

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra humanitních věd



Bakalářská práce

Adaptabilita na nové prostředí a režim studia při studentských
mobilitách (případová studie)

Autor: **Richard Pek**

Vedoucí bakalářské práce: **doc. Mgr. Helena Hudečková, CSc.**

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Richard Pek

obor Hospodářská a kulturní studia

Vedoucí katedry Vám ve smyslu Studijního a zkušebního řádu ČZU v Praze
čl. 16 určuje tuto bakalářskou práci.

Název práce: **Adaptabilita na nové prostředí a režim studia
při studentských mobilitách (případová studie)**

Osnova bakalářské práce:

1. Úvod
2. Cíl práce a metodika
3. Vzdělanostní společnost
4. Studentské mobility
5. Empirická sonda (terénní šetření mezi studenty, účastníky podprogramu Erasmus a Erasmus Mundus)
6. Závěr
7. Seznam použitých zdrojů
8. Přílohy

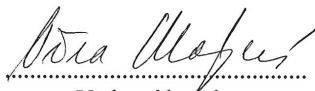
Rozsah hlavní textové části: 30 - 40 stran

Doporučené zdroje:


Giddens, A. Sociologie, Praha, Argo 1999.
Katrňák, T. Třídní analýza a sociální mobilita. Brno, Centrum pro demokracii a kulturu. 2005.
Keller, J., Tvrđý, L. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha, SLON 2008.
Materiály o programech studentských mobilit.
Mert, J., Vychová, H. Úloha vzdělání a zdraví v ekonomickém rozvoji. Teoretická analýza a její aplikace v podmínkách ČR. Praha, Národohospodářský Ústav J. Hlávky 2007.
Petrušek, M. Společnosti pozdní doby. Praha, SLON 2006.
Velký sociologický slovník, Praha, Karolinum 1996.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. Mgr. Helena Hudečková, CSc.**

Termín odevzdání bakalářské práce: duben 2011


Vedoucí katedry




Děkan

V Praze dne: 8. 3. 2010

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci "Adaptabilita na nové prostředí a režim studia při studentských mobilitách (případová studie)" jsem vypracoval samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce. Jako autor uvedené bakalářské práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

V Praze dne 21. března 2011

Poděkování

Rád bych touto cestou poděkoval paní **Doc. Mgr. Heleně Hudečkové, CSc.**, pod jejímž odborným vedením jsem měl možnost svou bakalářskou práci psát, za její velmi užitečné rady a trpělivost.

Dále pak děkuji všem participantům na subprogramu Erasmus, jichž se tento výzkum týkal, za jejich ochotu při odpovídání na kladené dotazy.

Adaptabilita na nové prostředí a režim studia při studentských mobilitách (případová studie)

Souhrn

Bakalářská práce je studií na téma adaptabilita na nové prostředí při studentských mobilitách. Je rozdělena na teoretickou část a empirické šetření. V teoretické části vycházím z odborné literatury v oblasti vzdělanostní společnosti pozdní doby a z dokumentů o programech studentských mobilit pod správou evropské komise.

Praktická část je empirickou sondou do společenství studentů participujících na vzdělanostním subprogramu Erasmus, studující hlavně jejich vlastní hospodaření a socializaci.

Výzkum probíhal za pomoci kombinace tří technik, a to skupinové diskuze, individuálního rozhovoru a zúčastněného pozorování.

Výsledek této práce slouží k usnadnění procesu adaptability studentů při jejich mobilitách za vzděláním.

Klíčová slova: vzdělanostní společnost, programy, adaptabilita, socializace, studentské mobility, vzdělanostní mobility

New Environment Adaptability and Study Regime during Student Mobilities (Case Study)

summary

This bachelor thesis is a study of New environment adaptability and study regime during student mobilities. It is divided into theoretic part and empiric investigation. In the theoretic part I come out of field of modern age knowing society using the knowing literature and documents about programmes of student mobilities under an administration of European commission.

The practical part is an empiric probe into a student society participating in an educational subprogram Erasmus, mainly studying a way of their housekeeping and socialization.

A research was running under an assistance of three techniques namely group discussions, individual interview and involved observing.

Result of this thesis helps to simplificate the process of student adaptability in their knowing mobilities.

Keywords: knowing society, programes, adaptability, socialization, student mobilities, knowing mobilities

Obsah

1. Úvod.....	5
2. Cíl práce a metodika.....	6
3. Vzdělanostní společnost.....	8
3.1. Důvody vzdělanostních mobilit	8
3.1.1. Společnost vědění	9
3.1.1.1. Vědění versus informace.....	9
3.1.2. Společnost diplomů.....	10
3.1.2.1 Poptávka po vzdělání.....	11
3.1.2.2 Ekonomické zhodnocení vědění.....	11
3.1.3. Škola jako svatyně a pojišťovna.....	13
3.2 Adaptabilita a globalizace.....	15
3.2.1 Globalizace	15
3.2.2. Adaptabilita a multikulturalismus	16
3.2.2.1 Schizofrenní společnost.....	17
3.2.2.2 Hospodaření s finančními prostředky	18
4. Studentské mobility	20
4.1. Co to je studentská mobilita?.....	20
4.2. Vzdělávací programy	21
4.2.1. Programy celoživotního učení (LLP)	21
4.2.2. Erasmus Mundus	24
4.2.3. Tempus	24
4.2.4. Finanční mechanismy EHP/Norska.....	25

4.2.5. SCIEX-NMS ^{ch}	25
4.2.6. eTwinning	26
4.2.7. Euroguidance.....	26
4.2.8. Další možnosti spolupráce.....	26
4.2.8.1. Education & Training	27
4.2.8.2. EuropeAid	27
5. Empirická sonda.....	28
5.1. Objekt a předmět empirického šetření	28
5.2. Lokalita výzkumu	29
5.2.1 Universität Hohenheim – Campus	29
5.2.2 Intenzivní jazykový kurz.....	29
5.2.3. ISO (International Students Organisation Hohenheim)	30
5.3. Empirické šetření.....	30
5.3.1. Individuální rozhovor.....	31
5.3.2. Skupinový rozhovor	31
5.3.3. Zúčastněné pozorování	32
5.4. Výsledky empirického šetření	32
5.4.1 Začínající adaptabilita	32
5.4.2 Univerzitní adaptabilita	35
6. Závěr	39
7. Seznam literatury.....	41
8. Přílohy	43

1. Úvod

Jedním ze základních pilířů společnosti a zároveň hodnotícím kritériem její vyspělosti je úroveň jejího vzdělání. Je tedy v jejím zájmu, aby v této souvislosti maximálně podporovala svůj růst a posílila tak co nejvíce vzdělanostní odvětví opírající se o inteligenci. Jednou z možností jak zdokonalit svou základnu v tomto odvětví je vzájemná výměna sociálních, kulturních, či vzdělanostních poznatků skrze vzdělanostní mobility. Díky těmto programům mají studenti možnost nejen rozšířit si své povědomí o cizím prostředí, ale zároveň se stát součástí probíhajícího procesu poznání vlastního národního sebeurčení, neboť teprve proniknutím do cizí kultury vcítěním se, pochopením a následně adaptabilitou na ni pronikáme hlouběji i do té naší kultury.

V této bakalářské práci se zaměřím převážně na program Erasmus. Popíšu jeho historii a především se skrze něj dostanu k hlavnímu bodu celé práce, a to adaptabilitě jeho členů¹ na cizí studijní prostředí.

Do své práce zahrnu vlastní poznatky z mého ročního pobytu na Stuttgartské univerzitě Hohenheim, kde jsem měl možnost studovat jako jeden z participujících na programu Erasmus, a kde jsem zároveň mohl sbírat podklady pro mou (tehdy) budoucí bakalářskou práci.

¹ Díky databázi studentů vědomostních mobilit a povinnosti, vyplývající z podepsání smlouvy s univerzitou, o vyplnění závěrečné zprávy a díky případně následujícím snahám o sociální přidružení, mluvíme zde o *členech* komunity vzdělanostních mobilit (viz <http://erasmus-database.naep.cz/modules/erasmus>)

2. Cíl práce a metodika

Díky střetu dvou odlišných kulturních vln, a tedy „západní postindustrializaci“ a „východní destalinizaci“ po polovině 20. století a následně vzniklém pojmenovávacím sociologickém boomeru si již na začátku stanovíme vhodnou literaturu, aby naše sociologické vybavení co nejvíce odpovídalo potřebám této bakalářské práce (volně dle Petrusek, 2006).

Vzhledem k omezení rozsáhlosti vycházím ze společnosti pozdní doby a spíše než na psychologický rozbor či existenciální smýšlení se zaměřím na sociologickou studii malého (předem vybraného) okruhu lidí. Její závěr povede k porovnání původní myšlenky vzdělanostní společnosti s výsledky mé případové studie a přispěje budoucím úvahám o případné restrukturalizaci, a přístupu organizací zaštiťujících vzdělanostní mobility.

Účastníci programu se ocitají ve zcela novém, ať už kulturně či sociálně, prostředí, odkázání především sami na sebe (viz 5. kapitola). Jejich počínání v jiné *společnosti* se dá přirovnat charakteru robinsonád, pomineme-li skoro osamocený ostrov. Jejich úkolem je dosažitelné vzdělání, avšak prvotně se musí postarat o obstarání základních potřeb, jako je jídlo, ubytování, finance a také o velmi důležité proniknutí do prostředí. Až poté mohou teprve naplnit svůj předem vytyčený cíl. Tuto část označuji jako *začínající proces adaptability*² a v závislosti na její úrovni mohu dále určit míru obtížnosti dosáhnout primárního cíle – vzdělání. Je tedy nezbytně nutné tomuto procesu věnovat pozornost.

Když tímto procesem student projde, má tedy obstaráno životní minimum, čeká ho pokročilejší stádium, a to *adaptabilita univerzitní*. Zde musí student proniknout do univerzitního prostředí tak, aby si mohl co nejvíce rozšířit cestu ke vzdělání. Je to de facto zvolení přiměřené strategie vzhledem k vlastním (intelektuálním, inteligenčním) schopnostem a vniknutí do života a povinností jak místních studentů, tak ostatních účastníků programu v teritoriu univerzity.

² Vzhledem k tématu případové studie jsem adaptabilitu rozdělil na tři části: a) začínající, b) univerzitní a c) finální, ve které se člověk zcela dokáže adaptovat a třeba zůstat žít v již už prozkoumané společnosti – pro náš výzkum je tato poslední část nepodstatná.

Mým hlavním úkolem bude tedy srovnat původní vizi programů (vnímanou studenty před odjezdem) s její reálnou složkou, a to prostřednictvím empirického zkoumání studentů.

V závislosti na tento mnou vytyčený cíl bude práce rozdělena na část teoretickou a empirickou. Celá teoretická část je založena na hledání v písemných materiálech, které dá následujícímu výzkumu základ a strukturu práce, tolik potřebnou pro navazující empirickou část.

