

Články

ŽIVOTNÍ DRÁHA A STRUKTUROVANÉ STUDIUM NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH*

Libor Prudký

*Vzdělání je působení na všestranné
zdokonalování člověka.
Jan Amos Komenský*

1. ÚVODNÍ POZNÁMKA ANEB CÍL STUDIE

Dělené studium je na vysokých školách v ČR poměrně nový a zdaleka ještě ne usazený rozměr terciárního vzdělávání. Diskuse o jeho pojetí, smyslu a rozvoji jsou velmi aktuální nejen na vysokých školách, ale i v praxi. Rozdělení studia na bakalářský a magisterský stupeň proběhlo ve velké rychlosti a velmi diferencovaně. Je logické, že se o pojetí a obsahu bakalářského a navazujícího magisterského studia uvažuje v mnoha souvislostech a z nejrůznějších hledisek. Děje se tak v prolínání rovin teoretického uvažování, nadnárodních konceptů a jejich prosazování, možností praktického řízení, legislativy, postupně utvářených zkušeností, v konfrontaci s tradicemi a zaběhánými postupy, ale také pod politickým a ideologickým tlakem atd. To mimochodem vede ke kromobyčejné nepřehlednosti a často i zjednodušování, k emotivnímu zabarvení příspěvků a debat a hlavně k nesoustavným postupům, v nichž nakonec vítězí převažující politická a byrokratická síla či – snad ještě výrazněji – jejich setrvačné působení.

V tomto textu chci upozornit na okolnosti, které dosud vlastně nebyly brány v úvahu, a při tom jsou také relevantní. Totiž na **fakt různých etap životní dráhy, kterými prochází každý jedinec a které v sobě skrývají různé dispozice**

a podoby jeho osobnostního zrání. A tudíž i různé dispozice pro přijímání a rozvoj určitého druhu vzdělávání a výchovy. Jádrem je pokus o charakteristiku životních etap, během nichž mladí lidé obvykle zabývají denní studium na vysokých školách.

Vycházím při tom z náčrtu strukturovaného pojetí obsahu studia na vysoké škole a na něj navazujících ověřených poznatků o fázích socializace a životního cyklu tak, jak s nimi pracuje literatura z oblasti vývojové psychologie a sociologie.¹ Spojení otázek týkajících se možného pojetí obsahu jednotlivých stupňů vysokoškolského vzdělávání s obsahy a hodnotami, které v odpovídajících fázích životního cyklu vstřebává vlastně každý jedinec, je logické. Konkrétně je možné se ptát:

- › *Do jaké míry jsou nabízené hodnoty během vysokoškolského vzdělávání ze strany vyučujících a škol schopny pomoci v odpovědích na otázky, které si kladou dospívající v období, kdy jsou posluchači denního studia na těchto školách?*
- › *Do jaké míry jsou nabídky ze strany škol blízké potřebám sociálního vývoje studentů?*

* Vpracováno v rámci Výzkumného záměru č. MSM0023775201 „Terciární vzdělávání ve znalostní společnosti“.

¹ Základní prameny najde čtenář v dalším textu.

- › Čili: *do jaké míry působení vysokých škol, jejich učitelů a celkového sociálního klimatu napomáhá či naopak brání osobnostnímu rozvoji studentů?*
- › *A také: nabízejí vysoké školy studentům hodnoty dobré (žádoucí pro jejich osobnostní vývoj a také pro rozvoj společnosti směrem k růstu kvality života)?*
- › *A konečně do jaké míry je toto působení učitelů a škol vědomé, do jaké míry jde o cílené výchovné působení?*

Zvláště se odpovědi na tyto otázky týkají bakalářského studia. Protože právě pro období prezenčního bakalářského studia je příznačná vysoká otevřenost ve vývoji osobností vůči nabídce obecnějších až transcendentálních hodnot. S často dalekosáhlými dopady během celé životní dráhy.

2. K DIMENZÍM POJETÍ OBSAHU VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Při hledání odpovědi na otázky po obsahu vysokoškolského studia můžeme vzít v úvahu různá východiska.

Jedním mohou být různé koncepty filozofie výchovy. U nás jako by současné diskuse o podobě vysokého školství s touto problematikou vůbec nepočítaly. Při tom by snaha připravit jednotlivé kroky reformy vysokého školství i v souvislostech s koncepty filozofie výchovy, které ve stručnosti předkládá např. Y. Bertrand (2002), byla jistě velmi prospěšná.

Avšak na pokusy o využití různých diskurzů filozofie výchovy (či alespoň na připomenutí tohoto rozměru úvah o obsahovém zaměření vzdělávání) jsem při hledání v současné literatuře spojené s reformou terciárního vzdělávání u nás nenarazil. I tato skutečnost může být jedním ze zdrojů nedorozumění v diskusích o tom, jak mají aplikace a rozvoj strukturovaného studia na vysokých školách postupovat.

Dalším východiskem může být pokus o odpověď na otázky týkající se potřebných funkcí vysokoškolského vzdělávání v rozvoji společnosti směrem k růstu kvality a udržitelnosti života. Zdaleka nejde „jen“ o problém uplatnění absolventů vysokých škol a míru jejich připravenosti pro pomoc růstu „vzdělanostní společnosti“ a „konkurenčeschopnosti“. Jde o fakt, že úroveň vzdělanosti – v různé

míře, ale vždy – ovlivňuje kvalitu života. V některých textech jsem se pokusil naznačit „modelování dobré společnosti“, hodnot, které k ní mohou vést, a požadavků, které z ní vyplývají, pokud jde o obsah vzdělávání, zvláště vysokoškolského. (Prudký, Pabian, Šima 2010, kap. 3, a také autorovy studie a studie některých dalších autorů v publikaci *Studie o hodnotách* – Prudký et al. 2010). Ani tato dimenze chápání obsahu vzdělávání se v žádném z oficiálních dokumentů o strukturovaném studiu neobjevuje. Při tom, stejně jako v předchozím případě, právě obsahové zaměření terciárního vzdělávání je jedním z nejvýznamnějších vlivů na budoucí směřování celé společnosti. Protože to, jaké obsahy s sebou rozvoj vzdělanosti ve společnosti přináší, představuje jeden z nejvýznamnějších zdrojů společenských, ekonomických, politických a především kulturních a hodnotových změn.

Jsou možná ještě další východiska, především ideologická. Ta jsou u nás používána velmi často, a jsou dokonce vydávána za jediná oprávněná. (To je ostatně osud všech současných návrhů reform, včetně reformy vysokých škol. Je pro ně příznačná samozřejmost neoliberalních až libertariánských východisek, která jsou brána jako samospatitelná a případné námitky vůči nim jako svatokrádež.)

