

ČAS A VĚK HRAJE ROLI: TŘI GENERACE SE UČÍ V KURZECH

TIME AND AGE DO MATTER: THREE GENERATIONS LEARNING IN COURSES

MILADA RABUŠICOVÁ, LENKA KAMANOVÁ,
KATEŘINA PEVNÁ

Abstrakt

*Príspevok navazuje na článok publikovaný v časopise *Studia paedagogica* 2009/2, kde byl ve stručnosti představen koncept mezigeneračního učení a dále byla zmapována nabídka kurzů a programů neformálního vzdělávání, které mohou představovat pro členy rodin různých generací příležitost vzájemně se učit. Vytvořený přehled je nyní odrazovým můstkem ke dalšímu detailnějšímu zkoumání toho, co lidi do kurzů přivádí, co jim účast v kurzech přináší, jak hodnotí účast lidí z různých generací a jak vnímají mezigenerační učení. Tento detailnější vhled je založen na výsledcích dotazníkového šetření mezi účastníky kurzů neformálního vzdělávání, a to ze tří generací: rodičů, prarodičů a dospělých dětí, nikoli však z jedné rodiny. Jejich výpovědi jsou mezigeneračně srovnávány, případně konfrontovány s výsledky jiných výzkumů.*

Klíčová slova

učení, generace, mezigenerační učení, mezigenerační programy, kurzy neformálního vzdělávání

Abstract

*The contribution continues an article briefly introducing the concept of intergenerational learning, published in the 2009/2 issue of *Studia Paedagogica*. The article reviewed the offer of the courses and programmes of non-formal education as opportunities for family members of various generations to learn among each other. The review became the starting point of further exploration of what motivates people to take up the courses, what they gain in them, how they judge the participation of people of various generations, and how they perceive intergenerational learning. A more detailed view like this is based on a questionnaire survey among the participants of the courses of non-formal education, of three different generations: parents, grandparents and grown-up children, though not of one and the same family. Their responses are compared among each other and, in some case, confronted with the results of other surveys.*

Keywords

learning, generations, intergenerational learning, intergenerational programmes, courses of non-formal education

„Starší člověk nemůže být starší, pokud neexistuje komunita, která z něj staršího činí. Malé dítě se nemůže cítit bezpečně, pokud není poblíž nikdo starší, jehož klidná přítomnost mu dává v životě naději. Dospělý nemůže být tím, kým je, pokud nemá silný pocit starších lidí kolem sebe“ (Somé, 1993, s. 2).

Úvod

Tématem příspěvku je mezigenerační učení.¹ Podle EAGLE (European approaches to inter-generational lifelong learning; Hatton-Yeo, 2008, s. 3; Fischer, 2008) je mezigenerační učení „proces, jehož prostřednictvím jedinci všeho věku získávají dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby v jejich vlastních „žitých světech““. Tato definice zdá se být výstižná spíše pro celoživotní informální učení, o jeho „mezigeneračnosti“ toho však říká jen málo. To, co odlišuje mezigenerační učení od celoživotního a informálního učení, o nichž ve skutečnosti tato definice hovoří, je zaměřenost mezigeneračního učení na účastníky z různých generací. Co se rozumí pod pojmem generace?

Je to „velká, sociálně diferencovaná skupina osob, které jsou spojené dobově podmíněným stylem myšlení a jednání a prožívají podstatná období své socializace ve shodných historických a kulturních podmínkách“ (Velký, 1996). V detailnější odpovědi na tuto otázku nelze nezmínit klasika sociologie generací, a to Karla Mannheim (1964, překlad 2007). Podle něj lze generaci vymezit kvantitativně, jak to zjednodušeně činí pozitivisté, tedy určit trvání generace. Obvykle jde o třicet let a je to spojeno s úvahou o prvních třiceti letech života jako o době učení, dalších třiceti letech života jako o době plné kreativity a posledních třiceti letech jako o období opouštění veřejného života. Podstatnější je ovšem kvalitativní vymezení, jež hovoří o generačním zasazení (participace na společných osudech), generační souvislosti (sociální a duchovní obsahy vytvářející reálné spojení mezi jednotlivci) a generační jednotě (konkrétní spjatost generace v prožitcích). To jsou momenty, které určují působení jednotlivých generací.² Corsten (2007) hovoří o generaci jako o pojmu s množstvím významů. Tento pojem je spojován s tématem sociál-

¹ Tento příspěvek je jedním z výstupů výzkumného projektu „*Mezigenerační učení: děti, rodiče a prarodiče v neformálním vzdělávání a v informálním učení*“ č. 406/09/0427, jenž je podporován Grantovou agenturou České republiky.

² Nepochybně je celá Mannheimova teorie kolem generací podstatně složitější a vrstevnatější, než jak může být uvedeno na tomto místě.

ní a kulturní reprodukce, s tématem mezigeneračních vztahů či tématem kolektivní identity. Téma komunikace a učení mezi generacemi není zmiňováno explicitně, ale můžeme odvodit, že spadá do okruhu mezigeneračních vztahů.

Abychom tedy procesům mezigeneračního učení mohli lépe porozumět, je třeba se nejprve podívat alespoň stručně³ na oblasti, jež s generacemi a s mezigeneračním učáním přímo souvisejí. Jsou jimi oblast mezigeneračních kontaktů, mezigenerační komunikace a mezigeneračních vztahů a snad i další⁴. Mezigenerační učení lze chápat jako další tematický okruh v této řadě, respektive jako jakousi nadstavbu nad těmito koncepty, které současně pro učení vytvářejí nezbytné podmínky. Všechny tyto koncepty se teoreticky i výzkumně tematizují různou měrou.

Mezigenerační kontakty a jejich přínosy

S oporou o Giddense (1984) můžeme říci, že každodenní aktivity lidí, jež lze chápat jako cestu časem a prostorem, vytvářejí situace pro sociální interakce a setkávání, které znamenají spojování těchto cest. Spojování cest mezi generacemi, konstatují mnozí, je v současnosti oslabováno. Převažuje předpoklad, že se lidé lépe cítí, pokud se socializují se svými vrstevníky, že mají větší užitek a potěšení z interakcí s lidmi své vlastní generace. Tomu nahrávají obecné společenské podmínky, jež zdůrazňují chronologický věk jako základ toho, co člověk v určité životní fázi má dělat, čeho může dosáhnout, co už přenechat jiným. Tyto okolnosti se promítají jak do pracovní sféry, tak do sféry rodinné.