Empirická sonda vychází z terénního šetření mezi studenty, účastníky podprogramů Erasmus, které proběhlo v roce 2008/09 na univerzitní půdě Stuttgartské univerzity Hohenheim v SRN. Výzkum je veden kvalitativně a rozdělen do několika částí, a to na základě použití technik individuálních a skupinových rozhovorů, a nakonec na zúčastněném pozorování autora této práce. Ten se tak stává jednak tazatelem a moderátorem diskuse, ale také zúčastněným pozorovatelem a výsledky pozorování zaznamenává.

Na základě zpracování informací získaných jmenovanými technikami může tato práce *poskytnout studentům, kteří mají zájem o účast na obdobném programu, konkrétnější představu a pomoci jim adaptovat se na cizí prostředí.* Následně předpokládám, že efektivita studijních mobilit, resp. konkrétní zkoumané mobility, může být větší.

Výsledky této práce mohou sloužit i pracovníkům Mezinárodního oddělení PEF ČZU v Praze a všem pracovníkům fakulty, kteří se zabývají studentskými mobilitami.

3. Vzdělanostní společnost

Pregnantní vyjádření k vzdělanostní společnosti je velmi obtížné, protože existuje hned několik vědních disciplín, které by daný termín (neúplně) definovaly. V této práci je tímto pojmem připodobněna společnost akademicky se vzdělávajících lidí. Časová linie této *vzdělanostní obce*³ prošla značným vývojem, avšak původní myšlenky, které jsou hnacím motorem ke vzdělání, se podstatně neměnily. Je tedy nutné si objasnit, proč existuje potřeba vzdělávat se, proč migrovat za vzděláním, co značí pravé vědění a tedy kvalitní vzdělání a v neposlední řadě také jaké výhody obnáší být vzdělaným.

3.1. Důvody vzdělanostních mobilit

Historie vzdělanostních mobilit není záležitostí pouze moderní doby. Také její důvody pro migraci jsou neměnné – jde například o politické (J.A.Komenský), náboženské (J.Kristus), filosofické (E.Rotterdamský), umělecké (L.DaVinci), či kariérní a hospodářské (P.Veliký) preference. Současný svět je hluboce vnitřně rozdělen na nerovnoměrně ekonomicky a sociopoliticky rozvinuté země. V současnosti dochází ke styku i konfrontaci kultur, čímž se fakticky diversifikované kultury vzájemně nejen tolerují, ale i respektují a obohacují.

Pro snad nejlépe výstižné pochopení vzdělanostních mobilit nemusíme chodit daleko. Můžeme si vypomoci v duchovní kultuře našeho národa a to nejstarší ústní a později i písemnou předávanou formou „vědění“ – tedy pohádkovými příběhy. Většinu naší populace je znám fenomén Hloupého Honzy, statečného Mikše, zlatníka Ondry a mnohých dalších hrdinů pohádkových titulů, které jsou nám předávány už odmala. Mladý hrdina musí „na zkušenou“ do světa (termín *na zkušenou* v sobě skýtá onu nám popisovanou vzdělanostní mobilitu), aby návrat hrdiny obohaceného o životní znalosti mohl být po zásluze odměněn, byť „jen“ „vědění“.

Musíme však v této souvislosti opomenout tzv. *plagiátorský mechanismus*⁴, kdy by se v rámci *dohánějícího procesu* pokoušel(a) společnost/jedinec jít cestou cizích dějin, čímž

³ Termín autora

⁴ Termín dle Panarin, 1999

by mohlo dojít k odcizení se společností, a tedy i původní myšlenky vzdělanostních mobilit (volně dle Panarin, 2006).

Důvody pro vzdělanostní mobilitu jsou součástí zkoumání v empirické části této bakalářské práce, abychom tento fenomén dokázali empiricky zaznamenat.

3.1.1. Společnost vědění

Vědění je v současné době nadužívaným pojmem, se kterým se však velmi často špatně zachází. Každá společnost je na nějaké formě vědění založena. Tyto formy se v různých společnostech liší od sebe způsobem, jímž je vědění produkováno, jak je distribuováno a jak je aplikováno (volně dle Petrušek, 2006).

3.1.1.1. Vědění versus informace

Žijeme v době internetu, médií a mnohých dalších informačních zdrojů a velmi často se smíříme s axiomy, jež nám jsou předkládány, jakožto dogmatické. Není vůbec náhodou, že se o soudobých vyspělých společnostech mluví spíše jako o „informačních společnostech“ než o společnostech vědění. Příčinou je jednoznačně naše spokojení se s tzv. „bezpečným věděním“, jež nám je denně předkládáno, třeba formou informačních sdělovacích prostředků, ovšem bez verifikace takto přijaté informace, či bez její falsifikační procedury, čímž se přijatá informace pro nás stává daleko praktičtější (pohodlnější) ke vstřebání. Díky této premise není od věci zamyslet se nad krátkou úvahou Václava Havla:

„K dnešní době patří prohlubující se propast mezi informací a pravdou. Jsme zahlceni informacemi a ty mají povahu jakéhosi chmýří, které se volně přenáší z člověka na člověka, z počítače na počítač – avšak nemají v sobě žádnou existenciální závaznost. Zatímco pravda je to, za co ručíme, za co jsme ochotni a schopni něčím platit... Vážím si toho, když někdo mohl získat tzv. systematické vzdělání, což je to vzdělání, nad nímž se nejvíc dnes ohrnuje nos a které se zdá být téměř školometské, nepotřebné a formální. Ale je to cosi, co je velmi dobrým základem čehokoliv dalšího. Pak se člověk může stát

Dumasem, Václavem Černým a profesorem Wichterlem, může se stát originálním myslitelem, třeba Ladislavem Klímou“ (Petrusek, 2006, s. 408)

Paul A. David a Dominique Foray praví: „vědění je to, co posiluje způsobilost jeho nositele k výkonu intelektuálních i manuálních činností, nadto silně koncentruje jeho kognitivní kapacitu, nerozptyluje ji do fragmentovaných prvků. Informace je naproti tomu něco, co strukturuje a formátuje množinu dat, jež zůstává pasivní, interní, dokud není užita jako vědění, tedy dokud není interpretována“ (David, Foray, in Petrusek 2006, s. 408).

Podle Ilji Šrubaře dělíme vědění na „čisté vědění“, o němž rozhoduje vědecká komunita, a na vědění produktivní, tedy tržně a mediálně zhodnocené (volně dle Petrusek, 2006).

Nabízí se zde cynická úvaha, zda o naší společnosti, kde náklad Blesku přesahuje půlmilionu denně⁵ (a není na této úrovni sám) lze uvažovat jako o společnosti vzdělané - společnosti vědění.

3.1.2. Společnost diplomů

Společnost vědění se dá sama identifikovat podle toho, které znaky lidských vztahů pokládali její pozorovatelé za podstatné. Není proto nijak nesnadné pochopit, proč se společnost moderní a pozdně moderní označovala jako společnost vlastnictví a práce, jako „společnost páry a parního stroje“, společnost elektřiny a žárovky, případně společnost pásové výroby a automobilu (volně dle Stehr, 1994). Z tohoto hlediska můžeme aplikovat termín společnost diplomů jakožto určitý fenomén postmoderní doby.

Někdy se s až neuvěřitelnou komičností poukazuje na naši prý „starorakouskou“ zálibu v titulech a jejich používání, ukazuje se na „demokratickou Ameriku“, kde si studenti s učiteli tykají a tituly se málem nosí srolovány v kapse. Je to brutální omyl, který zaměňuje fikci a realitu: kvazidemokratická fikce zastírá tvrdou meritokratickou kompetitivní společnost, v níž „míti titul“ je elementární předpoklad mobilního vzestupu a míti titul z „prestižní univerzity“ je téměř jistotou vzestupu. Ostatně stačí se podívat do Francie a zeptat se průměrně informovaného občana, odkud se rekrutují vysocí úředníci státní správy a administrativy (Petrusek, 2006).

⁵ Pro srovnání: denní náklad Deníku činí skoro polovinu nákladu Blesku. (údaj k 11. 1. 2010)

Je třeba lidem dát co nejvíce co nejkvalitnějšího vzdělání. Je určitě lepší být vzdělaný, než bez vzdělání. Je ovšem iluzí myslet si, že se tím vyřeší zásadní problémy společnosti (Keller, 2008).

3.1.2.1 Poptávka po vzdělání

Vycházíme-li z Paretova dilematu zloděje, pak je třeba stále více investovat do studia, protože výnos z investic do studia má klesající tendenci. Typický případ nezamýšlených důsledků jednání může být formulován: Čím více lidí zvolí strategii, která je z individuálního hlediska výhodná, tím více mohou být všichni zúčastnění poškozeni. Studenti požadují stále více vzdělání a shromažďují školní tituly stále četnější, protože to tak dělají i druzí. Každý diplom je tím znehodnocován, zůstává nicméně nezbytný, aby zcela nevypadli z konkurence. Motivátory pro dosažení vyššího vzdělání jsou v moderní společnosti bohužel většinou jakýmsi pojišťovacím faktorem, zajišťujícím lepší kariérní a platové ohodnocení.

Vzdělanostní výtah se v případě masové překvalifikovanosti výrazně opožďuje za výtahem socioprofesioním. Škola přestává fungovat jako výtah: Vzdělání, které mělo původně sloužit k sociálnímu vzestupu, naplňuje tento cíl stále méně. Stále však ještě chrání před sociálním sestupem v porovnání s těmi, kdo si ho nepořídili. Za příčinu těchto problémů bývá vydávána samotná škola. Je vyzývána, aby zkvalitnila svoji činnost. Otázkou zůstává, zda může škola zkvalitnit svoji činnost natolik, aby to vyrušilo jak důsledky zmasovění vzdělání, tak důsledky proměn trhu práce a osekávání veřejného sektoru, které samotná škola ovlivnit nemůže (volně dle Keller, 2008).

3.1.2.2 Ekonomické zhodnocení vědění

Jen stěží si představíme společenství lidí, v němž by nefungovala nějaká forma ekonomiky – myšleno především výroby a směnného procesu. Již od pravěké epochy lovců a sběračů existovalo určité profesní rozdělení korelující s rostoucí populací a určitá forma tržní ekonomiky v podobě barteru. Je také zcela očividné, jak vyspělejší společnosti profitovaly na svém vědním instrumentu.

Z ekonomického hlediska se tedy můžeme na vzdělanostní mobilitu dívat jako na jev spojený s lidským kapitálem (*human capital*), jako vklad kapitálu do lidí. Teorii lidského kapitálu v ekonomizujícím pojetí rozpracoval v 60. letech Gary S. Becker.⁶ Je zcela přirozené, že naše školní vzdělávání se od raného věku až po snahu o vrcholné uznání na akademické půdě je vlastně naší investicí, k jejímuž zhodnocení dochází v podobě lepšího příjmu. Za pomoci své teorie vysvětluje Becker chudobu a bídu jako absenci onoho *lidského kapitálu*.