Při diskusi o obsahu terciárního vzdělávání a jeho stupňů je možné zohlednit i jiná hlediska. To, že pro určité fáze životního cyklu jsou – jak uvedeme dále – příznačné požadavky po specifických hodnotách, chápeme jako příspěvek k debatě o obsahu terciárního vzdělávání. Opakuji hlavní otázku tohoto přístupu k obsahu terciárního vzdělávání: do jaké míry je terciární vzdělávání s to nabídnout pozdním adolescentům a raně dospělým během studia odpovědi na potřeby jejich hodnotového vývoje v těchto fázích životní dráhy? Tato otázka je legitimním přístupem k hledání obsahu terciárního vzdělávání, protože se na ni ptají uživatelé tohoto vzdělávání, tedy sami studenti.

Mnohem častější jsou otázky po obsahu terciárního vzdělávání vázány na možnost praktického uplatnění absolventů v pracovní sféře. Představy o pracovním uplatnění absolventů vysokých škol jsou formulovány sice poměrně často, ale málokdy právě ve vztahu k obsahu terciárního vzdělávání na jednotlivých jeho stupních. (Z poslední doby lze odkázat na výzkumy TREND a na dlouhodobé výzkumy realizované na ČVUT, které se alespoň zčásti zabývají zpětným posouzením obsahu terciárního vzdělávání samotnými absolventy na základě jejich zkušeností

a praktických potřeb. Například výzkumy z ČVUT² ukázaly, že jen 17% z absolventů této školy z řady posledních let nepotřebovalo po nástupu do praxe doplňování znalostí a dovedností pro praktické uplatnění, a současně, že klesá shoda mezi profesním uplatněním – oblastí tohoto uplatnění – a absolvovanou specializací. Lze říci, že základním rysem požadavků na absolventy je pružnost, vzdalování od „pevného profilu absolventa“ a vysoké požadavky na solidní základy, především ale na přístupy k řešení, kreativitu a otevřenost vůči novému.) Méně už jsou spojeny požadavky na obsah vysokoškolského vzdělávání s uplatněním ve sféře rodinné, ve stále významnější sféře volného času, ve sféře míry obecné kultivace života atd. A přesto příprava pro úspěchy v těchto dimenzích „uplatnění“ je pro nastávající kvalitu života samotných absolventů významná. Jsme zde blízko učení se „dobrým hodnotám“ – hodnotám posilujícím kvalitu života – jako jedné stránce obsahu terciárního vzdělávání. Nebo – jednoduše řečeno – výchovnému působení vysokoškolského studia a prostředí na osobnostní rozvoj vysokoškoláků.

Požadavky na obsah terciárního vzdělávání samozřejmě vyrůstají i z představ a zkušeností akademických pracovníků. (Právě s tímto druhem představ o smyslu a obsahu vysokoškolského studia dále pracujeme.) Jde samozřejmě o jeden z legitimních zdrojů úvah o obsahovém zaměření a smyslu terciárního vzdělávání.

V každém případě je formulování požadavků na obsahy terciárního vzdělávání a jeho jednotlivých stupňů mnohazornou problematikou. Jde o hluboce vnitřně strukturovaný problém. Problematiku, s níž se nelze vypořádat nějakou jednoznačnou odpovědí, protože má řadu vnitřních souvislostí. Ale také problematiku, jejíž vyloučení z diskuse o reformě terciárního vzdělávání a o podobách jeho jednotlivých stupňů, by znamenalo výrazné omezení jak konceptu reformy, tak možností jejich přijetí.

Tato výzva, spolu s tím, že diskuse o obsahovém zaměření a smyslu reformy vysokých škol v této zemi, vedly autora k přístupu, který se pokouší přiblížit alespoň dvě roviny pohledů na pojetí obsahu terciárního vzdělávání.

První vychází z názorů na obsah a smysl vysokoškolského vzdělávání podle vyjádření většiny rektorů veřejných vyso-

kých škol, druhá je spojena s požadavky vyplývajícími z obecných charakteristik důležitých fází životního cyklu. V závěru se pokusíme o srovnání těchto dvou hledisek.

3. VYJÁDŘENÍ VĚTŠINY REKTORŮ VEŘEJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOL KE SMYSLU VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA

Vydání elektornického periodika „Vysoké školy.cz“ ze dne 25. 11. 2010 uvedlo odpovědi 25 rektorů českých vysokých škol na otázku „proč studovat na vysoké škole“. Tato otázka byla míněna jako shrnutí argumentů pro potenciální zájemce o studium. Nešlo tudíž o přímá vyjádření k tomu, co má být obsahem vysokoškolského studia, k čemu má sloužit. Nicméně v odpovědích na položenou otázku se právě shrnující pohled na obsah vysokoškolského studia chť nechtě objevuje. Navíc šlo o vyjádření poměrně stručná, projevená ve shodném čase, a tudíž i z těchto hledisek vhodná pro obsahovou analýzu. I když samozřejmě jde jen o sondu, ne o reprezentativní vyjádření. Na druhé straně i v této zjednodušené a zřejmě především k popularizaci mířící diskusi se nepochybně projevuje skutečnost, že jde o expertní vyjádření: koho jiného lze považovat za experty na pojetí vysokoškolského studia než rektory vysokých škol? Nemluvě o tom, že své stručné odpovědi zřejmě jejich autoři mysleli – jak vyplývá z četby jejich vyjádření – vážně.

Pokusil jsem se o obsahovou analýzu odpovědí 14 rektorů veřejných vysokých škol, publikovaných v uvedeném periodiku. Soukromé vysoké školy jsem pro obsahovou a srovnávací analýzu vynechal, protože jde o školy ještě méně srovnatelné, než jsou – i tak dost diferencované – vysoké školy veřejné.

Přehled výsledků obsahové analýzy je v příloze tohoto textu. Jejich souhrn se pokusím prezentovat v dalších odstavcích.

Prvním poznatkem je vysoká diferenciací představ o obsahu vysokoškolského studia mezi 14 rektory veřejných vysokých škol, kteří odpověděli na tuto anketu. Objevilo se celkem 65 výroků. Vysoká diferenciací se projevuje i v tom, že někteří z rektorů uvedli víc než 10 důvodů k vysokoškolskému studiu, jiní naopak třeba jen dva či tři.