Existují však také názory, které dokládají pravý opak. Zdůrazňují výhody současné společenské mobility a pokročilých technologií, které umožňují rodinám a komunitám nacházet nové způsoby v posilování mezigeneračních kontaktů. Řada výzkumů např. identifikuje mezigenerační zkušenost jako potenciální zdroj pro posilování toho, jak starší dospělí vnímají svoji životní pohodu (well-being, tedy blaho, dobro). Reisig a Fees (2007) na příkladu starších osob, jež jako dobrovolníci pravidelně pracovaly s malými dětmi, dokládají, jak tyto mezigenerační interakce dávaly smysl jejich životu a vedly k pocitům užitečnosti a přispívání. Z uskutečněných focus groups vyplynuly

³ Teoretické propojení mezigeneračního učení se souvisejícími koncepty na svou detailní analýzu teprve čeká. Ani v tomto příspěvku na ni není dost prostoru, neboť máme záměr prezentovat empirickou studii.

⁴ Domníváme se, že mezi ně patří např. i oblast mezigenerační solidarity, které věnují pozornost některé sociologické studie (u nás např. Šýkorová, 2006).

následující důležité efekty pro seniory: zůstáváme aktivní fyzicky i mentálně, nepřemýšlíme tolik nad svými vlastními problémy, práce s dětmi nám přináší pocit mladosti, jsme v kontaktu s mladými a s komunitou, měníme si náhled na děti a na mladé, sami sebe vnímáme pozitivněji. Celkově účastníci výzkumu prokazovali velkou satisfakci plynoucí z jejich práce s dětmi a výzkumníci konstatovali, že tento typ mezigeneračních kontaktů přispívá k aktivnímu a úspěšnému stárnutí (Reisig, Fees, 2007).

Mezigenerační komunikace a vztahy

Výklady o mezigenerační komunikaci je možné opřít o tzv. life-span perspektivu (perspektiva celé délky života)⁵, což znamená uvědomění si velkých rozdílů mezi lidmi různého věku, způsobených jejich fyzickými, kognitivními a psychosociálními charakteristikami a také jejich odlišnými postoji, vyplývajícími z rozdílných životních zkušeností daných odlišnými historickými kontexty. Dokonce se objevuje názor, že lidé různých generací přináleží k různým kulturám, takže mezigenerační komunikaci je možné chápat také jako interkulturní komunikaci⁶. Tato teoretická perspektiva se konstitovala v opozici vůči teoriím vývojových stadií, které podle Williamse a Nussbauma (2001) vyvolávají stereotypní pohledy na stárnutí jako na období deprimované a strastiplné. Odmítá obecně akceptované povědomí o téměř univerzálním poklesu kognitivních, psychických, fyzických a sociálních schopností člověka a zdůrazňuje naopak diverzitu a pluralitu vývoje v různých oblastech. To znamená, že průběh života obnáší dynamiku zisků a ztrát, zejména v oblasti komunikace a mezilidských vztahů, které se proměňují co do obsahu a intenzity. Počítat je třeba také s velkými individuálními rozdíly, nejen s rozdíly mezigeneračními. A konečně, life-span perspektiva znamená také uvědomění si propojenosti jednotlivce s prostředím a jejich vzájemné ovlivňování. To vše otevírá prostor pro porozumění tomu, jak si lidé různých generací vytvářejí svoji osobní identitu a jak zvládají mezigenerační interakce a komunikaci v jejich pestrosti a variabilitě.

Vedle osobní identity je pro mezigenerační komunikaci a vztahy důležitá také sociální identita, tedy vědomí příslušnosti k určité sociální skupině v kombinaci s pocity vyplývajícími z této příslušnosti. Tomuto tématu se věnuje teorie skupinového členství (intergroup theory), která je pro vysvětlo-

⁵ Pro *life-span perspective* se nám nepodařilo najít vhodnější český ekvivalent než „perspektiva celé délky života“.

⁶ Víme, že pojem „interkulturní komunikace“ má poněkud jiný, již zavedený význam (Průcha, 2010). Zde tento pojem používáme, abychom zdůraznily, že odlišnosti jednotlivých generací se mohou významně promítat do odlišností v komunikaci.

vání rozdílů v mezigenerační komunikaci považována za stejně vlivnou, a postuluje, že příslušnost ke skupině významně tvaruje naše postoje a komunikaci s jinými skupinami, včetně skupin rozdílných věkem či generací. Máme tendenci zdůrazňovat ty atributy, které jsou obecně přičítány určité generaci, k níž náležíme. A stejně tak stereotypně nahlížíme na příslušníky jiných generací, byť by se oni subjektivně vnímali jinak. Tato kategorizace ovlivňuje významně jak počátek, tak průběh komunikace jako základ pro vytváření mezigeneračního vztahu. Ukazuje se tedy, že mezigenerační kontakty jsou velmi důležitým prostředkem k tomu, aby lidé různého věku měli příležitost ke vzájemné komunikaci, jež může vést k překonávání generačních stereotypů a kategorizací. Tato okolnost je důležitá samozřejmě pro všechny generace, ale Williams a Nussbaum (2001) upozorňují, že důležitá je zejména pro mladší generaci⁷, která má tendenci se interakcím se staršími lidmi aktivně vyhýbat, neboť je konfrontována s nepříjemným faktem, že postupně k této generaci také přejde.

Mezigenerační učení

Ramon a Turrini (2008) tvrdí, že mezigenerační učení je vlastně jen postmoderní označení pro pradávný proces dědictví po předcích. Sociální znalost (*knowledge*) byla vždy přenášena z generace na generaci, od starších k mladším, a to prostřednictvím tisíce různých způsobů. V orálních společnostech garantovala přežití celé kultury postava vypravěče prostřednictvím sdělování příběhů. Vypravěč ve své klasické podobě byl starý muž, který učí mladou generaci etickým tajemstvím v jejich běžném kontextu a radí jim. Tento přístup k přenosu znalostí je ve skutečnosti mezigeneračním učením.

Avšak tento primární kanál procesů učení prošel v post-gutenbergovských společnostech revolucí. Ústředním bodem se stal pisatel, který svými slovy nahradil hlasy předků. Tento první moment změny v možnostech přístupu k informacím znevážil význam zkušenosti a následně snížil prestiž učení mladých staršími.

Ovšem, jak říkají Ramon a Turrini, u toho skončit nemůžeme, a připomínají další revoluční moment v procesech přenosu vědění, který předznamenala již publikace Alvina Tofflera *Třetí vlna* z roku 1980. Se vznikem a rozšířením ICT se role mezi staršími a mladšími změnila. Ve skutečnosti totiž, mluvíme-li o mezigeneračním učením, máme obvykle na mysli různé aktivity, při nichž mladí pomáhají starším získat kompetence a dovednosti pro

⁷ Stejně tak by se ovšem dalo spekulovat o tom, zda interakcím s mladými se nemají tendenci vyhýbat také příslušníci starší generace.

zvládnání života v informační společnosti. To je sice možný přístup k mezigeneračnímu učení, ale je to přístup, který popírá reciprocitu při výměně informací, takže ho nelze považovat za mezigenerační učení v jeho úplnosti.

