

VEDENÍ INTERNACIONALIZACE VYSOKÝCH ŠKOL

UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION PROJECTS MANAGEMENT

EVA JANEBOVÁ

Abstrakt

Príspevek sa zaoberá otázkou, ako internacionalizovať vysoké školy. Pro lepší porozumení konceptu internacionalizácie a zvolených metodologických rámců ve výzkumu je nejprve představen teoretický kontext a vývoj mezinárodního vzdělávání se zaměřením na vzdělávací politiku vybraných zemí. Ve výzkumné zprávě, která vychází z případové studie týkající se internacionalizace na vybrané fakultě v ČR, se autorka zaměřuje především na roli vedení instituce, vedení jednotlivých součástí fakulty a na roli zahraničního oddělení v procesu internacionalizace. Zjištění jsou uvedena v teoretickém kontextu, ze kterého vyplývají doporučení a otázky k širší diskusi.

Klíčová slova

systémový přístup k internacionalizaci, komponenty internacionalizace, mobilita, vize, strategické plánování, inkluze

Abstract

The paper addresses the question how internationalization should be approached at universities. To mediate understanding of the concept of internationalization, the author opens the paper with a brief outline of the theoretical context and history of international education with focus on educational policies of selected faculty in the Czech Republic, focusing on the role of institutional management, management of int units and the role of foreign contacts departments in the process of internationalization. The findings are discussed in theoretical context, which is also used of formulate recommendations for further developments in the given faculty.

Keywords

systemic approach to internationalization, components of internationalization, mobility, vision, strategic planning, inclusion

Úvod

V současné době není možné žít a nepřestoupit pomyslné či reálné hranice země nebo kultury. Vědci, učitelé, ale i studenti se shodují, že svět kolem nich se mění jak politicky, tak ekonomicky, kulturně, sociálně i technologicky. Vysoké školy jsou součástí soudobého globalizačního procesu, a proto nelze vnímat terciální vzdělávání pouze v národním kontextu. Univerzity představují velký inovační potenciál každé země (Světová banka, 2002), a měly by se snažit reagovat na společenské a jiné změny nebo je dokonce předjímat. Taková snaha vyžaduje posunutí hranic poznání, za předpokladu využití již existujících znalostí ve světě, a porozumění odlišnému způsobu myšlení.

Současný diskurz vysokoškolské pedagogiky zahrnuje například koncepty jako masifikace (Scott, 1996), společnost založená na znalostech (Veselý, 2008), konstruktivistické teorie produkce znalostí (Gibbons et al., 1994; conf. Petrusek, 2005), ale i např. koncept sociální odpovědnosti (Drucker, 1993; Bell, 1973) atd. Byly představeny modely univerzity jako multiversita (Kerr, 1963) nebo Triple-Helix Model (Leysdorf a Ezkowitz, 1997) a učící se organizace. Samotný fakt, že jsou tyto pojmy domácím kolegům a kolegyním důvěrně známy, dokazuje jistou míru internacionalizace pedagogiky. Nicméně internacionalizace od nás také vyžaduje, abychom tyto koncepty aplikovali v domácím prostředí. V souvislosti s tzv. reformou vysokých škol se právě tato dovednost zdá být velmi aktuální.

Internationalizace vysokého školství byla přirozenou součástí fungování již středověkých univerzit, ovšem v současném světě je dostupné nesrovnatelně větší množství informací. S domněnkou, že znalosti jsou univerzálně platné, již nemůžeme souhlasit. Víme, že v lepším případě byly nejspíše pouze evropocentrické. Internationalizace v současnosti reaguje na jiné koncepty, ať už sociální, politické či kulturní, je to uvědomělý proces, který vyžaduje specifické znalosti i dovednosti. Paradoxně právě vlastní identita a kultura se zdají pro internacionalizaci klíčové (Zha Qiang, 2003, str. 249), neboť ty do velké míry určují její podobu v diskurzu i praxi.

Kontexty a konceptualizace internacionalizace

Skutečnost, že koncept internacionalizace je nositelem mnoha různých významů, dokládá nejen jeho komplexnost a neustálý vývoj, ale i jeho rozdílné praktické realizace, která jsou umožněna díky různým kulturním souvislostem. Dějinný kontext, kultura v širokém slova smyslu, zdroje, priority, aktéři a jejich motivace, to všechno ovlivňuje podobu tohoto procesu a náhled na něj. Pro hlubší porozumění internacionalizaci je náhled na její vývoj v různých kontextech (Severní Ameriky a Evropy) užitečný.

Po 2. světové válce se začaly diskutovat otázky, jak dojít k většímu mezinárodnímu porozumění pomocí vzdělávání.¹ V Americe se internacionalizace stala námětem pro vzdělávací politiku už v roce 1946, a to v souvislosti s Fulbrightovým zákonem. Ten nastartoval vlnu euforie a pomohl nastavit základní zaměření mezinárodního vzdělávání² (international education), jež platí stále: mezinárodní vztahy, cizí jazyky, internacionalizace kurikula, zahraniční studenti, studium v zahraničí, spolupráce, administrativa této spolupráce, výzkum a vzdělávací politika (více viz Mestenhauser, 1998, str. 9–12). Už v 50. letech vznikly organizace zabývající se internacionalizací a jsou stále aktivní. Například v roce 1947 CIEE (The Council on International Educational Exchange), která má pobočku v Praze, v dalším roce NAFSA (National Association of Foreign Student Advisers, founded in 1948) nebo IIE (Institute of International Education) založená už v roce 1919.

V roce 1965 vyšel zásadní strategický materiál nazvaný *The University Looks Abroad* (Univerzita se dívá za hranice). Od té doby vydaly americké asociace vysokých škol desítky podobných materiálů, jakkoli federálně nezávazných, adresovaných především vedoucím institucí terciálního vzdělávání. Mezi významné osobnosti, jež se daným tématem zabývaly, patří: C. B. Klasek, M. Harari, J. Knight, M. F. Green, R. F. Schoenberg, J. Noronha, C. L. Green, J. A. Mestenhauser, M. R. Paige.

První dokumenty nabádaly k větší znalosti cizích jazyků a k povědomí o dění ve světě. V současné době je internacionalizace vnímána spíše jako proměna celé organizace (NAFSA, 2006) a zároveň jsou hlouběji zkoumány jednotlivé problematiky (např. interkulturní komunikace). Experti znovu volají po potřebě mezinárodního porozumění a demokratických hodnotách, nově nacházejí společné pole působení s multikulturním vzděláváním, které se do té doby rozvíjelo sice paralelně, ale separátně, a to jak v diskurzu, tak v administrativních agendách univerzit (ACE, 2007).

Podle předních evropských odborníků (Marjik van der Wende a Hans de Witt) hrála internacionalizace na evropském kontinentě až do 90. let ve vysokoškolské pedagogice jen podružnou roli. Van der Wende ve své analýze (1997) dokazuje, že strategické materiály vzdělávací politiky v Evropě se až do té doby zabývaly výukou orientovanou na studenta, managementem vysokých škol a propojeností s průmyslem (str. 430). K dokreslení změn 90. let cituje U. Teichlera: „Nacházíme se v době, kdy dochází k nastolení nových zásadních témat vysokoškolské pedagogiky, a to jak na úrovni vzdělávací

¹ J. A. Mestenhauser popisuje historii mezinárodního vzdělávání v několika fázích (Mestenhauser, 1998, s. 10).

² Mezinárodní vzdělávání je interkulturní interdisciplinární obor, ve kterém jsou formulovány teorie, modely, přístupy a komponenty související s mezinárodními aktivitami a procesy na škole. (Srov. také Mestenhauser, 2002, s. 5; a Walterová, 1993, s. 123.)

politiky, tak na úrovni výzkumu. Dovolím si předjímat, že právě internacionalizace bude dalším tématem terciálního vzdělávání, které bude znamenat úplně nové zaměření jak výzkumu, tak vzdělávací politiky na terciální úrovni“ (Teichler In: van der Wende 1997, str. 16, přeložila E. J.).

Tato citace jednoho z předních odborníků na vysoké školství potvrzuje, že internacionalizace je v Evropě fenoménem velmi nedávným a v některých aspektech je stále ještě hudbou budoucnosti. Na druhé straně van der Wende (1997) podotýká, že v Evropě internacionalizace probíhala spontánně už dříve, a to především s ohledem na proces dekolonizace. V 80. letech pak díky programu ERASMUS, iniciovanému Radou Evropy, začalo docházet k větší mobilitě jednotlivců. Jakkoli se počet aktivit v rámci ERASMU rapidně zvyšoval, program zůstal dlouho okrajovou záležitostí vysokoškolské politiky, protože byl založen na aktivitě jednotlivců (Crowther, 2000, str. 36). Internacionalizace nebyla až do konce 90. let součástí národních evaluací terciálního vzdělávání v Evropě a forma její realizace byla v kompetenci jednotlivých institucí, nebyla tedy považována za hodnotný indikátor kvality.

