

Evropská dimenze ve vzdělávání učitelů

Eliška Walterová

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů,
Pedagogická fakulta UK, Myslíkova 7, Praha 1

Úvod

Evropská dimenze ve vzdělávání je v evropských zemích problematika, která se v posledních letech stále intenzivněji rozvíjí v pedagogickém výzkumu, v praktických aktivitách škol, stala se jedním z ohnisek kurikulárních reforem a postupně proniká do přípravy učitelů. Koncem 80. let byla vytyčena jako jedna z politických priorit podporovaných evropskými institucemi. Postupně se stává součástí oficiální vzdělávací politiky v evropských zemích, především v zemích Evropské unie.

U nás je ve vzdělávací sféře **evropská dimenze** (dále ED) relativně **nové a málo frekventované téma**, přesto, že ve změněném společenském kontextu hledá ČR aktivně možnosti svých vstupů a zapojení do integračních evropských procesů. Dokladem této situace je i to, že sám **pojem ED** ve vzdělávání, který je v zahraničí frekventovaný v odborné literatuře, pedagogických dokumentech, ve vzdělávacích a výzkumných projektech, je u nás **málo používaný**. Jediná útlá publikace pod tímto názvem přinesla základní informace a výběr z politických evropských dokumentů (F. Singule 1991).

V následujícím referátu vycházím z výzkumu oddělení komparativní pedagogiky ÚPPV PedF UK, který je grantovým projektem UK na léta 1993-1995 (E. Walterová a kol. 1994). Záměrem výzkumu je vytvořit komparativní bázi a využít ji jako jedno z východisek pro model ED v kurikulu české základní a střední školy a pro implikace v učitelském vzdělávání. Výzkum je plánován ve třech etapách: 1) zmapování domácích a zahraničních přístupů k evropské dimenzi a jejich srovnání, 2) empirický výzkum Evropa očima českých dětí a učitelů, identifikující reálný kontext, do něhož ED vstupuje, 3) vytvoření východisek modelu integrace ED do kurikula české školy a vzdělávání učitelů.

V první části referátu objasním pojetí ED ve vzdělávání, její vývoj a nejvýznamnější trendy v zahraničí. Ve druhé části, na základě srovnání s naší situací budu diskutovat podmínky a možnosti integrace ED v pregraduální přípravě učitelů v ČR.

Metodologická poznámka: Uvažujeme-li o proměnách vzdělávání učitelů v mezinárodním kontextu, pak zpravidla srovnávání má funkci informační a je využíváno jako zdroj kritického pohledu či inspirace pro

vlastní situaci. Méně často je mezinárodní srovnávání integrujícím principem a východiskem paradigmatických změn vzdělávacího modelu. Evropská dimenze ve vzdělávání je případem právě tohoto druhého přístupu. V tomto ohledu přesahuje také následující referát rámec sekce označené jako Vzdělávání učitelů v zahraničí.

1. Pojetí ED ve vzdělávání

Definovat ED ve vzdělávání není jednoduché vzhledem k její multizdrojovosti, mnohovrstevnatosti a komplexnosti. Jedním z východisek je **pojem Evropa a chápání procesů evropské integrace**. Základní linie vycházejí z ideálů 1) politického sjednocování Evropy směřujícího k vytvoření Evropské unie, 2) humanitní společnosti založené na mezinárodním porozumění, míru, demokracii a solidaritě, 3) multikulturální Evropy charakterizované mobilitou obyvatel a interkulturním prostředím. Názory na budoucí vývoj Evropy jsou kontroverzní, přes nebo právě pro dramatické změny v posledních pěti letech. Odrážejí v jedné krajnosti kritický až skeptický pohled, upozorňují na nebezpečí eurocentrismu a eurokratismu a krizi evropských hodnot (H Arendtová 1994, J. F. Lyotard 1994, D. Coulby 1994). V druhé linii, optimistické, se ukazují možné výhody sjednocení při zachování různorodosti a národních specifík. Zdůrazňuje se společné kulturní dědictví a humanistické hodnoty a demokratické tradice. V integraci a spolupráci je spatřován zdroj prosperity a jedna z cest hledání lidské identity ve složitém kontextu současného světa (H. Hooghof 1990, M. McGhie 1993, J. Krejčí 1992).

V těchto souvislostech se hledají východiska širšího, nadnárodního přístupu k chápání Evropy jako hodnoty v kontextu globálním. Hledání **rovnováhy mezi národní, evropskou a globální dimenzí** překonává monistický pohled na Evropu i donedávna uplatňovaného bifokálního pohledu na Evropu ideologicky a politicky rozdělenou. Klíčovými pojmy se stávají **ROZDÍLNOST - JEDNOTA - ZMĚNA**.

