

Evropský učitel. A kdo to je?

Jaroslav Krejčí

Po prudkých a hlubokých změnách v mocenské globální struktuře světa a v Evropě je idea Evropy ve vědomí jednotlivců, národů i celého kontinentu jinak vnímána a reflektována. Evropa se stala znovu nejen politickou a hospodářskou kategorií, ale i kategorií pedagogickou. Socializační procesy mladé generace jsou dnes silně ovlivněny novou evropskou ideou i realitou. Evropa má v sobě znovu **utopický moment**, touhu po světě, v němž je vše jinak, nové naděje, strachy, pochybnosti a stosti jsou spjaty s přítomností i budoucností Evropy. Současná proměna Evropy, nové sebeuchopení evropského já a nové pojetí jeho reprezentace ve světě vede také k novému pojetí výchovy v Evropě a k **novému definování role učitele v Evropě** a to z hlediska evropské jednoty, evropského vědomí a evropské identity. V nové Evropě nejde jen o produktivnější hospodářskou kooperaci a integraci, ale i o humánnější společenství a spolupříslušnost, o radost a štěstí z humánnějšího vztahu k přírodě, z orientace Evropanů k míru na kontinentě a ve světě. Proto výchova k novému evropanství se zabývá vyšší humanizací Evropy, principem amikability mezi národy (*amicabilis* = přátelský), procesy odnepřátelšťování (*Entfeindungsprozesse*), novou kontinentální a globální etikou, důstojností a hodnotou přírody, novou evropskou identitou jako odpovědí na otázku, co znamená mezinárodní a transnacionální pokrok v Evropě a ve světě, co je nutno dělat nejen v oblasti hospodářství, techniky a vědy, ale i v oblasti výchovy, vzdělání, kultury a jak změnit civilizaci v kulturu vůbec jako formu života, který není redukován jen na produkci, obchod a konsum. Stala-li se Evropa kategorií pedagogickou, je nutno upřesnit obsah dvou slov „evropský učitel“.

Je zřejmé, že model evropského učitele nelze odvodit z několika principů, ani není možné spoléhat jen na definice z polarit, z „moderních“ konjunkturálních pojmů, z ambivalence příčin a determinací a z generalisací a extrapolací, které vždy parciální činí universálním. Podstatnou roli při určení definice evropského učitele má „problémové, systémové a projektivní myšlení“.

Výchova k evropské dimenzi jako cíl evropského učitele

Výchova k evropské dimenzi je **výchovou ke smyslu pro evropské občanství**, spočívající na demokracii, pluralitě, na vědomí politického a kulturního spolubytí a sounáležitosti, neomezující se jen na vlastní zemi a národ. Evropský učitel má vést v rámci evropské dimense mladé Evropany

k horizontu hlubšího chápání evropské integrace, má informovat o stavu evropského sjednocování a motivovat evropskou identitu. Evropská dimense znamená překračovat ve vzdělávání a vyučování meze jednotlivých vyučovacích předmětů, neboť principy evropské výchovy jsou „interdisciplinární“, například výchova k míru, toleranci, svobodě, k ekologické odpovědnosti, k humánní spotřebě, k právním normám, solidaritě a podobně nemůže být omezena jen na určitý předmět. **Evropský učitel nemůže rovněž ideu Evropy zužovat jen na Evropská společenství**, výchovné cíle moderního Evropana jako občana Evropy přesahují prostor západní Evropy. Principy a cíle evropské konvence o lidských právech a sociální chartě, o sousedském spolubytí, spravedlivých životních podmínkách a šancích, o hospodářských, sociálních a právních jistotách, o svobodě pohybu atd. mají všeevropský charakter. Evropský učitel usiluje nejen o nové poznatky o Evropě, o vědění o Evropě, ale i o instrumentárium možných aktivit a kontaktů, které umožňují **praktické prožívání ideje Evropy**, její integrace, její partnerství a solidaritu, participaci na kulturní činnosti různých národů a i participaci na rozhodovacích lokálních, regionálních a evropských procesech. **Evropa se stala pedagogickým úkolem**, to znamená uskutečňovat modely evropského vzdělávání, vést mladou generaci k evropského vědomí, k chápání skutečnosti, že v mnohých oblastech života v Evropě není možno učinit rozhodnutí jen v rámci národů. **Ministři školství v dokumentu Evropského společenství ze dne 8. června 1978** o „Evropě ve vyučování“ zdůrazňují především takovou činnost školy, která vede k vědomí evropské sounáležitosti, k poznání nutnosti celoevropských rozhodovacích struktur, k prosazování integrace při zachování mnohotvárnosti a rozličnosti kultur, k souhlasu s celoevropskými hospodářskými a sociálními strukturami, k novému právnímu myšlení, k širšímu chápání státnosti a svobody, nadregionální a nadnárodní orientace, k nutnosti vyrovnání potřeb a k formulování společných zájmů a hodnotových orientací.