Po pádu totalitních režimů začalo podle van der Wende (1997) v první řadě docházet k znovuobnovení kontaktů. Pro usnadnění přechodu východoevropských států z totality do demokracie byly Radou Evropy založeny a bohatě financovány různé programy (např. Tempus). Spuštěním programu SOCRATES bylo jasně naznačeno přání EU, aby se internacionalizace stala nedílnou součástí agendy institucí terciálního vzdělávání a národních politik.

Termín internacionalizace se na konci 90. let objevuje stále více ve spojení s Boloňskou deklarací a následnými strukturálními změnami za účelem harmonizace vzdělávacích systémů. Podle van der Wende (ibid) „...je však velmi důležité poznamenat, že máme k dispozici veliké množství literatury, ovšem pouze pokud akceptujeme zúžení definice internacionalizace na akademickou a studentskou mobilitu a spolupráci“ (str. 10). Toto zúžení je patrné i v česky psané literatuře (srov. Nováček, 2004; Skuhrová et al., 2005).

Proces evropské integrace velmi intenzivně ovlivnil charakter internacionalizace, představil mnoho možností v souvislosti s mobilitou a výměnnými programy v rámci Evropy a později další aspekty Boloňského procesu spojené se zajišťováním kvality, tzv. quality assurance. Internacionalizace se stala prostředkem ke konkurenceschopnosti se světem, především s USA a v poslední době i s Čínou (srov. Cambell a van der Wende, 2000, str. 9). V této podobě je podpořena novými programy, jako je Erasmus Mundus, ale také publikační činností jednotlivých evropských odborníků (van der Wende, 2006; Mettinger, 2006; Frans van Vught, 2006). Spojování internacionalizace s konkurenceschopností má ovšem vliv jak na její podobu v praxi, tak na rozumové zdůvodňování tohoto procesu.

V České republice se od roku 1999 stal Boloňský proces prioritou vzdělávací politiky terciálního vzdělávání. Evropské dokumenty zásadně ovliv-

nily uvažování o internacionalizaci a současně i její vnější projevy. Mezi strategickými dokumenty³ vysokoškolské vzdělávací politiky vystupuje v souvislosti s danou problematikou „Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast VŠ na roky 2006–2010“, kde je internacionalizace poprvé zřetelně verbalizovaná jako jedna ze tří priorit vysokoškolské politiky v ČR. Dokument navrhuje konkrétní strategie, jako například zavedení ECTS kreditů, zvýšení mobility na 50 % a přijetí zahraničních studentů z vybraných zemí, výuku jazyků, zavedení programů v cizích jazycích a kooperaci na výzkumu.

Zdá se, že internacionalizace je v české literatuře⁴ spojována především s problematikou mobilit a Boloňským procesem. I letošní setkání evropských ministrů v Lovani potažmo dokládá vnímání internacionalizace spíše jako mobilitu a harmonizaci kvality než jako systematickou proměnu jednotlivých institucí (In: Aula, 2009, str. 68; Šťastná, ibid, str. 46). Boloňský proces nastartoval strukturální změny vysokoškolských institucí a částečně odstranil technické bariéry v mezinárodní spolupráci (alespoň v rámci EU), nicméně prozatím nevystavil školy dostatečnému tlaku na transformaci kultury těchto zařízení. Školy, které vyvíjejí mezinárodní aktivitu, mají následně novou potřebu odborníků na mezinárodní pedagogiku, tzv. „international educator“ (nemá zavedený český termín). Vzhledem k tomu, že studium s tímto zaměřením u nás neexistuje (v mnoha případech na sebe berou iniciativu jednotliví akademičtí pracovníci), stává se internacionalizace nesystematickou a často prezentovanou pouze jako mobilita s důrazem na kvantifikovatelné údaje přijíždějících a odjíždějících jednotlivců místo skutečného přínosu škole, oboru, studentům, společnosti.

Přestože klademe důraz na co největší počet mobilit, stále zůstává otázka, jak internacionalizovat studium těm studentům (v evropském průměru cca 97 %⁵), kteří do zahraničí nevyjedou. Cílem iniciativy odborníků na uni-

³ „Národní plán rozvoje výzkumu a vývoje“ (2000), a jeho následná aktualizace v roce 2004–2009, klade důraz na mezinárodní spolupráci ve výzkumu jako přidanou hodnotu (s. 8), ale neposkytuje žádná konkrétní pravidla pro rozvoj této spolupráce. Aktualizace (2005) přináší detaily v otázkách financování. Zvláštní podkapitola nazvaná Internacionalizace je věnována harmonizaci vzdělávacích systémů a zvýšení účasti na studentské mobilitě.

⁴ V posledních letech bylo publikováno několik statí a menších výzkumů ohledně mobility studentů především v Aule. Dále se mobility akademických pracovníků dotýkají následující zdroje: Tollingerová, 1998; Kohoutek, Roskovec a Šturmová (2005), Šebková (2008), Šteigrová (2008). Dále k problematice publikuje také národní zástupce v řídicí skupině Boloňského procesu V. Šťastná. Více také Janebová, 2008, s. 54–58.

⁵ Šebková a Nováček ve své studii z roku 2006 uvádějí 2,5 % výjezdni mobility studentů v ČR podle UOE v roce 2002/2003. Podle autorů je toto číslo těsně pod průměrem EURODATA, který je 3,1 % (s. 160).

verzitě v Malmö, nazvané „Internacionalizace doma“ – Internationalization at Home, byla maximální inkluze a využití zkušeností již působících zahraničních akademických pracovníků a studentů a existující migrace v Malmö pro obohacením studentů, pedagogů i pro celou instituci. Z maximalizace existující diverzity vyplývá změna péče o zahraniční studenty a akademiky, ale především změna kurikula, étosu školy a vůbec celková změna myšlení (Nilsson, 2000; Teekens, 2000; Crowther, 2000).⁶

S nastíněným pojetím souzní i někteří již jmenovaní američtí autoři, kteří se na internacionalizaci dívají ze systémové perspektivy (Harari, 1992; Klasek, 1998; Mestenhauer, 1998; Ellingboe, 1999). Nesouhlasí s pouhým přidáváním kurzů nebo nových materiálů do kurikula (v angličtině nazývané jako add-on nebo sandwiching), které využívají většinou jednotliví vyučující pro zkvalitnění a oživení svých předmětů. Upozorňují na následnou roztržitost kurikula a především si všímají opomenutí dalších vzájemně souvisejících skutečností, jakými jsou kultura instituce, vedení instituce, výzkum a vnější vztahy. Internacionalizace se stává součástí vize a strategického plánování školy, avšak k její realizaci je potřeba aktivní zapojení akademických pracovníků. K tomu, aby mohli akademičtí pracovníci vyvíjet mezinárodní aktivity, potřebují vhodné podmínky, mnohostrannou podporu managementu (personální politika) a v neposlední řadě i profesionální vedení ze strany zahraničního oddělení, které se mezinárodním vzděláváním zabývá. Na osobní rovině hovoří o tzv. mindshift – tedy o jistém „naklonění mysli“ mezinárodnímu spektru.

Pokud se na internacionalizaci podíváme ze systémové perspektivy, rozšíříme tím argumentaci zdůvodňování internacionalizace o přínos interkulturní diverzity – zahrnující mezinárodní i multikulturní diverzitu zároveň, tak jak to činí autoři konceptu Internacionalizace doma. V praxi pak můžeme využít některé koncepty definované v rámci multikulturního vzdělávání, jako například inkluzivní vzdělávání, k maximalizaci přínosu mobility (Olson,

⁶ Aby došlo k maximalizaci přínosu studentské mobility, zahraniční oddělení by měla poskytovat informace a asistenci před příjezdem zahraničních studentů, orientační semináře, tréninky interkulturní komunikace, poradenství a asistenci v osobních i studijních záležitostech, nabízet aktivity, které napomáhají v integraci, ve výuce i mimoškolní činnosti, připravovat studenty na návrat domů a případný další kulturní šok. Průlomovým postojem je vnímání „domácí“ etnické a kulturní diverzity jako součásti internacionalizace. Koncept klade důraz na rozvoj akademických pracovníků, na interkulturně senzitivní metody výuky a hodnocení studentů (Bergkhnut, 2006).

⁷ Vedle zmíněného dokumentu vydaného americkým ministerstvem školství můžeme podobné propojení najít také v Evropě, např. v *Rediscovering Higher Education in Europe* (AEUE, 2004), *Guidelines for Duality Evaluation* (EAU, 2007). Dále pak: Highbee, Lundell, Arendale (2005), Paige (2004), Nilsson (2000) atd. Pro srovnání opodstatnění obou vzdělávání a pro česky psané práce k této problematice viz také Janěbová (2008, s. 153–178).