Podle autorek lze tedy říci, že teprve v současné společnosti se v oblasti procesů učení objevuje možnost hledání rovnováhy mezi mladšími a staršími. Starší lidé naplňují faustovský model, který jim umožňuje žít znovu druhý život plný nových a každodenně se rodících zkušeností. A kdo může být lepší v tom, aby jim pomohl tento model realizovat, než mladí lidé? A obráceně, mladí lidé zase získávají z klidné přítomnosti starších, která jim dává naději pro jejich životy (Ramon, Turrini, 2008).

Takto formulovaný současný kontext mezigeneračního učení vyznívá více než optimisticky. Je ale zřejmé, že se objevují i názory zcela opačné. Takové, které hovoří o narůstající mezigenerační propasti způsobené demografickým vývojem posledních desetiletí s velmi negativními konsekvencemi pro soužití více generací, pro rodiny a zejména pro postavení starších osob ve společnosti⁸. Podle Schirmachera (2005) se dá předpokládat, že tato propast bude narůstat a podle něj může přerůst až ve „válku generací“. Za takových podmínek by ovšem o mezigeneračním učení bylo jen obtížně možné uvažovat.

Mezigenerační učení, jak jsme již zmínily, se všemi předcházejícími koncepty souvisí a navazuje na ně. Samo o sobě má samozřejmě také svoje teoretická vymezení, jež souvisejí s jeho místem mezi jinými druhy učení. V rámci obvyklých kategorií učení jej můžeme vymezit jako učení záměrné i nezáměrné, jako vědomé i nevědomé, dále jako senzomotorické, verbálně kognitivní či sociální učení, jako celoživotní (life-long) a všeživotní (life-wide) učení a jako převážně neformální a informální. Základním distinktivním znakem oproti jiným typům učení je zaměřenost mezigeneračního učení na účastníky učení z různých generací. Mohou to být jak dvě generace jdoucí za sebou, tak generace ob jednu. Detailněji byla tato kategorizace mezigeneračního učení argumentována v článku dříve publikovaném v časopise *Studia paedagogica* (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009).

Z hlediska místa jeho realizace můžeme jen zopakovat, že o něm lze uvažovat jak v souvislosti s rodinou, tedy s přenosy mezi generacemi jedné rodiny, tak také v souvislosti s mimorodinnými příležitostmi pro učení v rámci neformálního vzdělávání, tedy s přenosy mezi generacemi obecně.⁹

⁸ Aktuálně např. vzniklá skupina mladých lidí na Facebooku, jež různými způsoby osočuje a zesměšňuje starší generaci.

⁹ O mezigeneračním učení lze samozřejmě uvažovat ještě v dalších kontextech, např. ve škole, neboť tam jsou také přítomny minimálně dvě různé generace. Dokonce je možné přijmout i to, že učení je obousměrné, tedy nejen směrem od učitele k žákům, ale i obráceně.

V tomto příspěvku se zaměřujeme právě na druhou zmíněnou oblast, tedy na mezigenerační učení v rámci kurzů neformálního vzdělávání. V zásadě můžeme hovořit o dvou typech takových kurzů: o mezigeneračních programech a o kurzech neformálního vzdělávání.

Jak jsme již uvedly v předcházejícím příspěvku (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009), v případě mezigeneračních programů je mezigenerační učení explicitní, neboť se jedná o aktivity přímo k tomuto učení zacílené. Jsou chápány jako „sociální prostředky, jež tvoří cílevědomé a trvajících výměny zdrojů a učení mezi staršími a mladšími generacemi“ (International Consortium of Intergenerational Program). Vznikají jednak „za účelem redukování stereotypů mladých a starších a proto, aby se mohlo zvyšovat vzájemné porozumění a důvěra mezi mladšími a staršími generacemi“ (Cherri, 2008, s. 10). Jednak „nabízejí mechanismy, díky kterým osoby rozdílných generací cílevědomě spolupracují, aby podpořily a rozvíjely sebe navzájem“ (Newmanová, 1989). Jde tedy o cílené vytváření situací pro mezigenerační učení, přičemž důležitá je vzájemnost interakcí, nejen jednosměrný přenos (Loewen, 1996).

V kurzech neformálního vzdělávání probíhá mezigenerační učení implicitně, neboť nejsou provozovány přímo za účelem učení mezi generacemi, ale jsou zacíleny k nějakému konkrétnímu tématu, jež je předmětem zájmu účastníků. V kurzech neformálního vzdělávání tedy nejde primárně o vytváření situací mezigeneračního učení, ale cíle směřují k neformálnímu vzdělávání (naučit se cizí jazyk, pracovat s PC, batikovat apod.). Přítomnost více generací však může tvořit jakousi „přidanou hodnotu“ těchto kurzů vedoucí sekundárně k mezigeneračnímu učení.

Vzhledem k tomu, že cíleně zaměřené mezigenerační programy u nás zatím nejsou běžně dostupné (na základě našeho cíleného vyhledávání¹⁰ jsme našly jen jeden takový kurz, viz SP 2009/2), soustředujeme se na analýzu kurzů neformálního vzdělávání, kde probíhá mezigenerační učení implicitně, a jak bylo řečeno, může být benefitem navíc. Zaměřujeme se na účastníky těchto kurzů a hledáme mimo jiné odpověď na otázku, zda se tento potenciál mezigeneračního učení v kurzech pro dospělé skutečně naplňuje.

Kdo jsou účastníci, jakou mají motivaci k účasti, co jim účast v kurzu přináší?

Na podobný typ otázek, jako jsou obsaženy v mezititulku, můžeme nacházet odpovědi v různým způsobem založených výzkumech. Naposled např. v dotazníkovém šetření o zájmovém vzdělávání dospělých prezentovaném

¹⁰ Je třeba připomenout, že naše vyhledávání bylo omezeno na jedno větší město, a to Brno.

v publikaci *Učíme se po celý život?* (Knotová, 2008). My tyto otázky specifikujeme a přidáváme k nim samozřejmě další, tedy takové, které odpovídají našemu zájmu o mezigenerační učení:

Co lidi přivádí do daného kurzu (jak se o něm dozvěděli, jak se přihlásili, jaký mají důvod k účasti)? Existují v těchto otázkách generační rozdíly?