Výchova k evropské dimenzi evropským učitelem má mnoho aspektů. Latinsky „a(d)specto“ znamená na něco hledět, na něco dbát. Aspekty evropské dimense mají dbát na to, aby byla vytvořena sociálně spravedlivá Evropa zvýšením sociální prestiže Evropana a vyrovnáním životní a hospodářské úrovně mezi státy a národy. Tyto aspekty směřují k osobnosti nového Evropana, schopného kriticky a racionálně jednat jako občan kontinentu, analyzovat, vytvářet a uskutečňovat práva a povinnosti Evropana, řídit se společnými normami a hodnotami, k nimž se dospívá dialogem mezi lidmi, osvojujícími si komunikativní autonomii a mezo- a makroskupinovou integraci. **Federalistická politika**

vzdělávání v pluralistické Evropě má, jak soudí Wolfgang W. Mickel, následující cíle:

- **zvýšení osobního štěstí** intenzivnější účastí v oblasti vzdělávání a výchovy (**aspekt antropologický a existenciální**),
- aktivizovat participaci na vzdělávání a kultuře (**aspekt kulturní**),
- zlepšit vhléd a znalost lidského jednání (**kognitivní a emancipační aspekt**),
- **umožnit širší podílení se na společenských aktivitách (participační aspekt)**,
- motivovat větší angažovanost k míru v mezinárodní dimenzi (**írenický aspekt**),
- **zvýšení životní úrovně (hospodářský aspekt)**,
- **snížení rizika v oblasti pracovní činnosti (aspekt sociálně politický)**,
- umožnit změnu pracovního místa (**aspekt mobility**),
- usilovat o **růst osobní svobody a rovnosti (politický aspekt)**,
- **zlepšit kvalifikaci v oblasti povolání a škol (kvalitativní aspekt)**,
- **rozšířit možnosti komunikace (komunikativní aspekt)**,
- **zvýšit sociální prestiž a vyrovnat životní podmínky a poměry (sociální aspekt)**.

Je možno jistě diskutovat o vertikálním výčtu úkolů vzdělávání ve federalistické Evropě, mnohé cíle se překrývají a mnohé důležité principy evropské výchovy nejsou jmenovány. Diskuse v západní Evropě ukázala, že **nebyla doposud praktická definice evropské dimenze uspokojivě vyřešena**, vymezena a odargumentována, ačkoliv ministři pro vzdělání ve státech Evropských společenství ji přijali jako povinný cíl evropské výchovy. **Michael G. Bruce, britský spoluzakladatel „Asociace pro evropské vzdělávání učitelů“**, nachází v praktické evropské dimenzi vzdělávání učitelů tři speciální cíle: za prvé, vytvořit mobilitu mladých Evropanů, schopnost žít, studovat a úspěšně vykonávat povolání v různých částech Evropy, uzavírat zde přátelství a cítit se zde „doma“, za druhé, vychovávat ke schopnosti vidět národní kulturní dědictví v širokém rámci Evropy a být si vědom mnohostranné kulturní identity Evropana, za třetí, vytvořit evropské vědomí povolání, pokládat své věkové vrstevníky v jiných zemích za kolegy, mající podobnou etiku povolání a vystavené obdobným náročným úkolům.

