

Brücknerová, Karla; Rabušicová, Milada

Netradiční vysokoškolsí studenti : charakteristiky a potenciál odloženého studia

Studia paedagogica. 2019, vol. 24, iss. 1, pp. [33]-49

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-2>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/140890>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

NETRADIČNÍ VYSOKOŠKOLŠTÍ STUDENTI: CHARAKTERISTIKY A POTENCIÁL ODLOŽENÉHO STUDIA

NONTRADITIONAL UNIVERSITY STUDENTS: CHARACTERISTICS AND THE POTENTIAL FOR DELAYED PARTICIPATION

KARLA BRÜCKNEROVÁ, MILADA RABUŠICOVÁ

Abstrakt

Článek je věnován tématu tzv. netradičních studentů v terciárním vzdělávání. Nejprve vysvětlujeme, proč považujeme za důležité se tomuto tématu věnovat, a to tím, že upozorňujeme na změny v širším společenském kontextu. Konkrétně se jedná o proměny tradiční podoby univerzitního studia a o proměny individuálních životních dráh. V tomto kontextu shrnujeme, jak je možné skupinu netradičních studentů vymezit, přičemž v této studii je pro nás klíčovým dělítkem přetržka ve vzdělávací dráze po ukončení střední školy. U takto vymezené skupiny za pomoci rešerše primárně zahraniční literatury odpovídáme na následující otázky: s jakými motivy na vysokou školu vstupují, jaká jsou specifika při přechodu do studia a čím se významně jejich studium. Výsledkem je pohled na netradiční studenty jako na rostoucí skupinu, která má potenciál významně obohatit terciární vzdělávání.

Klíčová slova

netradiční studenti, vysokoškolští studenti, celoživotní učení, terciární vzdělávání, kariérní dráha, životní dráha

Abstract

The paper addresses the topic of so-called nontraditional students in tertiary education. We first explain why we believe it is important to examine the topic by referring to changes in the broader social context. More specifically, we focus on transformations of the traditional form of university study and individual life paths. In this context, the paper shows that nontraditional students can be defined with the help of a break in their educational path after finishing secondary school. Using research published primarily abroad, the paper answers the following questions about the group thus defined: (1) what our subjects' motivations are for entering higher education, (2) what the specifics that characterize this transition are, and (3) what is typical for these students' study. The paper thus provides a perspective on nontraditional students as a growing group with the potential to significantly enrich tertiary education.

Keywords

nontraditional students, university students, lifelong learning, tertiary education, career path, life path

V posledních desetiletích se v souvislosti s hlubokými a dynamickými společenskými změnami hovoří o dopadech těchto změn na individuální životní trajektorie lidí. Životní dráhy ztrácejí tradiční podobu charakterizovanou linearitou přechodů mezi fází vzdělávání, pracovního a rodinného zapojení a odchodu na odpočinek. Naopak se ukazuje, že v našich životních trajektoriích nastává permanentní interakce mezi světy vzdělávání, učení, práce a osobního života. Model tradiční životní dráhy nadto přestává být konzistentní se společenskými očekáváními (myšlenka celoživotního učení, stárnutí populace) i s ekonomickým kontextem (současné požadavky pracovního trhu, technologické změny) (např. Bauman, 1995; Gee, Hull, & Lankshear, 1996).

Barrow a Keeney (2001) upozorňují, že o proměnách životních drah existuje množství dokladů: lidé častěji mění zaměstnání a jejich osobní, ekonomické a sociální podmínky více variují. Šimek (2007, s. 8) dodává, že v důsledku osobních, technologických, technických a společenských změn budou současní absolventi s velkou pravděpodobností opakovaně měnit nejen svoje zaměstnání, ale také profesi. Vliv na tento proces má kromě změn na trhu práce či změn v osobních preferencích i informační exploze, tedy znehodnocování předcházejících znalostí a formování znalostí nových. Výsledkem je množství vzdělávacích potřeb na straně jednotlivců, jež mohou být naplněny různými způsoby učení, mimo jiné cestou formálního vzdělávání (Novotný, 2009; Šeďová & Novotný, 2006).

Formální vzdělávání, konkrétněji vzdělávání terciární, však nestojí vně těchto procesů, ale samo se částečně i díky nim významně mění (Prudký, Pabian, & Šima, 2010). Dochází k proměně jeho úlohy ve společnosti, proměně jeho kvality a zejména k proměně společenství lidí, kteří se v rámci terciárního vzdělávání setkávají. Přibývá zde (mimo jiné) tzv. netradičních studentů, tedy osob, kteří nepřicházejí do terciárního vzdělávání hned po střední škole, ale vstupují sem již s delší životní zkušeností. Jak konstatuje Schuetze (2014), netradiční studenti už nejsou marginální, ale naopak: je možné hovořit o tzv. „adultifikaci“ vysokého školství¹. Netradiční studenti se v tomto smyslu stávají typickým nositelem naznačených změn ve vzdělávacích a životních drahách. A v určitém smyslu jsou také zhmotněním části změn, jimiž prochází současné vysoké školství.

¹ Před deseti lety výzkum o vzdělávání dospělých v České republice (Rabušicová & Rabušic, 2008) na reprezentativním vzorku zjistil, že 9 % dospělé populace vstupuje s určitou časovou prodlevou znovu do formálního vzdělávacího systému. Podobná čísla potvrzují i pozdější výzkumy (Simonová & Hamplová, 2016).