K orientaci na novou, internacionální, multikulturální a lidské hodnoty respektující Evropu, naplnění ideálů, prohloubení vědomí, pochopení a podpory občanů evropských zemí má přispět vzdělání svou nezastupitelnou kulturní funkcí. V této souvislosti vyvstává otázka jaké vzdělávání? Vzdělávání nejen nikoliv tradičně evropsky monokulturní, jednostranně racionální, nýbrž **integrující myšlenky nové Evropy s humanizovanými koncepcemi vzdělávání**, které jako sílící proud zasahují evropské školy.

Komplexní pojetí ED ve vzdělávání má tedy **procesuální charakter** a principiální význam pro vzdělávací paradigma (M. Shennan 1991). Naznačuje nové horizonty osobních a společných perspektiv, zdůrazňuje **význam osobní zkušenosti** a učení chápe jako interakci, permanentní srovnávání, dialog a hledání konsensu.

Komplexní pojetí ED ve vzdělávání tedy vymezujeme následovně:

- * Východiskem ED je procesuální pojetí Evropy jako komplexu ČASU, PROSTORU a KULTURY.
- * Hlavními znaky ED ve vzdělávání je učení O EVROPĚ, Z EVROPY a PRO EVROPU (viz schéma č. 1 v příloze).
- * ED ve vzdělávání podporuje
 - vzájemné porozumění,
 - chápání rozdílů a shodností,
 - osvojení vědomostí a dovedností pro pochopení historických a současných procesů v Evropě,
 - společné hodnoty a vzájemnou toleranci,
 - přípravu mladých lidí na role zodpovědných evropských občanů,
 - přípravu mladých lidí na role mobilních a flexibilních pracovníků.

2. Trendy vývoje ED ve vzdělávání

Historické ohlédnutí připomene, že od konce 18. století ve většině evropských zemí národcentrické tendence, podpora národních hodnot a cítění zdůrazňovaly na všech stupních a typech vzdělávání národní, jazykové a kulturní rozdíly a specifičnosti. Ty byly vydávány za obecné a univerzální nebo jediné hodnoty (Ch. Kodron 1993). Spolu s jednostrannou racionalitou, scientními a normativními koncepcemi vzdělávání přispěly k dezintegraci a rozpadu globálních horizontů a obecných lidských hodnot.

V době, kdy tento proces vrcholí v krizi evropského vzdělávání, je však již připravena půda vhodná pro postupné, leč radikální změny. Byla živena rozvíjením nehumanistických koncepcí vzdělávání, které, ač rozrůzněné, tvoří "zárodek značně kompaktního výchovného pojetí, nového paradigmatu výchovy" (J. Slavík, V. Spilková 1994).

Od 50. let tohoto století se v této linii rozvíjejí také integrační procesy, vztahující se k evropské dimenzi ve vzdělávání. Zpočátku slabý proud iniciativ skupin učitelů a jednotlivců byl později podpořen nástupem iniciativ politických. Za zlomový je považován r. 1988, kdy v usnesení porady ministrů školství zemí Rady Evropy byl explicitně vyjádřen **požadavek zavedení ED do vzdělávacích systémů.**

Důrazy byly položeny na

- * společné kulturní dědictví,
- * politickou a ekonomickou integraci Evropy,
- * mobilitu občanů,

* humánní hodnoty.

V r. 1991 následovalo rozpracování zásad **pro tvorbu evropského kurikula**. Byly doporučeny mezinárodní projekty, výzkumné a praktické aktivity, vytváření výukových programů, vydávání učebnic a metodických materiálů, rozvíjení programů mezinárodní výměny studentů a učitelů (přehledně in E. Walterová a kol. 1994).

Všechny země ES přijaly jako závazné závěry o ED v kurikulu.

Způsoby legitimace ED a její integrace do školního vzdělávání se v jednotlivých zemích liší vzhledem k rozdílům ve vzdělávání a kulturní tradici, podmínkám ekonomickým, sociálním a politickým.

Typologicky reprezentativní modely představují:

- (1) integrovaný projekt ED ve vzdělávání - portugalský model zahrnující kurikulum a mimoškolní činnosti, organizované v Evropských klubech;
- (2) integrovaný projekt ED v kurikulu základní a střední školy jako celek - skotský model nazvaný "Myslet jako Evropan";
- (3) integrace ED do podstatných cílů 15 vyučovacích předmětů - nizozemský model;
- (4) zavedení průřezového tématu Evropa do učebních osnov (bavorský model, rakouský model);
- (5) spojování lokálního přístupu s globální dimenzí ve školních kurikulárních programech - skandinávský model;
- (6) vytváření flexibilních struktur a programů rozvíjejících se v různých oblastech školních i mimoškolních činností (Francie, Řecko aj.).