Jako vždy jde u obsahové analýzy především o kategorizaci výroků, vytvoření „číselníku“ a jeho několikrát ověřova-

² ŠAFRÁNKOVÁ, Jana; FRANĚK, Rudolf. *Studenti a absolventi ČVUT (Minulost a současnost v zrcadle sociologických průzkumů a tří století)*. Praha: ČVUT, 2008.

nou (a tudíž opakovanou) aplikaci zpět na analyzované texty. V tomto případě bylo základem začlenění jednotlivých indikátorů do větších, pokud možno obsahově homogenních celků. Při tvorbě kritérií jsme vycházeli z výsledků dřívějších výzkumů, zaměřených především na studenty vysokých škol (realizováno v letech 1995 až 2005 v Centru pro studium vysokého školství) a na akademické pracovníky (realizace MŠMT v roce 2009) a předpokládali jsme původně rozdělení do tří oblastí: na ekonomicko-tržní důvody (studium pro uplatnění na trhu práce, pro úspěch měřený výdělkem a životní úrovní, pro kariérní vzestup apod.); na důvody specifického a obecného vzdělávání (specifického spojeného s budoucí profesí a obecného s rozvojem vzdělanosti vůbec); na důvody spojené s rozvojem osobnosti a s úspěšnou socializací studenta (spíše zaměřené na výchovu a formaci osobnosti). Bližší analýza ukázala, že je užitečné oddělit ekonomicko-tržní důvody a důvody spojené s prestiží, dále rozdělit specifické vzdělávání (tedy učení se pro výkon budoucí profese) a vzdělání obecně. Důvodem bylo čtení odpovědí respondentů v souvislostech – z nich vyplynulo, že například specifické vzdělávání se váže s jinými indikacemi než vzdělávání obecné apod. S tím, že toto dělení je možné také ještě přeskupovat. Například vzdělávání v obecné podobě je možné chápat také jako podstatný socializační mediátor a v tomto směru jako součást důvodů spojených s rozvojem osobnosti a socializací studentů, naopak téma prestiže je možné „přičíst“ k ekonomickým důvodům apod.

V příloze jsou uvedeny výsledky opřené o rozdělení indikátorů důvodů ke studiu na vysoké škole do 5 oblastí: ekonomicko-tržní důvody, prestiž, specifické vzdělávání, vzdělávání samo o sobě, kultivace osobnosti a společenského existování v rámci životní dráhy (socializační funkce).

Ukázalo se, že žádný z rektorů mezi důvody nevedl zástupce všech pěti oblastí. Nejčastěji byly vybírány důvody ze tří oblastí. Důležité je, že až na jednu výjimku nebyly odpovědi rektorů jednorozměrné, ale uvažovaly vícerozměrnost obsahu vysokoškolského studia.

Největší váhu přikládali respondenti pojetí vysokoškolského studia jako procesu socializace, jako naplnění té etapy života, která zahrnuje především osobnostní rozvoj, přípravu pro kvalitní život, pro svobodnou existenci, pro plnohodnotnou existenci spojenou se schopností sebereflexe, kritického myšlení, tvorby vlastních názorů, hodnot, postojů a přístupů, období kultivující osobnost, vztahy, komunikaci, období intenzivního prožívání s velkými důsledky pro celý život. Pouze dva rektoré nevedli tuto problematiku mezi důvody ke studiu na vysoké škole. V zásadě jde o jasnou pře-

ferenci pojetí vysokoškolského studia jako výchovného procesu. Jako procesu, který má podstatnou kultivační váhu v životní dráze vysokoškolsky vzdělaných jedinců a v tomto směru také výrazně ovlivňuje kultivaci a rozvoj celé společnosti.

S velkým odstupem za touto oblastí byly uváděny obsahy vysokoškolského studia spojené s přípravou pro budoucí povolání (získání znalostí, dovedností, praktických zkušeností, technologických postupů a nástrojů užívaných v budoucím praktickém uplatnění). Pro toto obsahové zaměření je příznačná spíše preference přípravy „jednorozměrných“ a během životní dráhy se neměnicích odborníků, profesionálů pro výkon daného oboru či profese, nanejvýš s inovacemi v rámci daného oboru. (Tuto oblast nevedlo nevedlo 6 rektorů. To je pozoruhodné zjištění o východiscích koncipování obsahu studia. Je možná charakteristické, že šlo vesměs o rektory univerzit.)

Na třetím místě pak byly zmiňovány ekonomické důvody, tedy důvody spojené s uplatněním na trhu práce, výdělkem, vzestupem životní úrovně, uplatněním v praxi a v konkurenci, s růstem osobní i obecné prosperity. Ale téměř polovina z vyjadřujících se rektorů tuto skupinu důvodů nevedla vůbec.

Následují obsahy spojené s vysokoškolským studiem jako zdrojem růstu vzdělanosti, poznání, lásky k poznání a vědě. (Ani tady nešlo o homogenní soubor, většinou nevedli tuto oblast rektoré „specializovaných univerzit“ či technik.)

Prestiž byla zmiňována jen zřídka a často v úzkém spojení s ekonomickými důvody. Kdybychom spojili tyto dvě oblasti, ekonomické důvody by vystoupily výrazněji. Stejně tak by ale obsahy vázané na specifické a obecné vzdělávání ve spojení byly výraznější než důvody ekonomické.

Ve všech variantách spojení oblastí smyslu vysokoškolského studia jasně převažují obsahy – vyjádřené 14 rektory veřejných vysokých škol –, které se váží k fázím socializace studentů, k obsahům jejich životního a osobnostního zrání během studia i po něm.

I když jistě tuto letmou analýzu není možné brát jako dostatečnou pro „usazení“ pojetí obsahů vysokoškolského studia (už proto, že její výsledky nejsou porovnávány s jinými postupy a jde o svéráznou sondu, ne o cílený výzkum), jedno upozornění z ní lze vyvodit jasně. Totiž fakt, že **působení vysokých škol na vývoj osobnosti vysokoškoláků patří mezi stěžejní cíle terciárního vzdělávání.** Zároveň

jde o projev uvědomění si, že vysoké školy patří mezi důležité socializační mediátory a (jak například uvádí E. Shills 1995) nezastupitelné prameny rozvoje a učení se občanským ctivostem.

I z těchto důvodů je problematika fází socializace a jejich obecných obsahů, možností a výzev zcela legitimním krokem v poznávání právě socializačního působení terciárního vzdělávání. Jako, jak bylo řečeno, jedné z dimenzí pro hledání odpovědí na obsahy terciárního vzdělávání.

4. SOCIALIZACE A JEJÍ ČLENĚNÍ DO ETAP ŽIVOTA

Dlouho se samotné slovo *socializace* považovalo za nežádoucí. Už pro shodný kmen se slovem socialismus. Dodnes je pro mnohé současné striktní individualisty a představitel české varianty neoliberalismu nepřijatelný fakt, že během celého života procházíme socializačním procesem a že sociální učení představuje jeden z rozhodujících činitelů při utváření osobnosti. Na tom, že jsme – jednoduše řečeno – sociální bytosti, to ale nic nemění. Znamená to samozřejmě přiznání, že se bez soužití s jinými ve společenství neobejdeme a nepřežijeme. Ale také to, že se neumíme jinak než sociálními kontakty naučit přijatelnému i nepřijatelnému chování, dokonce i stát se sebou samými.