Evans, Schoenberg, 2007).⁷ Bez sensitivity k těmto konceptům může být internacionalizace realizována jako nadstandardní výuka vyčleněné skupinky zahraničních studentů a vnímána jako prostředek ke konkurenceschopnosti instituce (van der Wende, 2001, str. 251), místo aby byla obhajována jako prostředek ke: a) zlepšení výsledků studentů: jejich kognitivních dovedností – problémovému myšlení (MacPhee, Kreutzer, Fritz, 1994), flexibilitě a schopnosti řešit problémy (Cohen et al., 1997; Astin, 2002), interkulturních kompetencí, obecně většímu rozhledu a porozumění globálním souvislostem, osobnostnímu a interpersonálnímu rozvoji včetně pozitivnějšího sebepojetí (Pascarella et al., 1996), občanské angažovanosti; b) obohacení klimatu školy (Hurtado et al., 2002) a způsobu vedení školy a schopnosti školy se dále rozvíjet (Cox, 1993); c) kvalitnějšímu výzkumu a výuce využívající různé epistemologie, metodologie a pojetí disciplín (Groenings a Wiley, 1990); d) většímu počtu kontaktů, které mají přínos pro akademiky (Milem et al., 2005) či studenty ale mohou mít i finanční přínos; e) reflexi „tradičního“ pojetí oborů, perspektiv a nutí k dalšímu seberozvoji; f) mezinárodnímu míru a rozvoji demokratických hodnot a rovných šancí v celospolečenském měřítku.⁸

Cíle výzkumu

Na základě analýzy literatury byla k účelům případové studie internacionalizace definována pomocí těchto komponentů: kurikulum, výzkum a vnější vztahy, zapojení akademických pracovníků a studentů, kultura instituce, působení zahraničního oddělení, třetí role univerzity a vedení instituce. Zmíněné komponenty však nelze chápat bez porozumění internacionalizace jako procesu rozvoje organizace⁹ – jejíž aktéři neustále reagují na měnící se svět (Ellingboe, 1999, s. 33).

Následující studie abstrahuje vybraná zjištění z provedené případové studie internacionalizace vysoké školy (Janebová, 2008), která zkoumala, jaké místo zaujímá internacionalizace na vybrané vysoké škole z pohledu akademických pracovníků a vedení školy. Dílčí výzkumné otázky se pak zaměřily

⁸ Pro více výzkumů viz např. Turner, C. S. et al. (2002) *Racial and Ethnic Diversity in Higher Education*. Boston: Pearsons Cystom Publishing ASHE Leader Series; nebo Milem et al. (2005) *Making Diversity work on Campus*. Washington: AACU.

⁹ Z výzkumů vyplývá (srov. Green, Eckel, Hill, 2001, s. 5–11), že internacionalizaci napomáhá koncept učící se organizace, podpora rozvoje a dalšího vzdělávání jejich členů (Fullan, 1998), systémové pojetí změny instituce (Senge, 1995), dovednost strategického plánování včetně společného nastavení vize a evaluačních mechanismů (Green, Olson, 2003). Teorie organizační změny jsou dalším důležitým vztahovým rámcem k porozumění procesu internacionalizace.

na jednotlivé komponenty včetně kurikula, kultury školy a třetí role školy. Prezentovaná vybraná zjištění se zaměřují na roli vedení školy, vedení kateder a zahraničního oddělení v procesu internacionalizace a také na jejich porozumění internacionalizaci vůbec. Jednotlivá zjištění jsou představena v kontextu řešerše literatury¹⁰ provedené k jednotlivým komponentům.

V České republice nebyly prozatím publikovány výzkumy, které by zkoumaly internacionalizaci z již zmíněné systémové perspektivy. Aktuální potřebu zjistit, jak vypadá realita, dokládají závazky v rámci Boloňského procesu, především pak v Boloňské deklaraci (EUA, 2005) a strategických dokumentech MŠMT, které internacionalizaci a její evaluaci posouvají mezi své priority. Je zřejmé, že mnohé vysokoškolské instituce ve svých vizích a plánech internacionalizaci, nebo alespoň některý z jejich aspektů, samy deklarují.

Případová studie by mohla napomoci vedoucím vysokých škol a dalším aktérům lépe porozumět šíři internacionalizace a reflektovat vlastní praxi. Doporučení vytvořená na základě výzkumné zprávy a četby literatury by rovněž mohla poskytnout praktické rady a motivovat k dalším krokům směřujícím k chápání internacionalizace jako proměny celé organizace. Výsledky studie by měly umožnit vhled do případů, které „mají stejné či velmi podobné vlastnosti jako zkoumané případy“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 111). Spolu s Ellingboem (1999) věřím, že „zjištění týkající se nápadů, doporučení, úspěšné strategie jsou přenositelné na jiné vysokoškolské instituce v případě, že provedeme nejprve analýzu prostředí školy, abychom určili, za jakých podmínek by byl výzkum vhodný, použitelný a srovnatelný“ (str. 138). Vysoká míra přenositelnosti se týká především zvoleného výzkumného rámce a řešení (nejen etických) otázek v rámci metodologie výzkumu.

Metodologie výzkumu

Volba kvalitativní metodologie souvisela s cílem zkoumat problematiku uvnitř organizace (Ellingboe, 1999, str. 131), kterou chápeme jako vybraný sociální objekt, jako integrovaný systém (Stake, 1995, cit. podle Hendl, 2005, str. 5). Pro metodologii výzkumu byla zvolena tzv. „vývojová perspektiva“, kterou je možno použít, pokud chceme situaci/problematiku nějakým způsobem dále rozvíjet (Chelimsky, 1998, str. 12). Sběr dat probíhal pomocí individuálních polostrukturovaných rozhovorů, dotazníků a analýzou dokumentace. V rozhovorech odpovídali na otázky: děkan/děkanka, vedení zahraničního

¹⁰ Kvůli omezenému rozsahu článku nepředstavuji analýzu literatury jednotlivých komponentů ve zvláštní kapitole. Pro více k teoretickému ukotvení jednotlivých komponentů viz Janebová, 2008, s. 76–153.

oddělení (včetně proděkana/proděkanky), vedení kateder a akademičtí pracovníci/pracovnice (celkem 12). Výběr respondentů se uskutečnil nahodile a s ohledem na postavení jednotlivců v hierarchii. Rozhovory na dané téma byly dále doplněny o rozvíjející podrobné dotazníky. Použité dokumenty zahrnovaly: výroční zprávu školy, dlouhodobé záměry, zápisy porad, kurikulum (syllaby, případně seznamy doporučené literatury), výzkumné projekty, případně publikační činnost (celkem přes 350 webových stránek).¹¹ Škola byla vybrána na základě splnění kritérií: humanitně orientovaná vysokoškolská instituce na území ČR, která internacionalizaci deklarovala jako svoji prioritu v oficiálních dokumentech, výzkumu vyjádřil/a podporu děkan/děkanka.¹² Zjištění byla limitována počtem dotázaných a také tím, že studie nebrala v potaz perspektivu studentů či zahraničních pracovníků, a další restrikce se týkala výzkumu institucionální kultury, která vyžaduje jinou metodologii výzkumu (srov. např. Pol et al., 2006, str. 36).¹³

K výzkumu jednotlivých otázek byly na základě analýzy literatury vytvořeny následující výzkumné rámce. Výzkumný rámec kurikula byl založen na doporučeních Shana (2008), dále na OECD (1996) typologii internacionalizovaného kurikula a doporučeních týkajících se internacionalizace kurzů a programů Mestenhausera a Paigeho (1999, str. 504–505). Výzkumný rámec zdůvodnění internacionalizace se opírá především o de Witta (2008), rámec pro komplexní roli zahraničního oddělení vychází z vlastní analýzy služeb poskytovaných zahraničními univerzitami a dále z Aitches and Hoemaker (1998) Mestenhauser (2000), rámec pro roli vedení školy vychází z Vasalla (1996, cit. podle Ellingboe, 1998), zapojení akademických pracovníků pak ze Sengeho (1990) a Fullana (1998). Relevantní rámce jsou zkráceně diskutovány v následující výzkumné zprávě.

¹¹ Data byla analyzována otevřeným kódováním a pak technikou vyložení karet.

¹² Šetření si vyžádalo řešit sensitivitu informací ve vztahu k ostatním institucím i uvnitř školy, dobrovolný souhlas a záruku anonymity. Díky inspiraci emancipačním přístupem k výzkumu (Lather, 1998) měli všichni zúčastnění možnost si svoje přepsané výpovědi přečíst a případně upravit, s vedením instituce byla konzultována pracovní verze výzkumné zprávy. Aby nemohlo dojít k identifikaci aktérů, nebyly zveřejněny přepisy rozhovorů jako součást výzkumné zprávy.