Ve všech uvedených modelech lze zaznamenat **posuny od multiaspektové a nesystematicky roztroušené evropské tematiky k integrovanému pojetí Evropy jako sdílenému prostředí, v němž dochází k setkávání**. Individuální, místní, regionální a národní specifika se identifikují v širším kontextu a vzájemných vztazích. **Srovnávání a hledání ekvivalentních znaků umožňuje pochopení, reciproční komunikaci a rozvíjení osobních i společných perspektiv**. Principy KONTAKT - RECIPROCITA - SETKÁVÁNÍ jsou základem širokého spektra aktivit, narůstajících co do rozsahu i frekvence.

V posledních letech lze pozorovat zvýšené úsilí koordinovat praktické aktivity se zeměmi východní a střední Evropy a přijímat je do některých sítí, v nichž se prolínají různé institucionální roviny, druhy činností a iniciativ. To však působí nemalé potíže tam, kde rezidua centralistické a autoritativní školské politiky ještě nedozněla.

3. Evropská dimenze v učitelském vzdělávání

Kvalita realizace ED v kurikulu a ve školním prostředí závisí na dovednostech a zaujetí učitelů. Ty jsou podstatně determinovány jejich přípravou. Získávají učitelé relevantní poznatky o Evropě, uvědomují si

význam a podstatu evropské sounáležitosti a její postavení v kontextu globálním? Mají rozvinuté dovednosti spolupracovat, jsou jazykově vybaveni, mají dostatečné zkušenosti z interkulturních a mezinárodních kontaktů, jsou motivováni k rozvíjení ED ve své pedagogické činnosti? Tyto otázky se jeví jako podstatné pro hodnocení kvality učitelského vzdělávání na úrovni mezinárodní i národní. Odpovědi na ně jsou většinou záporné. Jaké jsou příčiny?

- Evropská dimenze se zprvu rozvíjela jako neoficiální iniciativy na školách a v akčních pedagogických výzkumech mimo instituce připravující učitele. **Politické impulsy**, které učitelské vzdělávání ovlivňují, **přišly se zpožděním**. Poprvé bylo učitelské vzdělávání jako politická priorita vytyčena až v Maastrichtské dohodě (1991). Na ES (dnes EU) bylo delegováno relativně málo kompetencí: financování speciálních programů, především praktický výcvik, zavádění evropských diplomů, vzájemné uznávání učitelských diplomů, které je však omezováno řadou doplňujících podmínek. V programech výměn vysokoškolských studentů (ERASMUS, LINGUA, ARION) zaujímají studenti učitelských oborů nízké procento.

- **ED není, až na malé výjimky, integrována do pregraduální přípravy učitelů**. Příčin je celá řada, mezi nimi jsou nejčastěji uváděny: **národocentrické orientace učitelské přípravy a profese, politická determinace učitelské přípravy, uzavřenost a neflexibilita institucí připravujících učitele**, jejich nezájem o inovace a změny. Tak např. většina univerzit podporuje výměny studentů také tím, že uznává zkoušky a kredity získané v zahraničí a v mezinárodních kurzech, instituce připravující učitele tak nečiní (s výjimkou např. Nizozemska).

V neposlední řadě se uvádí také nedostatečná připravenost učitelů působících na univerzitách a institucích připravujících učitele. Nejnovější iniciativy (např. RIF, Síť institucí připravujících učitele) se zaměřuje na vzdělávání této skupiny.

V Nizozemsku vznikla jako jedna z prvních forem mezinárodní přípravy učitelů **Evropská univerzita**. Podle jejího projektu rozvíjení ED v učitelském vzdělávání byla vytvořena síť evropských škol připravujících učitele, která formulovala **hlavní společná témata: evropské občanství, lidská práva a hodnoty, pojetí vzdělávání, srovnávání vzdělávacích systémů a systémů učitelského vzdělávání, tvorba ED v kurikulu, výuka cizích jazyků, kulturní dědictví, ekologická výchova, multikulturalismus**. Na základě těchto témat měl být vytvořen program ED pro učitelské vzdělávání. Jeho realizace však dosud nebyla zajištěna, nepodařilo se prosadit ani specializované programy výměny studentů učitelství. Organizují se sice mezinárodní letní univerzity, ale jejich efekty zasahují jen malý počet studentů.

