sféry. Tato schémata se významně liší strukturou i obsahem. Rozšíření rozličných modelů pak staví tvůrce vzdělávacích strategií a vzdělávacích politik před dilemata. Tito lidé potřebují jednoznačný a uznávaný model, na kterém by mohli svou práci založit. Model předkládaný v tomto dokumentu je pokusem o vytvoření takového popisu kompetencí, který by zachytil, syntetizoval a využil optimální vlastnosti existujících schémat kompetencí.

## 5.1 Průzkum existujících schémat kompetencí

Prvním krokem k identifikaci psychologických zdrojů, které by se měly zařadit do modelu, se stal průzkum existujících schémat demokratických a mezikulturních kompetencí. Pro účely tohoto průzkumu se schémata demokratických a mezikulturních kompetencí definovala jako takové schémata, která identifikují a popisují odpovídající sady hodnot, postojů, dovedností, znalostí a poznatků, jejichž mobilizací a zapojením lze dosáhnout vhodné a účinné reakce na požadavky, problémy a příležitosti vyvstávající v demokratických a mezikulturních situacích.

Průzkum se týkal pouze schémat kompetencí vymezených v tomto rámci. Existuje i řada jiných rámců, které se soustředí pouze na demokratické nebo mezikulturní jednání, ale nekladou si za cíl primárně identifikovat nebo popsat odpovídající soubory hodnot, postojů, dovedností, znalostí a poznatků. Tyto jiné rámce se naopak soustředí na: (i) sociální a psychologické procesy generující demokratické nebo mezikulturní jednání; (ii) faktory ovlivňující demokratické nebo mezikulturní jednání jedinců; nebo (iii) vývojové postupy a fáze osvojování demokratického nebo mezikulturního jednání. Tyto modely procesů, vlivů a vývojových fází byly z průzkumu vyřazeny, pokud zároveň neobsahovaly explicitní popis odpovídajících hodnot, postojů, dovedností, znalostí a poznatků.

Průzkum identifikoval a porovnal celkem 101 schémat kompetencí, která vyhovovala výše uvedené definici. Odkazy na těchto 101 schémat jsou uvedeny v příloze A. Na těchto schématech bychom si měli povšimnout několika zajímavých věcí.

Zaprvé, některá schémata jsou formulována jako explicitní seznamy kompetencí, zatímco jiná obsahují výrazně delší texty, ve kterých bylo mnohem obtížnější najít a vytáhnout popisy konkrétních kompetencí.

Zadruhé, velké rozdíly byly i mezi metodami použitými při výstavbě zkoumaných témat. Některá schémata staví na systematickém studiu vědecké literatury, jiná jsou založena na statistických průzkumech a dalších empirických údajích, některá vznikla na základě informací od specialistů v praxi, tedy od učitelů, vědců, výzkumníků, absolventů škol či zaměstnavatelů, další vycházejí ze studia předchozích konceptuálních schémat, jiná z názorů expertních skupin a ještě jiná vyjadřují názor pouze jediného odborníka.

Zatřetí, zkoumaná schémata nebyla vždy navzájem nezávislá. Někteří autoři například vytvořili hned několik schémat, která se často významně prolínají. Jiní autoři přejali a jen drobně upravili cizí schémata kompetencí.

Začtvrté, zatímco většina schémat popisuje kompetence potřebné pro občany obecně, některá z nich se věnují specializovanějším kompetencím, které potřebují určité profesní skupiny, například učitelé či psychologičtí poradci.

Zapáté, velký problém představovala skutečnost, že se zkoumaná schémata výrazně liší v: (i) počtu obsažených kompetencí; (ii) úrovni obecnosti popisu kompetencí; (iii) v zařazení konkrétních kompetencí a (iv) ve způsobu třídění a klasifikace kompetencí.

## 5.2 Rozbor existujících schémat kompetencí

Dalším krokem byl rozbor těchto 101 schémat, identifikace jednotlivých obsažených kompetencí a roztřídění těchto kompetencí do sourodých skupin. V tomto kroku bylo ze všech 101 schémat vybráno 55 kompetencí relevantních pro demokratickou kulturu. Seznam těchto 55 kompetencí je uveden v příloze B. Některé kompetence byly obsaženy ve velkém množství zkoumaných schémat, zatímco jiné se vyskytovaly pouze ve velmi malém počtu schémat či dokonce jenom v jediném.

Ne všechny kompetence se podařilo jednoznačně zařadit do konkrétní kategorie. Problémy s kategorizací kompetencí měly několik příčin. Například některé kompetence byly ve schématech popsány velmi obecně či nejednoznačně. Jiné kompetence uvedené ve schématech v sobě zdánlivě spojují více samostatných kompetencí a je obtížné určit primární složku takové komplexní kompetence. V těchto případech byla daná kompetence zařazena do seznamu uvedeného v příloze B vícekrát pod všemi hlavičkami, které by se jí mohly týkat. V několika případech se ale v různých zkoumaných schématech objevily naprosto stejné kombinace více kompetencí. Vzhledem k očividnému konsensu mezi autory o vzájemné souvislosti těchto kompetencí zůstaly tyto komplexní jednotky v seznamu v příloze B prozatím zachovány.

## 5.3 Identifikace kompetencí k zařazení do modelu

Seznam 55 odpovídajících kompetencí bylo třeba zkrátit na přehlednější a praktičtější délku a obsah seznamu bylo třeba systematizovat. Proto byla formulována **zásadní**

**kritéria**, podle kterých se kompetence zařazovaly do nového modelu. Aby mohla být kompetence zařazena do modelu, musela splnit následující podmínky:

#### **(i) Konceptuální jasnost**

Do modelu se dostaly pouze konceptuálně jasné kompetence. Vágní, nepřesné a nejednoznačné kompetence byly vyřazeny.

#### **(ii) Formulace na obecné, nikoli specifické úrovni**

Druhou podmínkou byl obecný popis kompetence, aby měl výsledný model co nejširší uplatnění, aniž by zacházel do přílišných podrobností. Takto si mohou uživatelé model přizpůsobit konkrétnímu kontextu a konkrétním potřebám.

#### **(iii) Nezávislost na konkrétní profesní oblasti**

Podmínka, která vyplývá z předchozího bodu, stanoví, že kompetence v modelu se nesmějí omezovat pouze na určitou profesní oblast (například na učitele, psychologické poradce). Uživatelé by měli mít možnost přizpůsobit si v případě potřeby tento obecný model podmínkám konkrétní profesní skupiny.

#### **(iv) Přítomnost ve více zkoumaných schématech kompetencí**

Třetí zásadou je, že kompetence zařazené do modelu se nesmějí vyskytovat pouze v jednom nebo ve velmi omezeném množství zkoumaných schémat kompetencí, ale naopak by to měly být takové kompetence, o kterých panuje mezi různými autory schémat shoda.

#### **(v) Ne jednání, ve kterém se kompetence projevuje**

Kompetence k zařazení do modelu byly dále omezeny na vnitřní psychologické zdroje (tedy hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti). Ze seznamu byly vyřazeny projevy těchto zdrojů, protože jednání samotné je vnějším výsledkem zapojení kompetence v reakci na požadavky, problémy a příležitosti vyvolané v konkrétní situaci. Každá kompetence se projevuje v nějakém jednání a veškeré kompetentní jednání je výsledkem zapojení jedné nebo více obsažených kompetencí. Jednání nepředstavuje samostatnou kompetenci, ale umožňuje posoudit, zda byla příslušná kompetence osvojena nebo ne.<sup>4</sup>

#### **(vi) Konceptuální rozdíl od ostatních kompetencí**

Dalším kritériem pro zařazení kompetence do modelu je její konceptuální odlišnost od ostatních kompetencí. Tato zásada pomohla předejít problémům při vytváření deskriptorů jednotlivých kompetencí, protože minimalizovala pravděpodobnost výskytu stejných deskriptorů u více kompetencí. V praxi bylo obtížné uplatňovat tuto zásadu důsledně, takže místy dochází k překrytí kompetencí, které byly nakonec do modelu zařazeny (např. mezi dovednostmi v oblasti spolupráce a dovednostmi

---

<sup>4</sup> Místo toho je chování začleněno do současného rámce prostřednictvím deskriptorů. Deskriptory byly vypracovány pro všechny kompetence uvedené v modelu a byly popsány pomocí jazyka, který odpovídá výsledkům učení (tj. z hlediska pozorovatelného a hodnotitelného chování). Deskriptory tak mohou sloužit ke zjištění, zda si žáci dané kompetence osvojili, či nikoliv.

při řešení konfliktů). Konceptuální odlišnost však výborně posloužila jako obecné heuristické kritérium při vývoji modelu.

### (vii) Ne obecné kompetence

A konečně padlo také rozhodnutí nezařazovat do modelu generické kompetence, které se uplatňují v nejrůznějších oblastech a oborech činnosti (jako obecná gramotnost, matematická gramotnost nebo znalost technologií), aby se zachovalo jasné zacílení modelu a předešlo se jeho zbytečnému rozšíření na všeobjímající schéma. Opět se ale ukázalo velmi obtížné uplatnit toto kritérium v praxi beze zbytku, takže některé kompetence vybrané k zařazení do modelu mají platnost i v jiných oblastech než jen v demokratické kultuře. Tyto konkrétní kompetence (např. analytické a kritické myšlení a autonomní učení) byly zařazeny proto, že v demokratické kultuře hrají zcela zásadní roli, takže by bez nich model vypadal neúplný.

Vedle výše uvedené sady zásadních kritérií se při snižování počtu kompetencí k zařazení do modelu uplatnil i soubor **pragmatických hledisek**, která pomohla omezit počet kompetencí v modelu. Tato pragmatická hlediska se již dříve uplatnila při vývoji *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*.<sup>5</sup> Podle těchto hledisek by výsledný model měl být:

- ▶ **Víceúčelový:** Použitelný pro veškeré účely vyžadované při plánování a řízení v oblasti vzdělávání, včetně vývoje vzdělávacích plánů, vývoje vzdělávacích programů a metod, vývoje metod hodnocení, spojování kompetencí s úrovněmi vzdělání a spojování kompetencí (a případně úrovní pokročilosti) s kvalifikačními rámci.
- ▶ **Flexibilní:** Přizpůsobitelný k využití v různých podmínkách, kulturních situacích a vzdělávacích kontextech.
- ▶ **Otevřený:** Umožňující další rozšíření a vylepšení dle potřeb uživatelů.
- ▶ **Dynamický:** Umožňující úpravy na základě zpětné vazby od uživatelů.
- ▶ **Nedogmatický:** Ne vázaný na konkrétní pedagogickou nebo sociologickou teorii nebo praxi.
- ▶ **Uživatelsky vstřícný:** Představený ve snadno pochopitelné formě, kterou mohou jednoduše použít všichni lidé, jimž je model určen, zejména pedagogové a tvůrci vzdělávací politiky.<sup>6</sup>

A konečně, protože základním cílem projektu bylo sestavení modelu využitelného při plánování ve vzdělávání, musely všechny kompetence zařazené do modelu umožnit snadnou výuku, osvojení a hodnocení (sebehodnocení nebo hodnocení druhými). V praxi pak bylo u všech potenciálních kompetencí vybraných k zařazení do modelu posouzeno splnění výše uvedených kritérií.

5 Rada Evropy (2001). Společný evropský referenční rámec pro jazyky: učení, vyučování, hodnocení (CEFR), Cambridge University Press, Cambridge. Ke stažení na adrese [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf), zpřístupněno dne 17. 2. 2016.

6 Uznává se, že tento dokument, jehož cílem je popsat předpoklady, odůvodnění a technické podrobnosti modelu kompetencí, jakož i metody použité k jeho vypracování, není představen ve formě, která by byla vhodná pro účely pedagogů a tvůrců vzdělávací politiky. Dokumenty popisující model a zpracované přístupnější formou budou vypracovány v pozdější fázi tohoto projektu.



Použitím výše uvedených kritérií a hledisek na soubor 55 kompetencí uvedených v příloze B se seznam zúžil na 20 následujících kompetencí vybraných k zařazení do modelu:

### **Hodnoty**

- ▶ Uznání pro lidskou důstojnost a lidská práva
- ▶ Uznání pro kulturní diverzitu
- ▶ Uznání pro demokracii, spravedlnost, čestnost, rovnost a vládu práva

### **Postoje**

- ▶ Otevřenost vůči kulturním odlišnostem, odlišným názorům, světonázorům a způsobům života
- ▶ Respekt
- ▶ Občanský postoj
- ▶ Odpovědnost
- ▶ Sebedůvěra
- ▶ Tolerance k nejednoznačnostem

### **Dovednosti**

- ▶ Autonomní učení
- ▶ Analytické a kritické myšlení
- ▶ Dovednost naslouchat a pozorovat
- ▶ Empatie
- ▶ Flexibilita a adaptabilita
- ▶ Jazykové a komunikační dovednosti
- ▶ Dovednosti v oblasti spolupráce
- ▶ Dovednosti při řešení konfliktů

### **Znalosti a kritické porozumění**

- ▶ Znalost a kritické pochopení sama sebe
- ▶ Znalost a kritické pochopení jazyka a komunikace
- ▶ Znalost a kritické pochopení světa (politiky, práva, lidských práv, kultury, různých kultur, náboženství, historie, medií, ekonomiky, životního prostředí a udržitelnosti)

Grafické shrnutí dvaceti kompetencí zařazených do modelu uvádí obrázek 1.