¹³ Značné mantinely výzkumu nastavil v neposlední řadě také fakt, že metodologický rámec vychází ze studia především zahraniční literatury, a to konkrétně pouze severoamerické a evropské. Pro zabezpečení sensitivity přenosu byly použity dostupné interkulturní výzkumy kultury české společnosti. Dále jsem zjišťovala, zda jiní čeští výzkumníci aplikují v praxi české školy zahraniční koncepty a výzkumné rámce, jako je teorie organizační změny, případně zda vycházejí z poznatků stejných autorů, jako jsou např. Senge, Fullan apod. (srov. Pol, 2007). Důsledkem je konstatování, že přebírání zahraničních konceptů a metodologických rámců pro výzkum české školy a s tím spojená potřeba interkulturní senzitivity výzkumníka/ce by měla být předmětem další odborné diskuse.

Prezentace vybraných zjištění

Z obecného zjištění vyplývá následující: internacionalizace instituce byla dotazovanými vnímána především jako proces, který začal v roce 1989, kdy se „*vše změnilo*“ (*možnosti vycestovat a osobní svoboda, větší transparentnost, více zdrojů peněz, snazší spojení se Západem, změny v kurikulu a metodologiích*), od této doby prošla obrovským vývojem a díky podpoře vedení její budoucnost vyznívá kladně.

Porozumění internacionalizaci

Internationalizace je chápána jako *otevření se (odizolování), navazování vztahů se zahraničními univerzitami, výměna studentů, mobilita akademických pracovníků a vzájemné sdílení diskurzu*. V souvislosti s Boloňským procesem byli čtyři respondenti znepokojeni kvůli *vnucování strukturovaného studia*, dva vyjádřili obavu z přílišné diverzity („...*Věda musí být rozvíjena v rámci své tradice, libovolná migrace /studentů/ nepřinese nic dobrého...*“, a „*Internationalizace by neměla být na úkor partikularity a svébytnosti...*“, pro jednoho je naopak internacionalizace spojena s osobním rozvojem, „*zbavením se strachu z cizinců a nabytím sebevědomí*“). Mezi nejčastější odpovědi, proč realizovat/nerealizovat internacionalizaci, patří: *zůstat nebo stát se elitní univerzitou* (uvedlo vedle ostatních vedení školy) a *reagovat na globalizaci*. Pouze dva dotázaní brali v potaz, že *je to přirozená funkce univerzity, která by neměla být jen národní institucí, že díky internacionalizaci dochází při práci ke vzájemné vazbě*. Pro dva znamenala internacionalizace *zlepšení kvality kurikula*. Pouze jeden vyučující uvedl, že jejím důsledkem je také *osobní obohacení*.

Respondenti explicitně nespojovali odůvodnění k internacionalizaci s politickou sférou (např. rozvoj demokracie, harmonizace EU, světový mír, mezinárodní porozumění), neviděli ji jako zdroj financí pro instituci ani jako nástroj sociální inkluze či spravedlnosti, který má podstatný vliv na rozvoj demokracie apod., jak to popisuje de Witt (2008). Rozhovory přitom odhalily, že integrace zahraničních studentů ve výuce a vzájemná spolupráce jsou nejožehavějšími problémy, kterým vyučující nevěnují pozornost, zároveň je neumějí řešit a ani je nepovažují ve většině případů za svoji prioritu do budoucnosti.

Rozbor psaných vizí jednotlivých kateder pak potvrdil, že mezinárodní spolupráce není vnímána vysloveně jako prostředek k mezinárodnímu porozumění, rovnosti, inkluzi, celosvětovému míru, i když je podle respondentů posláním samotné univerzity právě rozvoj „*lidskosti*“, „*morálky*“. Absence celospolečenského prospěchu koliduje s původním i současným axiomem mezinárodního vzdělávání, částečně i se zdůvodňováním internacionalizace na evropském kontinentě. Až na jednu výjimku všichni dotazovaní považovali internacionalizaci za pro ně osobně přínosnou a domnívali se, že pocit

rizika může vyvolat jen u člověka, kterému chybí odvaha, případně znalost cizích jazyků. Přitom bylo zjištěno, že studiu jazyků (mimo svůj obor)¹⁴ se věnuje pouze malá část akademických pracovníků, že další vzdělávání není součástí strategického plánování univerzity ani jednotlivých kateder. Jakkoli je právě nedostatečná znalost cizího jazyka vyučujících hlavním formálním důvodem, proč katedry neintegrují zahraniční studenty do výuky, ani zahraniční oddělení tento problémem nevnímá jako závažný.

Přehled výpovědí odůvodnění internacionalizace na základě de Witte (2008):

Ekonomická motivace	Konkurenceschopnost na trhu práce, jako zdroj peněz pro společnost, komerční aktivita	Ne ¹⁵
Politická	Harmonizace EU, terorismus, šíření demokracie	Ne
Multikulturní	Sociální inkluze a integrace (studenti, epistemologie), proti nacionalismu a zúženému pohledu na svět, porozumění fungování moci v globálním kontextu	Ne
Jiná sociální a kulturní	Interkulturní obohacení, hodnoty občanské společnosti a zodpovědnosti, přínos komunitě/planetě, mezinárodní porozumění a mír, reakce na globalizaci společnosti	Částečně ¹⁶
Přínos organizací /institucí	Výzkum, kurikulum, administrativa, vedení, kultura školy, konkurenceschopnost a umístění v žebříčcích, spolupráce se strategickými partnery	Ano
Osobní přínos	Nové kognitivní dovednosti, dovednosti interkulturní komunikace, nové znalosti, nové zkušenosti, přátelství atd.	Ano/slabě
Kurikulum	Nové metodologie, epistemologie, přínos oboru, přínos obsahu výuky, nové perspektivy	Ano

Osobní zdůvodňování úzce souvisí s institucionálním pojetím a hodnotami školy (Green, Hill & Peter, 2003). Změna¹⁷ směrem k internacionalizaci znamená upouštění od někdy „tradičních“ způsobů myšlení, od etnocentrismu a zahleděnosti do sebe. Je-li současné nastavení kultury školy příliš odlišné od toho, kam chceme mířit, je pravděpodobné, že změna může vyvolat rezistenci (srov. Pol, 2006, str. 125).

¹⁴ Odpovědi zohledňovaly: kurzy cizího jazyka, PC kurzy, kurzy manažerských dovedností, kurzy rozvíjející dovednosti: komunikace, psaní grantových žádostí, interkulturní senzitivity, kurzy pořádané zahraničními univerzitami, jiné.

¹⁵ Šetření ukázalo, že program pro zahraniční studenty je ve skutečnosti finančním přínosem pro školu.

¹⁶ Z uvedených možností respondenti jmenovali pouze „globalizaci“ – pojem hlouběji nerozebírali.

¹⁷ Více k teoriím organizační změny viz Janebová, 2008, s. 286–290.

Vedení školy¹⁸

Vedení školy (jako učící se organizace) si samo osvojuje nové kompetence (např. strategického plánování),¹⁹ nové znalosti a nové porozumění věcem (Senge, 1990, str. 15, cit. podle Pol 2007, str. 29). Na základě výzkumů se jeví pro prosazování internacionalizace jako nejdůležitější (Green, Peter, Hill, 2003; Ellingboe, 1998). Matějů a Straková (2005) popisují management vysokoškolských institucí v ČR jako „neprofesionální“ a OECD zpráva (2006) jako málo participativní. Přitom právě forma participativního vedení se zdá být i podle českých autorů (Miňhová et al., 1994; Pitra, 1998; Bacík, Kalous a Svoboda, 1998; Pol, 2008) důležitou premisou úspěšného vedení organizace. Podle Greena, Hilla a Petera (2001) je premisou pro transformaci organizace.

Participativní vedení se projevuje ve vytváření vize školy (Senge, 1990), ve způsobu vedení strategického plánování (viz Fullan, 1992; Senge, 1990). Pokud totiž vedení předloží vizi a vyžaduje její naplnění, ostatní aktéři se podle Sengeho (1990) nějak podvolí, nicméně nebudou ji považovat za vlastní závazek, což se projeví v jejich zapojení do procesu změny. Je také nežádoucí, aby se v organizaci vytvořily odlišné dílčí vize pracovníků orientujících se na dosažení svých partikulárních krátkodobých a často protikladných cílů. Vzhledem k zavedenému hierarchickému modelu vysoké školy navrhuje Ellingboe (1998) aplikovat také Vasallovu strategii (1996) transformace organizací, která zohledňuje: využívání přesvědčivých komunikačních strategií k proměně hodnot i chování, postupné zahrnování ostatních členů do rozhodovacích procesů, motivovanost vedení k seberozvoji, snahu být inspirujícím příkladem změny, poskytnutí nabídek incentív²⁰ a možnosti ovlivňovat a kontrolovat chování bez vytváření rezistence.

Výzkum ukázal, že obeznámenost s tím, že je internacionalizace veřejně deklarovanou prioritou instituce (v dlouhodobém záměru školy), byla obecně velmi malá. Většina dotázaných odpovídala v této souvislosti velmi vágně, jako *předpokládám, že to tam bude* apod. Respondenti si nevezpomněli, zda je internacionalizace uvedena ve vizi školy, zda děkan/ka internacionalizaci jako prioritu explicitně komunikuje, přesto se většina domnívala, že *nějak ano*.