Za částečnou kompenzaci nedostatků pregraduální přípravy učitelů jsou považovány

- 1) **programy dalšího vzdělávání** učitelů a pedagogických pracovníků;
- 2) **praktické aktivity škol** - výměnné pobyty, evropské soutěže a kluby;
- 3) **příprava učebnic a metodických materiálů pro učitele.**

Ve všech uvedených oblastech bylo získáno mnoho nových zkušeností, které jsou zobrazeny v řadě publikací (Ch. Kodron 1993, Y. Beernaert - H. van Dijk - T. Sander; publikace Rady Evropy, např. Evropské kluby, Jak vyučovat mezinárodní výměnu; Dostojevský a Evropa, Vyučovat o společnosti na základě hodnot, Evropská učebnice dějepisu aj.).

To však nic nemění na skutečnosti, že pregraduální **příprava učitelů** je (nejen) vzhledem k ED **považována za nejrigidnější a nejkonzervativnější oblast vzdělávací soustavy.**

Současně však jde o jednu z prioritních sfér, v níž by měly nastat výrazné změny. Za klíčové jsou považovány 1) **dovednosti korespondující s reformami v kurikulu,** 2) **rozvíjení integrovaných a extrakurikulárních projektů,** 3) **spolupráce v širším sociálním prostředí školy.** Mají podporovat **rozšířený profesní model učitele, schopného realizovat mezipředmětové vztahy a týmovou spolupráci,** chápat význam ED pro celkovou kultivaci žáků v širším sociokulturním a mezinárodním kontextu.

4. ED ve vzdělání v ČR

Na rozdíl od zemí EU **není ED u nás programově rozvíjena.** Její potřeba je sice uvědomována (např. v návrzích programů transformace vzdělávání) **není však předmětem teoretických, výzkumných a konstruktivních činností. Není vytyčena jako priorita ani není součástí oficiální vzdělávací politiky.** Nezájem o ED dokládá absence této problematiky v rezortním výzkumu MŠMT a nerozvíjení akčních výzkumů. Pouze v programu PHARE byly zařazeny dvě komponenty, které se vztahují k občanské výchově a výuce cizím jazykům.

Analýza učebních osnov dokumentuje nesystematické zmínky o Evropě a izolovaná témata v zeměpisu, dějepisu, občanské výchově a cizích jazycích, částečně ve výchovách (literární, výtvarné, hudební).

Progresivní posuny jsme zaznamenali v některých **alternativních učebnicích,** zvláště zeměpisu, v nichž jsou zařazena nejen nová témata (životní styl, život mládeže v evropských zemích, komunikace mezi evropskými zeměmi), ale také srovnávání údajů a charakteristik evropských zemí. V oblasti extrakurikulárních aktivit je organizována soutěž Evropský den ve škole. Jednotlivé školy využívají možností výměnných zájezdů, spolupráce se spřátelenými školami a dalších příležitostních akcí, často iniciovaných ze zahraničí. Finanční a organizační problémy jsou

překonávány, nepřipravenost učitelů je však ve většině případů doprovodným jevem.

Stav ED v pregraduální přípravě učitelů je ještě neuspokojivější. Programy studia jsou budovány převážně jako soubor scientisticky orientovaných oborů, předmětů a kurzů, do něhož se zavádějí některé inovace a experimenty, které mohou podpořit rozšířený profesní model učitele a vytvořit podmínky, pro integraci ED. Obecně však **ED není programově rozvíjena**. Klíčovými problémy jsou:

- * **jazyková příprava studentů** (většina z nich není schopna běžné komunikace v cizím jazyku, jen výjimečně dovedou komunikovat na běžná a odborná témata, pracovat s cizojazyčným textem);
- * **neuplatňování srovnávacího principu** ve většině předmětů a kurzů;
- * **absence kurzů srovnávací pedagogiky** v řadě oborů studia;
- * **nedostatečné příležitosti po intelektuální a mezinárodní zkušenosti**;
- * **nepřipravenost výměnných studijních pobytů v zahraničí a nevyužívání zahraničních zkušeností** těch nepočetných studentů, kteří získali stipendium nebo jinou možnost pobytu na zahraničních vysokých školách;
- * **nepřipravenost budoucích učitelů na řešení integrovaných kurikulárních projektů**;
- * **nerozvíjení participačních strategií a týmové spolupráce**;
- * **absence zkušeností z mezinárodního pedagogického výzkumu, neznalost jeho výsledků** (jazykové důvody, uzavřenost některých projektů, omezené publikační možnosti, nevyužívání výsledků výzkumů ve výuce?!)