Těchto 20 kompetencí pak prošlo procesem dalšího zpřesňování a vyjasňování formulací.

Při sestavování podrobností o jednotlivých kompetencích se neustále přihlíželo k popisům kompetencí v původní skupině 101 schémat, ze které vybrané kompetence vyšly, aby konečný model zachytil všechny nejdůležitější aspekty každé kompetence popsané ve zkoumaných schématech. Zároveň byly při formulaci

podrobností v modelu a při psaní tohoto dokumentu použity i četné další zdroje informací. Některé z nich jsou uvedeny jako náměty k dalšímu studiu v příloze C.

První návrh tohoto dokumentu byl v únoru 2015 dán k připomínkování akademickým odborníkům, pedagogům v praxi a tvůrcům vzdělávacích politik z různých zemí, včetně expertů nominovaných ministerstvy školství členských států Rady Evropy. Tito aktéři byli vyzváni k poskytnutí zpětné vazby a připomínek, zejména pokud se týká konceptuálního pojetí modelu. Šlo hlavně o to, zda v modelu nechybí nějaké zásadní prvky a zda je text srozumitelný. Model byl během první poloviny roku 2015 rovněž představen na několika konferencích, workshopech a setkáních akademických odborníků, pedagogů a tvůrců vzdělávacích politik, které poskytly další cennou zpětnou vazbu a připomínky. Je zajímavé, že si model v procesu konzultací vysloužil silnou podporu od všech aktérů. Objevila se i řada velmi přínosných návrhů na zlepšení technických detailů modelu, přesnější formulace i formu prezentace modelu v dokumentu. Díky této zpětné vazbě bylo možné model dále zpřesnit a vylepšit a lépe formulovat tento dokument.

Následující text popisuje model kompetencí vytvořený výše popsanou metodou.

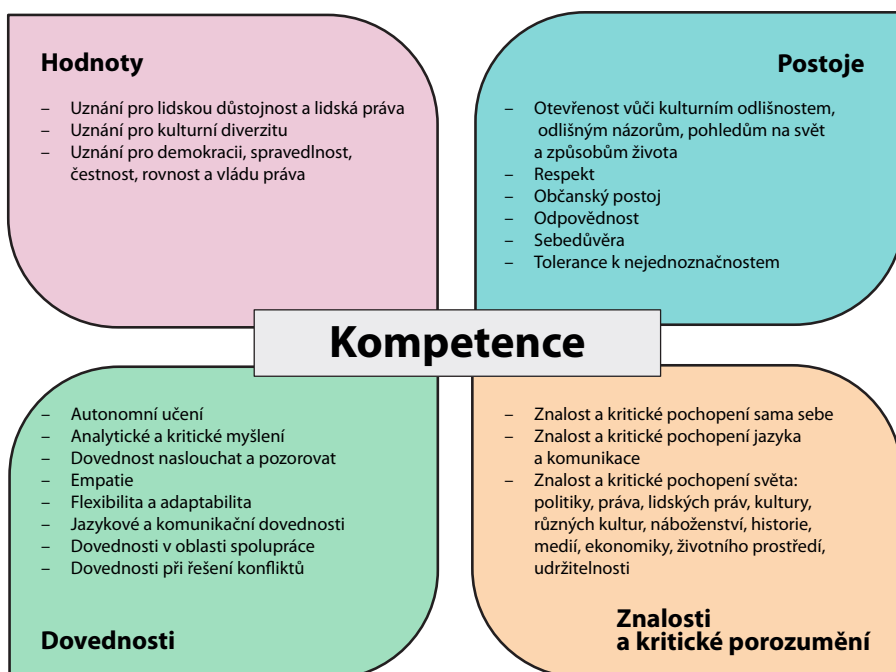




## 6. Model

V kontextu demokratické kultury se jedinec považuje za kompetentně jednajícího, jestliže dokáže vhodně a efektivně reagovat na požadavky, problémy a příležitosti vznikající v demokratických a mezikulturních situacích mobilizací a zapojením některých nebo všech následujících kompetencí. Kompetence spadají do čtyř širokých kategorií: hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti s kritickým porozuměním.

Grafické shrnutí dvaceti kompetencí zařazených do modelu uvádí obrázek 1.



## 6.1. Hodnoty

Hodnoty představují obecné názory, které jednotlivci zauímají vůči žádoucím životním cílům. Motivují jednání a slouží jako principy a vzory při rozhodování. Hodnoty přesahují konkrétní činy a kontexty, mají normativní funkci, říkají nám, co bychom *měli* dělat nebo co bychom si měli myslet v různých situacích. Hodnoty nám poskytují normy a kritéria pro hodnocení vlastních činů i skutků ostatních lidí, pro obhajování názorů, postoju a jednání, pro rozhodování mezi různými možnostmi, pro plánování jednání a snahu ovlivňovat ostatní.

Čtenáře obeznámené s existujícími schématy kompetencí možná překvapí zařazení hodnot do tohoto modelu jako samostatného typu kompetencí. Je nutné mít na paměti, že zde termín „kompetence“ nepoužíváme v obvyklém významu, tedy jako „schopnost“, ale jako označení psychologických zdrojů (postoje, dovednosti a znalosti), které je třeba mobilizovat a zapojit, aby člověk splnil nároky demokratických a mezikulturních situací. Hodnoty jsou v modelu zařazeny ze dvou důvodů. Zaprvé se hodnoty de facto vyskytují v řadě zkoumaných schémat kompetencí (i když často jen implicitně). Jejich vynecháním z tohoto modelu by se omezil rozsah, ve kterém model odráží obsah předchozích schémat. Hodnoty nejsou v předchozích schématech vždy výslovně popsány, protože se většinou zařazují do kategorie postojů (ne do samostatné kategorie). Tento model naopak jasně rozlišuje mezi hodnotami a postoji. Pouze hodnoty totiž mají normativní charakter. Zadruhé hrají hodnoty klíčovou roli v kontextu konceptualizace kompetencí, které umožňují zapojení do demokratické kultury, protože bez specifikace konkrétních hodnot stojících za těmito kompetencemi by se nemohlo jednat o *demokratické* kompetence, ale šlo by spíše o obecnější politické kompetence využitelné i pro účely jiných druhů politického zřízení, včetně zřízení protidemokratických. Člověk může být například zodpovědný, mít sebedůvěru a značné znalosti politiky i v totalitní diktatuře, pokud zapojí jinou sadu hodnot jako základ svých úsudků, rozhodnutí a skutků. Hodnoty obsažené v tomto modelu tak tvoří samotný základ demokratické kompetence a jsou nezbytnou součástí její charakteristiky.

Pro zapojení do demokratické kultury jsou zásadní následující tři sady hodnot:

### Uznání pro lidskou důstojnost a lidská práva

---

První sada hodnot se zakládá na principiálním přesvědčení, že jsou si všichni lidé rovni, mají stejnou důstojnost, nárok na stejný respekt, na stejná lidská práva a základní svobody, a že s každým člověkem by se podle těchto zásad mělo jednat. Tato hodnota předpokládá, že jsou lidská práva univerzálně platná, nezcizitelná a nerozdílná, a že platí pro každého bez rozdílu. Dále předpokládá, že lidská práva poskytují minimální míru ochrany nutnou k tomu, aby každý člověk mohl žít důstojný život, a že na lidských právech závisí svoboda, rovnost, spravedlnost a mír ve světě. Tato sada hodnot tedy zahrnuje:

- i. Uznání, že všichni lidé sdílejí základní lidskost a mají stejnou důstojnost bez ohledu na jejich konkrétní kulturní příslušnost, postavení, schopnosti nebo podmínky.

- ii. Uznání univerzální, nezczitelné a nerozdílné povahy lidských práv.
- iii. Uznání, že lidská práva je nutné za každých okolností prosazovat, respektovat a chránit.
- iv. Uznání, že základní svobody je třeba hájit za každých okolností, pokud nepodkopávají nebo neporušují lidská práva ostatních.
- v. Uznání, že lidská práva představují základ společného života ve společenské rovnosti a základ svobody, spravedlnosti a míru ve světě.

## **Uznání pro kulturní diverzitu**

---

Druhá sada hodnot se zakládá na principiálním přesvědčení, že na příslušnost k jiné kultuře, kulturní proměnlivost a rozmanitost, různorodost perspektiv, názorů a jednání je nutno pohlížet pozitivně, oceňovat je a vážit si jich. Tento názor předpokládá, že kulturní diverzita je pro společnost přínosem, že se lidé mohou učit jeden od druhého a těžit ze setkávání různých perspektiv, že kulturní diverzitu je třeba podporovat a chránit, že by se lidé měli motivovat k setkávání s ostatními bez ohledu na vnímané kulturní rozdíly a že je třeba využít mezikulturní dialog k rozvoji demokratické kultury, ve které jsou si lidé společensky rovni.

Povšimněme si určitého napětí mezi uznáním pro lidská práva a uznáním pro kulturní diverzitu. Ve společnosti, která přijala lidská práva jako primární hodnotu, bude mít uznání pro kulturní diverzitu určité mantinely dané požadavkem na prosazování, respektování a ochranu lidských práv a svobod ostatních lidí. Proto se předpokládá, že uznání pro kulturní diverzitu platí do té míry, pokud nezasahuje do lidských práv a svobod ostatních lidí.

Druhá sada hodnot tedy zahrnuje:

- i. Uznání, že kulturní diverzita a pluralita názorů, pohledů na svět a způsobů života je pro společnost přínosem a poskytuje příležitost k obohacení všech členů společnosti.
- ii. Uznání, že všichni lidé mají právo odlišovat se od ostatních a volit si své vlastní úhly pohledu, perspektivy, názory a přesvědčení.
- iii. Uznání, že by lidé měli vždy respektovat úhly pohledu, perspektivy, názory a přesvědčení ostatních lidí, pokud tyto jejich názory nepodkopávají lidská práva a svobody ostatních.
- iv. Uznání, že lidé by měli vždy respektovat styl života a činnosti ostatních lidí, pokud nepodkopávají nebo neporušují lidská práva a svobody ostatních.
- v. Uznání, že by lidé měli naslouchat a vést dialog s těmi, které vnímají jako odlišné.

## **Uznání pro demokracii, spravedlnost, čestnost, rovnost a vládu práva**

---

Třetí sada hodnot se zakládá na souboru přesvědčení o tom, jak by se měla řídit a spravovat společnost, tedy například že všichni občané by měli mít možnost zapojit se ve stejném rozsahu (buď přímo, nebo nepřímo prostřednictvím volených zastupitelů)

do procesu formulace a přijímání zákonů a pravidel, jimiž se společnost řídí, že by se všichni občané měli demokratických procesů ve společnosti aktivně účastnit (nebo se jich neúčastnit z důvodů svědomí či konkrétních podmínek), že by rozhodnutí měla vycházet z názoru většiny, menšiny všech druhů by měly mít zaručeny spravedlivé a rovné podmínky, na všech úrovních společnosti by měla panovat sociální spravedlnost a rovnost a měla by být zaručena vláda práva, aby s každým členem společnosti bylo nakládáno spravedlivě a nestranně v souladu se zákonem, který platí pro všechny stejně. Tato sada hodnot tedy zahrnuje:

- i. Podporu demokratických procesů a postupů (s tím, že demokratické procesy nemusejí být ideální a někdy může být nutné je demokratickými prostředky změnit).
- ii. Uznání důležitosti aktivního občanství (s tím, že neúčast lze někdy ospravedlnit z důvodů svědomí nebo za určitých podmínek).
- iii. Uznání důležitosti zapojení občanů do politického rozhodování.
- iv. Uznání potřeby ochrany občanských svobod, včetně občanských práv lidí zastávajících menšinové názory.
- v. Podporu smírných řešení konfliktů a neshod.
- vi. Smysl pro sociální spravedlnost a společenskou odpovědnost k spravedlivému a nestrannému zacházení se všemi členy společnosti, včetně rovných podmínek pro všechny bez ohledu na národnostní původ, etnickou příslušnost, rasu, náboženství, jazyk, věk, pohlaví, politický názor, původ, sociální postavení, majetek, postižení, sexuální orientaci nebo jiné okolnosti.
- vii. Podporu vlády práva a rovného a nestranného zacházení se všemi občany dle zákonů jako prostředek zajištění spravedlnosti.



## 6.2. Postoje

Termín „postoj“ označuje celkovou myšlenkovou orientaci jedince (např. vůči lidem, skupinám lidí, institucím, tématům, událostem, symbolům apod.). Postoje obvykle sestávají ze čtyř složek: přesvědčení nebo názor na objekt postoje, emoce nebo pocity spojené s objektem postoje, hodnocení objektu (pozitivní nebo negativní) a tendenci jednat k tomuto objektu určitým způsobem.

Následujících šest postojů hraje významnou roli v demokratické kultuře.