Proměny terciárního vzdělávání

V posledních dvou dekadách jsme u nás byli svědky množství zásadních změn v terciárním vzdělávání, z nichž nejvýznamnější je mimořádný početní nárůst studentů na vysokých školách. Je to proces, který se začal objevovat ve vyspělých zemích již od šedesátých let a který Trow (1973, 2006; Pabian, 2008) popisuje v termínech přechodu od elitního k masovému a posléze univerzálnímu vysokoškolskému vzdělávání². Tento kvantitativní nárůst s sebou nese, respektive měl by nést, také změny kvalitativní, tedy změny ve způsobu existence samotné vysoké školy³ a v proměně studijních podmínek pro studenty⁴.

Podobně jako Trow také Keller (Keller & Tvrđý, 2008) popisuje vývoj vysokého školství v triádě, kterou situuje do časově delšího období dvacátého století. Metaforické označení „chrám“, „výtah“ a „pojišťovna“ odvozuje od společenské role, kterou ve své době univerzita hrála. Podle něj jsme tedy ve fázi vysoké školy jako pojišťovny, což znamená, že „škola se mění z instituce zajišťující sociální vzestup velkým skupinám lidí v instituci, která by měla šťastnější jednotlivce ochránit před sociálním sestupem“ (Keller & Tvrđý, 2008, s. 66). Jinak řečeno, „stále více lidí se chce skrze vzdělání pojistit proti sociálním rizikům, proti kterým vzdělání pojišťuje stále méně“ (Keller & Tvrđý, 2008, s. 70). O rozšiřující se dostupnosti vysokoškolského studia, kdy studuje většina příslušné populace, hovoří Trow (2006) jako o „povinnosti“ zejména ve vyšších sociálních vrstvách. V souladu s konceptem celoživotního učení však dodejme, že tuto „povinnost“ můžeme vnímat také jako příležitost ve smyslu individuálním i společenském.

Můžeme předpokládat, že i výše zmíněné důvody přivádějí stále větší počty lidí na vysoké školy. A zdaleka se nejedná jen o mladé lidi, ale i o dospělé, kteří se ke studiu dostávají s časovou prodlevou vyplněnou jinými životními úkoly. Když se podíváme na statistiky nárůstu vysokoškolských

² Vyjádřeno kvantitativně, tedy podílem studujících v příslušné věkové kohortě, elitní fáze znamená počty studujících do 15 %, masové vzdělávání nárůst na 30–50 % a univerzální fáze terciárního vzdělávání představuje překročení 50% hranice.

³ Podle Trowa (český překlad Pabian in Prudký, Pabian, & Šíma, 2010) se jedná o změny primárně v těchto oblastech: vnímání přístupu k terciárnímu vzdělávání, funkce vysokého školství, kurikulum a formy výuky, studentská kariéra, institucionální diverzita a charakteristiky institucí, rozhodovací mechanismy, standardy kvality, kritéria pro vstup do terciárního vzdělávání, akademická správa a vládnutí v rámci institucí.

⁴ Vyjádřeno metaforicky, hlavní formou elitního studia je seminář, dominantní formou masového studia je přednáška a převažující formou univerzálního vysokoškolského studia je distanční forma reprezentovaná v posledních letech e-learningovými kurzy.

studentů nejen v ČR, vidíme to zřetelně. Prudký, Pabian a Šima (2010) dospívají k závěru, že již v roce 2007 bylo možné u nás hovořit o fázi přechodu k univerzálnímu⁵ terciárnímu vzdělávání. Současně s počty studentů se proměňuje také jejich věková struktura⁶, s čímž souvisí i masivnější využívání nějaké podoby distančního nebo kombinovaného studia⁷.

Podle studie analyzující odloženou účast (*delayed adult participation*) dospělých ve vysokoškolském vzdělávání v patnácti evropských zemích (Souto-Otero & Whitworth, 2017) patří Česká republika k zemím s největším početním nárůstem studujících v terciárním vzdělávání a současně s nárůstem starších studentů (25–34 let a 35 a více). Důvody, které tyto dospělé studenty ke studiu vedou, nejsou zdaleka jen ekonomické. Velkou roli, jak tito autoři zjistili, hrají faktory demografické (stárnutí populace) a faktory sociálního kapitálu (index tvořený mimo jiné důvěrou ve společnost, participací v organizacích a v sociálních sítích). Dochází tedy nejen k proměně studentské obce a k proměně důvodů, proč studenti do studia vstupují, ale mění se i pohled na místo, které má vysokoškolské vzdělávání v životní dráze člověka.

Proměny životních drah

Procesy změn ve vzdělávacích a pracovních drahách můžeme z individualizované perspektivy vysvětlovat teoriemi o kariéře a kariérovém rozvoji. Jako inspirativní se jeví zejména ty, které zdůrazňují komplexnost, nelinearitu a aktivitu jedince při budování vlastní kariérové dráhy.

Komplexní pohled na kariérový vývoj zahrnuje celou šíři života člověka. Kariéra se tedy týká nejen povolání, ale celé osobnosti a stále se měnícího kontextu jejího života. Proto je pro porozumění kariérovému vývoji třeba znát tlaky a omezení ze strany prostředí, vazby, které poutají člověka k dalším pro něho významným osobám, tedy celkovou strukturu okolností, v nichž se člověk nachází (Wolfe & Kolb, 1980).

⁵ Z jejich hlediska tedy není výstižné v současné době mluvit o masifikaci, nýbrž o univerzalizaci terciárního vzdělávání.

⁶ V roce 2017 tvořili studenti 25letí a starší více než jednu třetinu (34,4 %) všech vysokoškolských studentů u nás (MŠMT, 2019).

⁷ V roce 2016 z poprvé zapsaných studentů na vysokých školách bylo v distančním nebo kombinovaném studiu zapsáno 16 % studentů. V roce 2018 to bylo dokonce 27 % (MŠMT, 2019).