To nás vede k úvaze, že společnost se pohybuje po jiné než marxovské trajektorii a že skutečně směřuje k tomu, že základní sociální rozdíl mezi lidmi bude postupně situován nikoliv do oblasti disponibilního hmotného vlastnictví, majetku a jmění (ekonomického kapitálu), ale do oblasti disponibilního vědění (kulturního a následně symbolického kapitálu) podpíraného zejména ve své reprodukční fázi sociálním kapitálem (Petrušek, 2006).

S podobnou myšlenkou přišel už Daniel Bell ve své práci nazvané *Příchod postindustriální společnosti* (1973). Postindustriální společností myslel autor takovou společnost, ve které by vědění bylo novým faktorem pro možnost utvoření lepšího systému, a to nejen v ekonomickém, ale i sociálním, kulturním, politickém, vojenském sektoru. Namísto masové industrializace ovládané elitou majetných/vzdělaných by se tak vědění dostalo do role ústředního produktivního faktoru, rozhodujícím zdrojem tvorby hodnot a hlavním motorem hospodářského růstu. Podle Bella překonává vzdělanostní společnost chaotický vývoj kapitalismu, a to hlavně díky tomu, že umožňuje organizovat celý sociální systém, dokáže do určité míry předvídat a díky tomu i plánovat dopředu (Bell, 1973). Ačkoliv se Bellova vize nenaplnila, stále se jedná o obrovský přínos do jedné z alternativních budoucností. Už dnes stát reguluje chování trhu, aby nedocházelo k citelným ztrátám způsobeným možnými anomáliemi. Pomalými kroky se dostáváme do té fáze, kdy společnost už není limitována inhibitory v podobě sociálních rozdílů, původu, či majetku, do fáze, kdy se vědění stává novým socioekonomickým kritériem. Jde o společnost, ve které se z řemesla stává vědní obor a kde můžeme dosáhnout prakticky jakékoliv pozice za pomoci svého talentu a kvality nabytého vědění.

⁶ Nobelova cena 1992

3.1.3. Škola jako svatyně a pojišťovna

Doposud jsem v této práci hleděl na příčiny/důvody vzdělanostních mobilit jako na potřebu (nutnost) vzdělávat se a jako na zhodnocení v kulturním kapitálu osoby, potřebu propojenou s dosažením ekonomicky výhodnější pracovní pozice.

V atmosféře morálního étosu, s nímž Durkheim popisuje poslání školy, vystupuje škola jako svatyně, ve které jsou žáci a studenti vedeni k tomu, aby se naučili uctívat jako zcela nejvyšší ze všech hodnot právě společnost, ve které žijí. Vzdělání tak v moderní společnosti naplňuje stejnou funkci, jakou v minulosti sehrávaly iniciační rituály. Teprve v jejich průběhu se vytváří u nezralého jedince skutečná osobnost, stává se z něj plnohodnotná sociální bytost (Durkheim in Keller, Tvrdý, 2008).

Díky stále se utvářející společnosti musíme i my držet krok s dobou. Jako dosud, i nadále nám v tomto nesnadném úkolu pomáhá škola.

„Vzdělávání tak představuje proces, kterým se zároveň reprodukuje nadindividuální společenské hodnoty a zároveň se jím každý jednotlivě povznáší ze stavu původního asociálního egoismu do vyššího stadia vědomého a dobrovolného ukáznění, bez něhož by pospolitý život nebyl možný“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 32).

Dle Maxe Webera by se dala tato premisa přirovnat k situaci v Německu před první světovou válkou, kdy univerzitní diplom plně dostačoval ke kariéře ve státních úřadech německého císařství a dával svým držitelům automaticky nárok na důstojnou mzdu a pravidelný kariérní postup. Zároveň jim otevíral cestu ke sňatkům s dcerami pocházejícími z urozených vrstev, garantoval jim monopol na sociálně uznávané pozice a ve stáří jim zaručoval slušnou penzi. Max Weber se domníval, že byrokracie společnosti bude pokračovat, takže vzdělání v ní bude sloužit k získání privilegovaných pozic po vzoru staré Číny. Připouštěl ovšem, že dojde k jeho výrazné technizaci (Bendix in Keller, Tvrdý, 2008, s. 31).

Vskutku pokrokové Weberovo chápání vzdělanostní společnosti obohacuje Keller a Tvrdý ve své knize *Chrám, výtah a pojišťovna* (2008) o znatelný aspekt, kterým je potřeba udržet si aspoň takový standard, ve kterém jsme byli vychováváni svými rodiči. Škola už zde nehraje roli zasvěcení privilegovaných do krásy vědění, ani nepomáhá studentům k lepšímu pracovnímu zařazení, ale funguje zde jako pojišťovna, tedy instituce, díky které

se nadále můžeme pohybovat aspoň na rovní dosavadního způsobu a možnosti sociálního soužití.

S tímto pokrokem přichází i větší šance nižších vrstev na možnost podobně kvalitního vzdělání, které se dostávalo jen vyšším vrstvám a podstatné změny, kdy na široce distribuovaných veřejných službách v oblasti zdraví, vzdělání a rekreace mohou všichni participovat. Vzniká tak nová forma široce sdíleného vlastnictví v podobě nároků na sociální zabezpečení, na lékařskou péči, na podporu v bydlení, což je odvozeno z nově definovaných sociálních práv (Bell, 1973). Jediným inhibátorem by pro nás podle Bella měl být pouze náš talent a schopnosti.

Vždy zde budou existovat nerovnosti vně, i uvnitř školy. Pierre Bourdieu se v této situaci domnívá, že zásadní nerovnosti mezi studenty vznikají v mimoškolním prostředí, nejsou dílem působení školy. Externalitou fungování systému je, že své členy tlačí i proti jejich vůli do určitých pozic. Zprostředkujícím prvkem mezi tlaky systému a osudy jednotlivců je takzvaný *kulturní kapitál*, jenž je předáván jako dědictví rodinného prostředí (volně dle Keller, Tvrdý, 2008). Hlavním posláním školy není předávání znalostí či kompetencí využitelných na trhu práce. Její hlavní funkcí je posilovat ideologickou dominanci. Škola není vázána na kapitalistické poměry tak úzce. Využívá své určité autonomie k tomu, aby potvrzovala sociální nerovnosti, které primárně vznikají nezávisle na ní a mimo ni. Činí to tak, že „naturalizuje sociální“, tedy vydává sociálně vzniklé nerovnosti za dané přímo od přírody. Škola tak nevybírá nejkompentnější. Dává vyniknout těm, kdo nejlépe odpovídají kritériím dominantní skupiny (Bourdieu in Keller, Tvrdý, 2008).

Na každé křižovatce vzdělanostní dráhy žák a jeho rodina vybírají nejrentabilnější cestu právě z hlediska svých možností. Každý se rozhoduje podle svých vlastních zdrojů, svého měřítka úspěšnosti, své ochoty k rizikům. Výsledkem například je, že zatímco z výborných žáků základní školy pokračují žáci ze všech vrstev ve studiu na střední škole, z žáků průměrných a podprůměrných pokračují výrazně častěji v dalším studiu žáci ze středních a vyšších vrstev, neboť riziko neúspěchu není pro ně tak vysoké, jako pro potomky dělníků a zaměstnanců (Boudon in Keller, Tvrdý, 2008).

3.2 Adaptabilita a globalizace

V této kapitole popisují dva velmi důležité fenomény, a to adaptabilitu a globalizaci, abych získal toliko opěrné body pro můj praktický výzkum.

Na téma adaptability v globalizovaném světě mohou vznikat samostatné velmi obsáhlé publikace. Nebudu zabíhat do podrobností a objasním pouze bazální trivium, jež nastiňuje základní nutnosti participanta na vzdělanostních migracích, jako je nutnost družít se, s tím spojenou nutnost rozvinutí komunikace a v neposlední řadě i nutnost finančního zabezpečení.

3.2.1 Globalizace

Žijeme v době fenoménu nadnárodních společností, které zahlcují svět svými výrobky a udávají nám způsob života. Několik takových ikon jako je Coca-Cola, Disney, Levi's, Marlboro a v neposlední řadě McDonald's. Podle amerického sociologa George Ritzera⁷ princip samoobslužných jídelen ovládá stále více sektorů společenského života a to nejen v americké společnosti, ale v celém ‚zbytku světa‘. Je to právě ona unitárnost a plánovitost, díky kterým se můžeme setkat se stejnou organizací práce, s uniformitou oblečení, se stejným pracovním rytmem, dokonce i s velmi podobným vnitřním vybavením pracovišť v různých koutech světa.

Velmi výstižně popisuje proces globalizace a přeneseně i nutnost mobility vně státu Jan Keller ve své knize *Až na dno blahobytu*. „Podniky McDonaldu v Německu zpracovávají sice výhradně tuzemské hovězí (každý den pět set kusů), avšak kromě hořčice a majonézy, které pocházejí z Bavorska, se jedná o produkt vpravdě mezinárodní. Houska vyrobená z amerického obilí je plněna sýrem a bramborami z Nizozemska, hlávkovým salátem ze Španělska (v zimě z Kalifornie), cibule a kečup jsou přiváženy z USA, pohárek na kolu pochází z Kanady, obal ze Skandinávie je potištěn v Německu a tvarován ve Francii. Snad jen kromě letadel a lodí transportujících polotovary je zde všechno na jedno použití. Jak vidmo, hamburger je zhotovován na stejném principu, na jakém funguje moderní centralizovaný stát: jakoukoliv lokální potřebu lze uspokojit zdaleka nejlépe,

⁷ George Ritzer zformuloval v roce 1988 svou ‚mcdonaldizační tezi‘, jako ‚extenzi‘ své teorie mcdonaldizační společnosti (volně dle Petrusek, 2007).

využijeme-li k tomu zdrojů mobilizovaných vně lokality. Výhodou celého systému je unifikace, která usnadňuje hromadnost výroby v případě hamburgeru a rozhodování v případě suverénního státu⁸. Jeho nevýhodou je ovšem obrovská energetická náročnost“ (Keller, 2005, s. 54).

Pro náš výzkum je takovéto chování základním pilířem pro námi sledovanou adaptabilitu, protože tato stravovací zařízení vykazují v téměř ideálně čisté podobě všechny podstatné znaky tzv. weberovské *instrumentální racionality*, tedy efektivitu, spočítatelnost, předvídatelnost a kontrolu.

Všechny tyto znaky jsou neobyčejně příjemné, zejména ve světě, který je stále složitější a stále méně přehledný. S menší nadsázkou přirovnávám programy vzdělanostních mobilit k onomu zmíněnému McDonaldu, který se stává pevným „majákem“ (orientačním bodem) a současně kromě své primární unitární funkce plní i funkce další. Stává se místem setkání (příležitostně i setkávání), zdrojem zábavy a projevu podobných zájmů a sympatií.