### Otevřenost vůči kulturním odlišnostem, odlišným názorům, světonázorům a způsobům života

---

Otevřenost je postoj k lidem, které vnímáme jako příslušníky jiné kultury, i k názorům, světonázorům a způsobům jednání, které se odlišují od našich vlastních. Otevřenost ke kulturním odlišnostem je třeba odlišit od zájmu o „exotické“ zážitky čistě pro osobní potěšení nebo prospěch. Otevřenost zahrnuje:

- i. Citlivost ke kulturním odlišnostem, k odlišným světonázorům, názorům, hodnotám a způsobům jednání.
- ii. Zvědavost a touhu po poznání jiných kulturní orientací a příslušností, jiných vidění světa, názorů, hodnot a způsobů jednání.
- iii. Ochotu překonávat své hodnocení a nedůvěru ke světonázorům, názorům, hodnotám a způsobům jednání ostatních lidí a ochotu zpochybňovat danost vlastního vidění světa, názorů, hodnot a způsobů jednání.
- iv. Emoční odhodlanost vstupovat do vztahů s lidmi, které vnímáme jako odlišné.
- v. Ochotu vyhledávat nebo využívat příležitosti ke kontaktu, spolupráci a interakci na rovnocenné úrovni s lidmi, které vnímáme jako příslušníky jiné kultury.

### Respekt

---

Respekt je postoj k někomu nebo něčemu (např. lidem, názorům, symbolům, principům, způsobům jednání apod.), kdy objekt tohoto postoje považujeme v určitém ohledu za důležitý, významný nebo hodnotný, takže si jej vážíme a uznáváme jej.<sup>7</sup> V závislosti na povaze respektovaného objektu může respekt nabývat různých forem (srovnejme například respekt ke školnímu řádu s respektem k moudrosti starších nebo respektem k přírodě).

V kontextu demokratické kultury je zejména důležitý respekt vůči lidem, které vnímáme jako kulturně odlišné a kteří mají odlišné přesvědčení, názory nebo způsoby jednání. Takový respekt předpokládá přirozenou důstojnost a rovnost všech

---

7. Všimněte si, že respekt úzce souvisí s hodnotami dvěma způsoby: hodnota může být předmětem respektu (například lze mít respekt k jisté hodnotě), a také může být východiskem respektu (například můžete mít respekt k někomu nebo něčemu, protože tato osoba nebo věc ztělesňují jistou hodnotu nebo ji uplatňují v praxi).

lidských bytostí a jejich nezcizitelné lidské právo na vlastní kulturní příslušnost, přesvědčení, názory a způsoby jednání. Respekt se nezakládá na zlehčování nebo přehlížení vnímaných odlišností mezi pozorovatelem a pozorovaným, ani nevyžaduje schvalování nebo přijetí objektu respektu. Tento postoj vyžaduje pouze uznání důstojnosti a práva ostatních lidí na jejich kulturní příslušnost, přesvědčení, názory a způsoby jednání při plném vědomí a vnímání vzájemných odlišností. Postoj respektu je nutný pro demokratické interakce i mezikulturní dialog s ostatními lidmi. Mějme ovšem na paměti, že respekt má své hranice. Neměli bychom respektovat obsah přesvědčení a názorů, životní styl ani způsoby jednání, které podkopávají nebo porušují důstojnost, lidská práva a svobody ostatních.<sup>8</sup>

Pojem respektu lépe než koncept tolerance odráží postoj vyžadovaný v demokratické kultuře. Tolerance může v některých kontextech znamenat pouhé překonání nebo přetrpění odlišností a blahosklonný přístup k něčemu, co bychom raději nemuseli snášet. Tolerance může také zahrnovat pozici síly, která pouze umožňuje existenci rozdílů. Takový akt tolerance posiluje sílu a autoritu tolerujícího subjektu. Respekt je jednoznačnější pojem než tolerance, protože stojí na uznání důstojnosti, práv a svobod druhých a na vztahu rovnosti mezi lidmi.

Respekt tedy zahrnuje:

- i. Pozitivní náhled a uznání někoho nebo něčeho na základě ocenění jejich důležitosti, významu nebo hodnoty.
- ii. Pozitivní náhled a uznání druhých lidí jako rovných bytostí, které mají stejnou důstojnost a stejná lidská práva a svobody bez ohledu na jejich konkrétní kulturní příslušnost, přesvědčení, názory a způsoby života nebo jednání.
- iii. Pozitivní náhled a uznání k přesvědčení, názorům, životnímu stylu a způsobu jednání jiných lidí, pokud tyto nepodkopávají ani neporušují důstojnost, lidská práva a svobody ostatních.

## Občanský postoj

---

Občanský postoj je postoj ke komunitě nebo sociální skupině. Termín „komunita“ zde označuje společenskou nebo kulturní skupinu, která je větší než rodina nebo okruh nejbližších přátel a ke které má člověk pocit příslušnosti. Existuje mnoho typů skupin, kterých se takový postoj může týkat, například lidé, kteří žijí v téže geografické oblasti (čtvrť, obec, město, země, skupina zemí (například Evropa nebo Afrika) nebo celý svět v případě „globální komunity“), geograficky roztržštěnější komunita (etnická skupina, náboženská skupina, zájmová skupina, skupina lidí se stejnou sexuální orientací apod.) nebo jiná společenská či kulturní skupina, ke které jedinec cítí příslušnost. Každý jedinec patří do několika skupin zároveň a občanský postoj může zaujímat k jakémukoli množství z nich. Občanský postoj zahrnuje:

---

8 Z hlediska lidských práv by mělo být vždy respektováno právo jiné osoby na svobodu přesvědčení, nelze však respektovat přesvědčení, jež ohrožují nebo porušují důstojnost, lidská práva a základní svobody ostatních. V tomto případě není omezeno právo mít taková přesvědčení, ale je omezena svoboda jejich projevení, pokud tato omezení budou nezbytná k zajištění veřejné bezpečnosti, k ochraně veřejného pořádku nebo k ochraně práv a svobod druhých osob (viz článek 9 Evropské úmluvy o lidských právech: [www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ENG.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf)).

- i. Pocit přináležetosti a identifikace s komunitou.
- ii. Ohled k ostatním členům komunity, vědomí spojení s těmito lidmi a důsledků vlastního jednání s těmito lidmi.
- iii. Solidarita s ostatními členy komunity, ochota spolupracovat s nimi, pocit účasti a starost o jejich práva a prospěch, ochota hájit ty členy komunity, kteří by mohli být oslabeni nebo znevýhodněni.
- iv. Zájem a pozornost vůči událostem a zájmům komunity.
- v. Vědomí občanské povinnosti, ochota aktivně se podílet na životě komunity, ochota podílet se na rozhodování o záležitostech, zájmech a společném prospěchu komunity a ochota zapojit se do debaty s ostatními členy komunity bez ohledu na jejich kulturní příslušnost.
- vi. Odhodlání plnit dle svých nejlepších schopností odpovědnosti, povinnosti a závazky spojené s rolemi nebo pozicemi, které jedinec v rámci komunity zastává.
- vii. Smysl pro odpovědnost vůči ostatním členům komunity a přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí a činy.

## Odpovědnost

---

Termín „odpovědnost“ má mnoho významů. Dva významy, které se nejvíce týkají demokratické kultury, jsou odpovědnost spojená s postavením v rámci společnosti a morální odpovědnost. První je formou občanského postoje (viz bod vi výše), takže zde se budeme věnovat druhému uvedenému významu. Morální odpovědnost je postoj vůči vlastnímu jednání. Vzniká ve chvíli, kdy má člověk povinnost jednat určitým způsobem a kdy zasluhuje chválu za provedení činu nebo odsouzení za jeho neprovedení. Důležitou podmínkou posouzení jednání jako chvályhodného nebo odsouzeníhodného je schopnost daného jedince plánovat a posuzovat vlastní jednání a jednat tak, jak si naplánoval (pokud tedy člověku v zamýšleném jednání zabránil nedostatky zdrojů nebo strukturální podmínky, nezaslouží ani uznání, ani odsouzení). Odpovědnost může vyžadovat odvahu, pokud by zaujetí zásadového postoje znamenalo nutnost jednat zcela osaměle, postavit se proti normám komunity nebo proti kolektivnímu rozhodnutí, které aktér považuje za nesprávné. Někdy může vznikat napětí mezi občanským postojem (tedy solidaritou a loajalitou vůči ostatním) a morální odpovědností. Odpovědnost za vlastní jednání tedy zahrnuje:

- i. Přijetí uvážlivého a svědomitého postoje k vlastnímu jednání a k jeho možným dopadům.
- ii. Identifikace vlastních povinností a závazků a volba náležitých jednání v určité situaci na základě hodnoty nebo souboru hodnot.<sup>9</sup>

---

9. V rámci odpovědného přístupu je proto v demokratických a mezikulturních situacích nutné současně použít další sadu nebo sady z těchto tří sad hodnot, jež jsou uvedeny v tomto modelu (tj. uznání pro lidskou důstojnost a lidská práva, uznání pro kulturní diverzitu nebo uznání pro demokracii, spravedlnost, čestnost, rovnost a vládu práva). V případě, že by současně nebyla použita další sada nebo nebyly použity další sady těchto hodnot, odpovědnost by nebyla demokratickou kompetencí, ale obecnější politickou kompetencí (viz úvodní text týkající se hodnot, kapitola 6.1).

- iii. Rozhodování o budoucím jednání (v některých případech o záměrném *nejednání*) podle konkrétních okolností.
- iv. Samostatné a nezávislé jednání (nebo *nejednání*) podle vlastních rozhodnutí.
- v. Ochota přijmout odpovědnost za povahu nebo důsledky vlastních rozhodnutí a činů.
- vi. Ochota hodnotit a posuzovat sebe sama.
- vii. Ochota v případě potřeby jednat odvázně.

## Sebedůvěra

---

Sebedůvěra je postoj vůči sobě samému. Spočívá v pozitivním názoru na vlastní schopnost jednat takovým způsobem, který vede k dosažení stanovených cílů. To v sobě obvykle zahrnuje přesvědčení jednotlivce, že dokáže porozumět důležitým otázkám, dokáže věci správně posuzovat, vybírat vhodné metody ke splnění úkolů, úspěšně se vyhýbat překážkám, a ovlivňovat události, které se týkají jeho vlastního života i životů ostatních lidí. Sebedůvěra se tedy snoubí s pocitem sebejistoty a důvěry ve vlastní schopnosti. Nízká sebedůvěra může člověka odradit od demokratického a mezikulturního jednání bez ohledu na úroveň jeho schopností, zatímco nerealisticky vysoká sebedůvěra může vést k frustraci a zklamání. Optimální je poměrně vysoká sebedůvěra spojená s realisticky hodnocenou vysokou úrovní schopností, což jedince motivuje k přijímání nových výzev a umožňuje mu zasahovat do důležitých záležitostí. Sebedůvěra tedy zahrnuje:

- i. Přesvědčení o vlastních schopnostech porozumět tématům, posuzovat je a vybírat vhodné metody plnění úkolů.
- ii. Přesvědčení o vlastních schopnostech řídit a provádět činnosti nutné k dosahování konkrétních cílů a překonávat případné překážky.
- iii. Pocit důvěry při přijímání nových výzev.
- iv. Pocit důvěry při zapojování do demokratických procesů a při provádění skutků považovaných za nutné k dosažení demokratických cílů (včetně schopnosti oponovat lidem ve významných pozicích a volat je k odpovědnosti, pokud jsou jejich rozhodnutí nebo skutky považovány za nespravedlivé nebo nečestné).
- v. Pocit důvěry při zapojení do mezikulturního dialogu s těmi, které daný člověk vnímá jako příslušníky jiné kultury.

## Tolerance k nejednoznačnostem

---

Tolerance k nejednoznačnostem je postoj vůči skutečnostem, událostem a situacím, které vnímáme jako nejisté a pro které se nabízejí různá navzájem neslučitelná nebo protichůdná vysvětlení. Lidé s vysokou tolerancí k nejednoznačnostem hodnotí takové skutečnosti, události a situace pozitivně, jsou ochotni přijmout neexistenci jasného vysvětlení, jsou ochotni připustit, že pohled jiných lidí může být stejně platný jako jejich vlastní, a dokáží nejednoznačnost konstruktivně řešit. Proto bychom termín „tolerance“ v tomto kontextu měli chápat pozitivně jako schopnost přijmout a vyrovnat se s nejednoznačností (spíše než negativně, jako ochotu přestat nebo

přehlížet nejednoznačnost). Lidé s nízkou tolerancí k nejednoznačným naopak při setkání s nejednoznačnou skutečností nebo situací přijímají jeden úzký pohled na věc, neotevírají se vůči neznámému a při uvažování o světě používají pevně dané a neměnné kategorie. V tomto kontextu tedy tolerance k nejednoznačným zahrnuje:

- i. Uznání a vědomí, že pro danou situaci nebo téma může existovat více perspektiv a vysvětlení.
- ii. Uznání a vědomí, že vlastní názor na situaci může být stejně platný jako názory druhých.
- iii. Přijetí složitosti, rozporů a neurčitosti.
- iv. Ochota plnit úkoly pouze s kusými nebo neúplnými informacemi.
- v. Ochota tolerovat nejistotu a schopnost konstruktivně ji řešit.

## 6.3. Dovednosti

Dovednost je schopnost adaptivně provádět komplexní a systematické vzorce myšlení a jednání, které vedou k dosažení určitého cíle.