Co jim účast v kurzu přináší? Je ve vnímaných přínosech rozdíl podle generací účastníků?

Je pro účastníky přínosná účast lidí z různých generací? Existují v této věci generační rozdíly?

Co si účastníci kurzů myslí o učení obecně: Jak rozumí tomu, když se řekne „mezigenerační učení“? Jsou v jejich odpovědích generační rozdíly?

Metoda a sběr dat

K získání odpovědí na uvedenou sadu výzkumných otázek jsme zorganizovaly dotazníkové šetření mezi účastníky kurzů neformálního vzdělávání, jichž se účastní dospělí z různých věkových kategorií. Sběr dat proběhl v prosinci 2009 – březnu 2010 v neformálních kurzech v Brně. Vybíraly jsme kurzy, které byly vypsány pro širší věkové spektrum, kde bylo přítomno více generací. Dohromady se jednalo o patnáct kurzů, které byly pořádány různými institucemi a měly následující zaměření: kurzy vaření, kurzy angličtiny, kurzy keramiky, jógy, výtvarné kurzy, počítačové kurzy, víkendový pobyt pro rodiny, točení na hrnčířském kruhu, orientální tanec, cvičení pro rodiče s dětmi, kurz tanečních pro pokročilé, kurz volejbalu, kurzy komunikace.

Respondenty byli dospělí děti (94), rodiče (91) a prarodiče (90), v celkovém počtu (275). Jednalo se o záměrný výběr. Návratnost neuvádíme¹¹, neboť dotazníky¹² byly administrovány osobně a respondenti do příslušných počtů byli dohledáváni. A jelikož se jednalo o záměrný výběr, který nemá charakteristiky reprezentativního souboru, rezignujeme na nástroje statistické inference (zobecňování)¹³.

Dotazování bylo zaměřeno na zjištění základních charakteristik účastníků (pohlaví, věk, vzdělání, ekonomické postavení) a jejich rodin (typ rodiny a počet dětí), na jejich hodnocení přínosů kurzu, motivů k účasti, jejich vyjádření o tom, co pro ně znamená celoživotní a mezigenerační učení, zda považují za

¹¹ Návratnost není podstatná také proto, že údaje z tohoto souboru nezobecňujeme.

¹² Dotazníky měly tři varianty: pro dospělé děti, rodiče a prarodiče. Rozdílly mezi nimi spočívaly především ve formulacích otázek, tak aby otázky odpovídaly jednotlivým generacím.

¹³ Z tohoto důvodu čtenář nenajde v textu údaje o statistické signifikaci nebo o intervalech spolehlivosti.

přínosnou účast lidí z více generací, co se naučili ve své rodině apod. Dotazník dále obsahoval postojové otázky týkající se názoru na úspěch v životě, na kontrolu nad životem, na spokojenost se životem a na snahu porozumět dění kolem sebe. Tato baterie otázek¹⁴ je shodná s otázkami z dotazníku „Vzdělávání dospělých“, jehož sběr proběhl v roce 2005 v rámci výzkumného projektu „Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje“. To nám umožňuje aktuální výsledky konfrontovat s reprezentativním souborem respondentů z roku 2005.

Výzkumný soubor je složen ze tří rovnoměrně velkých skupin – generací. Procentuální složení souboru z hlediska generační příslušnosti je následující: dospělé děti 34 %, rodiče 33 %, prarodiče 33 %. Konstrukce generace (generační příslušnosti) vychází ze dvou kritérií, a to z deklarovaného věku a ze sebezaražení respondenta podle toho, v jaké roli je ve své rodině, zda v roli rodiče, prarodiče či dospělého dítěte. Detailnější generační složení souboru ukazuje tabulka 1. Je zřejmé, že každá ze tří generací se podle věku rozpadá do dvou podskupin: mladší a starší. Stejná věková kategorie (mladší, starší) zase spadá pod dvě generace. Rozčlenění do tří generací je tedy kombinací obou kritérií. Při celé analýze dat se důsledně držíme rozčlenění do uvedených tří generací, jejichž výsledky srovnáváme.

Tabulka č. 1: **Generační rozložení souboru**

	Počet	%	Věkové rozpětí	Průměrný věk
Generace dětí	94	34,2	16–24 25–45	27
Generace rodičů	91	33,1	25–45 46–66	41
Generace prarodičů	90	32,7	46–66 67–84	65
Celkem	275	100,0	16–84	44

Soubor se skládal ze 192 žen a 83 mužů. Nejčastější dosažené vzdělání respondentů bylo vysokoškolské (151 respondentů), středoškolské vzdělání uvedlo 86 respondentů a základní nebo vyučení bez maturity 36 respondentů. V souboru tedy převládaly ženy a lidé s vyšším vzděláním. To zcela odpovídá zjištěním jiných výzkumů o zapojenosti dospělých do zájmového vzdělávání, které opakovaně (naposled Knotová, 2008) ukazují na větší angažmá žen a vzdělanějších osob. V detailnějším pohledu vidíme, že nejčastěji se vysokoškolsky vzdělaní účastníci objevují v generaci dětí (73 %), dále v generaci rodičů (56 %) a nakonec v generaci prarodičů (36 %). V této generaci bylo více respondentů se vzděláním středoškolským (38 %).

¹⁴ Samozřejmě ne všechny dotazníkové otázky mohly být plně vytěženy v tomto textu.

Výsledky

Cesta tří generací ke kurzu

Toto téma se rozpadá do dalších, dílčích otázek, tj. jak se účastníci o kurzu dozvěděli, jakým způsobem se přihlásili, jaký mají důvod k účasti a zda se jedná o jejich kurz jediný, či jsou „kurzovně“ ještě aktivnější. Předpokládáme, že v odpovědích budou zaznamenatelné rozdíly podle jednotlivých generací, neboť zejména starší generace bude pravděpodobně více závislá na informacích od svých známých či členů rodiny. Také předpokládáme, že pro starší generaci bude častějším důvodem návštěvy nějakého kurzu potřeba sociálních kontaktů než pro generaci střední a mladší.

Předně, téměř polovina námi oslovených respondentů navštěvuje více než jeden kurz (44 %), což vypovídá o jejich aktivitě. Z těch, kteří ve svém volném čase navštěvují i jiné kurzy, je neaktivnější generace rodičů, v níž je takových aktivních účastníků kurzů více než polovina (51 %). V generaci prarodičovské je to 41 % a v generaci dospělých dětí je to 40 %.