Výchova k evropské dimenzi je obtížná i z jiných důvodů, nejen nedostatečnost praktických definicí je překážkou. Evropský učitel může vychovávat k evropské dimenzi, má-li informace o tom, jaké hodnoty se s ideou nové Evropy ve vědomí především mladé generace ztotožňují, jak se chápe idea sjednocené Evropy a jaké jsou představy a obavy z budoucí Evropy. Bez určité základny empirických dat, která mohou poskytnout sociologické a demoskopické výzkumy, lze stěží uvažovat o konkrétní evropské výchově a vzdělávání učitelů k novému evropanství. **Mladé generaci se nabízí budoucnost plna obtížných úkolů a řešení, jejichž pouhá evidence vyvolává představy o neovládnutelnosti kontinentálních a globálních rizik, dotýkajících se například zdraví příštích generací, nové ekologické kultury, finančně příznivé bytové situace, zrovnoprávnění žen, nezaměstnanosti, spotřebního egoismu, obchodu s drogami, dopravního kolapsu, agrese vůči cizincům-neevropanům, strachu nejen z atomového teroru a výbuchu atomových elektráren, ale i strachu z Rockerů, Punků, Skinheadů.** Modely a hypotézy o výchově k novému evropanství se nemohou oddělit od rizika, **idea Evropy se neuskutečňuje jen jako čistá krásná idea v nerozporné společnosti.** Evropská dimenze není prosaditelná bez konfliktů, představa, že ji lze provádět „tunelově“, je neadekvátní, spíše se bude podobat „stavbě serpentin“, stavbě, která je dlouhodobá a namáhavá. Pojem Evropy jako určitý souhrn společných typických znaků, „representatio per notas communes“, lze diskutovat bez omezení. Evropskému učiteli nestačí orientovat se ze stále se prohlubujících pojmů a aspektů, jejich širších specifikací a hlubšího precizování. Pouhý transfer pojmů zatlačuje často do pozadí **princip reality.** Evropskému učiteli jde o konkrétní cílovou aktivitu, zaměřenou na současnou humanizaci Evropy a světa, což je širší činnost než kodifikace pojmů a jejich šablonizování pro „konkrétní“ praxi. Pro zkonkrétnění evropské dimenze bude přínosné, budou-li především ve vědomí mladé generace zkoumány volné asociace představ o ideji sjednocené Evropy, o společném prožívání industriální kultury v západní, střední a východní Evropě a o evropské integraci z lokálního, regionálního a kontinentálního hlediska. Výchova k evropské dimenzi se neobejde bez informací od samých žáků a žákyň, studentů a studentek o současném evropanství a o prožívání jejich vlastních osudů ve specifických individuálních a evropských kontextech. Bylo by rovněž pochybné věřit, že evropská dimenze a identita se vytváří jen rostoucími poznatky bez citových subjektivních prožitků, které výrazně podmiňují interpretační vzory životní radosti, smyslu existence a angažování. **Faktické vědění neznamená všechno, nemůže být jedinou základnou evropské výchovy.** Je nutno vědět, zda a do jaké míry je evropská

integrace součástí každodenního života, zda je již zjistitelné evropské „my“, zda je chápána nutnost evropské sounáležitosti a spolupráce, které interkulturální konflikty se mají stát předmětem evropské výchovy, zda lze již nalézt „intervenující evropské vědomí“ v mladých Evropanech, kteří mají kontinent přetvářet podle vlastních měřítek kultury a civilizace. Bez určité standardizace představ o evropské dimenzi „zdola“ bude výchova k integrované Evropě ztížena. Evropskou dimenzi z hlediska evropského učitele není možno také chápat jen jako prostor aktivního kontinentálního pedagogického jednání „centrálních aktérů“ v Bruselů, kteří vymezují obecný rámec obsahu evropské dimenze, ale i jako **nesuplovatelnou lokální, regionální a personální pedagogickou činnosti učitelů**. Teorie Evropy v současnosti a její konstrukce z hlediska budoucnosti není uzavřená, Evropa nebyla nikdy uzavřenou historickou epochou.