Rozlišujeme následujících osm souborů dovedností důležitých pro demokratickou kulturu.

### Autonomní učení

---

Autonomní učení zahrnuje dovednosti, které lidé potřebují k samostatnému plánování, uspořádání a hodnocení vlastního procesu učení v souladu s vlastními potřebami bez nutnosti zásahu jiných lidí. Autonomní učení je pro demokratickou kulturu velmi důležité, protože umožňuje lidem samostatně si osvojit poznatky o politických, občanských a kulturních tématech a o možnostech jejich řešení. K tomu potřebují využít rozličné zdroje, blízké i vzdálené, a nesmějí spoléhat na lidi ve svém bezprostředním okolí, že jim potřebné informace poskytnou. Autonomní učení zahrnuje následující dovednosti:

- i. Identifikace vlastních vzdělávacích potřeb – tyto potřeby mohou vyplývat z mezer ve znalostech nebo porozumění, z nedostatku dovedností nebo z obtíží zapříčiněných aktuálními postoji nebo hodnotami.
- ii. Identifikace, lokalizace a přístup k potenciálním zdrojům informací, konzultací nebo instrukcí potřebných ke splnění vlastních vzdělávacích potřeb – tyto zdroje mohou zahrnovat osobní zkušenost, interakce a komunikace s ostatními, setkání s lidmi s vnímanou odlišnou kulturní příslušností nebo s odlišným přesvědčením, názory nebo viděním světa, nebo obrazová, tištěná, vysílací a digitální média.
- iii. Posouzení spolehlivosti různých zdrojů informací, rad nebo instrukcí, posouzení jejich možné zaujatosti nebo zkreslení a výběr nejvhodnějších zdrojů z celé škály dostupných zdrojů.
- iv. Zpracování a osvojení informací pomocí nejvhodnějších učebních strategií a technik nebo přijetí a poslechnutí rad nebo instrukcí z nejdůvěryhodnějších zdrojů a jejich přizpůsobení aktuálnímu rozsahu znalostí, porozumění, dovedností, postojů nebo hodnot.
- v. Posouzení rozsahu osvojených poznatků, dosaženého pokroku, hodnocení použitých učebních strategií a vyvození závěrů pro případné další učení a nové strategie, které bude třeba zapojit.

### Analytické a kritické myšlení

---

Analytické a kritické myšlení pokrývá široký a spleťtý komplex navzájem propojených dovedností. Analytické myšlení jsou dovednosti, které potřebujeme k systematické a logické analýze různých druhů materiálů (např. textů, argumentů, interpretací, témat, událostí, zkušeností apod.). Analytické myšlení zahrnuje následující dovednosti:

- i. Systematický rozbor materiálů až na základní prvky a logická organizace těchto prvků.

- ii. Identifikace a interpretace významu každého prvku, s případným srovnáním prvků a jejich uvedením do souvislosti s již známými poznatky, a identifikace podobností a rozdílů.
- iii. Zkoumání prvků ve vzájemných vztazích a identifikace spojitostí mezi nimi (logických, příčinných, časových apod.).
- iv. Identifikace rozporů, neshod, odchylek nebo konfliktů mezi prvky.
- v. Identifikace alternativních významů a souvztažností u jednotlivých prvků, vytváření nových prvků, které v celku chybí, systematické změny prvků s dopadem na celek a vytváření nových syntéz zkoumaných prvků – jinými slovy vymýšlení a zkoumání nových možností a alternativ.
- vi. Spojení výsledků analýzy, jejich uspořádání a vyvození logických a obhajitelných závěrů o celku.

Kritické myšlení označuje dovednosti nutné k posouzení různých druhů materiálů a zahrnuje následující dovednosti:

- i. Hodnocení na základě interní soudržnosti a na základě souladu s dostupnými doklady a zkušenostmi.
- ii. Posouzení, zda jsou analyzované materiály platné, přesné, přijatelné, spolehlivé, vhodné, použitelné a přesvědčivé.
- iii. Pochopení a posouzení předsudků, předpokladů a textových či komunikačních konvencí, z nichž materiály vycházejí.
- iv. Práce nejen s doslovným zněním materiálů, ale také s jejich širšími rétorickými cíli včetně skrytých motivací, záměrů a plánů jejich autorů (v případě politické komunikace sem patří schopnost odhalit propagandu a skryté motivace a záměry tvůrců propagandy).
- v. Vnímání materiálů v historickém kontextu jejich vzniku a jejich informované posouzení.
- vi. Vývoj různých alternativních názorů, možností a řešení k těm, která jsou obsažena v materiálech.
- vii. Zvážení všech pro a proti u každé z dostupných možností – může se jednat o analýzu nákladů (krátkodobých nebo dlouhodobých), analýzu zdrojů (posouzení, zda jsou zdroje potřebné pro každou z možností v praxi dostupné) a analýzu rizik (znalost a hodnocení rizik spojených s každou možností a znalost způsobů jejich řešení).
- viii. Spojení výsledků procesu hodnocení, jejich uspořádání a vyvození logických a obhajitelných argumentů pro nebo proti konkrétní interpretaci, závěru nebo jednání na základě explicitních a definovatelných kritérií, principů, hodnot a důkazů.
- ix. Uznání vlastních předsudků a konvencí, které mohou ovlivnit úsudek, a pochopení, že přesvědčení a úsudek vždy závisí na kulturní příslušnosti a životní perspektivě.

Efektivní analytické myšlení zahrnuje i kritické myšlení (hodnocení analyzovaných materiálů) a efektivní kritické myšlení zahrnuje analytické myšlení (hledání rozdílů a spojitostí). Proto se analytické a kritické myšlení přirozeně spojují v jeden celek.

## Dovednost naslouchat a pozorovat

---

Dovednost naslouchat a pozorovat je nutná k pochopení toho, co jiní lidé říkají, a k učení se z cizího jednání. Porozumění sdělením ostatních lidí vyžaduje aktivní naslouchání – soustředění nejen na to, co lidé říkají, ale také jak to říkají, tedy na intonaci, hlasitost, rychlost a plynulost. Také je třeba věnovat pozornost řeči těla, zejména pohybu očí, výrazu tváře a gestikulaci. Pečlivé pozorování jednání ostatních lidí často poslouží jako důležitý zdroj informací o nevhodnějších a nejúčinnějších prostředcích v různých sociálních a kulturních kontextech. Může také pomoci žákům dosáhnout stejného účinku, pokud si jednání zapamatují a později napodobí v podobné situaci. Dovednost naslouchat a pozorovat tedy zahrnuje následující dovednosti:

- i. Soustředění nejen na to, co lidé říkají, ale také jak to říkají, a na řeč těla
- ii. Soustředění na případné nesrovnalosti mezi verbálním a nonverbálním sdělením.
- iii. Soustředění na významové nuance a na věci vyslovené jen částečně nebo zcela zamlčené.
- iv. Soustředění na vztahy mezi obsahem sdělení a sociálním kontextem sdělení.
- v. Pečlivé pozorování jednání ostatních lidí a zapamatování získaných poznatků, zejména u jednání lidí vnímaných jako příslušející k jiné kultuře.
- vi. Pečlivé pozorování podobností a rozdílů v reakcích lidí na tutéž situaci, zejména lidí vnímaných jako příslušející k jiné kultuře.

## Empatie

---

Empatie je soubor dovedností nutných k pochopení a uchopení myšlenek, přesvědčení a pocitů ostatních lidí, a k možnosti nahlédnout svět z pohledu druhých. Empatie zahrnuje schopnost vystoupit z vlastního psychologického referenčního rámce (tedy odpoutat se od vlastní perspektivy) a snažit se pochopit psychologický referenční rámec jiného člověka. Tato dovednost je nezbytným předpokladem k nahlédnutí kulturní příslušnosti, vidění světa, přesvědčení, zájmů, emocí, přání a potřeb ostatních lidí. Existuje několik různých forem empatie:

- i. Kognitivní nahlédnutí perspektivy – schopnost pochopit vnímání, myšlenky a přesvědčení ostatních lidí.
- ii. Afektivní nahlédnutí perspektivy – schopnost pochopit emoce, pocity a potřeby ostatních lidí.



iii. Soucítění, nebo též soucit – schopnost soucítit a mít starost o jiné lidi na základě pochopení jejich kognitivního nebo afektivního stavu nebo jejich materiální situace a dalších okolností.<sup>10</sup>

## Flexibilita a adaptabilita

Flexibilita a adaptabilita jsou dovednosti potřebné k principiální modifikaci vlastních myšlenek, pocitů nebo jednání tak, aby vyhovovaly novým kontextům a situacím a aby člověk dokázal účinně a vhodně reagovat na nové výzvy, požadavky a příležitosti. Flexibilita a adaptabilita umožňují lidem pozitivně se adaptovat na změny, na sociální nebo kulturní očekávání ostatních, na jejich komunikační styl a jednání. Také člověku umožňují pozměnit vzorce uvažování, citění a jednání podle nových okolností, zkušeností, setkání a informací. Takto definovanou flexibilitu a adaptabilitu je třeba odlišit od bezzásadové a oportunistické změny jednání pro vlastní prospěch nebo zisk a od změny vynucené vnějšími podmínkami.<sup>11</sup> Flexibilita a adaptabilita zahrnují následující dovednosti:

- i. Změna zaběhnutého způsobu uvažování pod vlivem měnících se okolností, nebo dočasný posun do jiné kognitivní perspektivy v reakci na kulturní podněty.
- ii. Přehodnocení vlastních názorů ve světle nových dokladů nebo rozumných argumentů.
- iii. Řízení a regulace vlastních emocí a pocitů k dosažení účinnější a vhodnější komunikace a spolupráce s ostatními.
- iv. Překonání strachu, obav a nejistoty ze setkání a interakce s lidmi, které vnímáme jako kulturně odlišné.
- v. Kontrola a omezení negativních pocitů vůči příslušníkům jiné skupiny, se kterou vlastní skupina má nebo v minulosti měla konfliktytů vůči příslušníkům jiné skupiny e okolností, nebo dočasný posun na jinou kognitivní h jejich řešení .
- vi. Změna jednání společensky vhodným způsobem podle většinového kulturního prostředí.

10. Stojí za povšimnutí, že v tomto modelu je empatie považována za dovednost. V každodenním jazyce se termín „empatie“ samozřejmě také používá v mnoha jiných významech. Například se někdy používá, když někdo cítí stejné emoce jako jiná osoba (fenomén „emoční náказы“, kdy někdo od jiné osoby „chytí“ a sdílí s ní radost, paniku, strach atd.), nebo k označení pocitu citového spojení nebo ztotožnění se s jinou osobou (např. když někdo cítí silnou empatii k hlavní postavě v knize“), a někdy se jím označuje soucit nebo starost o jinou osobu, která vyplývá z náklonnosti k dané osobě (např. když soucítíte s někým, kdo se nachází v obtížné situaci). Termínem „empatie“ se také někdy označuje mnohem širší soubor potenciálních pocitů vůči jiné osobě, který současně zahrnuje otevřenost k druhému, respekt k druhému, kognitivní a citové vazby s druhou osobou, a pocity citového propojení s druhou osobou. Tento model však používá termín „empatie“ ve specifickějším a užším slova smyslu k označení souboru dovedností, které jsou nezbytné pro pochopení myšlenek, přesvědčení a pocitů jiných lidí a ke zjištění vzájemných souvislostí, přičemž tento soubor dovedností je pro účast na demokratické kultuře naprosto zásadní. Cílem této definice není zabránit případnému současnému uplatnění nebo použití empatie, otevřenosti, úcty aj. jako celého souboru dovedností nebo schopností v některých situacích.

11. Například by nikdy neměla být akceptována vynucená asimilace kulturních menšin k většinové kultuře. Všichni jednotlivci mají základní právo zvolit si svou vlastní kulturní příslušnost, svá přesvědčení a svůj životní styl (viz poznámka pod čarou č. 8).

- vii. Přizpůsobení se odlišným stylům komunikace a jednání, přepínání na vhodný styl komunikace a jednání, aby se předešlo narušení kulturních norem ostatních lidí a aby tito lidé komunikaci rozuměli.

## Jazykové a komunikační dovednosti<sup>12</sup>

Jazykové a komunikační dovednosti jsou potřebné k účinné komunikaci s ostatními lidmi. Zahrnují mimo jiné následující dovednosti:<sup>13</sup>

- i. Schopnost jasně komunikovat v různých situacích – to zahrnuje vyjadřování vlastního přesvědčení, názorů, zájmů a potřeb, vysvětlování a vyjasňování myšlenek, obhajování, podporování, argumentace, zdůvodňování, diskutování, debatování, přesvědčování a vyjednávání.
- ii. Schopnost splnit komunikační požadavky mezikulturních situací použitím více než jednoho jazyka nebo nářečí, nebo použitím sdíleného nebo mezinárodního jazyka k pochopení jiného jazyka.
- iii. Schopnost vyjádřit se sebevědomě a bez agrese, a to i v případech znevýhodněného postavení, a vyjádřit zásadní nesouhlas s jinou osobou způsobem, který zachovává respekt k důstojnosti a právům této osoby.
- iv. Schopnost rozpoznat různé výrazové formy a různé komunikační konvence (verbální i nonverbální) použité příslušníky jiných sociálních a kulturních skupin.
- v. Schopnost upravit své komunikační jednání a použít komunikační konvence (verbální i nonverbální), které jsou vlastní posluchačům a jejich převažujícímu kulturnímu prostředí.
- vi. Schopnost vhodně a citlivě pokládat vyjasňující otázky v případech, kdy je význam sdělení druhého člověka nejasný nebo se vyskytnou nesrovnalosti mezi jeho verbálním a nonverbálním sdělením.
- vii. Schopnost řešit selhání komunikace, například požádáním mluvčího o opakování nebo přeformulování sdělení, nebo poskytnutím přeformulovaného, opraveného nebo zjednodušeného sdělení posluchačům.
- viii. Schopnost zastat funkci jazykového prostředníka v mezikulturní komunikaci, schopnost překládat, tlumočit, vysvětlovat a pomáhat druhým pochopit a ocenit vlastnosti lidí a věcí, které považují za kulturně odlišné.