Socializaci v individuální rovině chápeme jako proces včleňování jedince do společnosti (viz např. Helus 1973 a řada dalších autorů). Jde o dvojjediný proces, v němž společenství usiluje o přizpůsobení jedince přijatým pravidlům a kontrole, současně jedinec usiluje o prosazení sebe sama, své jedinečnosti, dispozic, hodnot a norem chování, které zdědil a následně i přijal za své. Jde o interaktivní proces trvajícím celý život, během něhož dochází k utváření osobnosti – se specifickými vnitřními hodnotami – a tím současně k předávání kulturní kontinuity prostřednictvím učení se hodnotám, které přijalo za své okolí daného jedince. Zároveň tak dochází k posunům v hodnotových strukturách společenství jak skrze nově přijímané a uplatňované hodnoty a na ně navazující normy chování, tak skrze individuálně prosazované hodnoty a normy ze strany jednotlivců, různých sociálních skupin, institucí a společenství.

Zkoumání socializace jako procesu výběru, přijímání, vnitřňování a případných změn hodnot je jedním z legitimních přístupů k poznávání změn a vývoje sociálních procesů vůbec. A to se týká nejen osobnosti, ale i větších sociálních

jednotek, včetně celých společností a kultur. Eisenstadt (1964: 27) chápe obecnější rozměr socializace jako „proces odevzdávání sociálního dědictví a zachovávání sociální kontinuity“. V zásadě platí, že stejně tak jako pro osobnost jsou interiorizované hodnoty definičním znakem i pro společenství. Tentýž autor (1964: 24) objasňuje, že „jedním z hlavních úkolů, s nimiž se musí vypořádat každá společnost [...], je zajištění trvání vlastní struktury společnosti, norem atd., a to přes všechny změny [...]. Z toho důvodu je cesta jednotlivce různými věkovými stupni nejen jeho soukromou záležitostí, nýbrž i věcí fundamentálního významu pro celý sociální systém tím, že objasňuje potenciální nebezpečí diskontinuity a rozrušenosti, jakož i nutnost je překonávat“. Jde sice o výrazně strukturalistický přístup, ale to, že vypoovídá o jedné významné dimenzi sociálních změn a procesů, je nepochybné.

Příznačné je, že se proces socializace uskutečňuje v určitých etapách, kterými v různé míře prochází každý člověk. A každá z těchto etap je charakterizovaná zvláštními procesy a obsahy – obecnými trendy, které v té či oné míře zasahují každého člověka. Znamená to, že se v nich učíme do jisté míry odlišným hodnotám, normám chování, zvyklostem a návykům, a také, že jsme v různých etapách socializace náchylní k intenzivnějšímu reagování a případně i přijímání odlišných impulzů z vnějšího světa.

Pohled na etapy života se u různých autorů liší. Jsou koncipovány *různé podoby fázování životní dráhy a příznačné rysy pro tyto fáze*.

Klasickými pracemi jsou v tomto směru díla E. H. Eriksona (u nás např. 2002, původně už 1950). Erikson vymezuje 8 fází života, vždy k určitému věku a s určitými základními charakteristikami, včetně indikací ochoty a zaměření v učících (vzdělávacích a výchovných) procesech. Pro Eriksonovo vymezení je příznačné, že (podle Říčan 2004: 45) definuje životní fáze v kombinaci psychologických, biologických a sociálních hledisek a „každé životní stadium definuje určitým úkolem, který má člověk ve svém duševním vývoji splnit. Stadium je vždy dáno jako období, kdy tělesný i duševní vývoj postoupil natolik, že řešení příslušného vývojového úkolu je možné, a zároveň společnost svým socializačním programem, který má pro každého jedince připravený, tento úkol nastoluje. V každé společnosti se jedinec samozřejmě vyvíjí jinak, ale vždycky v mezích daných genetickým programem, který zahrnuje i psychickou kapacitu a přirozené sklony, a společnost tyto možnosti respektuje – ať už dokonaleji, nebo méně dokonale.“

ČLÁNKY

Erikson nabízí osm fází života, v následujícím konkrétním vymezení:

Osm věků života (podle Erikson 2002: 248)

VIII Zralost									Integrita – zoufalství
VII Dospělost								Generativita – stagnace	
VI Raná dospělost							Intimita – izolace		
V Puberta a adolescence					Identita – konfuze rolí				
IV Latence				Příčinnost – inferiorita					
III Lokomotoricko-genitální			Iniciativa – vina						
II Svalově-anální		Autonomie – stud, pochybnost							
I Orálně-smyslové	Základní důvěra – nedůvěra								
	1	2	3	4	5	6	7	8	

U nás např. Smékal (2002: 401–405) s odkazem na Jane Loevinger (text z roku 1987) nabízí 11 vývojových fází osobnosti. Každá z nich je charakterizovatelná 7 skupinami indikací a kromě toho ji charakterizují příznačná výzkumná témata a témata pro aplikaci.

Konkrétně jde o fáze:

- I. prenatalní
- II. kojenecké období (1. rok života)
- III. batolecí období (2. a 3. rok života)
- IV. rané dětství (4.–7. rok života)
- V. střední dětství (8.–12. rok)
- VI. počátek dospívání (13.–17. rok)
- VII. pozdní dospívání (18.–22. rok)
- VIII. raná dospělost (23.–34. rok)
- IX. střední dospělost (35.–50. rok)
- X. pozdní dospělost (51.–65. rok)
- XI. stárnutí a stáří (po 65. roku života).

Pavel Říčan (2004) koncipoval celkem 13 fází „cesty životem“. S odkazy na řadu autorů uvádí pro každou fázi více než sedm charakteristik – od tělesného vývoje přes komunikaci, prožívání, životní styl a vztah k sobě samému až k zásadám a možnostem výchovy a vzdělávání, jakož i schopnosti absorpce či změn nabízených hodnot a norem chování. Konkrétně je rozdělení životních fází podle Říčana dobře patrné

ze struktury jeho knihy *Cesta životem*, věnované této problematice:

- I. Rozdělení etap života podle P. Říčana (2004) vyjádřené názvy kapitol věnovaných jednotlivým fázím.
- II. Jednání první: za oponou (prenatální věk)
- III. Nejdělsí rok (kojenecký věk)
- IV. Na vlastních nohou (batole)
- V. Kouzelný svět předškoláka (3 až 6 let)
- VI. Střízlivý realista (6 až 11 let)
- VII. Čas první lásky (pubescence 11 až 15 let)
- VIII. Na vrcholu mládí (adolescence 15 až 20 či 22 let)
- IX. Zlatá dvacátá léta (20 až 30 let)
- X. Životní poledne (30 až 40 let)
- XI. Druhý dech (40 až 50 let)
- XII. Jaké je to po padesátce? (50 až 60 let)
- XIII. Přidat léta životu – přidat život létům (po 60)
- XIV. Nakonec o smrti...