Princip dialogu jako filosoficko-humánní a pedagogická kvalifikace evropského učitele

Dialog je reflexí o proměnách sebe sama i jiných, má formu kriticky-solidárního rozhovoru se sebou i s jinými, v němž se revidují názory partnerů dialogu, rozšiřují se schopnosti vnímat problémy lidské existence a adekvátně je interpretovat. V dialogu se jinakost sebe sama a partnera nepředpojatě nazírá v prostoru jiné kultury, respektuje se jiná socializace člověka. Hledají se mosty k novým myšlenkám, k inovaci, k odtabuizování témat, k odkrývání latentních konfliktů, respektuje se spor jako podmínka opravdového dialogu, různorodost názorů jako předpoklad opravdové identifikace se sebou samým i s jinými, prohlubuje se **schopnost problematizovat vlastní názory stejně jako názory jiných**. V dialogu poznává člověk sebe skrze druhého, „poznej sebe sama“ není odtrženo od „poznej jiné“. Frustrační tolerance, schopnost odporovat, být silným „já“, kreativita a zvědavost, redukce egoismu altruismem, empatie, flexibilita v přijímání různých rolí, kooperace a solidarita, schopnost stanovit společně pravidla rozhovoru a držet se těchto pravidel, dobrá verbalizace citů a zájmů, kultura neverbálního signálního systému, dialogická demontáž vlastního názoru, **vhled do determinace vlastních názorů**, nebát se odlišnosti a společenství, jednoty, racionální řešení konfliktů, schopnost klást **metaotázky**, jimiž se tvoří nová společná báze dialogu, reflexe o subjektivních podmínkách a cílech výměny informací v dialogu, **odmítnutí vítězství a absolutní porážky**, kultura dialogického sporu, která spor neredukuje na „odrážení útoků zvenčí“, ale útočí i na sebe atd. zvětšují šanci úspěchu v dialogu.

Dialog v atomární a rizikové evropské společnosti vychází z názoru, že

smysl nás není jen v nás, ale v epoše, kterou společně tvoříme. V dialogu nejde především o rekonstrukci minulosti, ale o řešení úkolů v současnosti, k níž máme vztah **navazující i odidentifikující**, aleinizující. Dialog není muzeální filozofický artikl bez vlivu na život v moderní společnosti, je aktivitou, která „sestupuje“ v hledání partnera na „nejnižší místa“, na neakademickou půdu, na níž se často hlouběji o konkrétnu myslí a cítí. **Je opakem zpohodlnělého izolacionismu**, usiluje o schopnost vymyslet a zorganizovat sebe i jiné v Evropě **k proměně v lidštější celek**. Nezájem o sdělení bezmocných a odmítnutí zpráv, týkajících se naší nedokonalosti, zla v naší době, ohrožení člověka a jeho bolesti, obav a nejistot, nemá nic společného s dialogickým pohledem na kontinent a svět. Dialog nepoznává jen člověka, ale i **možnosti v člověku**, jeho schopnost vytvářet kolektivní identitu a společné cesty v hledání pravdy a východiska z mnoha patových situací, **ze vzájemného blokování v historických situacích**, které se často podobají tomu, co se v boxu nazývá „clinch“, v němž se protivníci nemohou „dostat od sebe“, vytvořit distanc v zápase. Dialog problematizuje všechny metody, i metodu dialogu v metakomunikaci, je totiž **laterálním myšlením, které odstraňuje komplex hostility** (nepřátelství) v osobní, národní i kontinentální identifikaci. Je relativní polarizací a směřuje k integraci, k produktivní harmonii a svornosti.