12. Termínem „jazyk“ se v tomto dokumentu označují všechny jazykové systémy, ať už jsou uznány za plnohodnotné jazyky, či zda jsou považovány za varianty uznaných jazyků, nehledě na jejich formu. Termín zahrnuje mluvený jazyk, znakovou řeč a všechny ostatní formy nemluveného jazyka. Termíny „verbální komunikace“ a „neverbální komunikace“ proto v tomto kontextu označují „komunikaci probíhající prostřednictvím jazyka“ a „komunikaci jinými prostředky než jazykem“.

13. Efektivní a náležitá komunikace samozřejmě vyžaduje nejprve jazykové dovednosti (umět tvořit a chápat mluvené a písemné věty a projevy), sociolingvistické dovednosti (umět rozlišit přízvuk, dialekt, registr a jazykové výrazy ozřejmující sociální vztahy mezi řečníky), a rovněž dovednosti týkající se proslovy (umět sestavit delší a koherentní úseky jazyka pomocí vhodných komunikačních zvyklostí a používat mluvený projev a písemné texty pro příslušné komunikační účely). V tomto kontextu jsou však tyto dovednosti považovány za obecné dovednosti, a proto nebyly do modelu zařazeny. Čtenáři, kteří mají zájem o podrobný popis těchto zvláštních dovedností, si mohou přečíst společný evropský referenční rámec pro jazyky (viz poznámka pod čarou č. 5), ve kterém jsou tyto dovednosti podrobně popsány.

## Dovednosti v oblasti spolupráce

---

Dovednosti v oblasti spolupráce jsou potřeba k úspěšnému zapojení do sdílených činností a úkolů spolu s jinými lidmi. Zahrnují následující dovednosti:

- i. Vyjádření mínění a názorů v prostředí skupiny a povzbuzování ostatních členů skupiny k vyjádření jejich mínění a názorů.
- ii. Dosahování konsensu a kompromisu v rámci skupiny.
- iii. Provádění činností společně s ostatními v recipročních a koordinovaných vztazích.
- iv. Identifikace a definice skupinových cílů.
- v. Sledování cílů skupiny a přizpůsobení vlastního jednání pro účely dosažení skupinových cílů.
- vi. Ocenění schopností a silných stránek všech členů skupiny a pomoc druhým při zlepšování v oblastech, ve kterých se potřebují nebo chtějí zlepšit.
- vii. Povzbuzení a motivace ostatních členů skupiny ke vzájemné spolupráci a pomoci při dosahování cílů skupiny.
- viii. Ve vhodných situacích pomoc ostatním s jejich prací.
- ix. Sdílení užitečných a potřebných znalostí, zkušeností a odborných poznatků se skupinou a povzbuzování ostatních členů k těmto.
- x. Rozpoznání konfliktů ve skupině, identifikace emočních znaků konfliktu u sebe i u druhých a vhodné řešení s využitím smírných prostředků a dialogu.

## Dovednosti při řešení konfliktů

---

Dovednosti při řešení konfliktů jsou nutné ke zvládnutí a řešení konfliktů smírným způsobem. Zahrnují následující dovednosti:

- i. Omezení a prevence agrese a negativity, vytvoření neutrálního prostředí, ve kterém lidé cítí svobodu vyjádřit své odlišné názory a obavy beze strachu z odplaty.
- ii. Povzbuzování a rozvíjení vnímavosti, vzájemného porozumění a důvěry mezi stranami konfliktu.
- iii. Rozpoznání rozdílů v síle nebo stavu účastníků konfliktu a přijetí opatření k omezení vlivu takových rozdílů na komunikaci mezi nimi.
- iv. Účinné zvládnutí a kontrola emocí – schopnost interpretovat skryté emoční a motivační stavy své i ostatních a poradit si s emočním stresem, obavami, nejistotou u sebe i u druhých.
- v. Naslouchání a porozumění odlišným pohledům různých stran konfliktu.
- vi. Vyjádření a shrnutí odlišných pohledů různých stran konfliktu.
- vii. Prevence a omezování vlivu dezinterpretací přijímaných různými stranami konfliktu.
- viii. Rozpoznání, že některá strana potřebuje komunikaci přerušit, uzavřít příměří nebo klid zbraní, aby mohli účastníci konfliktu uvažovat o perspektivách druhé strany.

- ix. Identifikace, analýza a popis příčin i jiných aspektů konfliktu a jejich uvedení do kontextu.
- x. Identifikace sdílených oblastí, na kterých se mohou obě strany konfliktu shodnout, identifikace možností řešení konfliktu a zlepšování potenciálních kompromisů nebo řešení.
- xi. Pomoc ostatním při řešení konfliktů rozvíjením jejich porozumění dostupným možnostem.
- xii. Pomoc a podpora účastníkům konfliktu při hledání optimálního a oboustranně přijatelného řešení konfliktu.

## 6.4. Znalosti a kritické porozumění

Znalosti jsou soubory informací dostupných jedinci, zatímco porozumění znamená pochopení a poznání jejich významu. Termín „kritické porozumění“ se v tomto kontextu používá proto, aby se zvýraznila potřeba pochopení a poznání významů v kontextu demokratických procesů a mezikulturního dialogu, i zapojení aktivní reflexe a kritického posouzení objektu pochopení a interpretace (nejde tedy o automatickou, zvykovou a nereflexivní interpretaci).

Různé formy znalostí a kritického porozumění potřebné pro demokratickou kulturu se dělí do tří hlavních skupin.

### Znalost a kritické pochopení sama sebe

---

Vědomí sebe sama a porozumění sobě samému představují klíčové podmínky pro efektivní a vhodné zapojení do demokratické kultury. Znalost a kritické pochopení sama sebe zahrnuje mnoho různých aspektů, například:

- i. Znalost a porozumění vlastní kulturní příslušnosti.
- ii. Znalost a porozumění vlastnímu vidění světa a jeho kognitivním, emočním a motivačním aspektům a předsudkům.
- iii. Znalost a porozumění předsudkům a předpokladům, na kterých člověk staví svůj pohled na svět.
- iv. Porozumění tomu, jak vlastní vidění světa, předpoklady a předsudky závisejí na kulturní příslušnosti a zkušenosti a jak ovlivňují vnímání, hodnocení a reakce na ostatní lidi.
- v. Vědomí vlastních emocí, pocitů a motivací, zejména v kontextu zahrnujícím komunikaci a spolupráci s jinými lidmi.
- vi. Znalost a porozumění hranicím vlastních kompetencí a zkušeností.

### Znalost a kritické pochopení jazyka a komunikace

---

Znalost a kritické pochopení jazyka a komunikace má mnoho různých aspektů, například:

- i. Znalost společensky vhodných verbálních a nonverbálních komunikačních konvencí v jazyce, kterým se mluví.
- ii. Porozumění, že v kultuře jiných lidí se mohou uplatňovat jiné verbální a nonverbální komunikační konvence, které z jejich pohledu dávají smysl i v případě, že používají stejný jazyk jako my.
- iii. Porozumění, že lidé s jinou kulturní příslušností mohou vnímat významy komunikace jinak.
- iv. Porozumění, že v každém jazyce existuje mnoho způsobů vyjadřování a používání jazyka.
- v. Vnímání použití jazyka jako kulturní praxe směřující ke sdělování informací, významů a identit, které existují v původní kultuře daného jazyka.

- vi. Porozumění skutečnosti, že jazyky mohou unikátním způsobem vyjadřovat významy sdílené různými kulturami i významy, které lze obtížně vyjádřit v jiném jazyce.
- vii. Porozumění sociálnímu vlivu a účinku různých komunikačních stylů, včetně porozumění, jak se různé komunikační styly mohou dostávat do vzájemných konfliktů a vyústit v selhání komunikace.
- viii. Porozumění vztahu mezi vlastními předpoklady, předsudky, vnímáním, přesvědčením a úsudky a jazykem, kterým člověk hovoří.

## **Znalost a kritické pochopení světa (politiky, práva, lidských práv, kultury, různosti kultur, náboženství, historie, medií, ekonomiky, životního prostředí a udržitelnosti)**

---

Znalost a kritické pochopení světa pokrývá rozsáhlý a složitý komplex znalostí a kritického porozumění řadě oblastí, včetně následujících.

### **(a) Znalost a kritické porozumění politice a právu zahrnuje:**

- i. Znalost a porozumění politickým a právním pojmům, jako jsou demokracie, svoboda, spravedlnost, rovnost, občanství, práva a povinnosti, potřeba zákonů a pravidel a vláda práva.
- ii. Znalost a porozumění demokratickým procesům, způsobům fungování demokratických institucí, úloze politických stran a volebnímu systému.
- iii. Znalost a porozumění různým způsobům účasti občanů ve veřejné debatě a rozhodování a možnostem ovlivnit politiku a společnost, včetně porozumění úlohám, které v tomto směru může hrát občanská společnost a neziskový sektor.
- iv. Porozumění mocenským vztahům, politickým neshodám a konfliktům názorů v demokratických společnostech, i možnostem smírného řešení takových konfliktů.
- v. Znalost a porozumění aktuálním událostem, sociálním a politickým problémům a politickým názorům ostatních.
- vi. Znalost a porozumění aktuálním hrozbám pro demokracii.

### **(b) Znalost a kritické porozumění lidským právům zahrnuje:**

- i. Znalost a porozumění, že lidská práva jsou založena na přirozené důstojnosti všech lidí.
- ii. Znalost a porozumění, že lidská práva mají univerzální platnost, jsou nezci- zitelná a nerozdílná, a že každý nejen má lidská práva, ale má také povin- nost respektovat práva druhých bez ohledu na jejich národnostní původ, etnickou příslušnost, rasu, náboženství, jazyk, věk, pohlaví, politický názor, původ, sociální postavení, majetek, postižení, sexuální orientaci nebo jiné okolnosti.
- iii. Znalost a porozumění povinnostem států a vlád ve vztahu k lidským právům.

- iv. Znalost a porozumění historii lidských práv, včetně Všeobecné deklarace lidských práv, Evropské úmluvy o lidských právech a Úmluvy o právech dítěte.
- vi. Znalost a porozumění vztahu mezi lidskými právy, demokracií, svobodou, spravedlností, mírem a bezpečností.
- vii. Znalost a porozumění tomu, že různé společnosti a kultury mohou lidská práva vykládat a vnímat různě, ale rozdíly omezuje rámeček mezinárodně uznávaných právních nástrojů, které nastavují minimální standardy lidských práv bez ohledu na kulturní kontext.
- viii. Znalost a porozumění způsobům, jak se lidská práva uplatňují v praxi v konkrétních situacích, jak může docházet k porušování lidských práv, jak by se porušování lidských práv mělo řešit a jak lze řešit možné konflikty mezi lidskými právy.
- ix. Znalost a porozumění hrozbám pro lidská práva v dnešním světě.

**(c) Znalost a kritické porozumění kultuře a různým kulturám zahrnuje:**

- i. Znalost a porozumění tomu, jak kulturní příslušnost formuje názory, předpoklady, vnímání, přesvědčení, hodnoty a jednání lidí a jejich interakce s ostatními.
- ii. Znalost a porozumění tomu, že všechny kulturní skupiny jsou vnitřně heterogenní a nejednotné, nemají stálé přirozené charakteristiky, jejich členové často zpochybňují a napadají jejich tradiční kulturní významy a skupiny se tak neustále mění.
- iii. Znalost a porozumění tomu, jak mocenské struktury, diskriminační praxe a institucionální bariéry v rámci kulturních skupin a mezi nimi omezují příležitosti pro znevýhodněné jedince.
- iv. Znalost a porozumění konkrétním názorům, hodnotám, normám, způsobům jednání, diskursům a věcem používaným příslušníky konkrétní kultury, zejména těmi, se kterými přicházíme do kontaktu a komunikujeme a které vnímáme jako kulturně odlišné.

**(d) Znalost a kritické porozumění náboženství zahrnuje:**

- i. Znalost a porozumění hlavním aspektům historie konkrétních náboženských tradic, klíčovému textu a doktrínám konkrétních náboženských tradic a společným i rozdílným prvkům různých náboženských tradic.
- ii. Znalost a porozumění náboženským symbolům, rituálům a použití jazyka v náboženství.
- iii. Znalost a porozumění klíčovému aspektu přesvědčení, hodnot, způsobů jednání a zkušeností jedinců praktikujících konkrétní náboženství.
- iv. Porozumění skutečnosti, že subjektivní zkušenost a osobní vyjádření víry se často liší od standardních učebnicových popisů toho kterého náboženství.
- v. Znalost a porozumění vnitřní rozmanitosti náboženského přesvědčení a náboženských praxí v rámci jednotlivých náboženství.