Koneckonců, valná většina (96 %) účastníků by navštěvovaný kurz doporučila také jiným lidem. Opakovaně se potvrzuje teze, podle níž v okamžiku, kdy člověk – v jakémkoli věku – začne být aktivní ve svém sebevzdělávání a obecně ve volném čase, přináší mu to efekty spokojenosti a celkově pozitivního hodnocení právě takových aktivit.

V 80 % případů se účastníci přihlásili sami, pokud to byl někdo jiný (jednalo se o vnoučata a kolegy), potom nejčastěji v generaci prarodičů, a to ve čtvrtině případů. Zdá se tedy, že v této oblasti funguje cosi jako aktivizace prarodičů mladšími generacemi, což je jistě pozitivní.

O způsobu získání informace o kurzu jsme spekulovaly v tom smyslu, že internet bude důležitým zdrojem především pro mladší generaci, zatímco „lidé“ jako informační zdroje budou významnější pro generaci starší. To se, jak ukazuje následující tabulka, potvrdilo.

Tabulka č. 2: Jak jste se o tomto kurzu dozvěděl/a?

	Zdroj informace					Celkem
	Internet	Tisk a TV	Zaměstnavatel organizátor	Přátelé	Rodina	
Generace dětí	36	0	10	34	12	92
	39,1 %	0 %	10,9 %	37,0 %	13,0 %	100,0 %
Generace rodičů	17	4	33	27	10	91
	18,7 %	4,4 %	36,3 %	29,7 %	11,0 %	100,0 %
Generace prarodičů	10	9	19	28	24	90
	11,1 %	10,0 %	21,1 %	31,1 %	26,7 %	100,0 %
Celkem	63	13	62	89	46	273
	23,1 %	4,8 %	22,7 %	32,6 %	16,8 %	100,0 %

Z tabulky je zřejmé, že nejčastějším zdrojem informací o kurzech jsou jednoznačně přátelé, což se téměř rovnoměrně objevuje v odpovědích všech generací. V případě prarodičů podobnou roli sehrávají také jejich děti¹⁵, pro generaci rodičovskou jejich partneři, zaměstnavatelé a organizátoři kurzu, ale pro generaci dospělých dětí je nejčastějším zdrojem internet. Ostatní informační zdroje, jako je tisk, televize či rozhlas, hrají roli spíše marginální. Souvislost mezi příslušností k určité generaci a zdrojem informace o kurzu je relativně vysoká (Cramerovo $V = 0,30$)¹⁶. Tyto výsledky je možné interpretovat v souvislosti s dominantními životními rolemi a také s mezilidskými vztahy, které z nich vyplývají.

Na důvody, proč se lidé do kurzu přihlásili, jsme se ptaly podle pořadí jejich důležitosti.¹⁷ V nabídce byl zohledněn jak zájem o obsah kurzu, tak zájem o setkávání s jinými lidmi, dále pracovní motivace, vyplňování volného času a potřeba odreagování, ale také možnost, že účastníka kurzu přesvědčil o jeho užitečnosti (potřebnosti či zajímavosti) někdo z blízkých. Výsledky v souhrnu ukazuje následující tabulka (č. 3).

Tabulka č. 3: Co je hlavním důvodem, proč tento kurz navštěvujete?

	První volba		Druhá volba		Třetí volba	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Mám zájem o obsah kurzu	89	38,7	43	20,3	35	18,9
Vyplňuji si volný čas	9	3,9	25	11,8	28	15,1
Chci se setkávat s druhými lidmi	14	6,1	25	11,8	29	15,7
Chci se naučit něco nového	72	31,3	68	32,1	23	12,4
Potřebuji se odreagovat	14	6,1	17	8,0	20	10,8
Přesvědčily mě děti	2	,9	3	1,4	11	5,9
Přesvědčil mě někdo jiný z rodiny	3	1,3	4	1,9	10	5,4
Přesvědčil mě někdo z přátel	4	1,7	5	2,4	7	3,8
Potřebuji to ke svému zaměstnání	15	6,5	21	9,9	16	8,6
Jiný důvod	8	3,5	1	,5	6	3,2
Celkem	230	100,0	212	100,0	185	100,0
Žádná odpověď	45		63		90	
Celkem	275		275		275	

¹⁵ V tabulce jsou děti a partneři jako zdroje informace o kurzu uvedeni pod souhrnným označením rodina.

¹⁶ Cramerovo V je jediným koeficientem asociace (souvislosti), který lze použít pro statistické operace s nominálními znaky (viz Hendl, 2004, s. 313). V případech, kde jej používáme, se jedná právě o nominální proměnné.

¹⁷ Pokyn zněl: „Vyberte maximálně 3 z níže uvedených důvodů a seřadte je podle důležitosti (1. nej-důležitější).“

Z výsledků je na první pohled zřejmé, že hlavní motivace k účasti v kurzu je položena do oblasti zájmu o obsah kurzu a také do chuti naučit se něco nového. Důvody typu vyplnění volného času či odreagování se ve výraznější míře objevují až jako druhá či třetí volba, stejně tak chuť setkávat se s druhými lidmi. Spíše na okraji motivačního pole, bez ohledu na to, o kterou volbu se jedná, leží takové motivy, jako je potřeba kurzu k zaměstnání či fakt, že účastníka přesvědčil někdo z jeho blízkých. Je to vcelku pochopitelné a odpovídá to naší tezi, potvrzené i předcházejícími výsledky (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009), že zájmové kurzy jsou pouze místy pro implicitní mezigenerační učení, k němuž dochází až v „druhém plánu“, neboť v „prvním plánu“ je samotný zájem o konkrétní volnočasovou aktivitu. Znamená to tedy, že na rozdíl od obvyklého interpretačního postupu, při němž se největší důraz klade na první volbu, má pro nás smysl interpretace také a především druhé a třetí volby.

Právě zde se v motivačních důvodech ukazují generační rozdíly, i když ne tak zřetelné na první pohled, neboť se objevují až mezi druhými a třetími volbami. V generaci dospělých dětí při jejich první volbě hrají fakticky roli jen motivy spojené se zájmem o obsah kurzu a se zájmem naučit se něco nového (48 % + 28 %, celkem 76 %), všechny ostatní motivy jsou zcela marginální. V generaci rodičovské jsou na prvním místě stejné důvody (33 % + 33 %, celkem 66 %), i když poněkud výrazněji se objevují i další nabídnuté motivy. Obdobný model se replikuje také v generaci prarodičovské (36 % + 32 %, celkem 68 %).