Děkan/ka ovšem uvedl/a, že *prosazuje internacionalizaci přes proděkana/ku pro zahraniční vztahy, snaží se neustále vyvíjet tlak na zahraniční oddělení, iniciovat nové vý-*

¹⁸ K odůvodnění volby pojmu „vedení“ místo „managementu“ viz např. http://changingminds.org/disciplines/leadership/articles/manager_leader.htm a Pol (2008, s. 37).

¹⁹ Definice viz Lawror, 1995; Davies, 1992; Senge, 1990; Chaffee, 1985; Košťan a Šuleř, 2002 atd. In Janebová, s. 291–293.

²⁰ Motivační programy jsou také popsány v české literatuře, viz Stýblo, 1992; Růžička, 1992; Provozník, Komárková, 1996; Výrost, Slaměník, 1998.

měnné smlouvy, sám/sama cestuje do zahraničí a rovněž informuje své kolegy na schůzkách vedoucích kateder. Děkan/ka měl/a velmi dobrý přehled o tom, která katedra internacionalizaci realizuje, současně vyjádřil/a znepokojení nad tím, že neví, jak změny na katedrách uskutečnit („protlačit“). Z výpovědí akademických pracovníků vyplývá, že děkan/ka komunikuje internacionalizaci osobním příkladem spíše než promyšlenými komunikačními cestami a že není vnímána jako součást strategického plánování fakulty, na kterém by měli všichni možnost se podílet.

Vedení kateder²¹

Dlouhodobější intence či sestavování vizí kateder bylo popisováno jako: *ad hoc rozhodnutí, podle nabídky* apod. Na popud děkana/ky musela každá katedra sestavit svůj výhledový záměr, kde se měla vyjádřit k bodu „internacionalizace“. Ani v jednom případě strategie nevycházela ze SWOT analýzy či podobné evaluace a ani jednou nebyly uvedeny mechanismy hodnocení naplňování plánu. Obsahem byly buď obecné cíle (*podporovat mobilitu*), nebo i velmi konkrétní aktivity (*uspořádat jednou za rok konferenci s domácí a zahraniční účastí*).

Na základě dále uvedených vyjádření: *podle mého názoru pokračovat v koncepci, kterou jsme začali, když jsem se stal/a vedoucí/m katedry, podle mého názoru se koncepce osvědčila* apod. Lze soudit, že většina vizí místo toho, aby byla vytvořena v rámci týmového procesu všemi akademickými pracovníky (srov. Fullan, 1993), byla vytvořena pouze, nebo převážně, vedoucími jednotlivých pracovišť. Pouze dvě katedry (o 3/4 zaměstnancích) vykazovaly (tzv. local control) participaci na vedení – *popovídáme si každý den u kávovaru* – díky přátelství a důvěře. Nedostatečné propojení mezi jednotlivými úrovněmi neumožňuje tzv. „envisioning“²² – vytváření vize školy tím, že vize na jedné úrovni vedení ovlivňuje vizi na jiné úrovni a naopak. Zároveň převládající nemožnost vizi ovlivnit zespodu vede k laxnějšímu přístupu některých jednotlivců, přitom podle Fullana (1993, str. 9) je právě osobní přesvědčení a odůvodnění všech aktérů nositelem změny v organizacích.

Co se týče znalostí důležitých pro formování vize internacionalizace, naprostá většina dotázaných (mimo děkana/ky) nebyla obeznámena s tím, jaké cíle internacionalizace ministerstvo školství formuluje, ani jaké jsou současné iniciativy (např. Internacionalizace doma). Pouze jedna katedra ze 41 zkoumaných využila explicitně ve své konceptualizaci oboru kulturně

²¹ Termín „katedra“ je používán i ve smyslu výzkumných center a ústavů.

²² Viz Senge, 1990, a další. cit. podle Janebová, 2008, s. 142, 292–293.

odlišnou perspektivu a v jednom dlouhodobém plánu se objevilo geografické vymezení: *aby nebyl obor amerikanizován*. Obsahově se záměry soustředily pouze na zvýšení mobility, případně spolupráci na výzkumu – na internacionalizaci nebylo nahlíženo ze systémové perspektivy a s dostatečnými znalostmi tohoto procesu.

V naprosté většině nebyly zohledněny postupy, jak zvýšení mobility docílit – připravit pro ni na katedře podmínky (např. pro integraci zahraničních studentů do výuky). Aby vůbec mohlo docházet k bilaterální mobilitě studentů (452 odjíždějících proti 173 přijíždějícím), bylo vedení fakulty nuceno sestavit speciální nabídku kurzů v cizím jazyce, kde ovšem učí ve velkém počtu externisté, protože většina stálých zaměstnanců se necítí v cizím jazyce dostatečně zdatná.²³ Z analýzy literatury ovšem vyplývá, že pokud studenti nejsou integrováni do regulérní výuky, nedojde ke vzájemnému odbornému obohacování. Je zřejmé, že není-li takto internacionalizace praktikována, nemůže být ani zdůvodňována sociálními přínosy (vzájemné porozumění, demokracie atd.), ale pouze finančním ziskem nebo zvýšením reputace/konkurenceschopnosti (viz výše).

Pokud zahraniční studenti bydlí na zvláštní koleji, navštěvují speciální kurzy v pro ně vybavených místnostech nebo dokonce budovách, jak bylo zjištěno, přinese to minimální užitek domácím studentům. V žádném případě taková exkluze, a zároveň exkluzivita, nemá pozitivní dopad na kulturu školy. Praktikování internacionalizace tímto způsobem může mít devastující účinky na snahu představit internacionalizaci akademickým pracovníkům i studentům jako proměnu celé instituce, která by měla být přínosem na individuální, institucionální, společenské i politické úrovni.

Vrátíme-li se zpět k participaci jednotlivců na vedení (tzv. „local control“ neboli lokální vliv, In: Senge, 1990), objevíme ještě jeden velmi důležitý nedostatek, jenž se týká zjištěného minimálního zapojení zahraničních a hostujících akademiků na vedení instituce a kateder, a potažmo tedy na vytváření dlouhodobých záměrů jednotlivých oddělení. I když si někteří respondenti stěžovali na nepřítomnost vysoce ceněných odborníků, katedry ve svých

²³ Kurzy cizího jazyka navštěvovali pouze dva z dotázaných. Respondenti se shodovali v tom, že na kurzy dalšího vzdělávání (cizího jazyka, interkulturní komunikace, týmové spolupráce, managementu, nabízené zahraničními institucemi, nebo psaním a vedením výzkumných projektů atd.) *nemají čas* nebo už na ně *nemají věk*. Pouze jeden z dotazovaných navštěvoval kurz managementu, psaní grantů a vzdělával se na zahraniční instituci. Nikdo nevěděl o existenci kurzu interkulturní komunikace na fakultě. Z výše uvedeného vyplývá, že celková participace na dalším vzdělávání (formálního typu) je velmi nízká. Přítom seberozvíjení jednotlivců je zásadním předpokladem učící se organizace (Fullan, 1998, v souvislosti se školou a v souvislosti s internacionalizací VŠ viz Klasek, 1998, s. 105).

vizích explicitně neplánovaly vyhledávání zahraničních expertů (např. pomocí Fulbrightovy nadace, DAAD, Erasmus, Mundus apod.). Aktivita spojená s integrací zahraničních akademických pracovníků spočívala spíše na jednotlivcích než na systematickém přístupu kateder či komplexním servisu zahraničního oddělení (viz níže). Pouze jedna katedra (z 41 zkoumaných) měla plnou verzi svých stránek v cizím jazyce a rovněž jen jedna katedra měla na svých webových stránkách sekci *informace pro zahraniční studenty* (nikoli tedy pro potenciální akademické kolegy). Svěrázně vysvětlil/a bariéru, která brání příjezdu zahraničních akademických pracovníků, proděkan/ka: *Pokud přijde někdo ze zahraničí a my nemáme volnou místnost pro jeho kurz, tak se ve zvláštních případech setkáváme po šest týdnů, ne celý semestr. Ale když si uvědomíte, kolik dá práce zorganizovat něco takového, pak si uvědomíte, že všechna ta snaha najít místnost je tak velká, že to nemá cenu.*

Z analýzy webových stránek také vyplývá, že většina zahraničních akademiků působí v pozici „lektora“ svého mateřského jazyka, tedy ne jako „vědecká kapacita“ na plný úvazek. Někteří lektori jsou dokonce placeni vládami svých zemí a jejich pozice nezapadá do běžného univerzitního kariérního žebříčku (odborný asistent, docent, profesor). V jednom případě dokonce studenti absolvováním kurzu u zahraničního lektora nezískali žádné kredity. Zjištěné specifikum postavení zahraničních vyučujících na fakultě může negativně ovlivnit jejich pozici v týmu na pracovišti a konečně i participaci na řízení instituce, protože se ani nezúčastňují schůzí kateder. Právě pro plánování internacionalizace může být jejich zahraniční zkušenost přínosná.