Amundson, Parker a Arthur (2002, s. 27) zdůrazňují, že kariéra by již neměla být vnímána jako lineární jednosměrný proces, ale jako dynamické využívání minulých zkušeností se snahou zajistit si budoucí příležitosti. Jedinci ve svých kariérových drahách usilují o uspokojení ze svých rozhodnutí tím, že zlepšují „shodu mezi svými měnicími se kariérovými cíli a realitou světa práce“ (Ginzberg, 1984, s. 180). Kariérový vývoj žádoucím směrem proto může zahrnovat pohyby vpřed i (zdánlivě) vzad, jako je tomu například při návratu do formálního vzdělávání po letech praxe.

Dynamika takto chápaného kariérodního vývoje klade přirozeně do popředí aktivitu jedince. Jedinec je vnímán jako vědomý a proaktivní systém, který se sám organizuje a reaguje na okolní změny (Amundson, Parker, & Arthur, 2002). A jak známo (Jarvis, 2004), schopnost adekvátně reagovat na změny je determinována schopností kontinuálního obnovování, inovování a rozšiřování znalostí. To je patrné i u skupiny netradičních studentů. Jejich rozhodnutí vstoupit do terciárního vzdělávání tedy již není možné chápat jen deficitně, ale jako proaktivní životní krok, jímž reagují na měnicí se osobní životní situaci a zároveň modelují svou pozici na trhu práce.

Kdo jsou netradiční studenti v terciárním vzdělávání

Pojem netradiční studenti má ve světové odborné literatuře skutečně pestrou plejádu významů. Může se jednat o skupiny studentů, kteří přicházejí na vysoké školy ze znevýhodněných sociálně-ekonomických podmínek (nižší socioekonomický status, minoritní etnikum), mají dlouhodobý zdravotní handicap, jsou zralého věku či jsou z nějakého důvodu ohroženi studijním neúspěchem (Gilardi & Guglielmetti, 2011; Leathwood & O'Connell, 2003; Read, Archer, & Leathwood, 2003). Poměrně často se v souvislosti s netradičním studiem hovoří i o ženách (Leathwood & O'Connell, 2003). Některé z těchto charakteristik se samozřejmě v jednotlivých případech mohou vyskytovat současně. Obecně se dá říci, že význam pojmu netradiční student je značně ovlivněn dobou a místem svého vzniku. Právě sociální, geografický a historický kontext totiž určuje, zda je pro teoretické a empirické uchopení tohoto pestrého fenoménu klíčový sociálně-ekonomický status, věk, gender či třeba zdravotní znevýhodnění.

Geografické limity pojmu jsou patrné i na snaze Schuetze a Sloweyové (2002) vymezit pojem za účelem mezinárodního srovnávání. Zmínění autoři totiž navrhují netradiční studenty odlišit na základě tří kritérií: vzdělávací dráha (*educational biography*), forma/způsob studia (*mode of study*) a způsob přijímání (*entry routes*). Vidíme, že z navržených kritérií je například na české podmínky možné aplikovat pouze dvě první, a to vzdělávací dráhu, v níž se předpokládá diskontinuita, a specifický modus studia. Modus studia

znamená „strukturu a intenzitu studia (skutečnou, nikoli administrativní definici prezenčního či kombinovaného studia) a vztah mezi studiem a dalšími významnými závazky, konkrétně těmi spojenými se zaměstnáním, domácností a sociálními vztahy“ (Schuetze & Slowey, 2002, s. 315). Tento přístup považujeme na jednu stranu za přínosný, neboť umožňuje zahrnout studenty jak v různých podobách distančního studia, tak ve studiu řádném. Na druhou stranu však toto kritérium není natolik jednoznačné, aby mohlo přispět k jasné definici pojmu. Třetí kritérium v našich podmínkách nedává smysl, protože v České republice nejsou zavedeny žádné specifické přijímací procedury pro netradiční studenty. Např. předcházející pracovní zkušenost, která by mohla být zohledněna při přijímání, nehraje ve formálním systému téměř žádnou roli.

V tomto světle se jeví jako užitečné nespazovat kritéria se vzdělávacím systémem, ale s životní a kariérní drahou jednotlivců. Z operacionalizace Schuetze a Sloweyové (2002) se v tomto smyslu jeví jako klíčové dělicí kritérium diskontinuitní vzdělávací dráha. Tedy fakt, že lidé po maturitě nepokračovali ve studiu, získali nějakou významnou životní mimostudijní zkušenost (rodičovství, zaměstnání, dobrovolnická činnost, cestování), a poté se rozhodli vrátit do vzdělávacího systému k vysokoškolskému studiu v kombinované či prezenční formě. O diskontinuitu vzdělávací dráhy se opírá i vymezení tzv. odložených studií, s nimiž se pracuje v již zmíněné srovnávací studii (Souto-Otero & Whitworth, 2017).

Diskontinuitní vzdělávací dráhu lze však ve spleti rozmanitých životních příběhů velmi těžko jednoznačně postihnout, a proto se mnozí autoři uchylují při operacionalizaci pojmu „netradiční studentí“ ke stanovení věkové hranice, nejčastěji hranice 25 let (srov. např. Jinkens, 2009). Ukazuje se však, že ani tato hranice nemusí přerušenu vzdělávací dráhu garantovat. Můžeme si například představit studenta, který po maturitě ve dvaceti letech nastoupil na vyšší odbornou školu, již během tří let absolvoval, poté se rozhodl studovat bakalářské studium, po roce změnil obor a ve druhém roce bakalářského studia mu je 25 let, aniž by došlo k přerušení studijní dráhy. Studie mladých lidí ukazují, že podobné vzdělávací dráhy nejsou nikterak výjimečné, ale že se jedná spíše o silící trend (Lacinová, Ježek, & Macek, 2016).