Dialog „vstal z mrtvých“ po masovém usmrcování člověka v první světové válce (Martin Buber). Po nepřátelském monologu v druhé světové válce a po ní sílí dialogické aktivity v oblasti politiky, výchovy a kultury. **Dialogické vědomí člověka je participativní**, a proto se i dnes stává hledaným nástrojem řešení globálních ohrožení člověka i řešení evropských problémů. Dialog o nebezpečí globálního rizika vychází z hypotetických, často naprosto protikladných konstrukcí, které mají charakter **prognóz**, opírajících se o určitý stav vědeckého bádání, o některé metody, o bázi dat a projekci budoucnosti. **Dialog problematizuje závěry o budoucnosti z analogického extrapolování**, aprioristické koncepty expertů i poznatky ve výpovědích „laiků“, „neodborníků“, jimž nelze upřít „odbornost“, („Laienkompetenz“), bere v úvahu hypoteticitu a akceptabilitu rizik, jejich přípustnost z hlediska člověka jako světoobčana a Evropana. Neexistuje „ráj“, který by byl bez rizika. Platí rovněž, že každé vyřešení rizika plodí do nekonečna nová rizika. Způsob dialogického myšlení jako spolupozorování a spolumyšlení kriticky nazírá analytické myšlení **specialistů**, kteří vědí vždy více o stále menší oblasti bádání, i **generalistů**, kteří „pro les nevidí stromy“. Dialog tematizuje problém „**odetičtění vědy**“ i problém „moralizování techniky“. Mnohoaspektový pohled dialogického myšlení, cítění a chtění kriticky nazírá hypoteticitu jako transempirické vědění, vychází z různých typů vědění

(orientační vědění, odborné vědění jako „Verfügungswissen“ i vědění o jednání a činech „Aktionswissen“). Dialogický rozum je **přátelský k chybám** a k náchylnosti člověka dělat chyby. Potenciál rizika vždy vzrůstá, mají-li lidé strach z chyb a bojí-li se říci „nevím“. Dialogická metoda usiluje o **celkovou kompetenci**, je nedůvěřivá k „ego-logice“, k čisté dominanci vědecké racionality. Dialogický spolusvět je nutnou základnou pro **komukativní diskusi o globálním riziku**, dialogická odvaha k „nevím“ vede ke koordinaci v oblasti racionální aktivity člověka, zkoumajícího globální souvislosti nebezpečí a ohrožení člověka s odvahou k novému vidění, myšlení a citění. Dialog je výzvou ke spolupůsobení v hledání alternativ ke globalizování všech hospodářských aktivit, z nichž vyrůstají rizika, odkrývaná ekologickou analýzou a bilancí světa lidí (pesticity zamořují vodu, znečištění půdy, vzduchu, růst hluku atd. nebral tržní systém dlouho v úvahu, **extrémní negativní efekty ukazují jednodimenzionálnost tržního systému a hospodářských priorit**). Tvrzení, že **záleží více na lidském než na hospodářském růstu**, znamená, že **etická kritéria se rovněž hospodářsky vyplácejí**. Je jednostranné soudit, že všechno mravné je nevýnosné a všechno výnosné je nemravné.

Výchova k vědomí rizika je součástí evropské výchovy. Dialog s rizikem v evropském vědomí je neodmyslitelnou filozofickou a pedagogickou kulturou Evropana. **Žádná budoucnost není možná bez akceptování rizika**. Dnešní budoucnost je jiná, než byla, protože **existuje globální omnipotence rizika**. Atomární (absolutní) nepřátelství mezi dvěma velmocemi bylo jen jednou formou omnipotence globálního megarizika. Megasmrt z mocenské bipolarity světa ustoupila dnes do pozadí, to však neznamená, že budoucnost je absolutně jistá, budoucí. Hrozba nebudoucí budoucnosti trvá (ekocida). **Homo faber je nadřazen homo sapiens**. Proto Hans Jonas volá po vůli člověka k bytí ve světě, jiní teoretikové společnosti rizika vyzývají k dialogické budoucnosti, **k dialogické poradě o globálních ohroženích lidského rodu**, k setkání všech světových názorů ke všeobecné poradě o etických kritériích moderní společnosti. Pedagogická praxe má se rovněž z hlediska principu rizika podstatně změnit.

Ulrich Beck, teoretik moderní rizikové společnosti, rozebírá rizika v jejich různých podobách (tradiční třídní rozpory, fanatismy a iracionalismy ze strachu z megasmrti, neviditelná rizika z chemikálií v ovoci, potravě, v produktech vyvolávajících rakovinu, ekologické odcizení lidstva atd.). Všudy přítomná, omniprezentní rizika mají účinky, které **egalizují** nebezpečí globálních ohrožení, ohrožení jsou všichni, dosáhnout privilegia nebýt ohrožen je nemožné. **Předindustriální logika rizika byla globálními megariziky zlikvidována, žádná světová ani kontinentální pojišťovna**

nemůže nahradit globální škody mechanismem monetární kompenzace, např. časoprostorově ohraničit radioaktivitu atomových elektrárén po „nehodě“ není možné, některé radionuklidy „září“ staletí. Proto dnes „nehoda“ atomového reaktoru se globálně politizuje a kritika rizikové globální společnosti má nejen odkrývací funkci nebezpečí, ale má i **homini-
zující a humanizující funkci ve výchově člověka v atomovém věku** (předpokladem humanizace je hominizace).