- vi. Znalost a porozumění skutečnosti, že ve všech náboženských skupinách se najdou jedinci, kteří napadají a zpochybňují tradiční náboženské hodnoty, že tyto skupiny nemají stálé přirozené charakteristiky a neustále se mění.

**(e) Znalost a kritické porozumění historii zahrnuje:**

- i. Znalost a porozumění proměnlivé povaze historie a rozdílům mezi výklady minulosti v různých kulturách.
- ii. Znalost a porozumění různým perspektivám konkrétních výkladů historických sil a faktorů, které formovaly náš současný svět.
- iii. Porozumění postupům historického bádání, zejména tomu, jak se vybírají a skládají fakta, a jak se z nich stávají historické doklady pro sestavené příběhy, vysvětlení a argumenty.
- iv. Porozumění potřebě studovat alternativní zdroje informací o historii, protože standardní historická pojednání často přehlížejí roli znevýhodněných skupin (např. kulturních minorit nebo žen).
- v. Znalost a porozumění tomu, jak se historie často vysvětluje a učí z etnocentrického pohledu.
- vi. Znalost a porozumění tomu, jak se v různých kulturách různě vyvíjely pojmy demokracie a občanství.
- vii. Znalost a porozumění tomu, že stereotypy představují formu diskriminace, která lidem upírá právo na individualitu a různost, podkopává lidská práva, a v některých případech může vést ke zločinům proti lidskosti.
- viii. Pochopení a interpretace minulosti ve světle přítomnosti a s výhledem do budoucnosti a porozumění roli, kterou minulost sehrává při formování problémů a obav v současném světě.

**(f) Znalost a kritické porozumění médiím zahrnuje:**

- i. Znalost a porozumění procesům, kterými hromadné sdělovací prostředky vybírají, interpretují a upravují informace před jejich předložením veřejnosti.
- ii. Znalost a porozumění hromadným sdělovacím prostředkům jako komoditám s jejich výrobci a spotřebiteli, jejich možným motivacím, záměrům a cílům, které sledují producenti obsahů, obrazů, sdělení a reklam.
- iii. Znalost a porozumění digitálním médiím, vzniku jejich obsahů, obrazů, sdělení a reklam, i různým motivacím, záměrům a cílům, které sledují jejich tvůrci.
- iv. Znalost a porozumění možným účinkům obsahu hromadných sdělovacích prostředků a digitálních médií na myšlení a jednání jedinců.
- vii. Znalost a porozumění tomu, jak vznikají politická sdělení, propaganda a projevy nenávisi v hromadných sdělovacích prostředcích a digitálních médiích, jak lze tyto formy komunikace identifikovat a jak se lidé mohou bránit a chránit.



**(g) Znalost a kritické porozumění ekonomice, životnímu prostředí a udržitelnosti zahrnuje:**

- i. Znalost a porozumění ekonomice a ekonomickým a finančním procesům, které ovlivňují fungování společnosti, včetně vztahu mezi zaměstnaností, mzdou, ziskem, zdaněním a vládními výdaji.
- ii. Znalost a porozumění vztahu mezi příjmy a výdaji, povaze a následkům zadlužení, skutečné ceně půjček a nebezpečí pádu do dluhové pasti.
- iii. Znalost a porozumění ekonomické provázanosti globální komunity a jejímu dopadu na nákupní rozhodování a spotřebitelské vzorce v různých částech světa.
- iv. Znalost a porozumění přírodnímu prostředí, faktorům, které je mohou ovlivňovat, rizikům spojeným s ekologickými škodami, aktuálním ekologickým tématům, a potřebě zodpovědné spotřeby a ochrany životního prostředí.
- v. Znalost a porozumění spojitostem mezi ekonomickými, sociálními, politickými a ekologickými procesy, zejména z globální perspektivy.
- vi. Znalost a porozumění etickým tématům spojeným s globalizací.



## 7. Závěr

---

**J**ak bylo uvedeno na začátku tohoto dokumentu, model představený v tomto dokumentu je pokusem vytvořit popis kompetencí, které si žák potřebuje osvojit, aby se z něj stal aktivní a platný občan, který dokáže žít s ostatními v míru a v rovnosti v kulturně rozmanité demokratické společnosti. Doufáme, že tento model poslouží při rozhodování a plánování ve vzdělávání a pomůže směřovat vzdělávací systémy k přípravě žáků na život demokraticky a mezikulturně kompetentních občanů.

Doufáme také, že tento model pomůže vzdělávacím systémům vybavit žáky pro úlohu nezávislých společenských činitelů, kteří si dokáží sami volit a sledovat své životní cíle v rámci systému stojícího na demokratických institucích a respektu k lidským právům. K tomuto účelu potřebují zejména některé z uvedených kompetencí. Pokud si například **žák vytvoří postoj otevřenosti vůči jiným kulturám**, přesvědčením, viděním světa a způsobům jednání, budou v dospělosti připraveni zkoumat jiné perspektivy a způsoby života, odlišné od jejich vlastních, a rozšíří si tak rozsah zkušeností a myšlenkové obzory. Pokud se žáci naučí autonomnímu učení, budou schopni samostatně poznávat tyto nové perspektivy a způsoby života a nebudou záviset na informacích od lidí v jejich bezprostředním okolí. Pokud si navíc osvojí analytické a kritické myšlení, budou umět poznané alternativní názory a způsoby života, nové informace i myšlenky podrobit podrobnému zkoumání a budou umět posoudit, zda jsou pro ně přijatelné nebo žádoucí. Pokud se mladí lidé naučí vážit si lidské **důstojnosti** a lidských práv, kulturních odlišností a demokracie, pak budou tyto hodnoty tvořit základ jejich rozhodování a jednání a oni budou moci žít šťastně v respektu k lidské důstojnosti, k **lidským právům** ostatních lidí a **k principům** demokracie.

Krátce řečeno, vybavíme-li žáky kompetencemi uvedenými v modelu, uděláme základní krok k tomu, aby si dokázali zvolit vlastní cíle v rámci systému stojícího na respektu k lidským právům a k demokratickým procesům. Vybavíme-li žáky těmito kompetencemi v celém vzdělávacím systému a přijmeme-li zároveň opatření vyrovnávající strukturální znevýhodnění a nerovnosti, zajistíme si tím do budoucna zdravé, kulturně rozmanité demokratické společnosti a rozvoj a prospěch všem mladým lidem žijícím v nich.



## Příloha A

# Zdroje schémat kompetencí zkoumaných v rámci projektu

---

**T**ato příloha obsahuje seznam zdrojů všech schémat kompetencí, která projekt zkoumal. Některé níže uvedené zdroje obsahují více než jedno schéma kompetencí, zatímco jiné zdroje přebírají schémata kompetencí uvedená v jiných zdrojích. Z tohoto důvodu se počet dokumentů v tomto seznamu (102) liší od celkového počtu zkoumaných schémat (101). Pokud nebylo uvedeno jinak, všechny webové stránky byly zpřístupněny dne 17. 2. 2016.

1. Abbe A., Gulick L. M. V. and Herman J. L. (2007), *Cross-cultural competence in army leaders: a conceptual and empirical foundation*. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Arlington, VA, [www.deomi.org/CulturalReadiness/documents/CCCompetenceArmy.pdf](http://www.deomi.org/CulturalReadiness/documents/CCCompetenceArmy.pdf).
2. AFS Intercultural Programs (2013), *AFS educational goals*, [www.afs.org/afs-and-intercultural-learning/afs-educational-goals/](http://www.afs.org/afs-and-intercultural-learning/afs-educational-goals/).
3. Audigier F. (2000), *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Council of Europe, Strasbourg, [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf).
4. Barrett M. (2013), "Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism?", in Barrett M. (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 147-68), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
5. Barrett M. (2015), "An integrative model of political and civic participation: linking the macro, social and psychological levels of explanation", in Barrett M. and Zani B. (eds), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives* (pp. 162-87), Routledge, London.
6. Barrett M. and Brunton-Smith I. (2014), "Political and civic engagement and participation: towards an integrative perspective", *Journal of Civil Society* 10(1), 5-28.
7. Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. and Philippou S. (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf).

8. Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F. and Panthier J. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf).
9. Bertelsmann Stiftung and Fondazione Cariplo (2008), *Intercultural competence – the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
10. Boix Mansilla V. and Jackson A. (2011), *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>.
11. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf).
12. Brander P., Cardenas C, de Vicente Abad J., Gomes R. and Taylor M. (2004), *Education pack "All different – all equal"*, Council of Europe, Strasbourg, <http://eycb.coe.int/edupack/>.
13. Brander P., De Witte L., Ghanea N., Gomes R., Keen E., Nikitina A. and Pinkeviciute J. (2012), *Compass: manual for human rights education with young people*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/Compass\\_2012\\_FINAL.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/Compass_2012_FINAL.pdf).
14. Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/How\\_all\\_Teachers\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/How_all_Teachers_EN.pdf).
15. Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
16. Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.
17. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. and Méndez García M. C. (2009a), *Autobiography of intercultural encounters: context, concepts and theories*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie\\_en/aie\\_context\\_concepts\\_and\\_theories\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie_en/aie_context_concepts_and_theories_en.pdf).
18. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. and Méndez García M. C. (2009b), *Autobiography of intercultural encounters: notes for facilitators*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE\\_en/AIE\\_notes\\_for\\_facilitators\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_notes_for_facilitators_en.pdf).
19. Byram M., Gribkova B. and Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf).
20. Campaign for the Civic Mission of Schools (CCMS) (2011), *Guardian of democracy: The Civic Mission of Schools*, Campaign for the Civic Mission of

- Schools, Silver Spring, MD, <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>.
21. Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lórinč I., Meißner F. J., Noguerol A. and Schröder-Sura A. (2012), *FREPA – a framework of reference for pluralistic approaches: competences and resources*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Strasbourg, <http://carap.ecml.at/>.
  22. Catteeuw P. (2012), *A framework of reference for intercultural competence*, FARO, Brussels, [www.faronet.be/e-documenten/a-framework-of-reference-for-intercultural-competence-a-21st-century-flemish-experiment](http://www.faronet.be/e-documenten/a-framework-of-reference-for-intercultural-competence-a-21st-century-flemish-experiment).
  23. Čehajić S., Brown R. and Castano E. (2008), "Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia Herzegovina", *Political Psychology* 29(3), 351-67.
  24. Čehajić S., Effron D., Halperin E., Liberman V. and Ross L. (2011), "Affirmation, acknowledgment of in-group responsibility, group-based guilt, and support for reparative measures", *Journal of Personality and Social Psychology* 101, 256-70.
  25. Cohen-Chen S., Halperin E., Crisp R. J. and Gross J. J. (2014), "Hope in the Middle East: malleability beliefs, hope, and the willingness to compromise for peace", *Social Psychological and Personality Science* 5 (1), 67-75.
  26. Connerley M. L. and Pedersen P. B. (2005), *Leadership in a diverse and multi-cultural environment: developing awareness, knowledge, and skills*, Sage, Thousand Oaks, CA.
  27. Conseil Supérieur des Programmes, Ministère de l'éducation nationale, France (2014), *Projet d'enseignement moral et civique*, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet EMC\\_337328.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet EMC_337328.pdf).
  28. Council of Europe (1996), *EDC consultative meeting*, Doc. DECS/CIT (96)1.
  29. Council of Europe (2009), *Policies and practices for teaching sociocultural diversity – competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Competences\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Competences_en.asp).
  30. Crosbie V. (2014), "Capabilities for intercultural dialogue", *Language and Intercultural Communication* 14(1), 91-107.
  31. Deardorff D. K. (2006), "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States", *Journal of Studies in International Education* 10, 241-66.
  32. Department for Education, England, UK (2013), *Citizenship programmes of study: Key Stages 3 and 4, National Curriculum in England*, [www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/239060/SECONDARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_Citizenship.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239060/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf).
  33. Departamento de Educación, Gobierno de Navarra [Government of Navarra] (2012), *Competencia social y ciudadana y coeducación: orientaciones para las materias de primaria y secundaria*, <http://coeducando.educacion.navarra.es/>

- wp-content/uploads/2010/11/competencia\_social\_y\_ciudadana\_y\_coeducacion.pdf.
34. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco [Basque Government] (n.d.), *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.*, [www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_curricul/adjuntos/14\\_curriculum\\_competencias\\_300/300002c\\_Pub\\_BN\\_Competencias\\_Basicas\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competencias_Basicas_c.pdf).
  35. EC-CoE Youth Partnership (2014), *Guidelines for intercultural dialogue in non-formal learning/education activities*. European Commission and Council of Europe, <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8492613/ICD2014.pdf/73add476-4e8e-4522-8fb5-67df5e4ccfc8>.
  36. ELICIT (2010), *Reference framework of competences for teaching European citizenship literacy*, [www.elicitizen.eu/tools-for-education/reference-framework](http://www.elicitizen.eu/tools-for-education/reference-framework).
  37. European Consortium for Accreditation (2005), *Dublin Descriptors*, [http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin\\_Descriptors](http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors).
  38. European Parliament (2006), Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394/10, 30.12.2006, [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/life-long\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/life-long_learning/c11090_en.htm) and <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?jsessionid=5CpqTzDLm1sDXXGD82RBdwXQKRv1fJLbn9y8ngmS8GNmyNv9ynVLI-975582138?uri=CELEX:32006H0962>.
  39. Eurydice (2012), *Citizenship Education in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9 Eurydice, Brussels.
  40. Fantini A. E. and Tirmizi A. (2006), *Exploring and assessing intercultural competence*, World Learning Publications, Paper 1, [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1).
  41. Flowers N., Brederode-Santos M. E., Claeys J., Fazah R., Schneider A. and Szelényi Z. (2009), *Compasito: manual on human rights education for children* (2nd edition), Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf](http://www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf).
  42. Frau-Meigs D. (2007), *General Rapporteur's report on the workshop on "Media literacy and human rights: education for sustainable democratic societies"*, Graz, Austria, 5-7 December 2007.
  43. Göksel A., Gomes R., Keen E. and Brander P. (2010), *Mosaic: the training kit for Euro-Mediterranean youth work*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/T-kits/11/6577\\_T-Kit\\_11\\_A4\\_assemble.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/T-kits/11/6577_T-Kit_11_A4_assemble.pdf).
  44. Gollob R., Krapf P. and Weidinger W. (eds) (2010), *Educating for democracy: background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Teachers\\_manuals/Educating\\_democracy\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Teachers_manuals/Educating_democracy_EN.pdf).