Z tohoto důvodu někteří autoři (např. Daiva, 2017; Scott & Lewis, 2011) připojují ke kritériu věku i některá další. Jsou jimi finanční nezávislost, zaměstnání, péče o závislé členy rodiny (Scott & Lewis, 2011) či pestrost sociálních rolí (Daiva, 2017). Jakkoli tato snaha plastičtěji odráží zmíněnou komplexnost kariérové dráhy, domníváme se, že termín netradiční student příliš zužuje. V tomto smyslu by se pod něj nevešla například třicetiletá žena na rodičovské dovolené, která neměla před nástupem na mateřskou dovolenou uzavřenu smlouvu na dobu určitou, ale ani čtyřicetiletý bezdětný svobodný muž.

Příklady definičních snah i jejich limitů nás vedou k domněnce, že se v případě netradičních studentů jedná o fenomén, u nějž nám nedělá problém představit si typický příklad, avšak v souvislosti s nastíněnou rostoucí variabilitou vzdělávacích a kariérových drah je velmi obtížné nastavit nutné či dostačující podmínky, které by garantovaly bezchybné přiřazení či vyloučení konkrétních studentů.

Zde se budeme dále věnovat té skupině zahraničních studií, které (někdy vedle dalších kritérií) považují za klíčové dělítko pro netradiční studenty přerušenu vzdělávací dráhu (ať už ji operacionalizují jakkoli). Tyto studie pojem netradiční studenti často ztotožňují s pojmem zralí studenti (*mature students*). Pro české prostředí však upřednostňujeme pojem netradiční studenti, neboť, jak se ukazuje, tito studenti mají celou řadu dalších podstatných charakteristik, jež nevyplývají pouze z věku, respektive „zralosti“⁸, a které je odlišují od běžných/tradičních studentů. Schuetze (2014) specifika netradičních studentů vnímá jako natolik zásadní, že navrhuje označovat tuto skupinu studentů pojmem „celoživotní učící se“ (*life-long learners*), jenž se nám však jeví přeci jen příliš obecný. Nicméně výjimečnost této skupiny budeme dokladovat v následující části článku, v níž poukážeme na specifika netradičních studentů v oblasti volby studia, na specifika při přechodu do studia a ve studijním chování během studia samého.

Specifika netradičních studentů při volbě vysokoškolského studia

Pro mladé lidi, kteří skládají maturitní zkoušku, se zdá být přirozené přemýšlet o dalším studijním směřování. Kromě pomoci a podpory ze strany rodičů (Hlaďo & Ježek, 2018) má jejich rozhodování i institucionalizovanou podporu, konkrétně je povinnou součástí kurikula (srov. MŠMT, 2007), je podporováno působením poradenských pracovníků na školách i aktivitami odborných pracovníků jednotlivých poboček Úřadu práce ČR (Lieblová, 2008). U netradičních studentů je tomu ovšem jinak. Jejich rozhodování vstoupit na vysokou školu není termínováno, nemá vnější oporu⁹ a na samotný proces rozhodování si musí potenciální student vyhradit čas během vytížení v pracovním i osobním životě. Schuetze (2014) upozorňuje, že netradiční studenti mohou být ohroženi již při samotném výběru školy kvůli špatné

⁸ Navíc pojem zralost má v češtině několik dalších konotací.

⁹ Existují ovšem případy, kdy zaměstnavatel nebo zákonná norma mohou fungovat jako impulz k zahájení studia v určitém časovém limitu.

informovanosti, nižší schopnosti orientovat se v akademických standardech kvality a kvůli vlastním nerealistickým očekáváním. Mohou snadněji podlehnout nekorektním praktikám studijních nabídek a bez patřičné poradenské podpory je může jejich rozhodnutí přivést k méně vhodnému studiu.¹⁰

Někteří autoři proto hovoří o tom, že netradiční studenti jsou ohroženi již na vstupu (Davies, 2001), a jejich rozhodování o vysokoškolském studiu označují za křehké. Je to proto, že rozhodnutí vstoupit do studia může u netradičního studenta zvrátit řada faktorů. Jsou jimi pochybnosti o návratnosti investice do vzdělávání vložené, obavy ze selhání, finanční těžkosti, časová náročnost studia a strach z toho, jaký bude mít studium vliv na vztahy a další povinnosti, obavy o to, aby studium bylo opravdu přiměřené, užitečné a dostupné v širokém smyslu slova (Davies, 2001).

Na druhou stranu, samotná volba studijního oboru je u starších a zkušenějších studentů často promyšlenější a uvědomělejší, než je tomu u studentů tradičních (Lacinová, Ježek, & Macek, 2016). Netradiční studenti totiž často volí obor pro získání konkrétní kvalifikace, která se vztahuje k jejich předchozí či souběžné pracovní zkušenosti, popřípadě se vztahuje k profesi, kterou již z vlastní praxe znají, ale nemohli ji kvůli nedostatečné kvalifikaci vykonávat. Toto porozumění významu studia pro jejich profesní dráhu tak může významně přispět k jejich vnitřní studijní motivaci (McCune, Hounsell, Christie, Cree, & Tett, 2010, s. 692).