Rozbor kurikula a výzkumných projektů prokázal, že míra zapojení vedení kateder v internacionalizaci má důležitý vliv na zapojení ostatních akademických pracovníků na katedře. Nejsou důkazy o tom, že by kromě nově zavedené jednorázové odměny koordinátorům ERASMUS byla mezinárodní aktivita²⁴ akademických pracovníků finančně ohodnocena. Jedinou pozitivní zpětnou vazbou ze strany vedení kateder byla u dotázaných jmenována *ústní pochvala*. Z výpovědí naopak vyplynulo, že chystané zavedení bodové evaluace působí jako hrozba, a ne jako pozitivní motivace. Kvantifikovatelná data, týkající se např. publikační činnosti, mohou být přínosná v prvním momentě jako mohutný impulz ke změně. Vysoké školy mají ale dostatek inteligentních lidí schopných si nový systém přizpůsobit vlastním potřebám (podobně jako nakládají s akreditacemi „létající profesori“). Bez komplexního porozumění internacionalizace může předkládané hodnocení nahrávat

²⁴ Např. administrativní spojená se studentskou mobilitou, tlumočení, překlady materiálů, konzultace zahraničním studentům, networking, organizování zahraničních návštěv, internacionalizace vlastní výuky, publikování v zahraničních časopisech, členství v zahraničních organizacích nebo pomoc se získáním prestižních stipendií atd.

soutěživosti jednotlivců – kromě konkurenceschopnosti institucí bude pak internacionalizace spojena s konkurenceschopností jednotlivců. Takové prostředí v žádném případě není cílem internacionalizace.

Z výpovědi vyplývá, že pouze jeden z dotázaných vědomě kontinuálně reflektuje vlastní zapojení do mezinárodního dění, ostatní tak činí pouze v souvislosti se získáním vyšší akademické hodnosti. Nedostatečná stanovení komplexních evaluačních mechanismů na institucionální i individuální rovině má vliv nejen na strategické plánování, ale i na personální politiku. Ta podle zjištění nezohledňovala žádným oficiálním způsobem zahraniční zkušenosti při výběru nových zaměstnanců. Právě naopak, některé dlouhodobé záměry kateder explicitně počítají a doufají ve *výchovu vlastního vědeckého dorostu*. Jakkoli by asi většina dotázaných souhlasila s tím, že je žádoucí zaměstnat světově uznávané vědecké kapacity, není to realita, což potvrzuje následující citace: *Ale ne, my zaměstnáváme vlastní děti, které jsme si vychovali.*²⁵ Personální politika, ať už kodifikovaná nebo jen neformálně „tradovaná“, má jako sdílená hodnota velký vliv na kulturu instituce – na to, zda je klima školy mezinárodní dimenzi nakloněno a zda bude nakloněno i v budoucnu („vychovaným dorostem“ se bude s největší pravděpodobností reprodukovat).

Proděkan/ka pro zahraniční záležitosti a vedení zahraničního oddělení²⁶

Aitches a Hoemaker (1998) upozorňují na zásadní roli zahraničního oddělení ve strategickém plánování internacionalizace a současně zdůrazňují, že by mělo na plánování a realizaci internacionalizace spolupracovat s katedrami, které především formují podobu programů, povinné kredity, obsah smluv i rozpočet. Rovněž z analýzy zahraniční literatury vyplývá, že vývoj internacionalizace je značně závislý na práci zahraničního oddělení, které participuje přímo na plánování, vést/spravovat (lead/manage) internacionalizaci, bere na sebe roli kouče a supervizora (Berghnut, 2006). Dalším důležitým úkolem tohoto oddělení je pomáhat/usnadňovat i ostatním aktérům jejich participaci na internacionalizaci, plánovat, monitorovat, evaluovat, komunikovat se studenty, zaměstnanci i veřejností a také administrovat vý-

²⁵ Pro srovnání: například personální politika na univerzitě v Minnesotě umožňuje přijímat na místa profesorů pouze neabsolventy, důvodem je co největší obohacení kurikula školy.

²⁶ Proděkan/ka a vedení zahraničního oddělení jsou uvedeni ve společné podkapitole, neboť spolu velmi úzce spolupracovali a jejich kompetence vzhledem k zahraničnímu oddělení se v době výzkumu navzájem prolínaly.

měnné programy. Podle Mestenhausera (2000, str. 31–50) by měla být v jejich kompetenci také příprava dalšího vzdělávání akademických pracovníků.

Pokud je mobilita studentů vnímána jako těžiště internacionalizace, mělo by zahraniční oddělení poskytovat komplexní informace o tom, jak integrovat studenty ve výuce, jak se připravit před odjezdem i na readaptaci, jaké jsou možnosti zapojení do společných výukových a výzkumných projektů (více viz Janebová, 2008, 60–64). Dále musí vytvořit podmínky, které by umožnily zahraniční pobyty integrovat do stávajícího kurikula. Praxe ukazuje, že studenti jsou motivováni participovat na výměnných programech v případě, pokud tyto tvoří nedílnou (povinnou) součást jejich studia. Za situace, kdy jsou zahraniční pobyty vnímány jako něco navíc, se účastní pouze ti studenti, kteří mají čas, případně peníze si tento „luxus“ dovolit (Aitches a Hoemaker In: Klasek, 1998, str. 81). Nejsou-li zahraniční pobyty součástí kurikula, studenti se o nich dozvídají jen náhodně a často příliš pozdě, než aby je mohli efektivně zakomponovat do svého studia. Integrace zahraničních studijních pobytů je určitě výzvou pro kooperaci kateder s odborníky na mezinárodní vzdělávání ze zahraničních oddělení. Jejich spolupráce by se měla týkat jak plánování, integrace a komplementárnosti, tak také sestavení komplexních mechanismů hodnocení zahraničních studijních pobytů.

Z analýzy několika amerických a evropských univerzit lze odvodit, že zahraniční oddělení vykonávají vlastně daleko více než pouhou administraci smluv a logistiku cest. V současné době jsou odborníky na vývoj internacionalizace, neboť mají na institucích terciárního vzdělávání znalosti v daném oboru. Zahraniční oddělení mohou velkým dílem přispět k tomu, aby nedocházelo k interkulturním nedorozuměním a rozvíjela se mezinárodně nakloněná kultura na dané instituci. Aby její lidé mohli svoji práci dělat opravdu profesionálně, potřebují nejen ovládat teorii mezinárodního vzdělávání, ale znát i současné trendy vzdělávací politiky.

V této souvislosti proděkan/ka vypověděl/a, že nemá žádné *teoretické zájemí* a vedoucí zahraničního oddělení se nezabývá *Boloňským procesem až tak, protože to má být v gesci prorektora – ten řeší připojení ke smlouvám a udává směr. My vedoucí jsme jen výkonný článek*. Z rozhovoru bylo patrné, že oběma respondentům/kám chyběly znalosti o mezinárodním vzdělávání, Boloňském procesu, povědomí o Dlouhodobém záměru 2006–2010 (MŠMT, 2006) bylo jen velmi omezené.²⁷

Na zkoumané instituci vedení zahraničního oddělení vnímá sebe samo jako administrativní pracoviště – *výkonný orgán*, který se, ústy vedení zahraničního oddělení, snaží, „*abychom měli obsahové smlouvy v pořádku*“. Prioritou

²⁷ Autorka upozorňuje, že tento údaj nelze generalizovat, neboť na jiných institucích se setkala s výbornou znalostí mezinárodního vzdělávání.

proděkana/ky pro zahraniční vztahy je: *komunikace se zahraničními univerzitami, mobilita, informovanost a zajištění financí ze strany zahraničního oddělení*. V dotazníku vedoucí zahraničního oddělení odpověděl/a, že další vzdělávání (např. kurzy interkulturní komunikace) *není otázkou na zahraniční oddělení a že zapojení do prestižních mezinárodních organizací a podpora mezinárodního výzkumu jde mimo zahraniční oddělení*.

Z rešerše literatury vyplývá, že zahraniční oddělení spolupracují s výzkumnými a nevládními organizacemi na výzkumech ohledně mezinárodních témat, s mezinárodními nebo zahraničními kulturními institucemi a mají rozšiřovat další formy spolupráce, jako jsou konzultace, poradenství atd. Z vyplněného dotazníku vyplynulo, že toto pracoviště se *nepodílelo a ani v budoucnu nepočítalo s rozvojem vztahů s mezinárodními nevládními organizacemi a organizacemi věnujícími se interkulturní diverzitě*.