V české sociologii má stále zásadní význam ve zkoumání problematiky fází životního cyklu publikace Josefa Alana *Etapy života očima sociologie* (1989). I Alan vytvořil schematické vyjádření jednotlivých fází (s. 68–69). Kromě věku v něm uvádí 5 dalších charakteristik, včetně vztahu já a ostatní, sociálních indikací, profesní dráhy, rodinného cyklu a přechodu do fáze.

Konkrétně uvádí 12 fází:

- I. věk 0–2: rané dětství
- II. 2–5: předškolní věk
- III. 6–12: školní věk
- IV. 12–15: puberta
- V. 16–20: dospívání
- VI. 20–25: raná dospělost
- VII. 26–40: střední dospělost
- VIII. 41–55: pozdní dospělost
- IX. 56–65: důchodový věk
- X. 66–74: stáří
- XI. 75–89: stařecký věk
- XII. 90 a víc: dlouhověkost.

Uvádím přehled u nás možná nejčastěji používaných fázování etap života (či socializačního procesu) především proto, abych upozornil na skutečnost, že jde o relevantní pohled na socializaci, a zároveň na to, že jde o vymezení poměrně pružné, závislé jak na pohledu dané vědní disciplíny, tak i na vývoji kulturních, sociálních a dalších podmínek. Zároveň lze ale říci, že období přibližně od 19 či 20 do 27 až 30 let je ve všech uvedených členěních fází života vymezováno podobně. Jde vesměs o konec adolescence a počátek rané dospělosti. A nejen pokud jde o ohraničení fáze, ale i pokud jde o obsahy.

Obecné charakteristiky této fáze se samozřejmě nevztahují pouze na vysokoškoláky (přesněji: na studenty vysokých škol v prezenčním studiu navazujícím po absolutoriu střední školy – a to je asi 80 % všech prezenčních studentů vysokých škol), ale na všechny, kteří jsou v téže fázi životního cyklu.

Při specifikaci této fáze socializace budeme především vycházet z analýzy P. Říčan. Jednak proto, že je blíže současnosti než ostatní, a také proto, že Říčan věnuje adolescenci a rané dospělosti víc pozornosti než další citovaní autoři. (S poučením o pojetí této fáze u dalších uváděných autorů.)

Pro *adolescenci* užívá profesor Říčan výstižné a zároveň poetické (tudíž i proto pro adolescenci příznačné) přirovnání (s. 191, op. cit.): „Kdyby bohové měli určitý věk, bylo by Venuši sedmnáct a Apollonovi dvacet. V této době je člověk nejkrásnější, tělesně i duševně nejsvěžejší, nejdychtivější a nejbystřejší. Bere svůj život zodpovědně a svobodně do svých rukou.“ Pod čarou ale hned P. Říčan dodává: „Víme, že tomu tak zdaleka vždycky není. Ale může a má se to stát, je to ideální program adolescence.“ A pokračuje: „Zároveň je však dospívání období těžké a plné rozporů.“ Zvláště pokud jde o zvnitřňování a vidění etické dimenze života – dimenze, která je v adolescenci především spojena s výběrem a přijímáním či odmítáním nabízených a dříve získaných hodnot.

P. Říčan (ale podobně i další autoři, jako už připomenutý E. H. Erikson) charakterizuje podstatu mravního života v adolescenci polaritou – „adolescent je v morálce absolutista“ (s. 211, op. cit.). Přitom do tohoto vidění zahrnuje adolescent nejen své nejbližší okolí, ale i celý svět, celé lidstvo. Jde o typické období přesahu sebe sama v etické rovině, čili přesahu do transcendentální dimenze. A absolutní východiska jsou zdrojem krajně kritických hledisek vůči komukoliv, kdo jim neodpovídá (především vůči autoritám, na prvním místě rodičům), a zároveň i zdrojem ochoty k oběti, pomoci ubohým, trpícím, ukřivděným. Současně ale může jít také o kritický vztah vůči sobě samému, protože nelze vlastní krajní pravidla naplňovat. Takže pak nezřídka zbývá stejně krajně mravnost zavrhnout a považovat „cynismus za mužný, jedině důstojný postoj moderního člověka, který musí být schopen povznést se nad předsudky“, dodává Říčan (s. 212). Nedostatečný kontakt s někým, „pro koho jsou mravní otázky živé“ (s. 212), může vést u adolescentů právě k onomu cynickému vztahu vůči mravnosti, vůči dobrým hodnotám.

V tomto směru jde o východisko a zároveň naplňování odpovědi na otázku po smyslu sebe sama, smyslu existence. To, zda si adolescent ověří, že je podstatné a pro něj zásadní odpovídat za své skutky, rozhodovat o své budoucnosti, vlastně být schopen zvládnout vlastní život a založit jeho další průběh na sebevědomé existenci (na existenci kritického vědomí o sobě samém), je základem pro jeho další životní hodnotové směřování. Jak dodává Říčan (i s odkazem na Eriksona, op. cit. s. 217): „Znamená to vědět o své jedinečnosti, znát své nezaměnitelné místo, svou nenahraditelnost – a to všechno nejen svým intelektem, nýbrž celou hloubkou své bytosti. Znamená to mít větší podíl na vlastním životě.“ To je vlastně koncept identity, k němuž adolescent směřuje, či nesměřuje.

V našem pohledu jde o propojení vědomí sebe sama a svého místa (tedy: identity) s vědomím o podobě přijatých hodnot. Je dobré v této souvislosti připomenout, že hledání a nacházení identity je podle jiných autorů (např. podle Dahrendorfa, 1994, nebo už mnohem dříve podle Durkheima, 1905, čes. 2004) zdrojem zakotvené existence. Opačem zakotvené existence je anomická existence, kterou je možné charakterizovat především jako stav mimo identitu, stav bezdomoví. A anomický stav je zásadní pro neschopnost přijmout, užívat a rozvíjet svobodu. „Anomický člověk se nejprve zbavuje svobody, pak i života,“ píše Dahrendorf (1994). O stavu převažující anomie ve společnosti psal už E. Durkheim v roce 1905 (u nás 2004) jako o stavu společenské agonie, rozpadu, konce určitého typu společnosti. Hledání identity není samozřejmě příznačné jen pro adolescenci, ale v tomto období je otázka identity ve vývoji osobnosti

poprvé vážně kladena. A proto je tak významná. Protože právě v adolescenci začíná období, kdy se jedinec může začít vědomě učit hledání identity.

Tyto atributy hodnotového vývoje v adolescenci jsou zdrojem pro konstatování, že – jak bylo řečeno – jde o velmi obtížnou a závažnou životní fázi. I proto je jedním z dalších charakteristických rysů adolescence snaha o odkládání a o hledání náhražkových řešení. Tady může jít jednak o zdroje vysoké tendence k různým sociálním deviacím (náhražková řešení prostřednictvím například pozitivního vztahu k drogám, k násilnostem, ke krajnímu požitkářství – vše jako náhražky za nedostatek sebevědomí a vědomí identity), vyhledávání nějakých aktivit „mimo tento svět“ – dnes tak příznačná záměna skutečné existence za virtuální – nebo vpád do nějaké aktivity, která umožní zapomenout a pohltnout aktéra, např. sportovní, zájmová, davová, ale i studijní apod. To všechno může být – a zřejmě jsme toho svědky v současné době – až k odkládání jako k charakteristickému rysu celé generace.