Specifika netradičních studentů při přechodu do vysokoškolského studia

Tradičním tématem výzkumů terciárního vzdělávání je období přechodu ze střední na vysokou školu (Pascarella & Terenzini, 1979; Christie, Tett, Cree, Hounsell, & McCune, 2008). Také tento proces je u netradičních studentů v mnohém specifický. U tradičních studentů je okamžik tranzice popisován pojmy jako socializace do role studenta či utváření vysokoškolského studenta (Leathwood & O'Connell, 2003). Podstatou tohoto procesu je postupná orientace ve vysokoškolské kultuře (jejím jazyku, hodnotách, normách), získávání identity studenta a budování sounáležitosti s konkrétní institucí (Read, Archer, & Leathwood, 2003). Součástí úspěšné tranzice je nárůst

¹⁰ To je podle Schuetze (2014) také jedním z důvodů, proč kvalitní vysoké školy/univerzity slouží spíše tradičním než netradičním studentům.

akademické sebeúčinnosti, tedy schopnosti efektivně, orientovaně a sebevědomě plnit studijní povinnosti, které jsou na vysoké škole ve srovnání se střední školou v mnohém specifické (Christie, Tett, Cree, Hounsell, & McCune, 2008). Ukazuje se, že právě úspěšná socializace do role studenta má významný vliv na studijní úspěšnost a působí preventivně proti zanechání studia (Pascarella & Terenzini, 1979).

U netradičních studentů proces tranzice probíhá odlišně. Cílem zralých studentů není a nemůže být přijmout plně identitu vysokoškolského studenta, protože již přijali identitu pracujícího či identitu rodiče, které se zdají být s tradičním obrazem vysokoškolského studenta v rozporu. Přijímají povinnosti studentů, musí se zorientovat na vysoké škole a získat studijní návyky – potud proces probíhá obdobně. Avšak na druhou stranu jejich životní období již není obdobím nekonečných možností cestovat, jejich partnerské, přátelské i pracovní vztahy jsou již poměrně stabilní a čas k jejich studiu je limitovaný a často poměrně náročně vykoupený omezením jiných aktivit. Od studia tedy většinou neočekávají nové sociální kontakty (Reay, Ball, & David, 2002; Wilcox, Winn, & Fyvie-Gauld, 2005), příležitosti cestovat a užívat si studentského společenského života, což jsou význačné atributy očekávání běžných studentů.

Netradiční studenti tedy přijímají studentskou identitu jen částečně (Gilardi & Guglielmetti, 2011), přičemž toto částečné přijímání identity může mít několik podob. Někteří prožívají adaptaci tak, že se snaží „přepínat“ mezi jednotlivými rolemi, někteří tak, že přijímají fakt, že jejich sounáležitost se studijní komunitou bude vždy pouze částečná (Christie, Tett, Cree, Hounsell, & McCune, 2008). Jiní se dokonce proti přijetí role studenta jednoznačně vymezují a rozhodují se vědomě zůstat ve vysokoškolském prostředí pouze hosty (Waller, 2006). Tento komplikovaný proces, někdy popisovaný jako „identita mezi“ (*identity in-between*), tak může být jednou z příčin, proč se netradiční studenti rozhodnou studia zanechat. Právě toto riziko, jak upozorňují Gilardi a Guglielmetti (2011), je značné.

Na další skupinu obtíží netradičních studentů při vysokoškolských začátcích poukazují Michie, Glachan a Bray (2001). Dokladují, že netradiční studenti si s sebou ze střední školy přinášejí častěji negativní vztah ke škole než jejich mladší kolegové. Byla to dost možná právě tato skutečnost, která způsobila, že se část současných netradičních studentů rozhodla po maturitě v dalším studiu nepokračovat. Mnozí netradiční studenti se proto musí při přechodu na vysokou školu vyrovnávat nejen s tím, že některé požadavky jsou oproti střední škole zcela nové, ale i s tím, že na školu, učitele a učení jako takové mají negativní vzpomínky, které mohou jejich počínající studium významným způsobem brzdit. I tento fakt může vysvětlovat, proč např. netradiční studenti zahrnutí do výzkumu Farrella a Mudracka (1992) vnímali vysokoškolské studijní prostředí jako méně podpůrné než studenti tradiční.

Specifika netradičních studentů při samotném studiu

Specifika netradičních studentů však nejsou pouze v procesu identifikace s novou životní rolí, ale týkají se i samotného studia. K oblastem, jimž literatura věnuje největší prostor, patří kromě jejich studijní motivace také studium samotné (přístup ke studiu, studijní výsledky a schopnost vyrovnávat se se stresem, který studium přináší) a sociální interakce během studia.

Studium netradičních studentů

Nehledě na různorodost motivů pro studium na vysoké škole se opakovaně ukazuje, že vnitřní, na učení orientovaná motivace je u netradičních studentů vyšší než u studentů tradičních (Francois, 2014; Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Eppler, Carsen-Plentl, & Harju, 2000). Zdůvodnění, proč tomu tak je, se však různí. Výsledky mohou být vysvětlovány jasnější představou netradičních studentů o tom, jak konkrétně mohou studium využít ve své profesi (McCune, Hounsell, Christie, Cree, & Tett, 2010). Jiným vysvětlením může být, že netradiční studenti jsou si vědomi konkrétních důsledků, které má studium pro jejich rodinné vztahy, a tak se tuto oběť snaží vyvážit dobrými studijními výsledky (Christie, Tett, Cree, Hounsell, & McCune, 2008). Třetím možným vysvětlením je, že tito studenti velmi dobře reflektují náročnost své životní situace, jíž studují jaksi navzdory (srov. Waller, 2006). Studují navzdory rodinným závazkům, zaměstnání i domácím povinnostem. O to silnější u nich může být touha dokázat, že studium zvládnou, o to větší pak přirozeně prožívají uspokojení ze svých studijních úspěchů (Askham, 2008). Gilardiiová a Guglielmettiiová (2011) dokonce ukazují, že vyšší míra pocíťovaných obtíží při studiu může posílit pravděpodobnost, že netradiční student vysokou školu neopustí. V tomto smyslu má studium pro mnohé netradiční studenty i velmi významnou sebepoznávací a sebestoprvzovací hodnotu (Swain & Hammond, 2011; Askham, 2008).