3.2.2. Adaptabilita a multikulturalismus

„Multikulturalismus ve svém prapůvodním a nevinném, ničím nezatíženém významu (pakliže něco takového vůbec existuje) znamená program či ještě lépe fakt soužití odlišných etnických, jazykových, náboženských či národních (eventuálně i jiných) minorit s majoritní společností, tedy koexistenci, kooperaci a vzájemnou interakci mezi odlišnými kulturními identitami v rámci většího společenství a v posledku v rámci (prozatím) jednoho národního státu“ (Petrušek, 2006, s. 197).

Základní vizí vzdělanostních mobilit je propojení studentů jiných kultur pod centrální základnu, jež představuje cílová univerzita. Z následně vyhodnoceného výzkumu vyplývá, že podmínkám pro začlenění se studentů je zprvu velmi obtížné vyhovět. Není se tedy čemu divit, že tito studenti, kteří se ocitnou zcela sami v neznámém prostředí,

⁸ Když aplikujeme tuto strategii na určitý program vzdělanostních mobilit (Erasmus), tedy uspokojíme-li potřeby jedince tím, že absolvuje výuku v jiném prostředí, pod unitární mezinárodní organizací, docílíme levněji navýšení vzdělanostní kapacity. Ovšem namísto zmíněné ztráty energie ztratíme čas, hodně peněz a v nejhorším případě i původní nadšení díky nemalé byrokracii, kterou musí každý participant vzdělanostní mobility projít (pozn. autora).

vyhledávají ostatní jedince v podobné situaci, aby se kolektivně dokázali lépe připravit na následné studium. Vzhledem k tomu, že nově vzniklé skupiny spojuje původ z jiné země, než v místě probíhajícího vzdělanostního programu a většinou i na kompromisu postavená tolik důležitá komunikace, dají se takto nově vzniklé skupiny označit jako „účelové etnikum⁹“.

Vycházím z této premisy, protože sdružením participantů vzniká pevně soudružná a nápadná skupina, jejíž podmínky pro přijetí znamenají, že uchazeč nemůže být domorodcem země, ve které studuje.

Bez pojmu etnicita by diskuze o multikulturalismu byla zcela prázdná. Multikulturní společnost je spjata v některých koncepcích s představou ideálně až idylicky harmonického soužití rozmanitých kultur s odlišnou etnickou bází, které se vzájemně obohacují v dialogu či řečeno jazykem Michajla Bachtina, na něhož se teoretici tzv. postkolonialismu často odvolávají – polylogu, osvojující si „to nejlepší od toho druhého“ (Petrusek, 2006).

3.2.2.1 Schizofrenní společnost

Původní název tohoto oddílu měl být multilingvní společnost, avšak tento titul by zcela nevystihl situaci, ve které se moderní společnost ocitá.

Jak jsem již výše popsal v mcdonaldizační tezi, náš svět je více propojený, než tomu kdy bylo. Nejen kulturně a ekonomicky se nacházíme uprostřed procesu zvaného globalizace. Snad nejvíce je to znatelné ve velkoměstech, kde se proplétají kultury ze všech koutů světa. Díky tomu můžeme na určitých místech navštívit francouzské divadlo, ochutnat indickou kuchyni, či nakupovat cizí měnou.

Všechny tyto ať už kulturní, socioekonomické a jiné, těmto podobné procesy musí být nějak zprostředkovány, vysvětleny, či snad popsány. K tomu je zapotřebí vyšší forma komunikace, než jen náš mateřský jazyk, či gestikulace.

Stejně tak, jako se v čínské restauraci snaží číšník popsat nám denní nabídku, tak i student vzdělanostní mobility je nucen se za pomoci určitých komunikačních prostředků

⁹ Vycházím z tzv. primordiálního pojetí, které tvrdí, že etnická identifikace je založena na hlubinné, „prvotní“ (primordiální) vazbě na skupinu nebo kulturu (např. program Erasmus) (Petrusek, 2006). Termín „účelné etnikum“ jsem si dovolil vytvořit pro účel této práce.

dorozumět, a to hlavně s koordinátory a učiteli na univerzitě, ve které se účastní studijní mobility.

Dle Sapir-Whorfovy hypotézy je poznávání světa významně ovlivněno konkrétním jazykem (jazykovým systémem), v němž člověk myslí. Samozřejmě, že bychom mohli vyhledat překladatele, blízkého člověka, který by byl ochoten za nás překročit komunikační bariéru, avšak pak by naše zahraniční studium nebylo úplné, bylo by ochuzené o poznání cizí kultury.

Právě ona Sapir-Whorfova teorie uvádí multilingvního jedince do schizofrenního postoje vůči své, i cizím kulturám, protože čím hlouběji se do multilingvního prostředí dostaneme, tím hůře rozpoznáme naše sociokulturní zařazení do společnosti - nedokážeme se nikam zařadit (volně dle Černý, 2005).

3.2.2.2 Hospodaření s finančními prostředky

Již od svého narození žijeme v ekonomické společnosti. Na svých rodičích vidíme základní podstatu ekonomiky v podobě snahy vést domácnost, tedy nejlépe alokovat zdroje k užitku všech členů domácnosti. Ačkoliv se pojem ekonomická společnost ve specifitějším významu objevuje až v druhé polovině 20. století vlivem Petera F. Druckera jakožto „ideální ekonomická společnost“, její působení nám je známo již od dob renesance.

Druckerova teze funguje na základě svobodné a racionální ekonomické činnosti (a rozhodování) jedinců. Základem takto pojaté ekonomické společnosti je nepochybně klasický *homo oeconomicus*, ideální konstrukt lidské bytosti, která se rozhoduje racionálně – nutno dodat – ve svobodných podmínkách, tedy nikoliv pod přímým ekonomickým tlakem (Petrusek, 2006).

Podle této teze by se člověk, který participuje delší období (minimálně jeden semestr) na programu vzdělanostních mobilit mimo svou domovinu, měl chovat z ekonomického hlediska racionálně, tedy zajistit vegetativní potřeby nutné pro život a hygienické prostředí pro uspokojení svých potřeb. Nicméně realita je jiná (viz 5. kapitola). Díky čínorodému životu studentů a při vzrůstající hladině cen nevystačí student se základním grantem poskytnutým univerzitou a je nucen obrátit se na rodinu, vyhledat pracovní příležitost, či jinou formu finančního přilepšení.

Hospodaření studenta s určitým budgetem shledávám jako jednu z nejdůležitějších nutností z hlediska přínosu pro studenta. Na školu jsme se dívali jako na poskytovatelku vědění, společenský výtah i pojišťovací organizaci. Ač je školní výuka sebeobsáhlejší, jen velmi stěží připraví studenta na reálný život, na situace, ve kterých je odkázán jen sám na sebe – tolikrát v naší společnosti zmiňovanou „školu života“¹⁰.

Pouze finančně samostatný student, který (jako správný homo oeconomicus) dokáže efektivně hospodařit, má dobrý základ pro osamostatnění se a velmi usnadněné podmínky pro možnost budoucího založení rodiny.

Opositum pro racionálně se chovající společnost je tzv. *dětská společnost*¹¹, jak ji popisuje Miloslav Petrušek slovy amerického sociologa Roberta Bloye: „dětská společnost se dá charakterizovat jako zábava bez hranic, společnost neradostně radostná, protože sama radost nedovede nic intelektuálně uchopit a prožít, nejhroupější a nejkrajnější varianta kultu těla...Co způsobuje zdětinštění, je známo: je to neochota dospívat, neochota převzít odpovědnost, jež se váže s dospělostí, nechut' vystoupit z televizního voyeurství, protože ‚televize je přece největším dětským pokojem‘, kde máš všechny hračky a můžeš si vybírat“ (Bloy in Petrušek, 2006, s. 77).

Dalo by se dál pokračovat jak na téma racionality, tak infantilily, avšak oba termíny bývají velmi často výstižné pro chování jednoho člověka. Pokud by někdo chtěl udělat výzkum na chování jedinců vzdělanostních mobilit, musel by se smířit s tímto ambivalentním prvkem přítomným v chování i jednání lidí.

¹⁰ Termín „škola života“ je konečnou fází výše popsaného termínu „na zkušenou“ (viz kapitola 3.1 druhý odstavec).

¹¹ V souvislosti s dětskou společností se zde nabízí termín „mozartův syndrom“, kdy jedincovi nabyté peníze doslova protékají mezi prsty za věci, které ani nepotřebuje.

4. Studentské mobility

Studentské mobility jsou nedílnou součástí vzdělanostní společnosti, stejně o které již bylo pojednáno. Nicméně hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit míru adaptability při studentských mobilitách, a proto si tyto zaslouhují vlastní kapitolu, nikoliv separovanou, avšak specifičtějšího pojednání nutného k docílení vytyčeného cíle.

Především je nutné charakterizovat pojem studentská mobilita a následně se dostat k organizacím a jejich programům na podporu studentských mobilit, protože hierarchizace, unitárnost a plánovitost jsou hlavními faktory, za pomoci kterých dochází k co nejmenším ztrátám na efektivitě při vzdělanostních mobilitách.

4.1. Co to je studentská mobilita?

Vzhledem k tomu, že definice pojmu studentská mobilita se nedá nalézt, pro můj výzkum bude dostačující vymezení tohoto pojmu vycházející z definice každého slova zvlášť, přičemž není třeba sáhnout po vysoce odborných srovnáních.

„*Mobilita* je stav, při kterém je subjekt v pohybu. Jako mobilita se též označuje schopnost pohybu - neboli pohyblivost¹²“.

„*Student, studentka nebo studující* (archaicky též študent čili študák) je člověk, který se systematicky vzdělává na nějaké střední, vyšší odborné, či vysoké škole, obvykle tak činí za účelem přípravy na své budoucí povolání. Věnuje se lidské činnosti zvané studium¹³“.

Z výše uvedeného vyplývá, že studentská mobilita je pohyb člověka za účelem vzdělávání se.

¹² Wikipedie [online]. 2010 [cit. 2011-03-04]. Mobilita. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Mobilita>>

¹³ Wikipedie [online]. 2011 [cit. 2011-03-04]. Student. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Student>>

4.2. Vzdělávací programy

Vzdělávacích programů a jejich subprogramů je celá řada a jejich zmapování a niternější deskripce by byla na několik stran, proto provedu jen základní popis všech aktuálně zařazených do databáze Národní agentury pro evropské vzdělávací programy¹⁴ (dále jen NAEP) a více se zaměřím na subprogram erasmus, jakožto nejpopulárnější a v poslední době nejvíce diskutovaný program studentských mobilit, díky němuž (jakožto jeho participant) jsem mohl vytvořit tuto práci.