5. ED v pregraduální přípravě učitelů

Na základě analýzy zahraničních materiálů a mezinárodních zkušeností rozboru programů přípravy učitelů, rozhovorů se studenty a zkušeností ze seminářů srovnávací pedagogiky formuluji a předkládám k diskusi návrh základních komponentů potřebných pro realizaci ED v pregraduální přípravě učitelů:

- * kurzy srovnávací pedagogiky (pro všechny obory studia, obsahově diferencované);
- * kurzy zaměřené na znalosti o Evropě;
- * komparativní strategie ve všech obsahových komponentech;
- * praktická interkulturní a mezinárodní zkušenost, zajištěná různými formami;
- * osvojení alespoň jednoho cizího jazyka a kultury;
- * jazyková kompetence umožňující komunikovat o svém oboru a učitelské profesi v cizím jazyku;
- * využívání médií a jejich kritické hodnocení;

- * rozvíjení hodnotové orientace interkulturním srovnáváním;
- * interdisciplinární strategie a projekty;
- * účast studentů v mezinárodních a akčních výzkumech;
- * participační strategie a týmová spolupráce;
- * projekty realizující ED v mimotřídních a mimoškolních činnostech.

ED může být realizována v různých formách. (Podmínkou je větší flexibilita programů studia.) Z již realizovaných uvedu příklady: zavedení některých seminářů jako cizojazyčných, studentské konference o zahraničních zkušenostech, přípravné semináře pro studenty chystající se na výměnný pobyt, zadání seminární nebo diplomové práce, kterou student připraví při pobytu v zahraničí; zadání seminární práce jako týmového projektu; seminář o významných osobnostech oboru a jejich přínosu pro Evropu, dějiny oboru v evropském kontextu, semináře společné se zahraničními stážisty.

Závěr

V nepříliš vzdálené perspektivě možná vstoupíme do evropských struktur jako řádní členové. Neopakujme negativní zkušenost zemí EU, které neměly připravené učitele v době, kdy se ED ve vzdělání stala reálnou potřebou.

Evropská dimenze ve vzdělání není jen futurologickou vizí nebo novým tématem. Má potence jednoho z integračních ohnisek ve vzdělávání učitelů, posilujícího kooperaci, otevřenost, empatii a flexibilitu, společná hledání smyslu učitelské profese i vlastní identity, uvědomování si zodpovědnosti za sebe i své okolí. Chápejme ji jako příležitost nejen se zúčastnit, ale také vnést svůj vklad do nové Evropy.

Literatura

- Arendtová, M.: Krize kultury. Praha, Mladá fronta 1994.
- Bičík, I. - Hlaváček, P. - Řezníčková, D.: Evropa (učebnice zeměpisu). Praha, Česká geografická společnost a Terra 1993.
- Beernaert, Y. - Dijk, H. van - Sander, T.: The European Dimension in Teacher Education. Commission of the European Communities, ATEE 1993.
- Coulby, D.: Cultural and Epistemological Relativism and European Curricula. European Journal of Intercultural Studies. Vol. 3, No. 2/3, pp. 7-18.

- Delouche, F. a.o.: Europäisches Geschichtsbuch. Stuttgart - Düsseldorf - Berlin - Leipzig, Ernst Klett Schulbuchverlag 1993.
- Hooghoff, H.: The Topic Europe: a proposal for a Core Curriculum. Dillingen Symposium on Europe in Education 1990.
- Kodron, Ch.: European Dimension. Multiculturalism and Teacher Training. European Journal of Teacher Education. Vol. 16, No. 1, 1993, pp. 66-77.
- Krejčí, J.: O češtví a evropanství. Osnabrück 1992.
- Liotard, J.F.: O postmodernismu. Praha, Filozofický ústav AV ČR 1994.
- McGhie, M.: The European Dimension. In: Report on the Fourth International Symposium "The European Dimension in Education." Enschede, SLO 1993, pp. 33-37.
- Pike, G. - Selby, D.: Globální výchova. Praha, Grada 1994.
- Shennan, M.: Teaching about Europe. London, Council of Europe - Cassell 1991.
- Singule, F.: Evropská dimenze vzdělání. Praha, ÚIV 1991.
- Slavík, J. - Spilková, V.: Od výrazu k dialogu - příznak nového paradigmatu výchovy? Pedagogika, 34, 1994, s. 3-11.
- Walterová, E. a kol.: Evropská dimenze v obsahu vzdělávání. Výzkumná zpráva. Praha, ÚPPV 1994.t