45. Gonzalez R., Manzi J. and Noor M. (2011), "Intergroup forgiveness and reparation in Chile: the role of identity and intergroup emotions", in Tropp L. and Mallett R. (eds), *Moving beyond prejudice reduction: pathways to positive intergroup relations* (pp. 221-40), American Psychological Association, Washington, DC.
46. Government of Andorra (2015), "Annex I Perfil de l'alumne a l'acabament de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana", in Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà, *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra* 17, 4 de març del 2015, [www.bopa.ad/bopa/027017/Documents/ga27017062.pdf](http://www.bopa.ad/bopa/027017/Documents/ga27017062.pdf).
47. Government of Hungary (2011), *Decree on the issue, introduction and implementation of the National Core Curriculum*. Magyar Közlöny.
48. Government of Spain (2013), *Boletín Oficial del Estado* 295, Martes 10 de diciembre de 2013, Sec. I. Pág. 97858-97921, [www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf).
49. Grindal K. (1997), *EDC: basic concepts and core competences: the approach in Norway*, Council of Europe, Strasbourg.
50. Halperin E., Crisp R., Husnu S., Trzesniewski K. H., Dweck C. S. and Gross J. J. (2012), "Promoting intergroup contact by changing beliefs: group malleability, intergroup anxiety and contact motivation", *Emotion* 12, 1192-95.
51. Halperin E., Porat R., Tamir M. and Gross J. J. (2013), "Can emotion regulation change political attitudes in intractable conflict? From the laboratory to the field", *Psychological Science* 24, 106-111.
52. Halperin E., Russell G. A., Trzesniewski H. K., Gross J. J. and Dweck S. C. (2011), "Promoting the peace process by changing beliefs about group malleability", *Science* 333, 1767-69.
53. Hewstone M., Cairns E., Voci A., Hamberger J. and Niens U. (2006), "Intergroup contact, forgiveness, and experience of 'The Troubles' in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 62(1), 99-120.
54. Himmelmann G. (2003), "Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung", unpublished manuscript, TU Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften, Braunschweig [summarised in Byram, 2008].
55. Hoskins B. and Deakin Crick R. (2008), *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* JRC Scientific and Technical Report EUR 23360 EN 2008, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
56. Hoskins B., Villalba C. M. H. and Saisana M. (2012), *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2): measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA International Citizenship and Civic Education Study*, JRC Scientific and Technical Report EUR 25182 EN 2012, Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg.
57. Hoskins B., Villalba E., Van Nijlen D. and Barber C. (2008), *Measuring civic competence in Europe: a composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School*, JRC Scientific and Technical Report EUR

- 23210 EN 2008, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
58. INCA (2004), INCA Framework (assessor version), <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>.
59. Jackson R. (2014), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
60. Karwacka-Vögele K. (2012), "Towards indicators for intercultural understanding" in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 51-60), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
61. Krammer R., Kühberger C. and Windischbauer E. (2008), *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Vienna, [www.phsalzburg.at/fileadmin/PH\\_Dateien/Politische\\_Bildung\\_Windischbauer/KompetenzmodellKurzUndLangversion.pdf](http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Politische_Bildung_Windischbauer/KompetenzmodellKurzUndLangversion.pdf).
62. Lázár I. (ed.) (2012), *Recognising intercultural competence: what shows that I am interculturally competent?* Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/What/ICCTool\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/What/ICCTool_en.asp).
63. Mata P. and Del Olmo M. (2009), "What do we mean by intercultural education? Results of an analysis on what INTER Network member think IE is and should be put in practice", in Gil Jaunena I. (ed.), *Diversity, inclusion and the values of democracy: building teachers' competences for intercultural education* (pp. 12-23), European Commission's Lifelong Learning Programme: INTER Network, 134367-LLP-1-2007-1-ES-COMENIUS-CNW.
64. Messner W. and Schäfer N. (2012), "Advancing intercultural competencies for global collaboration", in Bäume U., Kreutter P. and Messner W. (eds), *Globalization of professional services* (pp. 189-201), Springer Verlag, Berlin.
65. Milot M. (2007), "The religious dimension in intercultural education", in Keast J. (ed.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (pp. 19-30), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
66. Mompoin-Gaillard P. and Lázár I. (eds) (2015), *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
67. National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (NTF) (2012), *A crucible moment: college learning and democracy's future*, Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
68. Neuner G. (2012), "The dimensions of intercultural education", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11-49), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
69. Noor M. and Cantacuzino M. (2013), *The forgiveness toolbox*, [www.theforgivenesstoolbox.com](http://www.theforgivenesstoolbox.com).

70. Noor M., Brown R. J. and Prentice G. (2008), "Precursors and mediators of intergroup reconciliation in Northern Ireland: a new model", *British Journal of Social Psychology* 47(3), 481-95.
71. Noor M., Brown R., Gonzalez R., Manzi J. and Lewis C. A. (2008), "On positive psychological outcomes: what helps groups with a history of conflict to forgive and reconcile with each other?", *Personality and Social Psychology Bulletin* 34(6), 819-32.
72. North-South Centre of the Council of Europe (2010), *Global education guidelines: a handbook for educators to understand and implement global education*, North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon, [www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf).
73. Nussbaum M. (1997), *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
74. Nussbaum M. (2006), "Education and democratic citizenship: capabilities and quality education", *Journal of Human Development* 7(3), 385-95.
75. O'Regan J. P. and MacDonald M. N. (2007), *Consultation report on the development of National Occupational Standards in intercultural working*, CILT, The National Centre for Languages, London.
76. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005), *The definition and selection of key competences: executive summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development/DeSeCo, Paris. [www.oecd.org/pisa/35070367.pdf](http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf).
77. OSCE/ODIHR (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Warsaw, [www.osce.org/odihr/93969](http://www.osce.org/odihr/93969).
78. Oxfam (2006), *Education for global citizenship: a guide for school*, Oxfam, Oxford, [www.oxfam.org.uk/~~/media/Files/Education/Global%20Citizenship/education\\_for\\_global\\_citizenship\\_a\\_guide\\_for\\_schools.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~~/media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx).
79. Partnership for 21st Century Skills (2009), *P21 framework definitions*, [www.p21.org/storage/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf).
80. Portera A. (2014), "Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy", *Intercultural Education* 25, 157-74.
81. Prats E., Tey A. and Martínez M. (2011), *Educar per una ciutadania activa a l'escola*, Aula de Ciutadania, Barcelona.
82. Ruffino R. (2012), "Intercultural education and pupil exchanges", in Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 63-94), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
83. Rychen D. S. and Salganik L. H. (eds) (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe and Huber, Göttingen.
84. Saguy T. and Halperin E. (2014), "Exposure to outgroup members criticizing their own group facilitates intergroup openness", *Personality and Social Psychology Bulletin* 40, 791-802.
85. Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centre (2012), *Intercultural competence: research report*, [www.salto-youth.net/rc/cultural-diversity/publications/interculturalcompetenceresearchreport/](http://www.salto-youth.net/rc/cultural-diversity/publications/interculturalcompetenceresearchreport/).

86. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. and Losito B. (2010a), *Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, [www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICCS\\_2009\\_Initial\\_Findings.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings.pdf).
87. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. and Losito B. (2010b), *ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, [www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICCS\\_2009\\_International\\_Report.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf).
88. Schulz W., Ainley J. and van de Gaer E. (2010), "Preparedness for active citizenship among lower secondary students in international comparison". Paper presented at the 4th IEA International Research Conference, Gothenburg, 1-3 July 2010.
89. Shnabel N., Halabi S. and Noor M. (2013), "Overcoming competitive victimhood and facilitating forgiveness through re-categorization into a common victim and perpetrator identity", *Journal of Experimental Social Psychology* 49, 867-77.
90. Soland J., Hamilton L. S. and Stecher B. M. (2013), *Measuring 21st century competencies: guidance for educators*, Asia Society, New York, <http://asiasociety.org/files/gcen-measuring21cskills.pdf>.
91. Stradling R. (2001), *Teaching 20th century European history*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.sissco.it/download/dossiers/estradling.pdf](http://www.sissco.it/download/dossiers/estradling.pdf).
92. Sue D. W. (2001), "Multidimensional facets of cultural competence", *The Counseling Psychologist* 29(6), 790-821.
93. Tam T., Hewstone M., Cairns E., Tausch N., Maio G. and Kenworthy J. (2006), "The impact of intergroup emotions on forgiveness in Northern Ireland", *Group Processes and Intergroup Relations* 10(1), 119-35.
94. Tam T., Hewstone M., Kenworthy J. B., Cairns E., Marinetti C., Geddes L. and Parkinson B. (2008), "Postconflict reconciliation: intergroup forgiveness and implicit biases in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 64(2), 303-20.
95. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-a), *Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes*, [www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/archivos/TLA%20PARA%20LA%20PAGINA.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/archivos/TLA%20PARA%20LA%20PAGINA.pdf).
96. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-b), *Generic competences*, [www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html](http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html).
97. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-c), *Education – specific competences*, [www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html](http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html).
98. Ulrich M. and Oser F. (1999), *Participatory experience and individual competence*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

99. UNESCO (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>.
100. UNESCO (2014), *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.
101. Veldhuis R. (1997), *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*, Doc DECS/CIT (97)23, Council of Europe, Strasbourg.
102. Zukin C., Keeter S., Andolina M., Jenkins K. and Delli Carpini M. X. (2006), *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American citizen*, Oxford University Press, New York.



## Příloha B

# Seznam 55 potenciálních kompetencí vybraných z celkem 101 schémat kompetencí

---

**U** přesňujeme, že tento seznam obsahuje pouze kompetence vybrané ze 101 schémat, které byly shledány za relevantní pro demokratickou kulturu. Ze seznamu byly vyloučeny ostatní kompetence popsané v těchto schématech, které jsou relevantní v jiných kontextech (např. zaměstnatelnost).

1. Uznání/respekt pro jiné lidské bytosti
2. Uznání /respekt pro kulturní rozdíly a diverzitu
3. Uznání/respekt pro lidská práva
4. Uznání/respekt pro demokracii
5. Uznání/respekt pro spravedlnost, čestnost, rovnost a vládu práva
6. Uznání/respekt pro jiné kultury/kulturní odlišnosti včetně otevřenosti vůči jiným kulturám
7. Tolerance
8. Občanský postoj
9. Odpovědnost
10. Schopnost efektivně jednat a sebedůvěra
11. Autonomie a iniciativa
12. Tolerance k nejednoznačnostem
13. Schopnost spolupráce
14. Schopnost vyřešit konflikt
15. Empatie a decentrování
16. Multiperspektivita
17. Sebeuvědomění a sebepoznání
18. Povědomí o komunikaci
19. Jazykové znalosti
20. Jazykové a komunikační dovednosti
21. Dovednost naslouchat a pozorovat
22. Uvědomění si vlastních pocitů

23. Emoce a motivace k účasti na občanském a politickém životě
24. Zvládání stresu, emoční regulace, samoregulace
25. Politický a občanský zájem
26. Politické a občanské názory a přesvědčení
27. Znalost a pochopení politiky a práva
28. Znalost a pochopení finančních procesů a ekonomiky
29. Znalost a pochopení lidských práv
30. Znalost a pochopení specifických kultur
31. Znalost a pochopení kultury v obecném slova smyslu
32. Znalost a pochopení náboženství
33. Znalost a pochopení přírodního prostředí a environmentální udržitelnosti
34. Znalost a pochopení historie
35. Znalost a pochopení současného světa
36. Znalosti a dovednosti v oblasti médií (tradiční i nová média)
37. Dovednosti týkající se získávání znalostí a učení prostřednictvím interakce
38. Dovednosti týkající se výkladu a nacházení souvislostí
39. Dovednosti týkající se obecného uvažování a analýzy
40. Schopnost rozlišovat a vyhodnocovat dlouhodobé přínosy, výhody nebo cíle oproti krátkodobým
41. Kritické myšlení
42. Kritické kulturní povědomí
43. Etické/morální uvažování, posouzení a mravní integrita
44. Řešení problémů
45. Rozhodování
46. Kreativita
47. Flexibilita a adaptabilita
48. Vytrvalost
49. Kognitivní orientace nebo styl
50. Postoje k učení
51. Praktické dovednosti
52. Mezikulturní chování
53. Účast na politickém životě
54. Účast na občanském životě
55. Specializované odborné kompetence (učitelů, psychologů aj.)