Dialog jako komunikace všech o potenciálu ohrožení lidského rodu rozebírá globální a kontinentální rizika jako **sociálně-politickou a mravně-pedagogickou konstrukci**. Mocenská bipolarita s atomárním absolutním nepřítelstvím, které materializovalo protikladnost systémů do A-B-C zbraní, není pedagogicky přijatelné nejen proto, že každá válka je hanbou lidského rodu (J. A. Komenský), ale i proto, že nihilizuje lidskou existenci. Komenský vyslovil již tezi, že i „klasická válka“ (válka mečem a předindustriálními zbraněmi) může být válkou až k vyhynutí lidského pokolení. Dialog s rizikem vychází **z komunikativního chaosu**, v němž se hledá paradigma interpretace, kreativní asociativní komunikace, sloužící spolubytí a bytí pro jiné, pro bytí i budoucích. Z chaosu mohou vzniknout nejen **difúzní patologické strachy**, vedoucí často k projektům absolutní jistoty, ale i infantilní nálady, vyvolané uklidňující dezinformací, snažící se přesvědčit, že nepřijatelná rizika jsou vlastně přijatelná. **Problém akceptability globálního rizika, jeho legitimacy, je i pedagogickým problémem**, protože jde o otázku, k jaké budoucnosti se nynější a budoucí generace vychovávají, jde o **problém transcendence v lidském rodě**. Evropská výchova, která si nevšímá faktu, že člověk má nadání a vlohy nejen ke konstrukci, ale i k destrukci, která se orientuje jen na krásný model Evropana jako **homo creator** a nebere v úvahu člověka jako **homo destructor**, člověka, který ničí a k ničení se přizpůsobuje, je pedagogicky slepá a derealizuje destrukci Evropana. Dostojevský definoval člověka jako bytost, která se všemu přizpůsobuje (v lidských bytostech je kat demokraticky rozdělen). Dnes teoretikové kultury upozorňují na model člověka jako homo destructor, který je nejen **makroničitelem** (destrukce planety ABC zbraněmi, planeta i Evropa se stává smetištěm, zbytky satelitů jako šrot v kosmu, rozpad měst v totalitarismu je komentován výrokem: „Ruine machen ohne Waffen!“), ale je i **mikroničitelem** (zneužití atomové energie, nebezpečí z genové technologie apod.). Hranice mezi člověkem jako konstruktérem dobra a zla jsou dnes aktuálním předmětem interdisciplinárních diskusí, odhalujících **fenomén dekulturnace**. Proto i evropská výchova nemůže se jen soustředovat na transkulturnaci, enkulturnaci a akulturnaci, ale i na dekulturnaci, je nutno vychovávat i ke schopnostem, které škody odvracejí a snižují kontraproduktivitu člověka a plane-

tární vandalismus, který může zplodit absolutní neštěstí člověka, jež dosud evropští felicitologové odmítali, soudíce, že každé neštěstí ukazuje cestu ke štěstí a orientuje člověka k dobru. Dosavadní dialektika konstrukce a destrukce (Bakunin, Hegel, Nietzsche apod.) byla příliš optimistická. Dekulturativní aktivita člověka a lidstva byla a je i znakem Evropana, jeho expanzivních trendů a totalizujících idejí a strategií, vyúsťujících i v přítomnost člověka jako **homo mortifer**, člověk smrtonosný a usmrcující.