Rozrůznění nastává teprve u druhé volby, kde další motivy nad rámec zájmu o obsah kurzu a potřeby naučit se něco nového hrají nejvýznamnější roli právě pro prarodičovskou generaci. Na prvním místě mezi ně patří zájem setkávat se s jinými lidmi (14 %), potřeba odreagování (14 %) a vyplnění volného času (11 %¹⁸). Souvislost mezi příslušností k určité generaci a důvody k účasti v kurzu vyjádřená Cramerovým V ovšem není příliš silná (0,20).

Třetí volba ukazuje, že pro generaci prarodičů se kromě již zmiňovaných motivů objevuje motiv další a tím je, že je k účasti v kurzu přesvědčil někdo z jejich blízkých: v 16 % případů to byly děti a v 9 % někdo z rodiny nebo z přátel. Zde už hraje příslušnost k určité generaci statisticky výraznější roli (Cramerovo $V = 0,31$).

Domníváme se, že tyto výsledky dobře dokumentují naši výchozí tezi, tedy že v kurzech neformálního vzdělávání v prvním plánu nejde o mezigenerační učení, ale „jen“ o zájmové vzdělávání. Tyto kurzy, jsou-li určeny lidem různých generací, respektive jsou-li určeny lidem bez rozdílu genera-

¹⁸ Zajímavé ovšem je, že tento motiv není nevýznamný ani pro generaci dospělých dětí (18 %).

cí, dávají pouze příležitost k tomu, aby docházelo ke vzájemnému mezigeneračnímu obohacování. Do jaké míry je toho obohacování skutečně ve hře, naznačují naše další zjištění.

Přínosy účasti v kurzu očima tří generací

Jak ukázal předcházející oddíl, mezi generacemi účastníků kurzů neformálního vzdělávání existují zaznamatelné rozdíly v důvodech účasti. Další otázka, která se naskýtá, je podívat se na to, co jim účast v kurzech přináší.¹⁹ Budou generačně klást důraz na různé přínosy? Ty se samozřejmě mohou pohybovat opět v oblasti získání nových informací či dovedností, to znamená v rovině věcné, dále v oblasti relaxace či zvyšování sebevědomí, tedy v rovině osobních přínosů, ale také v oblasti setkávání a sdílení s druhými lidmi, tedy v rovině sociální. Předpokládáme, že právě poslední z nich by mohly hrát větší roli u účastníků ze starší generace.

Věcné přínosy

Co se týká věcných přínosů kurzů operacionalizovaných prostřednictvím získání informací o daném tématu a získání nových dovedností nebo zlepšení se v příslušných dovednostech, výsledky ukazuje tabulka 4.

Tabulka č. 4: **Věcné přínosy: nová informace o daném tématu nebo nová dovednost či její zlepšení**

	Informace		Dovednost	
	Počet	%	Počet	%
Souhlasím	205	79,5	216	81,8
Spíše souhlasím	46	17,8	38	14,4
Spíše nesouhlasím	3	1,2	6	2,3
Nesouhlasím	4	1,6	4	1,5
Celkem	258	100,0	264	100,0

Z tabulky je zřejmé, že prakticky všichni účastníci tuto věcnou stránku přínosů kurzu zmiňují. Nejčastěji v poloze plného souhlasu nebo alespoň v poloze převládajícího souhlasu (78 % + 18 %, celkem 96 % v případě informací,

¹⁹ Respondenti se k dotazníkovým otázkám o přínosech kurzů vyjadřovali na škále souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím.

82 % + 14 %, celkem 96 % v případě dovedností). Podíváme-li se na věc prizmatem generací, potom jednoznačně nejspokojenějšími zákazníky kurzů v tomto ohledu jsou příslušníci nejstarší generace – 94 % z nich v případě získávání informací a 90 % z nich v případě získávání či zlepšení dovedností vyjadřují plný souhlas. Rodičovská generace zmiňuje tento znalostní přínos v 80 % případů, děti jsou poněkud kritičtější, takže jen v 66 % případů. O dovednostním přínosu se rodičovská generace (77 %) a generace dospělých dětí (79 %) vyjadřuje v podstatě shodně. Rozdíly v hodnocení věcných přínosů mezi generacemi, testováno Spearmanovým koeficientem, jsou 0,29 (informace), respektive 0,12 (dovednosti).

Osobní přínosy

Přínosy, které jsme označily jako osobní, byly měřeny prostřednictvím dvou témat, a to zda účastníci vnímají účast v kurzu jako relaxaci a zda se jim díky tomuto kurzu zvýšilo sebevědomí.

Tabulka č. 5: **Osobní přínosy: relaxace a zvýšené sebevědomí**

	Relaxace		Sebevědomí	
	Počet	%	Počet	%
Souhlasím	124	49,2	60	26,9
Spíše souhlasím	71	28,2	104	46,6
Spíše nesouhlasím	35	13,9	39	17,5
Nesouhlasím	22	8,7	20	9,0
Celkem	252	100,0	223	100,0

U hodnocení osobních přínosů spojených s relaxací a se sebevědomím už tak jasná shoda nepanuje. V dichotomii souhlasu a nesouhlasu ale stále převládá názor souhlasný nad nesouhlasným, a to 77:23 v případě relaxace a 74:26 v případě zvyšování sebevědomí. Jak jsou viděny osobní přínosy kurzů generačně? V názoru na relaxační přínosy se jednotlivé generace neliší (Spearmanův koeficient = 0,03), ale v oblasti zvyšování sebevědomí jsou výsledky velmi rozdílné. Jasně se ukazuje, že to, co prakticky nehraje roli pro mladší a střední generaci, je významný benefit pro generaci starší. S tím, že „díky kurzu se mi zvýšilo sebevědomí“, souhlasilo jen 13 % dospělých dětí, 16 % rodičů, ale 54 % prarodičů. Spearmanův koeficient 0,31 věcnou souvislost potvrzuje. Tento výsledek velmi rezonuje s nejrůznějšími jinými výzkumy, které poukazují na pozitivní přínosy tohoto typu aktivit pro starší generaci. Faktem však je, že existující výzkumy na toto téma se týkají spíše

mezigeneračních programů, které jsou přímo zacíleny na posilování mezigeneračních vztahů a mezigeneračního učení. Ty potvrzují, že se starším účastníkům sebevědomí skutečně zvýšilo (srovnej Newmanová, 1989; Newmanová a kol., 2005; Jane, Robinsons, 2007; Stanton, Tench, 2003). Pravděpodobně to souvisí se specifiky vývojových fází člověka. Zatímco mladší generace má dost příležitostí svoje sebevědomí odvozovat od pracovních i soukromých aktivit, starší generace postupně dospívá k pocitu neužitečnosti, jestliže tyto pracovní a soukromé podněty v dostatečné míře nemá.