Pro *období od 20 do 30 let v životním cyklu* užívá P. Říčan název „Zlatá dvacátá léta“.

Jde, jak píše (s. 231), „o dobu velkých nadějí, optimistického budování a energického či nadšeného životního rozběhu [...] dvacátník má před sebou perspektivu vzestupu, která je subjektivně tak nekonečná, jak nepředstavitelné je nyní vlastní stáří – a smrt“. A shrnuje (s. 232): „Dvacátá léta jsou tedy obvykle klidnější, psychicky harmoničtější, méně bouřlivá a rozháraná než adolescence. Začíná realizace toho, co se v adolescenci načrtlo jako program. Dvacátník dokončuje své hledání ve sféře práce a společenského uplatnění, po kratším nebo delším experimentování se rozbíhá po definitivní profesionální dráze. Nalézá a uskutečňuje zralý milostný vztah, který obvykle ústí v manželství. Stane se rodičem a začíná se pohybovat v novém rozměru existence, který tím pro něj vznikl. Provizoria a koncepty patří minulosti, teď už píšeme definitivní čístopis svého života. Teď není čas na pochybnosti, je třeba jednat.“

Jako obvykle převažuje ve výkladu P. Říčana pozitivní nota. Nicméně jako východisko pro stěžejní trend v obsahu „dvacátých let“ můžeme uvedenou citaci využít. Je tu ale ještě potřeba doplnit některé souvislosti. Jak bylo připomenuto, je adolescence podstatným obdobím pro zaznamenání a přijímání hodnot spojených s přesahem sebe sama a hodnot zakládajících specifikaci osobnosti. Když pak ve dvacátých letech dochází k „realizaci toho, co se v adolescenci načrtlo jako program“, znamená to mj. i ověřování načrtnutého programu vlastní praxí. A tudíž i reflektováním sebe sama během naplňování (či nenaplňování) onoho programu. Právě tato sebere-

flexe (čili ověřování sebe sama prostřednictvím vlastních aktivit a jejich porovnáváním s hodnotovými předpoklady) je jedním z nejvýznamnějších socializačních mediátorů během dvacátých let. Mohli bychom říci, že jde o cestu od proklamativních hodnot k hodnotám ověřeným a postupně interiorizovaným (čili k hodnotám jako tomu, co je, co platí). Tyto hodnoty se postupně stávají součástí definiční dimenze osobnosti, protože jsou ověřovány a potvrzovány ve všech nejdůležitějších oblastech života: osobní, citové, sexuální, pracovní, ekonomické, dokonce i rodinné a v počátcích rodičovské, veřejné, sousedské, generační atd.

K obecným trendům vývoje hodnot ve dvacátých letech životní dráhy tak patří proces ověřování a zpevňování vlastních hodnot. Ve starší literatuře (a občas i v současných pramenech, jak uvádí např. Smékal, op. cit.) se proto objevuje období dvacátých let – s prologem asi do poloviny let třicátých – jako období relativního ukončování socializačního procesu. Relativního ukončování proto, že právě v těchto letech jedinec prochází procesem ověřování sebe sama v rozhodujících životních rolích, a tudíž i k fixování hodnot. V tomto smyslu dochází k dotváření osobnosti. Jde o proces, pro nějž je mj. charakteristické porovnávání s „načrtnutým programem“ v adolescenci. Čili k jeho potvrzení či nahrazení.

Pro období od dvaceti do třiceti let je ovšem možné najít další konkretizace, a to přímo ve vztahu k vysokoškolskému studiu. Citovaný Říčan (s. 237) uvádí, že „léta po maturitě jsou zřejmě senzitivním obdobím pro intelektuální vyhraňování. Klasik americké psychologie William James říká, že je nutno využít období do pětadvaceti let, kdy je člověk ještě schopen *nezištné zvědavosti*, tj. studia z čistého zájmu, bez ohledu na užitek [...] Kdo se dostává na vysokou školu z praxe, studuje často svědomitěji a úspěšněji, protože inteligence i paměť jsou kolem třicátého roku ještě vyšší a student už ví, co chce. Ví to však někdy bohužel až příliš dobře a u každého nového poznatku se příliš brzy ptá, jak ho lze využít.“

Kombinace této „nezištné zvědavosti“, doznívání vypjatého transcendentálního tázání a intenzivního hodnotového dozrávání a prožívání – čili: otevřenosti vůči novému poznání a otevřenosti vůči kritickému přístupu k dříve nabytým hodnotám a k hledání vlastního místa ve světě a v životě – to jsou důležité atributy období, kdy část mladé generace vstupuje do prezenčního vysokoškolského studia. Touto kombinací vznikají velmi podstatné otázky osobnostního rozvoje, které si v této fázi socializace člověk klade. Neznámá to, že odtud se rekrutuje zájem o vysokoškolské studium. Znamená to ale nepochybně, že zvláště na počátku vysokoškolského studia jsou v životě studentů prezenčního studia obecně (tedy bez

ohledu na obor studia) kladeny významné otázky, na kvalitě jejichž zodpovězení je výrazně závislý jejich další osobnostní (socializační) vývoj. Výzvy k poskytování kvalitních odpovědí jsou naprosto legitimním základem pro jeden z obsahových trendů ve vysokoškolském studiu. Trendu, který akcentuje především výchovnou linku v práci se studenty.

Dotkli jsme se jen těch nejobecnějších rysů adolescence a rané dospělosti, tedy životních fází, které jsou příznačné pro prezenční studenty vysokých škol. Jde o poznatky a trendy, které jsou samozřejmě vnitřně velmi diferencované a často i protichůdné. Na druhé straně – nebrat je v úvahu by byla chyba. Zvláště proto, že se na ně často při analýze vysokoškolského studia a studentů vzpomíná.