Odpovědi naznačily, že ani akademickým pracovníkům není jasné, jakým způsobem by mohlo zahraniční oddělení kromě uspokojivé *administrace mobility* fungovat. Podle děkana/ky by *mělo jít všechno přes ně*. Osobní vize děkana/ky v rozhovoru zahrnovala: *přípravu programu pro zahraniční studenty, přípravu vnitřních pravidel pro placení cizojazyčné výuky, rozšiřování přímé spolupráce, materiálu o fakultě pro zahr. studenty a zapojení se do konkrétního mezinárodního programu mezústřední spolupráce*. Ze strany vedení zahraničního oddělení na otázku, jaká je dlouhodobá vize internacionalizace, zazněla ovšem velmi vágní odpověď: *Není jiná než současná koncepce. Trendy kopírují potřebu a jsou výsledkem potřeby univerzit a akademické obce*. Proděnk/a pro zahraniční záležitosti v rozhovoru uvedl/a, že si stanovil/a následující priority: *mobilitu, větší informovanost, zajištění financí, více zahraničních pedagogů a přístup domácích studentů na kurzy určené zahr. studentům*.²⁸

Ze srovnání odpovědí děkana/ky a vedoucí/ho zahr. oddělení v dotazníku, co považují za své priority,²⁹ se nedají vyvodit přesné závěry, protože vedení zahraničního oddělení nebylo v 5 bodech ze 13 rozhodnuto, zda se na tuto oblast zaměřují nebo budou zaměřovat. Výsledky dokládají, že např. *klima školy* je pro děkana/ku, na rozdíl od zahraničního oddělení, přednostní (viz více Janebová, 2008, str. 212). Místo obvyklého postupu strategického plánování (např. Davies, 1992) a vytvoření strategického dokumentu uvádí instituce ve své Výroční zprávě (2006) pouze vybrané cíle (někdy konkrétnější, jindy velmi obecné), jako je například *větší participace studentů a akademické*

²⁸ Obecně ale internacionalizaci *nepovažuje za současnou prioritu vysokoškolské pedagogiky*, prioritou je podle něho/ní *kvalita... a neměla by být zabozena naše tradice a brdost*. Takový postoj vůči internacionalizaci je ze strany proděkana/ky pro zahraniční záležitosti překvapivý.

²⁹ Podle výzkumného rámce *Priorities for International Activities by Upper Administration Checklist* (Henson et al., 1990).

kych pracovníků na mobilitě, a to bez uvedení strategií důležitých pro naplňování těchto cílů, mechanismů evaluace apod. Hodnocení současného stavu by mělo (kromě zjištěných kvantitativních ukazatelů) obsahovat kvalitativní ukazatele zahrnující studenty, administrativní pracovníky, akademické pracovníky, vedení, vnější aktéry atd. Na této znalosti lze teprve stanovovat prioritní strategie s odůvodněním jejich přínosu škole, jejím jednotlivým aktérům a potažmo společnosti. Podle uvedených zjištění má zahraniční oddělení k dosažení expertních znalostí a kompetencí ještě nějakou cestu před sebou. Nicméně v souvislosti s jejich aktivní spoluprací na šetření, ochotou se dál vzdělávat a vzhledem k celkovému vstřícnému a otevřenému postoji pracovníků se zdá, že mají nakročeno správným směrem.

Závěry a náměty k diskusi

Nekoncepčnost, malá participace vedení školy³⁰ a omezené dovednosti strategického plánování mají za následek, že se internacionalizace projevuje jako prioritní omezeného počtu jednotlivců, kteří se zároveň necítí být dostatečně podporováni a ohodnoceni. Respondenti navrhli následující doporučení: změnu tradiční rigidní hierarchie, explicitní ohodnocení aktivity jednotlivců a otevření prostoru větší pluralitě názorů. V souvislosti se zjištěným nesystémovým porozuměním pojmu internacionalizace by bylo přínosné, kdyby vedení školy vzalo v potaz i limitované odůvodnění internacionalizace, včetně obecnějšího nastavení kultury školy (potažmo kultury společnosti), a rovněž to, kam má škola díky internacionalizaci dospět, za předpokladu, že chce internacionalizaci intenzivněji a přesvědčivěji komunikovat a sdílet s vedoucími kateder.

Vedení kateder má podle výsledků velký vliv na podobu internacionalizace na jednotlivých katedrách. Pro jejich vedoucí pracovníky je podstatné zvládnout dovednosti strategického plánování a ve větší míře využívat participativní styl vedení, aby se internacionalizace mohla stát součástí dlouhodobých plánů, ale i praktikovaného kurikula. Je zřejmé, že osobní zahraniční zkušenosti vedoucích kateder mají vliv na jejich participaci v internacionalizaci a potažmo na celou katedru. Evaluace jako motivace je klíčem k zapojení do mezinárodních vědeckých organizací a k publikování v zahraničních časopisech, ke spolupráci s nevládními organizacemi na výzkumu

³⁰ Tyto závěry korelují s obecnějšími výzkumy interkulturních psychologů ohledně kulturní dimenze nazvané Hofstedem „power distance“ neboli vzdálenost moci v české kultuře (Světlík, 2003, cit. podle Průcha, 2004, s. 83; Schroll a Nový, 2005, s. 180). Srov. také výzkumy ohledně kultury a vedení základních škol, cit. podle Pol et al., 2006, s. 38–54.

mezinárodních problematik, ke zkvalitnění výuky a v důsledku ke „službě společnosti“ obecně. Pokud personální politika v přijímacích řízeních bude akcentovat spíše reprodukci než produkci, lze si změnu těžko představit jinak než s generační obměnou. V této souvislosti nelze opomenout důsledky ve vztahu k obecnějším pedagogickým otázkám, jako je koncept rovných vzdělávacích šancí.

Vzhledem k tomu, že pracovníci zahraničního oddělení bývají většinou jedinými, kteří se agendě internacionalizace věnují tzv. na „plný úvazek“, bylo by se vši pravděpodobností přínosné, kdyby oddělení převzalo vedoucí úlohu i roli manažera internacionalizace na škole. Pro svoji odbornou kvalifikaci na mezinárodní vzdělávání, a tudíž i kvalitní práci, potřebují znalosti současných trendů daného oboru, strategických dokumentů apod. Současně mohou profitovat z členství v asociacích mezinárodního vzdělávání – a to jak za účelem systémového pochopení procesu internacionalizace a závislosti jednotlivých komponentů, tak z důvodu komplexnějšího chápání vlastních kompetencí zahraničního oddělení. Mohou rovněž využít již existujících možností (např. zapojit studenty relevantních oborů do výzkumu interkulturního klimatu školy), podporovat interdisciplinární spolupráci kateder na mezinárodních tématech, nabídnout kurzy odborného cizího jazyka, psaní mezinárodních grantů a interkulturní komunikace akademickým pracovníkům (které sami respondenti ve svých doporučeních uváděli) nebo spolupracovat s mezinárodními nadacemi a katedrami na strategickém plánování internacionalizace (včetně podoby personální politiky a kurikula).

Na zjištěné nedokonalosti ve znalostech a kompetencích pracovníků zahraničního oddělení má pravděpodobně vliv i fakt, že u nás nelze mezinárodní pedagogiku vystudovat jako obor, což může mít za následek i značné rozdíly v kvalitě strategických plánů internacionalizace mezi jednotlivými vysokými školami v ČR (srov. např. Strategii internacionalizace Masarykovy univerzity a Dlouhodobý záměr Univerzity Karlovy v Praze). V souvislosti s tím, že internacionalizaci jako prioritu deklaruje ministerstvo školství a mnohé vysoké školy, zasloužila by si tato problematika širší prostor v pedagogických studijních programech.

Převládající přístup k internacionalizaci jako prostředku ke konkurenceschopnosti vede v praxi k paradoxu, kdy škola spolupracuje s ostatními vysokými školami, ale současně přitom tuto spolupráci prezentuje a odůvodňuje jako cestu ke konkurenceschopnosti vůči ostatním (těmto) školám. Takto pojatá internacionalizace je v protikladu se soudobým inkluzivním nasměrováním pedagogiky a se současnou snahou o propojování multikulturní a mezinárodní pedagogiky (viz výše). Segregační přístup může odradit multikulturně smýšlející odborníky v ČR od zapojení se do diskurzu mezinárodní pedagogiky internacionalizace vysokých škol.

Mezinárodně nakloněná kultura školy poskytuje prostor k setkávání zahraničních i domácích studentů a akademiků, a to jak na neformální, tak institucionální rovině, což předpokládá vytvoření mechanismů inkluze do běžné výuky. V této spojitosti se nabízí možnost dalšího vzdělávání (inkluzivní didaktické metody, interkulturní komunikace a jiné dovednosti). Otevřenější klima školy může podpořit dobrou mezinárodní reputaci školy a v důsledku pak přilákat více vědeckých špiček ze zahraničí. Naleznou-li studenti a akademičtí pracovníci v existující interkulturní diverzitě přínos, bude jejich výjezd do zahraničí častěji následovat. Změna kultury organizace předpokládá snahu jednotlivců porozumět, jakým vnitřním přínosem pro ni internacionalizace bude. V této souvislosti se jeví jako zásadní diskutovat v česky psané odborné pedagogické literatuře o výzkumech přínosů (ale i problémů) spojených s interkulturní diverzitou na vysoké škole.