Sociální přínosy

Vyjádření „je pro mě důležité setkávat se v tomto kurzu s novými lidmi“ a „rád/a sdílím v kurzu své zkušenosti s jinými lidmi“ jsou pro nás indikátory sociální přínosů. Rozložení souhlasů / nesouhlasů s těmito výroky ukazuje následující tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: **Sociální přínosy: setkávání a sdílení s jinými lidmi**

	Setkávání		Sdílení	
	Počet	%	Počet	%
Souhlasím	86	38,1	98	42,4
Spíše souhlasím	77	34,1	78	33,8
Spíše nesouhlasím	44	19,5	39	16,9
Nesouhlasím	19	8,4	16	6,9
Celkem	226	100,0	231	100,0

Opět, jako i v předcházejících oblastech přínosů, většina účastníků souhlasí nebo spíše souhlasí s tím, že je pro ně v kurzu důležité setkávání s novými lidmi (38 % + 34 %, celkem 72 %). Podobné počty se objevují také v míře souhlasu s výrokem o radosti ze sdílení zkušeností s jinými lidmi (42 % + 34 %, celkem 76 %). Podstatné je ovšem rozložení skrze generace. A to odpovídá našim předpokladům zcela systematicky v případě oceňování toho, že se účastníci kurzů mají možnost setkávat s novými lidmi: z generace dospělých dětí to oceňuje 18 % respondentů²⁰, z generace rodičovské²¹ 39 % a v generaci prarodičů²² 59 %. Spearmanův koeficient je 0,35. Co se týká

²⁰ V součtu odpovědí souhlasím a spíše souhlasím 59 %.

²¹ V součtu odpovědí souhlasím a spíše souhlasím 74 %.

²² V součtu odpovědí souhlasím a spíše souhlasím 84 %.

radosti ze sdílení zkušeností s jinými lidmi, tu vyjádřili nejzřetelněji příslušníci rodičovské generace (51 %), velmi blízko tomuto vyjádření jsou také příslušníci prarodičovské generace (47 %), u generace dětí je toto potěšení ze sdílení zkušeností s jinými menší (30 %) – Spearmanův koeficient = 0,21. I zde je, jak se zdá, důležitý moment sociálních přínosů zejména pro starší generaci. Jsou to oni, kteří obvykle sociální kontakty postrádají, a účast v kurzech jim je jistě nenahradí zcela, ale určitě může přispět k jejich pocitu sounáležitosti.

Na téma přínosů z účasti lidí v různých kurzech jsme položily ještě jednu otázku zaměřenou přímo na oceňování faktu, že v kurzu jsou přítomni zástupci různých generací. Zjištění o tom, zda to účastníci považují za důležité, je totiž pro nás zjištění ústřední. Prakticky všichni se shodli na tom, že to považují za přínosné (63 %) nebo jim to alespoň nijak nevádí, respektive to ani nevnímají (36 %).²³ Jednoznačně vyjadřované přínosy účasti jiných generací zřetelně rostou od mladší ke starším generacím (Spearmanův koeficient = 0,20). Tezi, kterou formulovali Williams a Nussbaum (2001), že totiž mezigenerační kontakty jsou důležité zejména pro mladší generaci, jež má tendenci se interakcím se staršími lidmi aktivně vyhýbat, na základě našich výsledků komentovat nemůžeme. Můžeme k ní alespoň dodat, že tyto kontakty oceňují v menší míře než generace starší.

Tabulka č. 7: **Považujete za přínosné, že se tohoto kurzu účastní lidé různých generací?**

	Považuji to za přínosné	Nevadí mi to, ani to nevnímám	Celkem
Generace dětí	46	45	93
	49,5 %	48,4 %	100,0 %
Generace rodičů	56	34	91
	61,5 %	37,4 %	100,0 %
Generace prarodičů	68	19	88
	77,3 %	21,6 %	100,0 %
Celkem	170	98	272
	62,5 %	36,0 %	100,0 %

²³ Dopočet do sta tvoří 2 % těch, kteří odpověděli, že to pro ně není přínosné.

Názory tří generací na mezigenerační učení

Z předcházejících výsledků už víme, že kurzy neformálního vzdělávání jsou dobrými a účastníky oceňovanými příležitostmi pro mezigenerační kontakty a mezigenerační komunikaci. Jsou také potencialitou pro mezigenerační učení. Není ale snadné zjistit, zda k němu skutečně dochází. Na naplnění této potenciality jsme dosud usuzovaly pouze z toho, do jaké míry lidé oceňují spoluúčast jiných generací a sdílení zkušeností s nimi. Abychom se k potřebným zjištěním dále přiblížily, zeptaly jsme se účastníků přímo, jak rozumí tomu, když se řekne „mezigenerační učení“. K tomu jsme položily otevřenou otázku²⁴ a odpovědi respondentů jsme následně kategorizovaly. U nejčastěji zmiňovaných kategorií uvádíme příklady konkrétních odpovědí.

Na téma mezigeneračního učení jsme získaly velmi variabilní výpovědi, v nichž se odrážely nejméně tři faktory. Jednak se respondenti ve svých volných odpovědích vyjadřovali k obsahu mezigeneračního učení, který jsme kategorizovaly podle druhů učení, tedy na senzomotorické, verbálně kognitivní, sociální učení a jejich kombinaci. Dále se respondenti vyjadřovali ke směru mezigeneračního učení, tedy k tomu, zda probíhá od mladší generace ke starší, či je tomu obráceně, případně zda, když se uvažuje o mezigeneračním učení, probíhá učení oběma směry, tedy mezi všemi generacemi. A konečně třetí dimenzí získaných odpovědí bylo to, jak se respondenti vyjadřovali k místu mezigeneračního učení, tedy zda se děje v rodině, nebo i mimo rodinu. Někteří se pokoušeli také o obecnou definici mezigeneračního učení. Fakt, že respondenti takto košatě o tématu mezigeneračního učení přemýšleli a vyjadřovali se k němu, byl pro nás překvapivý a považujeme jej za zajímavý.

Co se týká druhů učení, nejčastěji se objevovalo vyjádření naznačující kombinaci různých druhů učení (37 % všech respondentů) (př. generace rodičů: „*Např. když studenti učí důchodce počítačové gramotnosti, může tomu být i naopak, když starší „učí“ mladé např. životní moudrosti.*“), následovaly odpovědi kategorizované jako senzomotorické učení (19 %) (př. generace dospělých dětí: „*Když rodiče učí děti lyžovat.*“) a zřetelné byly také pokusy o obecné definování mezigeneračního učení (34 %) (př. generace dospělých dětí: „*Výměna informací mezi generacemi.*“).