4.2.1. Programy celoživotního učení (LLP)

Erasmus – „Program Erasmus je bezpochyby nejvýznamnějším programem na podporu mobility a spolupráce v rámci evropského vysokoškolského vzdělání. Program Erasmus v Evropě úspěšně běží již od roku 1987, v České republice pak od roku 1998. Za 11 let fungování programu ho využilo přes 40 000 českých studentů, kteří v rámci něj absolvovali studium v zahraničí. Mezi nejoblíbenější patřilo studium ve Francii, ve Velké Británii nebo v Německu. Do programu Erasmus jsou zapojeny nejen vysoké školy, ale také vybrané vyšší odborné školy. Program také není určen pouze pro studenty, ale i pro vysokoškolské pracovníky a pedagogy.

Velkou výhodou programu Erasmus je automatické zajištění stipendia při výjezdu. Jeho výše se pohybuje od 200 do 500 EUR / měsíc. Záleží vždy na nákladech v konkrétní zemi a výši příspěvku ze školních fondů¹⁵“.

Cíle

„Program ERASMUS je součástí programu Evropské unie LLP a jeho základem je snaha Evropského společenství o prohloubení spolupráce mezi vysokými školami členských států Evropské unie. Od roku 1997 se program ERASMUS uplatňuje i v rámci zemí přidružených k Evropské unii. Program je přístupný nejen členským a přidruženým zemím, ale i zemím ESVO a zemím Střední a Východní Evropy oficiálně přijatých do programu a Kypru.

¹⁴ <http://www.naep.cz/>

¹⁵ Nazkusenoucz [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Studium v zahraničí s programem Erasmus. Dostupné z WWW: <<http://www.nazkusenou.cz/studium-v-zahranici-s-programem-erasmus-a352.html>>.

Program ERASMUS byl zřízen za účelem posílení vztahů a úrovně vysokoškolského vzdělávání v rámci celé Evropy.

Smyslem celého programu je posílení spolupráce vysokých škol evropského regionu při realizaci vzdělávací politiky v jednotlivých zemích a hlavním cílem je postupné sbližování vzdělávacích systémů v zemích Evropy prostřednictvím odstraňování bariér mezi národy a zeměmi¹⁶.

Podmínky pro přijetí

„Každý z účastníků musí být součástí vysokoškolského systému nebo být na seznamu povolených vysokých škol ve své zemi (většinou není problémem, v případě nejasností je dobré se partnera dotázat, zda jeho národní agentura potvrdila, že je přijatelný pro účast v programu). Dále je nutno dodržet stanovený počet účastníků. V bilaterálních aktivitách institucionální smlouvy spolupracují naše vysoké školy s vysokými školami zemí EU, v multilaterálních aktivitách institucionální smlouvy spolupracují účastníci ze 3 zemí, přičemž alespoň 1 partner musí být ze země EU. Počet partnerů té které aktivity je přehledně uveden v kapitole Institucionální smlouva - přehled. Tématické sítě zahrnují zástupce pokud možno všech účastnických zemí programu ERASMUS. Pro program Erasmus neexistují žádné priority. Každá aktivita programu Erasmus má svá pravidla, oborově jsou však otevřené pro všechny. Důležitým strategickým dokumentem institucionální smlouvy každé vysoké školy je Evropské politické prohlášení (European Policy Statement)¹⁷.

Administrativní náležitosti

„Každá škola má své výběrové řízení pro účastníky programu. Zatímco na některých univerzitách je míst nadbytek, na jiných uspěje pouze část uchazečů. Bližší informace je možné zjistit buď na zahraničním oddělení příslušné univerzity, nebo fakulty.

Po přijetí do programu student nejprve vyplní přihlášku pro zahraniční univerzitu. Před odjezdem pak podepisuje dva základní dokumenty – Learning Agreement a finanční smlouvu. Learning Agreement je smlouva, která popisuje studijní program účastníka - například předměty, které bude studovat. Podepisuje ji student a domácí i zahraniční škola.

¹⁶ ČZU [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Mezinárodní vztahy. Dostupné z WWW: <<http://www.czu.cz/cs/?r=1696#ID1809>>.

¹⁷ ČZU [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Mezinárodní vztahy. Dostupné z WWW: <<http://www.czu.cz/cs/?r=1696#ID1809>>.

Learning Agreement je většinou možné změnit i v průběhu pobytu v zahraničí, to znamená, že se dá změnit skladba předmětů, které si student vybere podle aktuální nabídky apod.

Finanční smlouva ošetřuje finanční podmínky a práva a povinnosti studenta. Po vyřízení administrativy použije domácí škola stipendium na účet studenta.

Po návratu je každý účastník programu povinen předložit potvrzení o délce pobytu (Confirmation of study period), potvrzení o vykonaných zkouškách (Transcript of Records) a závěrečnou zprávu.

Každá univerzita může mít i svoje speciální požadavky, je proto vždycky nutné si je zjistit předem¹⁸.

Leonardo da Vinci – „Program Leonardo da Vinci je v rámci programu celoživotního učení zaměřen na výukové a vzdělávací potřeby všech osob účastnících se odborného vzdělávání a odborné přípravy na jiné než vysokoškolské úrovni a na instituce a organizace nabízející nebo podporující toto vzdělávání a přípravu“.¹⁹

Comenius – „Program Comenius je zaměřen na školní vzdělávání. Zapojit se mohou mateřské školy, základní školy a střední školy. Cílovou skupinou jsou žáci, studenti, učitelé a pedagogičtí pracovníci působící v těchto typech škol“.²⁰

Gruntvig – „Program Grundtvig je v rámci Programu celoživotního učení zaměřen na výukové a vzdělávací potřeby osob ve všech formách vzdělávání dospělých a na instituce a organizace nabízející nebo podporující toto vzdělávání“.²¹

¹⁸ Nazkusenoucz [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Studijní pobyt v rámci programu Erasmus. Dostupné z WWW: <<http://www.nazkusenou.cz/studijni-pobyt-v-ramci-programu-erasmus-a32.html>>.

¹⁹ NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Leonardo da Vinci. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=62&>.

²⁰ NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Comenius. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=19&>.

²¹ NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Gruntvig. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=63&>

Jean Monnet – „Program Jean Monnet se zaměřuje na podporu výuky, výzkumu a diskuze v oblasti studií evropské integrace na úrovni vysokoškolských institucí. Studia evropské integrace jsou definována jako analýza původu a vývoje Evropského společenství a Evropské unie ve všech směrech. Program byl zahájen v roce 1990 a jeho cílem je zlepšit znalosti a povědomí o otázkách týkajících se evropské integrace mezi akademickými pracovníky, studenty a občany na celém světě²²“.

4.2.2. Erasmus Mundus

„Erasmus Mundus je program EU, který podporuje spolupráci a mobilitu v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Cílem programu je zvyšovat kvalitu evropského vysokého školství, podpořit mezikulturního porozumění prostřednictvím spolupráce s mimoevropskými zeměmi a přispět k udržitelnému rozvoji třetích zemí v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Program proto podporuje tvorbu společných studijních programů na postgraduální úrovni, partnerství pro spolupráci s mimoevropskými zeměmi, udělování stipendií nadaným studentům a realizaci projektů na zvýšení celosvětové přitažlivosti evropského vysokoškolského vzdělávání²³“.

4.2.3. Tempus

„Tempus IV (2007-2013) je program EU, který podporuje modernizaci vysokého školství v partnerských zemích (z regionů východní Evropy, centrální Asie, západního Balkánu a Středozemního moře) prostřednictvím spolupráce a partnerství vysokých škol.

Tempus IV je úspěšným pokračováním programů Tempus I, II a III. Zahájením programu Tempus v roce 1990 pro země střední a východní Evropy se tehdejšímu Československu, a později České republice, dostalo velké podpory v oblasti vysokého školství. Se vstupem České republiky do EU v roce 2004 se v rámci programu Tempus III otevřela českým vysokým školám další cesta k rozšíření zahraniční spolupráce a současně

²² NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Jean Monnet. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=83>

²³ NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Erasmus Mundus. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=84>.

možnost předat své zkušenosti a poskytnout pomoc partnerským zemím stejným způsobem, jakým asistovaly členské země EU našim vysokoškolským institucím v programu Tempus v minulosti²⁴“.

4.2.4. Finanční mechanismy EHP/Norska

„V květnu 2004 založily tři nečlenské státy EU - Island, Knížectví Lichtenštejnsko a Norské království - Finanční mechanismus Evropského hospodářského prostoru (EHP). Norské království založilo i vlastní, Norský finanční mechanismus. Program finančních mechanismů je pětiletý (2004 - 2009), v rámci Finančních mechanismů EHP/ Norska je finanční pomoc poskytována deseti novým členským státům Evropské unie, a dále Španělsku, Portugalsku a Řecku.

Hlavním cílem finančních mechanismů je snížení sociálních a ekonomických nerovností v Evropském hospodářském prostoru v rámci vymezených prioritních oblastí:

- Uchovávání evropského kulturního dědictví
- Ochrana životního prostředí
- Rozvoj lidských zdrojů
- Zdravotnictví a péče o dítě
- Podpora udržitelného rozvoje
- Vědecký výzkum a vývoj²⁵“.

4.2.5. SCIEX-NMS^{ch}

„Program SCIEX-NMSch (Scientific Exchange Programme between the New Member States of the EU and Switzerland) – Fond na stipendia je součástí Programu

²⁴ NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Tempus. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=85>

²⁵ NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. FM EHP/Norska. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=103>.

švýcarsko-české spolupráce, který má za úkol snížení hospodářských a sociálních rozdílů v rámci rozšířené Evropské unie²⁶“.

4.2.6. eTwinning

„eTwinning je aktivita iniciovaná Evropskou komisí a ministerstvy školství evropských zemí, která podporuje mezinárodní spolupráci škol na dálku prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (ICT).

Aktivita je koordinována Centrálním podpůrným střediskem (CSS) a národními podpůrnými středisky pro eTwinning (NSS) v každé zapojené zemi. V ČR pracovníci eTwinning NSS informují o aktuálním dění, poskytují metodickou a technickou podporu a organizují další činnosti pro podporu a rozvoj aktivity eTwinning²⁷“.

4.2.7. Euroguidance²⁸

„Euroguidance tvoří celoevropskou síť středisek, která se zabývají poradenskými systémy. Euroguidance podporuje mobilitu, pomáhá poradcům/kyním a jednotlivcům lépe pochopit možnosti, které se nabízejí občanům a občankám v Evropě. Toto středisko vyvíjí aktivity zaměřené zejména na poradce/kyně škol a úřadů práce, kteří pomáhají zvyšovat úroveň poskytovaných služeb na poli poradenství, a tím zlepšují zaměstnatelnost na trhu práce²⁹“.