Úkolem evropské výchovy a vzdělávací aktivity se proto stává zprostředkování kompetence, odbornosti a odvahy ve vztahu k riziku, dekulturní a destrukci. Jde především o tyto úkoly: zlepšit a zvědečtit vnímání globálního rizika, znát měřítka a metody analýzy rizika a destrukce, **zvýšit učebním procesem vědomí rizika a dekulturní**, stabilizovat emocionální postoje v obranných reakcích vůči riziku a kontraproduktivě člověka. Strach vrhá stíny na racionalitu, ale i stín strachu má stín. Dialog s rizikem a destrukcí je **díalog s neznámým**, novým, díalog s vědomou a nevědomou neznalostí (Sokrates). Pozitivní strach musí být **proaktivní**, nesmí aktivovat iracionalitu, apatii a anhedonii, neschopnost radovat se v zápase o záchranu hodnot života a života samého.

Závěrem

Evropského učitele je možno chápat jako pedagogickou bytost, usilující o výchovu mladých Evropanů jako „ens educandum“ k aktuálním komponentům evropského vědomí a angažování, především k logicko-rationálnímu, politickému, ekonomickému, ekologickému, pedagogicko-psychologickému, eticko-axiologickému, estetickému a jazykovému komponentu. Smyslem a cílem jeho pedagogické aktivity je **výchova k novým principům evropanství**, k nimž patří především princip interkulturality, dialogu, solidarity, tolerance, plurality, demokracie, princip míru, transnacionality, ekologické a globální odpovědnosti, princip transsociality, evropské identity a integrace. Všechny komponenty evropského vědomí představují cíle výchovné práce evropského učitele. Evropské vědomí nelze přitom chápat jako souhrn názorů, jako reflektující aktivitu, která končí opětně v názorech a představách, jako teorii, která končí v teorii, ale jako projektující aktivitu a angažovanost, měnící svět v člověku i mimo člověka z hlediska humánních orientací směřujících k humanizaci kontinentu i světa. Evropské vědomí je zaměřeno ke konkrétnímu uskutečňování nové kontinentální a světové kultury, evropská dimenze jako cíl evropské pedagogické aktivity je subkomponentem světové globální dimenze. Z hlediska biologicko-ekologické funkce Evropy patří ekologická výchova k předním cílům evropského učitele. V oblasti vědy vstoupili Evro-

pané do dialogu s novým a neznámým, do dialogu s rizikem, proto evropský učitel usiluje z hlediska etického, mravně hodnotového a estetického o nový model osobnosti Evropana, schopného nacionálně, kontinentálně a globálně mírově jednat. Evropa jako pedagogický úkol spočívá na společné vizi, perspektivě a aktivitě, na **principu koncertace** (Konzertierungsprinzip), na novém principu, odvozeném od slov, jež vyjadřují iniciativu ke společným jednáním partnerů nejen v oblasti hospodářské („konzertierte Aktion“ v oblasti hospodářské má zajistit úspěšný růst bez inflace), ale i **iniciativu humánně myšlenkovou, kulturní a estetickou**, humánní participaci na řešení všelidských národních a individuálních problémů. Jen v rámci této společné evropské iniciativy je možno nalézt aktuální cíle evropské výchovy, určit jejich strukturu důležitosti a navrhnout jejich taxonomii.

Častá konstatování o tom, že nevyhnutelnou podmínkou výchovné přípravy evropského učitele je **nosná duchovní společná báze, společné ideály, učení se cizím jazykům, především jazykům sousedů jako evropských partnerů, o tom, že třeba se rozloučit s etnickými zaměřenými dějinami vlastního národa**, že se musí sestavit pro učitele a žáky „synopse“ o Evropě ve vyučování, že k evropské dimenzi **patří komplementární rozdílnost národů**, ukazují, že ani západní Evropa není silným duchovním gravitačním polem, že integrace hospodářským polem není všemocná, že jsou i politologové, kteří nevěří v evropskou identitu: „Ne, idea, která se nazývá Evropa, ta neexistuje!“ I v mladé generaci se nacházejí „antievropané“. V Německu nejznámější teoretik evropské integrace Werner Weidenfeld zjišťuje, že se mladá generace dělí na evropské idealisty a realisty. Nelze však popřít, soudí realisté, že evropská integrace jde po tvrdých jednáních, kompromisech a krizích pomalu ale přece vpřed. Proti angažujícímu se a zainteresovanému Evropanu namítá skeptický Evropan: „A co mi to osobně přinese?“ Antievropan se obává centrální evropské vlády, neočekává zlepšení situace v rámci Evropských společenství, je spíše pro bilaterální a multilaterální kontakty, je nacionálně orientovaný a věří, že by Německo odstanilo nezaměstnanost, zajistilo vnitřní jistotu a bezpečnost, rovnoprávnost žen a zlepšilo výchovný a vzdělávací systém mimo evropskou integraci. I v diskusích o definování internacionálních škol a evropských škol jsou námitky, žádající širší a hlubší chápání obsahu slov „internacionální“ a „evropský“. Nestačí konstatovat, že **systém výuky se neorientuje jen na určitou zemi, že spočívá na humanitních hodnotách, že staví do popředí úctu k lidským právům a ke svobodě člověka, že pro-sazuje roleranci, porozumění a přátelství mezi všemi národy**. Ani výčet faktů o mnohonárodnostním složení učitelstva a žactva, o nejméně dvou vyučovacích jazycích, o tom, že učební program odpovídá nejméně