5. VZTAH KE STRUKTUROVANÉMU STUDIU NA VYSOKÉ ŠKOLE

„[...] byly potvrzeny nejasnosti, ke kterým vedou profesní a akademická zaměření studia,“ uvádí ze zprávy o průběhu Boloňského procesu „Trends V“ z roku 2007 H. Šebková (2008), když mluví o problémech spojených s koncipováním bakalářského stupně vysokoškolského studia. A shrnuje, že dochází „k posunu názorů na rozčlenění obsahu studia původního tradičního studia a hledá se jeho skutečně smysluplné rozdělení na oba stupně“. Je to samozřejmě spojeno s mnoha problémy – od představ o uplatnění (profesní, či akademické?), v možnostech a rozsahu pokračování na druhém stupni strukturovaného studia (v oboru, či v jiném oboru?), v diferencích mezi různými školami, především mezi tradičními univerzitami a novými vysokými školami (bakalářské studium jako „dělení“ dosavadního studia, či jako nově založené samo o sobě?), ve vztahu k celoživotnímu vzdělávání a ve vztahu k měnícím se požadavkům praxe atd. Proč ale v těchto diskusích o diferencích a shodách v obsahu jednotlivých stupňů vysokoškolského studia nebrat v úvahu i výzvy a potřeby spojené s fázemi životního cyklu, které jsou pro studenty (denního studia) příznačné? Proč mezi souvislostmi, které je při specifikaci obsahu jednotlivých stupňů vysokoškolského studia třeba respektovat, nevidět i tuto souvislost? Když je navíc tak podstatná pro osobnostní rozvoj studentů a zprostředkované také pro vývoj hodnotových struktur ve společnosti? (Zvláště ve stavu hodnotového marasmu, který se od politiky a dalších „vzorů“ intenzivně šíří do celé společnosti.)

Pokusme se shrnout, co z obecné charakteristiky obsahů životních fází v době prezenčního vysokoškolského studia, může vstoupit do diskuse o obsahovém zaměření jednotlivých stupňů strukturovaného studia.

Především jde o samotný fakt respektu k potřebám a požadavkům pozdní adolescence a rané dospělosti v obsahu výuky. Připomenu ty nejdůležitější rysy příznačné pro tuto fázi životního cyklu tak, jak vystoupily z předchozích citací:

- › Krajnosti v etickém uvažování, jejich ověřování a zmírňující uvádění do běžného života.
- › Respekt k transcendentální dimenzi života, hledání smyslu vlastní existence, přesahu sebe sama a souvislostí s hledáním vlastní identity ve složitém a proměnlivém světě.
- › Vysoká kritičnost, netrpělivost, silné tendence i k propadnutí vnitřní krizi či k hledání kompenzací a někdy i k útekům od otázek po smyslu života, vztahů mezi lidmi, ale i od citového rozměru existence, když nedochází k odpovědím či naplňování.
- › Hledání identity osobnostní, profesní, vztahové, ale i „veřejné“ (tedy občanské), zprvu v krajních podobách, s postupujícím časem s vědomím potřeby dovedností a znalostí pro takové hledání a s vědomím nezbytné vlastní aktivity.
- › Ověřování odpovědnosti za sebe sama a přebírání takové odpovědnosti jako základu pro sebereflexi a sebevědomí (uvědomění si sebe sama).
- › Učení se základním životním rolím, včetně okruhu budoucího profesního a osobnostního i rodinného uplatnění.
- › Orientace v nových vztazích a nové podobě soužití při větším uvolnění ze sítí působení původní rodiny, včetně postupného porozumění místu sociálních sítí v současnosti i budoucnosti.
- › Košatost aktivit a existence, zahrnující postupné získávání zkušeností v nejrůznějších oblastech, s významným zaměřením na obsahy volného času a stylu života.
- › Zvědavost a přímý vztah k poznávání, ještě s menšími vlivy účelového zaměření, čili výrazná ochota k přijímání nových poznatků bez omezení účelnosti.
- › Otevřenost vůči novému, vůči změnám, vůči odlišnostem, a to ve výrazně vyšší míře než v pozdějších fázích.
- › Proměnlivost a nedefinitivnost přijímaných a ověřovaných hodnot, ochota k posunům v hodnotové výbavě a k ověřování dosud přijatých hodnot novými podněty

(poznatky, zkušenostmi, užíváním získaných dovedností, kontakty s novými socializačními médii atd.).

Jednoduše řečeno: jde o stadium života s jasným akcentem na dozrávání osobnostní, sociální, kulturní, ekonomické, profesní. Stadium života, kdy si jedinec ověřuje vlastní schopnosti a dovednosti a vlastní dosud přijaté hodnoty podrobují kritice, hlavně samotnou praxí. Stadium života, které má rozhodující formační vliv na vývoj a utváření vlastní hodnotové struktury, kterou jedinec přijme za svou, tudíž na formaci osobnosti, jejích stěžejních vnitřních hodnot a navazujících pravidel (norem) chování. Tedy i stadium života s velmi významným vlivem na vytváření jakéhosi vnitřního etického kodexu jedince, zdroje pro specifikaci sebe sama a schopnosti sebereflexe. Stadium života, v němž se jedinec soustavně učí jak porozumět světu, sobě, smyslu existence, vztahům mezi lidmi, nabízeným a přijímaným hodnotám, svému životu i životu jiných.

Když v tomto stadiu nedojde k tomu, že se takový obsah učení cíleně objeví ve vzdělávání, je člověk v této fázi životního cyklu odkázán na náhodu a shodu okolností. Když se společnost (především právě skrze vzdělávací zařízení) v této fázi životního cyklu nepostará o jeho vývoj k hodnotám, které jsou pro danou společnost žádoucí, ztrácí možná stěžejní příležitost k takovému působení. Vzdělávací zařízení, která se nechopí této výzvy vědomě, vyklízejí pole před vlivy manipulačně přímo zaměřených institucí – médií především, ale také institucí zaměřených bezprostředně na utváření mínění (PR agentur, reklamy, politických a lobbystických seskupení, ale i sekt, různých duchovnědných společenství atd.).

Požadavek na otevřenost ve výchově k žádoucím hodnotám je tu zásadní. Když totiž v tomto období dojde k odmítnutí žádoucích (z hlediska společnosti tedy „správných“) hodnot, je jen malá šance se dobrat v dalším vývoji ke změně těchto hodnotových východisek.

Požadavky na založení vzdělávání a výchovy směrem k žádoucím hodnotám jako zdroj pro změny ve struktuře a zaměření jak středoškolského, tak i počátku vysokoškolského vzdělávání jsou zcela zásadní. Jejich nerespektování zakládá jeden z rozhodujících zdrojů poklesu váhy žádoucích hodnot v současné společnosti. Naopak: jejich cílené připomínání, objasňování a důraz na jejich potřebnost a efektivnost má pro možné praktické výstupy v utváření osobnosti a směřování k rozvoji kvality života možná zásadní význam.

A zdaleka nejde „jen“ o osobnostní vývoj studentů. Jde o zásadní vliv na možnost rozvoje společnosti vědění. Ta je

především založena na rozvoji úrovně poznání, tvořivosti a inovativnosti jako skutečných zdrojích růstu konkurenceschopnosti a rozvoje společnosti. Naučení se tvořivosti pro samu tvořivost, „inhalace“ atmosféry poznávání, diskusí, tvořivosti a hravosti, to jsou atributy spojované právě se vzděláváním a výchovou během vysokoškolského studia, které následuje po maturitě. Právě z těchto zdrojů může vyrůst jejich rostoucí využívání v praktickém životě a zároveň rozvoj smysluplnosti a bohatosti života absolventů vysokých škol.