## Příloha C

# Doporučení pro další četbu nad rámec literatury uvedené v Příloze A<sup>14</sup>

- ▶ Ayton-Shenker D. (1995), *The challenge of human rights and cultural diversity*, United Nations Department of Public Information, DPI/1627/HR, New York.
- ▶ Bandura A. (1994), "Self-efficacy", in Ramachandran V. S. (ed.), *Encyclopedia of Human Behaviour, Vol. 4* (pp. 71-81), Academic Press, New York.
- ▶ Barrett M. (ed.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- ▶ Barrett M. and Zani B. (eds) (2015), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives*, Routledge, London.
- ▶ Bertelsmann Foundation (2003), *Civic-mindedness: participation in modern society*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Brady D., Verba S. and Scholzman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", *American Political Science Review* 89, 271-94.
- ▶ Cattle T. (2012), *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- ▶ Chiu C.-Y. and Hong Y.-Y. (2006), *Social psychology of culture*, Psychology Press, New York.
- ▶ Coste D. and Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: the mediation function of schools*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg.
- ▶ Council of Europe (1950), *European Convention on Human Rights*, European Court of Human Rights, Council of Europe, Strasbourg, available at [www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ENG.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf), accessed 17 February 2016.
- ▶ Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*, Cambridge University Press, Cambridge, available at [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf), accessed 17 February 2016.
- ▶ Council of Europe (2008), *White Paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity"*, Committee of Ministers, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at [www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf), accessed 17 February 2016.
- ▶ Council of Europe (2011), *Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of*

14. Odkazy na další dokumenty můžete nalézt v anotované bibliografii, která byla vypracována v rámci současného projektu (další podrobnosti jsou uvedeny na stránkách [www.coe.int/competences](http://www.coe.int/competences)).

Europe, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at [www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/KYIV%20WEBSITE/Report%20on%20diversity.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/KYIV%20WEBSITE/Report%20on%20diversity.pdf), accessed 17 February 2016.

- ▶ Davis M. H. (1994), *Empathy: a social psychological approach*, Westview Press, Boulder, CO.
- ▶ Dearsdorff D. K. (ed.) (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- ▶ Dillon R. S. (2014), "Respect", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at <http://plato.stanford.edu/entries/respect>, accessed 17 February 2016.
- ▶ Donnelly J. (2013), *Universal human rights in theory and practice* (3rd edition), Cornell University Press, Ithaca, NY.
- ▶ Eisenberg N. (2003), "Prosocial behavior, empathy, and sympathy", in Bornstein M. H., Davidson L., Keyes C. L. M. and Moore K. A. (eds) (2003), *Well-being: positive development across the life course* (pp. 253-65), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- ▶ Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, available at <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility>, accessed 17 February 2016.
- ▶ Feldmann E., Henschel T. R. and Ulrich S. (2000), *Tolerance: basis for democratic interaction*. Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Furnham A. and Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology* 4(9), 717-28.
- ▶ Hua C. W. and Wan K. E. (2011), *Civic mindedness: components, correlates and implications for the public service*, Civil Service College. Singapore.
- ▶ Klein M. (1995), "Responsibility", in Honderich T. (ed.), *The Oxford Companion to Philosophy* (pp. 771-2), Oxford University Press, Oxford.
- ▶ Knauth T. (2010), *Tolerance – a key concept for dealing with cultural and religious diversity in education*, The European Wergeland Centre Statement Series, Oslo.
- ▶ Moore T. (2013), "Critical thinking: seven definitions in search of a concept", *Studies in Higher Education* 38(4), 506-22.
- ▶ Oakes P. J. Haslam S. A. and Turner J. C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Blackwell, Oxford.
- ▶ Osler A. and Starkey H. (2005), *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*, Open University Press, Maidenhead, Berkshire.
- ▶ Reber A. S. (1985), *The Penguin dictionary of psychology*, Penguin, Harmondsworth.
- ▶ Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: from a national to a trans-national paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ▶ Schwartz S. H. (1992), "Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries", in Zanna M. (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1-65), Academic Press, New York.
- ▶ Schwartz S. H. (2006), "Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications", *Revue française de sociologie* 42, 249-88.

- ▶ Sherrod L. R., Torney-Purta J. and Flanagan C. A. (eds) (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, John Wiley & Sons, Hoboken, N&J.
- ▶ Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- ▶ United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, available at [www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815\\_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf](http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf), accessed 17 February 2016.
- ▶ Verba S., Schlozman K. L. and Brady H. E. (1995), *Voice and equality: civic volunteerism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.



## Příloha D

# Autoři a přispěvatelé

---

### Hlavní autor:

- ▶ Martyn Barrett

### Příspěvky:

- ▶ Michael Byram, Luisa De Bivar Black, Jaroslav Faltyn, Claudia Lenz, Pascale Mompoin-Gaillard, Ketevan Natriashvili, Milica Popović, Călin Rus, Salvador Sala, Hilligje van't Land, Natalia Voskresenskaya, Pavel Zgaga.

### Oddělení pro vzdělávání Rady Evropy:

- ▶ Sjur Bergan, Villano Qiriaz, Christopher Reynolds, Mireille Wendling.

### Poděkování:

Oddělení pro vzdělávání Rady Evropy je velmi vděčné následujícím osobám za přezkoumání návrhu modelu kompetencí pro demokratickou kulturu a za jejich připomínky:

- ▶ Erik Amnå, Léonce Bekemans, Cesar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel Garcia Lopez, Rolf Gollob, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, David Muller, Natia Natsvlshvili, Oana Nestian Sandu, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Roberto Ruffino, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

Tento projekt týkající se rozvíjení kompetencí pro demokratickou kulturu také získal aktivní a finanční podporu ministerstev školství Andorry, Gruzie a Norska.

# Sales agents for publications of the Council of Europe

## Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1  
BE-1040 BRUXELLES  
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35  
Fax: + 32 (0)2 735 08 60  
E-mail: info@libeurop.eu  
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services  
c/o Michot Warehouses  
Bergense steenweg 77  
Chaussée de Mons  
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW  
Fax: + 32 (0)2 706 52 27  
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com  
<http://www.jean-de-lannoy.be>

### BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.  
Marka Marulića 2/V  
BA-71000 SARAJEVO  
Tel.: + 387 33 640 818  
Fax: + 387 33 640 818  
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

### CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.  
22-1010 Polytek Street  
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1  
Tel.: + 1 613 745 2665  
Fax: + 1 613 745 7660  
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
<http://www.renoufbooks.com>

### CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.  
Marasovičeva 67  
HR-21000 SPLIT  
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803  
Fax: + 385 21 315 804  
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.  
Klecakova 347  
CZ-180 21 PRAHA 9  
Tel.: + 420 2 424 59 204  
Fax: + 420 2 848 21 646  
E-mail: import@suweco.cz  
<http://www.suweco.cz>

### DENMARK/DANEMARK

GAD  
Vimmelskiftet 32  
DK-1161 KØBENHAVN K  
Tel.: + 45 77 66 60 00  
Fax: + 45 77 66 60 01  
E-mail: reception@gad.dk  
<http://www.gad.dk>

### FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
PO Box 128  
Keskuskatu 1  
FI-00100 HELSINKI  
Tel.: + 358 (0)9 121 4430  
Fax: + 358 (0)9 121 4242  
E-mail: akatilaus@akateeminen.com  
<http://www.akateeminen.com>

### FRANCE

Please contact directly /  
Merci de contacter directement  
Council of Europe Publishing  
Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex  
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81  
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10  
E-mail: publishing@coe.int  
<http://book.coe.int>

### Librairie Kléber

1, rue des Francs-Bourgeois  
F-67000 STRASBOURG  
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: librairie-kleber@coe.int  
<http://www.librairie-kleber.com>

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.  
Stadiou 28  
GR-105 64 ATHINA  
Tel.: + 30 210 32 55 321  
Fax: + 30 210 32 30 320  
E-mail: ord@otenet.gr  
<http://www.kauffmann.gr>

### HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service  
Pannónia u. 58.  
PF. 1039  
HU-1136 BUDAPEST  
Tel.: + 36 1 329 2170  
Fax: + 36 1 349 2053  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
<http://www.euroinfo.hu>

### ITALY/ITALIE

Licosa SpA  
Via Duca di Calabria, 1/1  
IT-50125 FIRENZE  
Tel.: + 39 0556 483215  
Fax: + 39 0556 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
<http://www.licosa.com>

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika  
Postboks 84 Blindern  
NO-0314 OSLO  
Tel.: + 47 2 218 8100  
Fax: + 47 2 218 8103  
E-mail: support@akademika.no  
<http://www.akademika.no>

### POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC  
25 Obroncow Street  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00  
Fax: + 48 (0)22 509 86 10  
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl  
<http://www.arspolona.com.pl>

### PORTUGAL

Marka Lda  
Rua dos Correeiros 61-3  
PT-1100-162 LISBOA  
Tel: 351 21 3224040  
Fax: 351 21 3224044  
E mail: apoio.clientes@marka.pt  
[www.marka.pt](http://www.marka.pt)

### RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir  
17b, Butlerova ul. - Office 338  
RU-117342 MOSCOW  
Tel.: + 7 495 739 0971  
Fax: + 7 495 739 0971  
E-mail: orders@vesmirbooks.ru  
<http://www.vesmirbooks.ru>

### SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl  
16, chemin des Pins  
CH-1273 ARZIER  
Tel.: + 41 22 366 51 77  
Fax: + 41 22 366 51 78  
E-mail: info@planetis.ch

### TAIWAN

Tycoon Information Inc.  
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road  
Taipei, Taiwan  
Tel.: 886-2-8712 8886  
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777  
E-mail: info@tycoon-info.com.tw  
orders@tycoon-info.com.tw

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: + 44 (0)870 600 5522  
Fax: + 44 (0)870 600 5533  
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk  
<http://www.tsoshop.co.uk>

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co  
670 White Plains Road  
USA-10583 SCARSDALE, NY  
Tel: + 1 914 472 4650  
Fax: + 1 914 472 4316  
E-mail: coe@manhattanpublishing.com  
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>



Současné evropské společnosti čelí mnoha výzvám, ke kterým patří pokles volební účasti, rostoucí nedůvěra vůči politikům, vysoká míra trestných činů spojených s nenávisí, nesnášenlivostí a předsudky vůči menšinovým etnickým a náboženským skupinám a stále větší podpora násilného extremismu. Tyto výzvy ohrožují legitimitu demokratických institucí a mírové soužití v Evropě.

Formální vzdělávání je zásadním nástrojem, pomocí kterého lze tyto výzvy řešit. Správně nastavená vzdělávací nabídka a vhodné postupy mohou podpořit zapojení občanů do demokracie, mohou omezit nesnášenlivost a předsudky a snížit podporu násilného extremismu. K dosažení těchto cílů však musí pedagogové jasně pochopit demokratické kompetence, na které by se měly učební osnovy zaměřit.

Tato kniha nabízí nový koncepční model kompetencí, které občanům umožňují účastnit demokratické kultury a pokojně žít spolu s ostatními v kulturně rozmanité společnosti. Tento model, jenž je výsledkem intenzivní a více než dvouleté práce, získal silnou podporu předních odborníků z oblasti vzdělávání v rámci mezinárodní konzultace. Kniha podrobně popisuje model kompetencí a metody použité k jeho dalšímu rozpracování. Model poskytuje bohatý koncepční základ pro budoucí vypracování učebních osnov, pedagogických postupů a systémů hodnocení v oblasti výchovy k demokratickému občanství a lidským právům. Je i vhodnou pomůckou pro vzdělávací systémy, které jej mohou využít při přípravě studentů na život jakožto angažovaných a tolerantních demokratických občanů. Kniha představuje první část nového referenčního rámce Rady Evropy v oblasti kompetencí pro demokratickou kulturu. Měli by si ji přečíst všichni tvůrci vzdělávací politiky a pedagogové pracující v oblasti výchovy k demokratickému občanství, výchovy k lidským právům a mezikulturního vzdělávání.

[www.coe.int](http://www.coe.int)

Rada Evropy je čelnou organizací pro lidská práva na evropském kontinentě. Sdružuje 47 států, včetně 28 členských států Evropské unie. Všechny členské státy Rady Evropy se přihlásily k Evropské úmluvě pro lidská práva, dohodě uzavřené s cílem ochrany lidských práv, demokracie a právního státu. Nad dodržováním Úmluvy v jednotlivých členských státech bdí Evropský soud pro lidská práva.

<http://book.coe.int>  
ISBN 978-92-871-8519-8  
13 € / 26 \$US