4.2.8. Další možnosti spolupráce

Krom výše zmíněných nabízí Evropská komise i další možnosti v rámci spolupráce

²⁶ NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. SCIEX-NMSch. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=520>

²⁷ NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. eTwinning. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=102>

²⁸ Stránky evropské sítě Euroguidance: www.euroguidance.net

Stránky českého Centra Euroguidance: www.euroguidance.cz

²⁹ NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Euroguidance. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=104>

s mimoevropskými zeměmi v oblasti vysokoškolského vzdělávání nebo odborného vzdělávání a přípravy. Všechny níže uvedené programy patří mezi centralizované, tzn., že jsou přímo spravovány Evropskou komisí a administrovány Výkonnou agenturou EACEA³⁰. Pro více informací o jednotlivých programech klikněte na název programu.

4.2.8.1. Education & Training

„**Atlantis** - Spolupráce států EU a USA v oblasti vysokoškolského vzdělávání a odborného vzdělávání a přípravy.

EU-CANADA - Spolupráce států EU a Kanady v oblasti vysokoškolského vzdělávání a odborné přípravy.

EU-Japan - Tvorba společných magisterských programů konsorcií vysokoškolských institucí z EU a Japonska.

EU-Australia - Spolupráce států EU a Austrálie v oblasti vysokoškolského vzdělávání a odborného vzdělávání a přípravy.

EU-New Zealand - Spolupráce států EU a Nového Zélandu v oblasti vysokoškolského vzdělávání.

EU-Korea - Spolupráce států EU a Korejské republiky v oblasti vysokoškolského vzdělávání a odborného vzdělávání a přípravy.

4.2.8.2. EuropeAid

ALFA - Spolupráce států EU a Latinské Ameriky v oblasti vysokoškolského vzdělávání³¹.“

³⁰ The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (<http://eacea.ec.europa.eu/>)

³¹ NAEP [online]. 2007 [cit. 2011-03-04]. Další možnosti spolupráce. Dostupné z WWW: <http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=316&>.

5. Empirická sonda

V této kapitole přejdu z dosud zpracovávané literární rešerše k výzkumnému šetření, tedy teorii v praxi (v terénu), jehož analytické výsledky následně syntetizuji a. Tyto výsledky mi dále poslouží jakožto opěrné pilíře pro závěr této bakalářské práce.

5.1. Objekt a předmět empirického šetření

Objektem mého empirického šetření jsou studenti ve věku od 20 do 25 let, kteří byli účastníci na programu Erasmus ve školním roce 2008-2009 na univerzitě Hohenheim ve městě Stuttgart. Předmětem šetření je jejich schopnost adaptovat se na lokální podmínky. Účastníci na ostatních programech evropské agentury EACEA podléhají zcela jinak strukturovanému řádu³², a proto jsem je do výběru pro svůj výzkum nezahrnul.

Zkoumanými respondenty byli 3 studenti z Itálie, 3 z Maďarska, 3 z Francie, 3 z České republiky, 2 ze Slovenska a 3 z Litvy. Pokusil jsem se tak propojit studenty z pomyslné kulturní různice s jádrem v České republice.

Celý výzkum byl veden kontinuálně v průběhu akademického roku a hlavně kvalitativně, nicméně sebraná data podlehla v průběhu studia několika verifikačním procesům.

Veškeré diskuze a otázky v průběhu empirického šetření byly rozděleny na dvě kategorie podle probíhající fáze adaptability³³ a směřovaly do předem mnou stanovených oblastí:

Finanční – zjistit finanční situaci respondentů, především pak schopnost obstarat si finančního zdroje a schopnosti hospodařit s určitým rozpočtem.

Vedení domácnosti – objevit sympatie a zručnost při vykonávání domácích potřeb jako je vaření, praní, vybavení pokoje, atd.

³² Každý program agentury EACEA má například jiný grantový systém, koordinační systém a podmínky pro zdárné akceptování. Tyto odlišnosti způsobují nestejně podmínky pro studenty v adaptačním procesu.

³³ viz Cíl práce a metodika

Orientační – zjistit rychlost vytvoření povědomí respondentů o významných i vedlejších orientačních bodech v kampusu i městě Stuttgart.

Skolastická (edukativní) – nahlédnout do obtíží při komunikaci s profesory, orientaci ve školním řádě, v průběhu vyučovacích hodin a možností volby při volbě předmětů.

Společenská – odhadnout rychlost a kvalitu začlenění se do kolektivu ostatních studentů, bohatost kulturního života

Osobní – ohodnocení míry vlastního souznění s místní kulturou a zvyky, síla citových vazeb.

5.2. Lokalita výzkumu

Empirické šetření bylo provedeno na akademické půdě university Hohenheim a jejím blízkém okolí, neboť právě v kampusu university bylo ohnisko adaptačního procesu a sociálních vazeb.

5.2.1 Universität Hohenheim – Campus

Hohenheim je čtvrť v Pliningenu, jednoho z 18 vnějších okresů Stuttgartu, hlavního města státu Bádensko-Württembersko v Německu. Tato městská část se pyšní slavným zámekem Hohenheim postaveným v roce 1782 vévodou Karlem Eugenem Württembergem, ze kterého udělal roku 1818 král William I. Württemberg zemědělskou školu, předchůdce dnešní univerzity, což z ní činí nejstarší univerzitu ve Stuttgartu. Zahrady zámku dnes tvoří zemské arboretum a botanickou zahradu Universität Hohenheim.

5.2.2 Intenzivní jazykový kurz

Před začátkem akademického roku dostali výměnní studenti možnost za poplatek zúčastnit se intenzivního jazykového kurzu v němčině. Z vybraných respondentů se kurzu nezúčastnila jen maďarská skupina. Kurz probíhal dva týdny a na jeho konci proběhla

závěrečná zkouška, při jejímž průchodu obdržel student certifikát o zvládlé úrovni daného jazyka (u všech němčiny).

Součástí tohoto jazykového kurzu byly velmi časté skupinové rozhovory, tolik důležité pro kvalitativní sběr dat pro tuto práci, při výuce i výletech do blízkého okolí.

5.2.3. ISO (International Students Organisation Hohenheim)

ISO je mezinárodní studentská organizace. Tato organizace seskupuje studenty na mezinárodní úrovni, pořádá pro ně společenské akce, skupinové výlety, jazykové kurzy a pomáhá studentům při jejich začátcích. Pro můj výzkum tato organizace vytvářela velmi kvalitní půdu pro sběr dat v terénu.

Buddy program

V rámci kvalitního začlenění výměnných studentů vytvořilo ISO Buddy program, kde Buddy (z anglického „kamarád“) je členem ISO, člověk který pomáhá a doprovází výměnného studenta při jeho prvních dnech na nové univerzitě.³⁴ Studentův buddy dokáže velmi urychlit začínající fázi procesu adaptability.

5.3. Empirické šetření

Techniky šetření jsem si zvolil za účelem dosažení co nejkvalitnějšího sběru dat. Ačkoliv podmínky pro prováděný výzkum nebyly vždy ideální, podařilo se mi od všech sedmnácti zkoumaných dostat souvislé odpovědi, popisující jejich cestu v průběhu adaptačního procesu při studijní mobilitě.

Rozhovory probíhaly v anglickém, německém, italském a českém jazyce a to proto, aby nedocházelo k nepochopením na jedné či druhé straně. Často si tedy respondent mohl pomoci výrazem z jiného jazyka, než ve kterém doposud hovořil. Na tato pomocná použitá slova jsem pak hleděl jako na odraz vlivu kultury té či oné země.

³⁴ vyzvedne studenta z letiště, doprovodí ho k registraci na radnici, seznámí osobně s koordinátorem, provede ho kampušem, pomůže mu s byrokracií v cizím jazyce etc.

Po celou dobu jsem vycházel z předem mnou stanovených otázek, které jsem díky použití sběru dat v postupném časovém horizontu mohl obohatit o další otázky, které spontánně vyvstaly během probíhajících rozhovorů³⁵.

5.3.1. Individuální rozhovor

Individuálním rozhovorem prošel každý respondent zvlášť. Rozhovory probíhaly na předem plánovaných místech, v závislosti na možnosti vést kvalitní dialog. Místem průběhu výzkumu byl zpočátku převážně kampus spontánně s ohledem na respondentův volný čas, později účelově sjednávána schůzka v kavárně v centru města.

Každý z dotazovaných byl uvědomen o mém výzkumu a jeho možné publikaci až při třetím setkání za účelem výzkumu, aby měl dostatek času na zvážení svých předchozích úvah.

Díky odpovědím zaznamenaným průběžně v časové linii jsem si mohl ověřit nejen věrohodnost tvrzení respondenta, ale také onen výše popsany proces schizofrenní společnosti, protože čím kvalitněji se jedinec dokázal adaptovat, tím hlouběji pronikal do cizí kultury, v níž studoval, a tím méně vnímal cizí kulturu jako „jinou“.

5.3.2. Skupinový rozhovor

Skupinového rozhovoru se také účastnili všichni dotazovaní, bohužel však ne najednou, neboť (ze stejného důvodu jako u individuálního rozhovoru) jsem účastníkům diskuze oznámil, že jsou součástí mnou prováděným výzkumem až po třetím sezení.

Rozhovory probíhaly za pomoci moderátorů, kterými byli učitelé na jazykovém kurzu, organizátoři akcí konaných pod záštitou ISO a já sám. Pro tyto účely jsem zvolil jídelní část na kolejích při porovnání mezinárodní kuchyně, městský park a zahrady zámku při státních svátcích a konečně i terasu na kolejích, pro tento účel zapůjčenou od školníka.

Díky skupinovým rozhovorům si zúčastnění často uvědomili souvislosti a vybavili vzpomínky, na které si nemohli zprvu u individuálního rozhovoru vzpomenout. Výsledně se tak práce urychlila a obohatila závěr o předtím nečekané skutečnosti.

³⁵ Záznamový arch rozhovoru s mírnou mírou standardizace je veden v příloze č. 1

5.3.3. Zúčastněné pozorování

V intervalech mezi proběhlými rozhovory jsem měl dostatek času k porovnání výpovědí respondentů s jejich chováním v průběhu času. Z pozorovaných výsledků jsem pak mohl nastínit kompletní obraz, který se promítnul do závěrečných výsledků empirického šetření.

Všechny zápisy o proběhlých diskuzích a pozorováních byly provedeny až dodatečně v soukromí, abych dotazované/zkoumané neodradil „byrokratickou částí“ své práce, nebo jim snad nevnuknul myšlenku něčeho složitějšího, čehož by neradi byli součástí (viz kapitola 3.2.2.2 – *dětinská společnost*).

5.4. Výsledky empirického šetření

5.4.1 Začínající adaptabilita

Finance – Všichni respondenti obdrželi grant v dostatečné výši na pokrytí ubytování na kolejích a cestovného minimálně jednou za měsíc. Nicméně grant už nikomu nevystačil na jídlo, alternativní ubytování ve městě, společenský a kulturní život, ani jízdné.