Můžeme shrnout: z obecných souvislostí potřeby respektování požadavků a procesů vlastních příslušným fázím životního cyklu i během vysokokškolského studia vyplývá několik důležitých témat, která dosud skoro nebylo slyšet:

- › V dosavadních diskusích o obsahu výuky na prvním a druhém stupni strukturovaného studia se objevují porovnávání mezi podílem odborných znalostí, odborných dovedností a všeobecných kompetencí. Za těmito označeními lze hledat teoretické znalosti, metody a nástroje využitelné v profesním uplatnění a „společný všeobecný základ“. Kdyby se o obsahu uvažovalo v rozměrech „vzdělání – teoretické, odborné a specifické; profesní příprava – dovednosti, nástroje a zkušenosti pro výkon určité profesní oblasti; výchova – jako rozvoj osobnosti a sociální kompetence studentů“, bylo by to možná výstižnější. Otázka explicitního uvedení cílené výchovy ve směru k žádoucím hodnotám mezi jedním z důležitých kritérií při tvorbě obsahu výuky pro jednotlivé stupně terciárního vzdělávání (samozřejmě ve vztahu k oboru a dalším souvislostem) je nicméně nepominutelná.
- › Jde přirozeně o podíly jednotlivých oblastí v jednotlivých stupních, a to v návaznosti na zacílení: směrem k praxi (k profesnímu uplatnění), směrem k dalšímu vzdělávání, případně až k vědeckému zaměření u třetího stupně. Změny a pohyby mezi těmito třemi skupinami (když využijeme navrženého členění: vzdělání, profesní příprava, výchova) by mohly znamenat základní rámec jak vnitřního členění obsahu vzdělávání na jednotlivých stupních vysokoškolského studia, tak mezi těmito stupni.
- › Vztah k požadavkům praktického života by byl přirozeně při formulování poměrů mezi těmito třemi oblastmi zásadní. Ale ne v rovině „cílové podoby profilu absolventa“, protože i tady musí dojít k respektování změn obsahů v řadě profesních uplatnění i skutečnosti, že během následné životní dráhy absolventi možná několikrát zásadně změní své profesní zaměření. (Aspoň zkušenost z vyspělých společnostmi to dokládá.) Stačí se velmi zjednodušeně

zeptat, komu dají odpovědní zástupci praxe přednost: specializovanému odborníkovi, který není vybaven poznatkami o podobě uplatňování odbornosti v praxi (neumí se orientovat v síti společenských vztahů, neumí vést lidi, neumí komunikovat s lidmi, neumí prosadit oprávněné odborné poznatky atd.) a na něhož není spoleh, protože netuší, že je nutné držet dané slovo, nebo flexibilnímu tvořivému, inovace přinášejícímu profesionálovi (s nutnou znalostí základů a stěžejních metod platných v jeho oboru), který umí naslouchat, je si vědom sebe sama a svých možností, umí s nimi zacházet a ještě k tomu je na něj spoleh, protože je vybaven hodnotami korektnosti, otevřenosti, respektu k jiným, slušnosti, odpovědnosti za sebe sama a i za jiné při společném díle?

- › Ostatně: nedali si odpověď na význam i tohoto pohledu – tedy: doplnění cílené výchovy studentů do obsahu stupňů terciárního vzdělávání – sami rektori, když v rozebrané anketě uvedli osobnostní zrání a socializaci jako nej-

významnější cíl vysokoškolského studia? Jde snad o něco jiného než o posun dnešního více či méně mimoděčného a nesoustavného výchovného působení vysokých škol na studenty (bez analýzy a respektu vůči požadavkům jimi žitých fází životního cyklu) do podoby vědomého, cíleného a soustavného působení?

Námítka, že takové výchovné působení není možné, neplatí. Jde na prvním místě o to, aby tato dimenze obsahu terciárního studia byla vůbec při institucionálních přípravách změn terciárního vzdělávání brána v úvahu.

Nebo si to Jan Amos Komenský jen namlouval, když napsal, že *vzdělání je působení na všestranné zdokonalování člověka?*

Ing. Libor Prudký, Ph.D.

prudom@pointpraha.cz

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.

Literatura:

1. ALAN, J. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989.
2. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
3. DAHRENDORF, R. Svoboda a sociální vazby. In *Liberalní společnost*. Praha: Filosofie, 1994. s. 9–16.
4. DURKHEIM, E. *Společenská dělba práce*. Brno: CDK, 2004.
5. EISENSTADT, S. N. *From Generation to Generation*. New York, London: The Free Press & Collier-Macmillan Ltd., 1964.
6. ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny, 1999.
7. ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002.
8. HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1973.
9. JANOUŠEK, J.; BOKOROVÁ, V., et al. *Motivace a civilizační proměny*. Praha: Svoboda, 1971.
10. KELLER, J.; TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON, 2008.
11. KIS, J. (ed.). *Současná politická filosofie*. Praha: Oikoy-menh, 1997.
12. KOUCKÝ, J.; ZELENKA, M. *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu 2006*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta UK, 2006.
13. MATĚJŮ, P.; FISCHER, J. *Výzkum akademických pracovníků vysokých škol: hlavní výsledky a závěry*. Seminář navazující na tiskovou konferenci MŠMT a projektu IPn Reforma terciárního vzdělávání. 3. 9. 2009 (stránky www.msmt.cz).
14. PRUDKÝ, L., et al. *Inventura hodnot*. Praha: Academia, 2010.
15. PRUDKÝ, L., et al. *Studie o hodnotách*. Praha: Aleš Čeněk, 2010.
16. PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství*. Praha: Grada, 2010.

ČLÁNKY

17. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004.
18. SHILLS, E. Občanský étos a občanská společnost. In BANFIELD, E. C. (ed.). *Občanské ctnosti*. Praha: Victoria publishing, 1995. s. 9–20.
19. SMÉKAL V. *Pozvání do psychoéologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2002.
20. ŠAFRÁNKOVÁ, J.; FRANĚK, R. *Studenti a absolventi ČVUT: Minulost a současnost v zrcadle sociologických průzkumů a tří století*. Praha: ČVUT, 2008.
21. ŠEBKOVÁ, H. Výzkum vlivu vládních a nevládních aktérů na Boloňský proces: od Sorbony do Londýna. *AULA*. 2006, 16, 1, s. 10–51.

Abstract

The phases of way of life and structured study at unviersities

The article shows two points of view for shaping the content of university study. One rises from the attitudes of of 12 Czech Univeristies Rectors. The second from the psychological and sociological rules of certain phases of the way of life, especially adolescent and early adulthood. The main idea

that emerges from this points of wiew – a university study is an important part of the personality development of students, particulary with regard to interiorization of life values. Any reform of tertiary education must count with this role of universities.