Obvyklým způsobem, jak se zkoumá studium samotné, je měření přístupů ke studiu (*studying approaches*) (srov. Pabian, 2012; Mareš, 1998; Entwistle, 1997; Richardson, 1994 ad.). Většinou se vymezují dva či tři základní přístupy ke studiu. První z nich, zde jej budeme v souladu s českou tradicí označovat jako povrchový, je úzce svázaný s pamětním učením bez hlubšího porozumění a zaměřením se pouze na to, co je učiteli vyžadováno bez významnějšího zájmu o téma. Na opačném pólu stojí hloubkový přístup k učení, který se naopak vyznačuje hledáním souvislostí, vlastním promýšlením tématu a vnitřní motivovaností studenta vycházející ze zájmu o studovaný obor i o učení jako takové. Někdy bývá doplňován pragmaticky orientovaný přístup, který vyniká orientací na úspěšné plnění studijních povinností, studijní výkon a dobré hodnocení. Jedním z prvních, kdo srovnával přístupy k učení u netradičních a tradičních studentů při absolvování

téhož kurzu, byl Richardson (1995). Ten dospěl k závěru, že zkoumaní britští netradiční studenti mají daleko častěji než jejich mladší kolegové hloubkový přístup k učení (Richardson, 1995). Hoyert a O'Dell (2009) navíc ukazují, že orientace na učení přináší zkoumaným starším studentům i lepší studijní výsledky. Zjištění, že starší (netradiční) studenti dosahují srovnatelných, nebo dokonce lepších výsledků, ostatně patří ke stálícím mezi výzkumnými výsledky (srov. např. Justice & Dornan, 2001; Kasworm, 1990; Richardson, 1995; Salamonson, Weaver, Chang, Koch, Bhathal, Khoo, & Wilson, 2013).

Kromě studijních úspěchů má převažující hloubkový přístup netradičních studentů vliv i na afektivní stránku jejich studijních procesů. Orientace na učení samotné více než na výkon totiž umožňuje netradičním studentům lépe se vyrovnávat s případným neúspěchem (Hoyert & O'Dell, 2009). Odolnost vůči akademické zátěži u netradičních studentů však není způsobena jen přístupem ke studiu. Dle výzkumu australských autorů Chunga, Turnbulla a Chur-Hansena (2017) je to právě věk, zkušenost se zaměstnáním a rodičovská zkušenost, které vybavují netradiční studenty schopností ovládat své emoce a schopností řešit problémy, jež resilienci, tedy i odolnost vůči studijní zátěži, významně posilují.

Sociální interakce netradičních studentů

Důležitou součástí vysokoškolského studia jsou i sociální interakce a vazby, které ve studijním životě vznikají. Význam přátelských vrstevnických vztahů má u tradičních studentů podle některých studií na setrvání na vysoké škole větší vliv než samotné prostředí instituce (Wilcox, Winn, & Fyvie-Gauld, 2005). U netradičních studentů však vzhledem k jejich věkové odlišnosti může být navazování vztahů s mladšími studenty obtížnější (srov. Rabušicová, Brücknerová, Kamanová, Novotný, Pevná, & Vařejková, 2016). Jejich věk¹¹ se může stát příčinou izolace mezi čerstvými absolventy středních škol, kteří tvoří většinu účastníků vysokoškolských studií (Read, Archer, & Leathwood, 2003). Tento deficit netradiční studenti vyrovnávají dle výzkumných studií ve dvou liniích.

¹¹ Tento rozdíl bude patrně markantnější u starších studentů prezenčního studia než ve studiu kombinovaném, i když vzhledem k nárůstu tradičních studentů, kteří při studiu pracují (srov. Lacinová, Ježek, & Macek, 2016), mladých lidí v kombinovaném studiu dle našeho odhadu přibývá.

Tou první je podpora rodiny a blízkých přátel. Například Askham (2008) dokladuje, že účastníci jeho longitudinální studie vstupovali na studia s podporou partnerů a rodin, s jejich schválením, a s jejich aktivní podporou počítali i v náročných studijních obdobích. Tato podpora svým způsobem integruje rodinné příslušníky do studia a ze studia jednotlivce činí rodinný projekt¹², což s sebou pro studujícího netradičního studenta nese motivující závazek.

Druhá linie, v níž netradiční studenti hledají sociální podporu, je navazování vztahů zaměřených cíleně na vzájemnou studijní podporu. Jak již bylo řečeno, netradiční studenti většinou nemohou plně přijmout identitu tradičního vysokoškolského studenta s širokou sítí vztahů rozvíjených ve vysokoškolských spolcích či v rámci jiných kulturních, společenských a sportovních aktivit, které jsou s vysokou školou více či méně těsně svázány. U netradičních studentů je proto o to významnější zapojení do studijních skupin, v nichž budou pociťovat podporu při vyrovnávání se s požadavky vysokoškolského prostředí a při dosahování studijních cílů (Christie, Tett, Cree, Hounsell, & McCune, 2008). Právě díky těmto vztahům vážícím se přímo ke studijním činnostem získávají netradiční studenti pocit, že jsou plnohodnotnou a integrovanou součástí vysoké školy (Christie, Tett, Cree, Hounsell, & McCune, 2008).