dvěma národními tradicím, že studium na gymnáziích končí mezinárodní maturitou, že program vzdělání vyplývá ze světové a evropské dimenze, že se uznává rovnoprávnost všech kultur, že internacionální a evropské školy jsou nacionálně a nábožensky nezávislé a podobně, nestačí. Proto se dnes v přípravě evropských učitelů zdůrazňuje **nutnost propojit kontinentálně evropské univerzity, zakládat evropské univerzity, které by současně respektovaly regionální diferenciaci v Evropě a překonávaly elitářství a nekomunikativní nacionalismus.** Bylo by chybou v úvahách, které logicky vyvozují přípravu evropských učitelů z potřeb nové Evropy, **podcenit obecnou teorii výchovy,** zapomenout na myšlenky Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Kanta, na podněty v reformní pedagogice, na myšlenky kulturologů, filozofických antropologů a jiných. **Model evropského učitele nemůže stavět jen pedagogika** bez přihlídnutí k poznatkům futurologie, prognostiky, demoskopie, rizikologie, teorie chaosu, teorie míru (paxologie a polemologie), felicitologie, politologie, ekologie a podobně. Budování nové Evropy není žádnou linearitou, systémem, který má jen jeden známý smět. Evropa byla vždy linearitě vzdálena, vznikaly v ní náhlé změny, varující obyvatele kontinentu před jednosměrným optimismem. Asymetrické varianty evropských proměn dnes usvědčují Evropany z tisíce omylů, ukazují, že Evropané jsou z velké míry „zloslepi“, že jsou v převážné většině jen diváky a ne demiurgem dobra, spravedlnosti a krásy. Nynější nový „eurověk“ neznamena konec hierarchizace v Evropě, není nejdokonalější solidaritou, tolerancí a již hotovým optimálním partnerstvím. Odhlížet od těchto skutečností v přípravě evropských učitelů by bylo absurdní. Mírová spoluexistence národů, mezinárodnost nacionality, evropské češství, vyšší úroveň evropské demokracie, snaha žít evropským kontinentem, zavádět dialogickou pluralitu života a jiné cíle evropské výchovy ukazují na **klíčovou důležitost vědecké tvořivosti i v oblasti výchovných věd.** I ve věku počítačů nebudou Evropané podobni Leibnizovu učenci, který se nehádá o různých politických a mravních otázkách, ale sedne si s ostatními ke stolu a „počítá“. Vychováváním poznáváme vychovávaného i vychovatele, člověk je nejen tím, čím je, ale čím se stává. Stávání se jiným je obtížným procesem.

V Evropě se poprvé vychovává člověk v rámci mezinárodního kontinentálního programu, Evropa se obtížně úspěšně synchronizuje, překonává různou „opozděnost“ národů. Vytvořit pedagogickou aktivitou **společné vzorce evropského chování,** kultivovat řešení konfliktů, určit, kolik evropanství potřebuje ten anebo onen národ, to jsou ne snadno řešitelné problémy, ale Evropa aktivním řešením těchto problémů vzbuzuje již respekt v jiných světadílech.