Od prvních krůčků realizovaných v doplňkových a nadstandardních opatřeních (např. nové semináře) a představovaných jako „přidaná hodnota“ a aktivita jednotlivců se internacionalizace díky proměně instituce může stát její integrální součástí a směrodatnou charakteristikou kvality terciární instituce. Internacionalizující se univerzita představuje model univerzity otevřené vůči pluralitě perspektiv, novým požadavkům pracovního trhu a interkulturní společnosti, novým pedagogickým metodám. Internacionalizace začíná už na domovské instituci, a ne až výjezdem do zahraničí. Pokud úsilí internacionalizovat české vysoké školy naváže na dosavadní práce v oblasti multikulturní výchovy v ČR, bude mít dobrou půdu pro teoretickou konceptualizaci zásadních otázek mezinárodního vzdělávání týkajících se kultury školy, vedení, kurikula, ale i pro zapojení se do současného mezinárodního diskurzu na toto téma.

Literatura

- AITCHES, M. & HOEMEKER, T. Education Abroad and International Exchange. In KLASEK, C.B. (Ed.) *Bridges to the Future – Strategies for internationalizing higher education*. Carbondale Association of International Education Administrators Secretariat. Washington: State University, 1992. s. 80–92.
- BERGKNUT, K. *Case study: Malmö University, Sweden*. In International Office Newsletter, 2006. Dostupné z <http://www.mah.se/upload/GF/internationalit/EAIE%20Toolkit%20IaH%20case%20study%20Malmo.pdf>
- CHELIMSKY, E., CHADISH, W. R. *Evaluation for the 21st Century. A Handbook*. London: Thousand Oaks, 1997.
- CROWTHER, P. Internationalisation at home – institutional implications. In CROWTHER, P., JORIS, M., OTTEN, M., NILSSON, B., TEEKENS, H., WACHTER, B. *Internationalisation at Home. A Position Paper*. Amsterdam: EAIE, 2000.

- DAVIES, J. L. Developing a Strategy for Internationalization in Universities: Towards a Conceptual Framework. In KLASEK, C.B. (Ed.) *Bridges to the Future – Strategies for internationalizing higher education*. Carbondale Association of International Education Administrators Secretariat. Washington: State University, 1992. s. 177–189.
- De WIT, H. *Rationales for internationalization of higher education, 2008*. Dostupné z <<http://www.ipv.pt/milenium/wit11.htm>>
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006–2010*. In Aula, 2006, Vol 13, č. 04.
- ECKEL, P., HILL, B. & GREEN, M. *On Change IV. Riding the Waves of change: Insights from Transforming Institutions*. Washington: ACE, 2001.
- ELLINGBOE, B. J. *Internationalizing the Private Liberal Arts College: A Comparative, Five-College Case Study of Components, Strategies, and Recommendations*. PhD Thesis. University of Minnesota. UMI: Ann Argot, 1999.
- FULLAN, M. G. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Philadelphia: Falmer Press, 1998.
- GREEN, M. F., OLSON, C. *Internationalizing the Campus: A User's guide*. Washington, DC: ACE, 2003.
- HARARI, M. Internationalization of the Curriculum. In KLASEK, C. B. (Ed.) *Bridges to the Future – Strategies for internationalizing higher education*. Carbondale Association of International Education Administrators Secretariat. Washington: State University, 1992.
- HENSON, J. B., NOEL, J. C., GILLARD-BYERS, T. E. & INGLE, M. D. Internationalizing U. S. Universities: Preliminary summary of National Study. In ELLINGBOE B. J. *Internationalizing the Private Liberal Arts College: A Comparative, Five-College Case Study of Components, Strategies, and Recommendations*. Ph.D. Thesis. University of Minnesota. UMI: Ann Argot, 1999.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- JANEBOVÁ, E. *Internationalization of Higher Education* (Dizertační práce). Praha: Karlova univerzita, 2008.
- KELLER, G. *The change masters: Innovation for productivity in the American Corporation*. New York: Simon and Schuster, 1983.
- KLASEK, C. B. The University Ethos: The Spark, The Flame, The Fire. In KLASEK, C. (Ed.) *Bridges to the Future – Strategies for internationalizing higher education*. Carbondale Association of International Education Administrators Secretariat. Washington: State University, 1992, s. 195–207.
- KNIGHT, J., DE WIT, H. *Strategies for internationalisation of higher education: a Comparative study of Australia, Canada, Europe, and the USA*. Hág: Nuffic, 1995.
- LAWLOR, H. *School Development Planning*. In SPER, E.C. *Primary management and leadership towards 2000*. Londýn: Longmann, 2000. s. 94–101.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v ČR*. Praha: Academia, 2006.
- MIŇHOVÁ, J., HOLEČEK, V., JIŘINCOVÁ, B. & PRUNNER, P. *Vybrané problémy z psychologie managementu a leadershipu ve školství*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1994.
- MERRYFIELD, M., JARCHOW, E. & PICKERT, S. Preparing teachers to teach global perspectives: A Handbook for teacher educators. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. In ELLINGBOE, B. J. *Internationalizing the Private Liberal Arts College: A Comparative, Five-College Case Study of Components, Strategies, and Recommendations*. PhD Thesis. University of Minnesota. UMI: Ann Argot, 1999. s. 69–69.

- MESTENHAUSER, A. J. Portraits of International Curriculum. In Mestenhauser, A. J., ELLINGBOE, B. *Reforming Higher Education Curriculum: Internationalizing our Campuses*. Phoenix, AZ: ORYX Press, 1998. s. 3–39.
- MESTENHAUSER, A. J. Dual Functions of International Education Professionals, In ALLAN, H. (Ed). *International Education: towards a critical perspective*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 2000b, s. 31–50.
- NILSSON, B. Internationalising the curriculum. In CROWTHER, P., JORIS, M., OTTEN, M., NILSSON, B., TEEKENS, H., WACHTER, B. *Internationalisation at Home. A Position Paper*. Amsterdam: EAIE, 2000.
- NOVÁČEK, L. *Mobility studentů v rámci projektu Socrates/Erasmus*. In Aula, 2005, Vol.13 Num. 3. str. 72–75.
- OECD. *Internationalising the Curriculum in Higher Education*. In Shan, F. *Portrait of Internationalized curriculum at the University of Saskatchewan*. Disertační práce, 2008. Dostupné z <http://library2.usask.ca/theses/available/etd-03192008-181508/unrestricted/Thesis.pdf>.
- OECD. *Thematische Review of Tertiary Education: Country Background Report for the Czech Republic*. CSVŠ, 2006. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/report_czech_FINAL_vse_dohromady.pdf
- OTTEN, M. *Impacts of cultural diversity at home*. In CROWTHER, P., JORIS, M., OTTEN, M., TEEKENS, WACHTER, B., & NILSSON, B. *Internationalization at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE, 2000.
- PAIGE, R. M., MESTENHAUSER, A. J. Internationalizing Educational Administration. In *Educational Administration Quarterly*, Vol. 35, No 4. Washington, D.C: The University Council for Educational Administration, 1999. s. 500–517.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- SENGE, P. *Fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organizations*. NY: DoubleDay Currency, 1990.
- SKUHROVÁ, Š., ŠEBKOVÁ, H., ZÁRUBA, L. *Higher Education in the Czech Republic, Guide for International Students*. Praha: Centrum pro studium vysokých škol, 2005.
- Světová banka. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. *Na cestě ke znalostní společnosti. Kde jsme?* Praha: ISEA, 2005.
- ŠEBKOVÁ, H., NOVÁČEK, L. The Czech Republic. In KELO, M., TEICHLER, U., WACHTER, B. (eds.) Eurodata. *Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmens Verlags and Mediengesellschaft, 2006.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogické věděch*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7376-313-4.

O autorce

Mgr. EVA JANEBOVÁ, Ph.D., vyučuje v programu ECES na FF UK a zajišťuje styk UK s CIEE. Spolupracuje s nevládními organizacemi (např. Člověkem v tísní, Step by Step ČR) v oblasti multikulturní výchovy. Kromě internacionalizace vysokých škol se věnuje výzkumu interkulturní komunikace.

Kontakt: eva.janeba@seznam.cz

About the author

EVA JANEBOVÁ teaches in the East and Central European Studies (ECES) Programme offered at the Faculty of Arts, Charles University and works as a mediator between Charles University and the Council on International Educational Exchange (CIEE). She cooperates with NGOs such as People in Need or Step by Step ČR in the area of intercultural education.

Contact: eva.janeba@seznam.cz