Některé výzkumy naznačují nejen to, že studijně orientované vztahy jsou pro netradiční studenty klíčové, ale i to, že jsou oproti tradičním studentům připravenější podporu svých kolegů vnímat a využívat. Například Michie, Glachan a Bray (2001) dokladují, že netradiční studenti v jejich výzkumu vykazovali oproti tradičním studentům větší důvěru v to, že jejich kolegové oceňují jejich akademické schopnosti potřebné ke studiu. Toto vyšší sebevědomí, na které dále poukazuje zmíněná studie, jim tak může být pomocí při překonávání bariér způsobených odlišným věkem.

Závěr: Potenciál netradičních vysokoškolských studentů pro terciární vzdělávání

Z citovaných studií vycházejí netradiční studenti jako studenti, kteří mají v porovnání s těmi tradičními uvědomělejší a na učení více zaměřený přístup ke studiu, dosahují lepších výsledků a lépe se jim daří vyrovnávat se se studijní zátěží. Tyto charakteristiky jsou velmi podobné charakteristikám,

¹² Dokladem mohou být např. výsledky bakalářské práce (Nováčková, 2013) sledující vzájemnou studijní podporu mezi rodiči studujícími v kombinovaném studiu a jejich dospělými dětmi, řádnými studenty.

kteří bývají prisuzovány těm, kdo se záměrně rozhodli učit po celý život (Rabušicová & Rabušic, 2008). Netradiční vysokoškolští studenti tak vnášejí do formálního terciárního vzdělávání přístup ke studiu charakteristický spíše pro neformální vzdělávání či informální učení. A právě v tomto momentě spatřujeme klíčový význam tématu.

Nárůst netradičních studentů totiž nastává v době, v níž jsou vysoké školy kritizovány pro povrchnost a účelovost (Dvořáčková, Pabian, Smith, Stöckelová, Šima, & Virtová, 2014), k níž vlivem masifikace terciárního vzdělávání dochází. Nastává zde tedy paradox. U tradičních vysokoškolských studentů narůstá pragmatický pohled na vysokoškolská studia, vzrůstá počet mladých lidí, kteří studii zanechávají, i těch, kteří se studium snaží kombinovat s výrazným pracovním nasazením v zaměstnání (Kvitkovičová, Mareš, Širůček, & Lacinová, 2016). Na druhou stranu přibývá studentů netradičních, kteří se rozhodují do vysokoškolského studia vstoupit navzdory vyššímu věku, leccos mu obětovat a dát mu ve svém životě významné místo. Dost možná to tedy bude právě studijní přístup narůstajícího počtu netradičních studentů, který zapůsobí jako protíváha pragmatickým tendencím, pro něž je vysoké školství v současnosti kritizováno.

Potenciál netradičních studentů je ale i jinde. Netradiční studenti přinášejí výzvu ke zvyšování kvality i pro vysokoškolské učitele. Pracovní a životní zkušenost netradičních studentů totiž nutí vysokoškolské pedagogy k průběžné aktualizaci obsahů všude tam, kde se vyučovaný obor dotýká praxe. Navíc do kurikula vysoké školy netradiční studenti zkušenosti z praxe vnášejí již samotnou svou přítomností, a mohou tak přispívat k užšímu propojení mezi terciárním vzděláváním a praxí, k němuž jsou vysoké školy opakovaně vyzývány.

Nadto potřeby netradičních studentů týkající se času a organizace studia mohou podpořit pružnost vysokoškolských struktur i inovování metod a uspořádání výuky (Bourgeois, Duke, Guyot, & Merrill, 1999). Pokud tedy Schuetze a Sloweyová (2002) či Twig-Flesner (2018) formulují opatření, jimiž by vysoké školy měly netradičním studentům vycházet vstříc (modulové uspořádání kurikula, široká nabídka forem vzdělávání, e-learning, finanční, poradenská či mentorská podpora studentů), nejedná se ze strany vysokých škol o nějakou službu z milosti či nevratnou investici. Naopak, takové změny mohou mít pozitivní dopady nejen na studentskou obec (Schuetze, 2014), ale i na celkové prostředí vysokých škol.

Poděkování

Článek je jedním z prvních výstupů výzkumného projektu nazvaného Netradiční studenti studující pedagogické obory v terciárním vzdělávání v ČR, jenž je podpořen Grantovou agenturou ČR (č. 18-15451S). Autorky děkují za poskytnutou podporu. Dále děkují recenzentům za pečlivé přehlédnutí rukopisu, které pomohlo zvýšit kvalitu studie. Některé podnětné náměty (např. rozšíření o kontext historický, institucionální, věkový, genderový, profesní, politický či samosprávný) jsou v souladu s tím, jak o tématu netradičních studentů přemýšlíme a jak s ním chceme dále výzkumně pracovat.

Literatura

- Amundson, N., Parker, P., & Arthur, M. (2002). Merging two worlds: Linking occupational and organisational career counselling. *Australian Journal of Career Development*, 11(3), 26–35.
- Askham, P. (2008). Context and identity: Exploring adult learners' experiences of higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 85–97.
- Barrow, R., & Keeney, P. (2001). Lifelong learning and personal fulfillment. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano (Eds.), *International Handbook on Lifelong Learning* (s. 53–60). Dordrecht: Springer.
- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON.
- Bourgeois, E., Duke, C., Guyot, J. L., & Merrill, B. (1999). *The adult university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158.
- Daiva, T. (2017). The concept of nontraditional student. *Vocational Training: Research And Realities*, 28(1), 40–60.
- Davies, P. (2001). For me or not for me? Fragility and risk in mature students' decision-making. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 185–203.
- Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: SLON.
- Entwistle, N. J. (1997). *The approaches and study skills inventory for students (ASSIST)*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Eppler, M. A., Carsen-Plentl, C., & Harju, B. L. (2000). Achievement goals, failure attributions, and academic performance in nontraditional and traditional college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(3), 353–372.
- Farrell, G. M., & Mudrack, P. E. (1992). Academic involvement and the nontraditional student. *Psychological Reports*, 71(3), 707–713.
- Francois, E. J. (2014). Motivational orientations of non-traditional adult students to enroll in a degree-seeking program. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 26(2), 19–35.