Všichni obdrželi určitou částku od svých rodičů, v jednom případě se jednalo o půjčku od rodičů. Dvě slovenské a dvě české studentky si přivydělávaly na poloviční úvazek v gastronomii a jeden Čech občasnými brigádami, převážně jako zahradní výpomoc. Jedna italská studentka dostala příležitost vyučovat italštinu v rámci programu ISO, avšak odmítla. Ostatní studenti se nenamáhalí sehnat si jakoukoliv výdělečnou činnost.

Polovina zkoumaných o pracovním přivýdělku vůbec neuvažovala, vystačila si se zdroji od rodičů, grantem a našetřenými zásobami z domovů a druhou polovinu odradily jejich komunikační schopnosti – báli se, že se nedorozumějí.

Všem respondentům byly v rámci programu ISO, jazykového kurzu a místních novin představeny možnosti jak vyhledat práci a jaké náležitosti je nutné splnit k zapojení se do pracovního procesu.

Mezi studenty fungovala velmi dobrá informační síť, proto během relativně krátkého období (do 3 měsíců) dokázali všichni najít výhody hromadných nákupů, vstupného a jízdného. Všichni až na dvě italské studentky ušetřili nejvíce peněz díky nakupování levnějších (někdy až charakteru hladovky) potravin, nakupováním potravin na celý týden a konzumací před navštívením zábavního podniku.

Stravování se – najít příslušný podnik k uspokojení stravovací potřeby nebylo vůbec složité, protože jen 100 metrů od kolejí byl situován jeden z nejlevnějších supermarketů v Německu, Lidl. Hned vedle jazykového centra (kde probíhal intenzivní jazykový kurz) byla studentská jídelna s dotovanými cenami a v oblasti 50 metrů od kampusu se nacházely další tři restaurace.

Ukázat tyto možnosti stravování bylo úkolem členů organizace ISO (v rámci Buddy programu) a učitelů při prohlídce kampusu v rámci intenzivního jazykového kurzu.

Všichni respondenti se chodili v poledne stravovat do studentské jídelny. Díky velkým jídelním prostorám na kolejích probíhalo pak večer společné vaření a ochutnávka kuchyň odlišných kultur, anebo stravování se o samotě z nakoupeného zboží v supermarketu. Skupinky společného vaření byly většinou maximálně o desíti lidech, většinou iniciovaných italskými a francouzskými studentkami.

Zvláštním prvkem chování bylo, že ze začátku se snažili studenti co nejvíce seznamovat s ostatními kulturami a později už se seskupovali spíše do skupinek lidí sdílejících stejnou národnost. Jedinou výjimkou byly italské studentky.

Krom nakupování a stravování se ve městě byli čeští a 2 francouzští studenti zásobováni ze svých domovů díky rodičům, kteří jim proviant posílali buď spolujízdou nebo autobusem. Zmínění pracující Češi/Češky a Sloveny čerpali z pracovních výhod gastronomického odvětví a stravovali se zadarmo v pracovní době.

Největší problém byl s nedělním obstaráním potravin, protože v neděli měli obchody zavřeno. Často se tedy stávalo, že někdo potřeboval sehnat jídlo a byl nucen si od někoho půjčit. Díky tomu mohl navázat další kontakty s lidmi ochotnými pomoci. První měsíc se s touto zkušeností setkali všichni účastníci na studentské mobilitě, protože informovanost o otevírací době nebyla nikým předána.

Bydlení – vzhledem k tomu, že studentské koleje se nacházejí přímo v univerzitním kampusu, spolu se vši potřebnou dostupností a kvůli až o polovinu větším nájmům ve Stuttgartu a okolí, bydleli všichni studenti na koleji.

Celkově byly dostupné koleje ve třech lokalitách okolo univerzity, každá s jiným nájmem, podle vybavenosti pokojů. Všechny pokoje byly jednolůžkové a všechny tři koleje spravovali dva školníci (Hausmeister).

Studenti z Litvy a Francie, kteří neměli dobrou německou slovní zásobu, měli problémy dorozumět se se školníky, nicméně tento problém neřešili ze strachu, že by jim školníci byli méně nakloněni.

Maďarští, čeští a slovenští studenti měli nejlépe vybaveny své pokoje, a jejich vybavení během pobytu stále doplňovali. Do studentské koleje jste tak mohli u těchto studentů nahlédnout jako do plně obydleného bytu, vybaveného lampičkami a světelnou technikou, matracemi a sedacími soupravami, hudební soupravou, koberci, hudebními nástroji a v jednom případě i mikrovlnnou troubou a televizí.

I když byla na každé koleji plně vybavená kuchyň, každý měl vlastní nádobí potřebné na přípravu a konzumaci oblíbeného pokrmu své země a nejméně pro čtyři další lidi.

Na koleji byla možnost praní za minimální poplatek za pomoci předplacené prací karty. Všechny dívky se snažily ušetřit společným praním většinou s dívkami stejné národnosti a to jednou týdně o víkendu. Chlapci si prali většinou dvakrát do měsíce, ze začátku sami, později za pomoci odborných rad dívek. Žehlily si všechny dívky, ale z chlapců o žehlení neprojevil zájem žádný.

Kvalitu ubytování hodnotili všichni respondenti kladně, ba lépe ve srovnání s jejich ubytováním na domovských univerzitách.

Socializace, volný čas – rychlosti navázání sociálních vztahů velmi pomohl intensivní jazykový kurz, kterého se nezúčastnili jen maďarští studenti, protože nechtěli platit za jazykový kurz a své znalosti jazyka označili za velmi dobré. Seznámení se s ostatními studenty a začlenění do jejich skupin se jim tak protáhlo přibližně o dva měsíce. Účastníci intensivního jazykového kurzu si jej zvolili kvůli výše zmíněné vyšší šanci navázání vztahů a jen u litevské skupiny a dvou Francouzů, kteří měli skoro nulové

jazykové znalosti, se jednalo o snahu naučit se cizímu jazyku. Jazykový přínos kurzu kladně hodnotily jen dvě italské, jedna litevská a jedna francouzská studentka.

Všichni dotazovaní studenti zažádali o přidělení osobního poradce (buddy) v rámci Buddy programu organizace ISO. Pouze italská a litevská skupina zůstaly v kontaktu se svými buddy, ostatní označili jejich pomoc za málo hodnotnou.

První fáze seznamování probíhala vždy stejně – debatou o odlišnostech kultur studentů, a pokud byli stejné národnosti, tak přešli automaticky ke konverzaci o svých prvotních zážitcích s vzdělanostní mobilitou a hledání společných zájmů.

Největší roli v procesu navazování nových známostí sehrály (pro mne překvapivě)³⁶ odpolední a večerní aktivity o volném čase. Všichni chlapci až na Francouze se do dvou týdnů orientovali ve sportovním řádu univerzity, přidali se do fotbalové a volejbalové skupiny a zařídili si permanentní vstupy do posilovny a na tenis. Stejně tak všechny dívky, krom francouzských, pravidelně navštěvovaly volejbal, jedna Češka se dostala do profesionálního týmu házené. Večerní život pak probíhal v podobě společného setkání v jedné z kuchyní na kolejích, kde mohl být přítomen každý, anebo se všichni zúčastnili večerních akcí v podobě taneční zábavy, organizované organizací ISO ve studentském klubu na půdě kampusu. Pouze maďarská skupina v intervalu dvou týdnů jezdila pravidelně do centra města poznat nové noční kluby a seznámit se s novými lidmi.

Když studenti potřebovali cokoliv koupit, co se nedalo sehnat v blízkém supermarketu, jezdili po menších skupinkách složených převážně ze stejné národnosti (kvůli lepší domluvě o příležitostné koupi výrobku). S dorozuměním při nákupu neměl nikdo větší potíže.

5.4.2 Univerzitní adaptabilita

Studium v cizím jazyce (porozumění výuce) – na univerzitě Hohenheim má student při studentské mobilitě na výběr z 3 možností studia, a to:

1. Studovat jako regulérní student za stejných podmínek jako němečtí studenti. Výuka probíhá v němčině, student musí napsat seminární práci, písemnou zkoušku a složit ústní zkoušku. Na obě zkoušky má dohromady jen dva pokusy.

³⁶ Viz oddíl 5.5.2 Univerzitní adaptabilita - socializace

2. Druhá možnost je studovat v angličtině takzvané moduly. Výuka trvá jeden měsíc a je zakončena písemnou a ústní zkouškou, za přibližně stejně vysoký počet kreditů jako za normálního (kompletního) studia v němčině.

3. Třetí možnost je studovat v němčině, ale nemuset absolvovat písemnou ani ústní zkoušku, avšak dostat jen poloviční počet kreditů.

Pokud se předměty navzájem nekryly, mohli si studenti vybrat všechny formy studia dohromady, to však nikdo neudělal. První formy studia využily Italky a Slovenky, protože jako jediná obsahovala předměty, které by jim mohly být na jejich domovské univerzitě uznány a kvůli dosažení většího počtu kreditů, nutných pro splnění smlouvy o vydaném grantu.

Modulového výukového programu se zúčastnili pouze dva ze zkoumaných Čechů, tuto formu vybrali ze strachu z obtížnosti studia v německém jazyce.

Zbylá část zvolila třetí formu studia, kvůli vůli studovat v němčině, avšak ne v plné míře, které se obávali pro nedostatečnou sebedůvěru ve vlastní jazykové schopnosti.

Ke konci mého výzkumu ohodnotili studující první formu studia za těžkou a porozumění výkladu dokonce jako velmi těžké. Studenti studující druhou formu studia ji ohodnotili za spíše lehkou a porozumění výkladu jako výborné a studenti třetí formy studia ohodnotili své studium za spíše obtížné, nicméně porozumění vyučované látce za velmi obtížné.

Největší podíl na obtížnosti pochopení studia v němčině činilo pro všechny studující porozumění švábskému dialektu, kterým vyučující hovořili.

Přijetí/registrace do kurzů – Na univerzitě je každým rokem volně k sehnání zaktualizovaná brožura předmětů na akademický rok, dále jsou pak informace o předmětech a vyučujících k sehnání na internetových stránkách. Pro přijetí do kurzu se student musí nejdříve poradit s vyučujícím daného kurzu a požádat ho o svolení navštěvovat jeho hodiny.

O průběhu této procedury se předem informovala maďarská skupina skrze svého koordinátora, česká skupina skrze informace od předešlých studentů a zbylé skupiny dotazovaných intuitivně navštívily předem vytipované předměty, kde se od vyučujících vše důležité dozvěděly.

Komunikace se zaměstnanci (vyučujícími, jejich zástupci a zahraničním koordinantem) probíhala buď ústně v době jejich úředních hodin nebo elektronickou poštou. Všichni ohodnotili komunikaci s vyučujícími, jejich zástupci a koordinátorkou jako výbornou ve srovnání s jejich domácími univerzitami.