- Gee, J. P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Sydney: Allen & Unwin.
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53.
- Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (s. 172–190). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hladý, P., & Ježek, S. (2018). Measurement of career-specific parental behaviors perceived by Czech adolescents. *Studia paedagogica*, 23(2), 101–135.
- Hoyert, M. S., & O'Dell, C. D. (2009). Goal orientation and academic failure in traditional and nontraditional aged college students. *College Student Journal*, 43(4), 1052–1061.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581.
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77–87.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & lifelong learning*. London: Routledge Falmer.
- Jinkens, R. C. (2009). Nontraditional students: Who are they? *College Student Journal*, 43(4), 979–987.
- Justice, E. M., & Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236–249.
- Kasworm, C. E. (1990). Adult undergraduates in higher education: A review of past research perspectives. *Review of Educational Research*, 60(3), 345–372.
- Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. SLON.
- Kvitkovičová, L., Mareš, J., Širůček, J., & Lacinová, L. (2016). Vynořující se dospělost v životní doméně studia a světa práce: Mezi vysokou školou a prací. In L. Lacinová, S. Ježek, & P. Macek, *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků* (s. 75–92). Brno: Masarykova univerzita.
- Lacinová, L., Ježek, S., & Macek, P. (2016). *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Leathwood, C., & O'Connell, P. (2003). 'It's a struggle': The construction of the 'new student' in higher education. *Journal of Education Policy*, 18(6), 597–615.
- Leiblová, Z. (2008). *Zákon o zaměstnanosti s komentářem včetně prováděcích předpisů k l. 4. 2008*. Olomouc: ANAG.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- McCune, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V. E., & Tett, L. (2010). Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 691–702.
- Michie, F., Glachan, M., & Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in higher education. *Educational Psychology*, 21(4), 455–472.
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- MŠMT. (2019). *Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>

- Nováčková, E. (2013). *Dvě vysokoškolsky studující generace v rodině a jejich mezigenerační učení* (Bakalářská práce). Dostupné z <https://is.muni.cz/th/rbgq4/?so=nx>
- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pabian, P. (2008). Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: Koncepte Martina Trowa. *Aula*, 16(2), 31–40.
- Pabian, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: Výzkumný směr „přístupů k učení“. *AULA*, 20(1), 48–77.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1979). Interaction effects in Spady and Tinto's conceptual models of college attrition. *Sociology of Education*, 52(4), 197–210.
- Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada.
- Rabušicová, M., Brücknerová, K., Kamanová, L., Novotný, P., Pevná, K., & Vařejková, Z. (2016). *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita.
- Read, B., Archer, L., & Leathwood, C. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 university. *Studies in Higher Education*, 28(3), 261–277.
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). 'It's taking me a long time but I'll get there in the end': Mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, 28(1), 5–19.
- Richardson, J. T. (1994). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 19(3), 309–325.
- Richardson, J. T. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5–17.
- Salamonson, Y., Weaver, R., Chang, S., Koch, J., Bhathal, R., Khoo, C., & Wilson, I. (2013). Learning approaches as predictors of academic performance in first year health and science students. *Nurse Education Today*, 33(7), 729–733.
- Scott, L. M., & Lewis, C. W. (2011). Nontraditional college students: Assumptions, perceptions, and directions for a meaningful academic experience. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(4), 1–10. doi:10.18848/1833-1882/CGP/v06i04/52068
- Schuetze, H. G. (2014). From adults to non-traditional students to lifelong learners in higher education: Changing contexts and perspectives. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(2), 37–55.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44(3–4), 309–327.
- Simonová, N., & Hamplová, D. (2016). Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými důsledky? *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 52(1), 3–25.
- Souto-Otero, M., & Whitworth, A. (2017). Adult participation in higher education and the 'knowledge economy': A cross-national analysis of patterns of delayed participation in HE across 15 European countries. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 763–781.
- Swain, J., & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 591–612.
- Šedřová, K., & Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika, LVI*(2), 140–151.

- Šimek, D. (2007). Plíživá změna. *Andragogika*, (4), 8–9.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.
- Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (s. 243–280). Dordrecht: Springer.
- Twigg-Flesner, A. (2018). The end of lifelong learning – where have all the mature undergraduate students gone? A literature review and practical recommendations from a case study in England. In J. Hoffman, P. Blessinger, & M. Makhanya (Eds.), *Perspectives on diverse student identities in higher education: International perspectives on equity and inclusion* (s. 129–145). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Waller, R. (2006). ‘I don’t feel like ‘a student’, I feel like ‘me!’: The over-simplification of mature learners’ experience(s). *Research in Post-Compulsory Education*, 11(1), 115–130.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). ‘It was nothing to do with the university, it was just the people’: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722.
- Wolfe, D. M., & Kolb, D. A. (1980). Career development, personal growth, and experimental learning. In J. W. Springer (Ed.), *Issues in career and human resource development* (s. 1–11). Madison: American Society for Training and Development.

Kontakt na autorky

Karla Brücknerová
Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
E-mail: brucknerova@phil.muni.cz

Milada Rabušicová
Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
E-mail: milada@phil.muni.cz

Corresponding authors

Karla Brücknerová
Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University
E-mail: brucknerova@phil.muni.cz

Milada Rabušicová
Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University
E-mail: milada@phil.muni.cz