Slovy jednoho českého studenta: „Nejednou u více profesorů jsem se setkal s případem, kdy jsem mu poslal po sedmé hodině večerní poštu a on mi do jedné hodiny odpověděl“.

Menší problémy měli ze začátku všichni s již výše zmíněným švábským dialektem, který obyvatelé Stuttgartu používají. Proto zprvu hodnotili své začátky jako velmi obtížné, nicméně v průběhu dvou až tří měsíců si zvykla i ta nejslaběji jazykově vybavená skupina.

Zmapování kampusu – Na půdě kampusu se nacházejí tři fakulty, studentská jídelna, knihovna, jazykové centrum, obchod s potravinami, studentský klub, obchod se školními potřebami a skripty, studentské koleje rozmístěné do třech částí kampusu, sportovní areál, univerzitní pole a skleníky, zámek a přilehlá zahrada.

Díky strategickému rozmístění budov po kampusu a přehledného internetového zobrazení učeben se dokázali studenti velmi rychle zorientovat. Během prvního týdne si všichni po skupinkách i zvlášť školní pozemky prošli, avšak prostory knihovny a její provoz byl u francouzské a litevské skupiny, dvou českých a dvou maďarských studentů prozkoumán až po prvním měsíci studia.

Prostory knihovny využili jen dva maďarští studenti, dvě italské, jedna česká a dvě slovenské studentky. Ostatní studenti označili návštěvu knihovny za zbytečnou, nebo díky německému jazyku za namáhavou.

Jako nejkvalitnější navštěvované prostory z hlediska navazování nových známostí a adaptačních procesů hodnotím školní hřiště a studentský klub. Zde se studenti cítili nejuvolněji a potkali nejvíce pro ně zajímavých lidí.

Socializace – Očekávalo by se, že nejkvalitnější proces seznamování se a adaptace do nového prostředí bude probíhat při studiu, které je v cizích podmínkách velmi těžké, pokud nespolupracujete s ostatními.

Nicméně opak je pravdou. Pohled „domácích“ na studenty vzdělanostních mobilit je velmi odtazitý a studentům vzdělanostních mobilit se zároveň nechce zapadnout do

studijního průběhu, jako „domácí“ student. V obou případech je na vině jazyková bariéra, která demotivuje studenty k navázání nových vztahů.

Tuto problematiku vyřešili dva profesoři tak, že napevno vytvořili kulturně promíchané studijní skupiny během svých hodin, které byly nuceny kooperovat a svůj přínos ve skupině navzájem ohodnotit. Ostatní profesoři ovšem separaci studentů normálního studia od studentů vzdělanostních mobilit preferovali.

Pouze čeští studenti si našli studijní přátele německé národnosti a kultury, se kterými dodnes udržují kontakt.

6. Závěr

Vzdělanostní mobilita je velmi častým tématem diskutovaným mezi studenty. Nicméně je velmi zarážející, jak málo máme přehledných informačních zdrojů zabývajících se právě touto tematikou. Nejen nedostatek informací, ale také velmi vyčerpávající byrokratická procedura, kterou je každý participant na vzdělanostní mobilitě nucen podstoupit, dokáží původně vzletnou myšlenku cestování za vzděláním částečně zastínit. Tento fakt ovšem není jediným inhibitorem původní myšlenky.

Na vině jsou také studenti, kteří ve většině případů nedokáží prolomit svůj komunikační ostych, ba co hůře, mají malý zájem zdokonalit se v cizím jazyce. Tato jazyková bariéra velmi zpomaluje jedince v procesu začlenění se do společnosti, pochopení cizí kultury a v neposlední řadě i kvalitnímu nabytí vědění. Takové ignorantství odporuje původním cílům a dalo by se přirovnat ke *společnosti diplomů*, protože takový jedinec se snaží pouze o to dostat základním podmínkám pro zdárné ukončení vzdělanostní mobility, aby si následně do svého životopisu mohl napsat nově nabytou zahraniční zkušenost a případně obdrženy certifikát.

Cílem této bakalářské práce bylo poskytnout obsažné informace ohledně adaptability na nové prostředí a režim studia při studentských mobilitách. Z výsledků vyhodnocených v empirické sondě vyplývá, že adaptabilita studentů na nové prostředí probíhá celkem rychle, avšak v závislosti na příslušných faktorech:

1. **volní** (psychologický) - chtění poznat novou kulturu a začlenit se
2. **finanční** (ekonomický) - finanční zázemí pokrývající základní nutnosti pro život
3. **komunikační dovednosti** (sociálně-psychologický) – schopnost dorozumět se s okolím.

V této souvislosti velmi kladně hodnotím snahu zmíněných profesorů, kteří vytvářeli kulturně i jazykově smíšené skupiny za účelem kooperace, protože členové těchto skupin byli nuceni mezi sebou komunikovat. Proto jejich adaptabilita byla urychlena a působení pomyslné komunikační bariéry utlumeno. Pro další studenty vzdělanostních programů by bylo velkým přínosem, kdyby tímto směrem agentura pro vzdělávací programy více směřovala. Kdyby vytvořila takové podmínky, aby byli studenti lépe stimulováni ke kooperaci v cizích podmínkách, a tedy rychleji a kvalitněji připraveni na studium v cizím jazyce.

Nejhodnotnějším informačním zdrojem pro studenta přemýšlejícího o mobilitě je student, který již v dané zemi studoval. Proto bychom my, kteří jsme vysíláni ČZU do zahraničí, mohli ve spolupráci se zahraničním oddělením naší univerzity být v těsnějším kontaktu. Například pomocí nově vytvořených internetových stránek obsahujících diskuzní fórum a odkazy na internetové blogy studentů, které by si studenti mohli podle předvytvořených šablon sami vytvořit a spravovat. Tyto blogové stránky by obsahovaly profil studentů, kteří participovali na vzdělanostní mobilitě, v podobě aktualizovaných kontaktů, možnosti diskusního fóra a případnou galerii fotografií a vlastní poznatky a doporučení.

Na úplný závěr dodávám, že tato práce vznikla především na základě autorových sympatií k vzdělanostním mobilitám a velmi kladnému ohodnocení vlastní zkušenosti získané v rámci vzdělanostní mobility, protože cestování samo o sobě je součástí vzdělávacího procesu ve vývoji člověka, jak se nám patrně prostřednictvím svého malého prince snažil naznačit Antoine de Saint-Exupéry.³⁷

-
- ³⁷ „Odkud přicházíš človíčku? Kde je tvé doma? Kam chceš odvést svého beránka?“

Na chvíli se zamyslel a pak odpověděl:

„Dobře že jsi mi dal tu bedýnku, v noci to bude jeho domeček...“

„Ovšem. A budeš-li hodný, dám ti také provázek, abys ho mohl ve dne přivázat. A kolík.“

Zdálo se, že tento návrh malého prince zarazil.

„Přivázat? To je ale divný nápad!“

„Víš, když ho neuvážeš, půjde, kam mu napadne, a ztratí se.“

Můj přítel se znovu zasmál:

„A kampak by šel?“

„Kamkoli. Stále rovně...“

Tu malý princ vážně poznamenal: „To nevadí, u mě je to velice malé!“

A tak trochu smutně dodal:

„Když jde člověk stále rovně, daleko nedojde...“

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *Malý princ*, III, 17

(v překladu Zdeňky Stavínkové)

7. Seznam literatury

- 1, ČERNÝ, JIŘÍ. *Malé dějiny lingvistiky*, Portal, Praha 2005, 1. vydání, ISBN 80-7178-908-9
- 2, PETRUSEK, MILOSLAV. *Společnosti pozdní doby*, Slon, Praha 2007, 1. Vydání, ISBN 978-80-86429-63-2
- 3, KELLER, JAN. *Až na dno blahobytu*, EarthSave, Praha 2005, 3. Vydání, ISBN 80-903085-7-0
- 4, KELLER, JAN, TVRDÝ. LUBOR. *Chrám, výtah, svatyně*, Slon, Praha 2008, ISBN 978-80-86429-78-6
- 5, DE SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE. *Malý princ*, Albatros, 1972, ISBN 978-80-00-01462-3
- 6, KOLEKTIV AUTORŮ. *Velký sociologický slovník*, Praha: Karolinum, 1996, ISBN 80-7184-311-3
- 7, KELLER, Jan. *Úvod do sociologie – studijní texty*, Praha: Sociologické nakladatelství, 1992

DALŠÍ POUŽITÉ PRAMENY:

Informační publikace:

- Erasmus očima studentů, uspořádala Petra E. Krňanská

Internet:

- NAEP – Národní agentura pro evropské vzdělávací programy

<http://www.naep.cz>

- ČZU – Česká zemědělská univerzita

<http://www.czu.cz>

- Nazkušenu.cz

<http://www.nazkusenou.cz>

- GŘ pro vzdělání a kulturu

<http://erasmus-database.naep.cz/modules/erasmus>

- ISO - International Students Organisation Hohenheim e.V.

<https://iso.uni-hohenheim.de/74094.html?&L=1>

- EACEA - The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php

8. Přílohy

1. Otázky k individuálnímu rozhovoru

2. Fotografická dokumentace zachycující univerzitní kampus

Příloha 1

1. Kdo tě sponzoruje?
2. Vystačíš s grantem?
3. Jaké máš alternativní finanční zdroje?
4. Je těžké sehnat práci?
5. Na čem ušetříš?

6. Kolik utratíš za vybavení pokoje?
7. Jak často si pereš, žehlíš?
8. Vaříš si, jak často?
9. Dostáváš proviant?

10. Kam jezdíš nakupovat jídlo?
11. Kam chodíš nakupovat oblečení?
12. Chodíš do knihovny?
13. Chodíš sportovat?
14. Kam se chodíš najíst?
15. Čím se dopravuješ a co to obnáší?
16. Jaké problémy si měl/a s ubytováním/bydlením?

17. V jakém jazyce studuješ?
18. Je výuka pro tebe těžká?
19. Jsi členem studijního, nebo sportovního kroužku?
20. Jaká je komunikace s profesory a úředníky školy?
21. Jaké problémy obnáší volba předmětů?

22. Kam chodíš za zábavou večer?
23. Kam chodíš za zábavou odpoledne?
24. Jak nahlížíš na činnost ISO?
25. Jak na tebe nahlíží ostatní?

26. Jak nahlížíš na ostatní?
27. Obohatila tě nějak některá z nově poznanych kultur?
28. Jak hodnotíš komunikaci mezi výměnou a domovskou univerzitou?
29. Jak moc ti pomohl intenzivní jazykový kurz?

Příloha 2



Obrázek 1. Univerzitní pole, přilehlá pracoviště a zámek Hohenheim, pohled z koleje



Obrázek 2. Univerzitní pole a koleje



Obrázek 3. Zámecká zahrada, Arboretum