Z hlediska generačního srovnání se neobjevily žádné výraznější rozdíly. Ve všech třech generacích se respondenti nejčastěji zmiňovali o kombinaci různých druhů učení, prarodičovská generace inklinovala také k příkladům

²⁴ „Jak rozumíte tomu, když se řekne mezigenerační učení?“ *Uveďte nějakou konkrétní situaci z vašeho okolí, kdy k takovému mezigeneračnímu učení došlo.*

z oblasti senzomotorického učení a naopak dvě mladší generace častěji uváděly výroky naznačující pokusy o obecné definování pojmu mezigeneračního učení (Cramerovo $V = 0,17$).

Co se týká směru mezigeneračního učení, respondenti formulovali svoje odpovědi tak, že převládala kategorie „učení od více generací“ (48 % odpovědí) (př. generace rodičů: „*Rodiče učí své děti, ale také se na nich učí sami – trpělivosti atd. Pak nastane doba, kdy děti jsou v určitých oborech chytřejší než rodiče [počítače, mobily, moderní technologie], takže všechny generace na sebe vzájemně působí.*“), následovala vyjádření naznačující „učení od starší generace“ (36 % odpovědí) (př. generace rodičů: „*Co nás naučili rodiče a my to učíme zase naše děti.*“). V obráceném gardu o mezigeneračním učení uvažovalo jen 16 % respondentů. Generační rozložení, které je velmi zajímavé, ukazuje tabulka č. 8. Je z ní patrná jasná pravidelnost: generace dětí uvažuje o směru od starších k mladším (př. generace dospělých dětí: „*Otec naučí svého syna nebo potomka věcem (řemeslu), předá mu své zkušenosti a dovednosti.*“), zatímco generace prarodičů uvažuje o směru od mladších ke starším (př. generace prarodičů: „*Stále se učím od svých dětí a vnuků. Jejich myšlení je pružné, operativní, přijímají rychle nové poznatky. Je to např. ovládání programů PC.*“). Je to vyjádření toho, že takto se skutečně mezigeneračně učí? Rozhodně se ale učí v obou směrech, neboť taková vyjádření lze v odpovědích identifikovat u všech tří generací, byť s poklesem četnosti od mladších ke starším (Cramerovo $V = 0,29$).

Tabulka č. 8: Směr mezigeneračního učení podle generací

	Učení od starší generace	Učení od mladší generace	Učení od více generací	Celkem
Generace dětí	26	3	34	63
	41,3 %	4,8 %	54,0 %	100,0 %
Generace rodičů	20	8	26	54
	37,0 %	14,8 %	48,1 %	100,0 %
Generace prarodičů	6	12	8	26
	23,1 %	46,2 %	30,8 %	100,0 %
	52	23	68	143
	36,4 %	16,1 %	47,6 %	100,0 %

Z těch, kteří se ve svých volných odpovědích zmínili o místě mezigeneračního učení, se polovina přiklonila k tomu, že probíhá v rodině, polovina k tomu, že probíhá mimo rodinu. Přesto je zajímavé podívat se na generační rozložení: generace dětí se podle jejich příslušníků učí častěji mimo rodinu (65 %) (př. generace dospělých dětí: „*...např. názor jiného zkušenějšího lékaře při určování diagnózy pacienta.*“), rodičovská a prarodičovská generace se zase čas-

těži zmiňuje o učení v rodině (60 %, respektive 59 %) (př. generace rodičů: „Rodiče učí své děti, ale také se na nich učí sami – trpělivostí atd. Pak nastane doba, kdy děti jsou v určitých oborech chytřejší než rodiče [počítače, mobily, moderní technologie], takže všechny generace na sebe vzájemně působí.“). Tento obrácený poměr se projevuje také statisticky (Cramerovo $V = 0,25$).

Co lze z těchto výroků respondentů o mezigeneračním učení vyvodit? Minimálně to, že tento pojem není pro lidi neznámý, respektive že jsou schopni si pod ním představit nějakou svou konkrétní zkušenost a tu v některých případech zobecnit. Vezmeme-li v úvahu, jak málo frekventovaný je zatím tento pojem v našich odborných kruzích, je to překvapivé. Podle našeho názoru to dokládá fakt, že lidé se skutečně mezigeneračně učí, že jsou schopni si to uvědomit a reflektovat. Že mezigenerační učení „žijí“ v jeho různorodosti z hlediska obsahů, směru i místa.

Závěr

Řekněme, ve shodě s nejrůznějšími teoretickými zdroji na toto téma, že mezigenerační učení může obohacovat dobrý život lidí všech generací a vytvářet potenciál pro to, aby žili šťastněji, zdravěji a lépe naplňovali svůj život. To je ovšem výrok, pro který jako celek není možné najít jednoznačné a přímočaré potvrzení, neboť efekty mezigeneračního učení neumíme změřit. Neumíme je změřit především proto, že může mít různé obsahy, různé podoby i směr působení. Navíc, nemusí být vždy uvědomované, neboť často spadá do vágní kategorie informálního učení. My jsme se pokusily alespoň na příkladu těch, kteří se aktivně zapojují do kurzů neformálního vzdělávání a patří k různým generacím, dokumentovat cesty, které je do těchto kurzů přivádějí, a přínosy, které z nich získávají. Ukázalo se, že se generačně liší. Pokusily jsme se také zjistit, zda lidé různých generací v těchto kurzech oceňují příležitost setkávat se s novými lidmi, sdílet s nimi zkušenosti a zda je pro ně příležitost setkávání s jinými generacemi vůbec přínosná. I zde se výsledky generačně liší. Mnohem významněji tyto sociální přínosy oceňují příslušníci starších generací. Setkávání s jinými lidmi – různých generací – je pro ně důležitým argumentem pro účast v těchto kurzech. Dalo by se tedy říci, že potencialita pro mezigenerační učení v kurzech skutečně je. A konečně, pokusily jsme se zjistit otevřenou otázkou, co pro členy tří generací znamená „mezigenerační učení“. Jejich odpovědi nás přesvědčují, že aktivity, které lze považovat za mezigenerační učení, jsou v jejich životech přítomné, uvědomované a generačně prožívané.

Literatura

- CORSTEN, M. Čas generací. *Sociální studia*. 2007, roč. 10, č. 1–2, s. 45–65. ISSN 1214-813X.
- FISCHER, T. (Ed.) *Intergenerational learning in Europe – policies, programmes, political guidance. Final report*. [online]. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg, 2008, 40 s. [cit. 2009-15-04]. Dostupné z: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/final-report.pdf/view>.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, 392 s. ISBN 80-7203-124-4.
- HATTON-YEO, A. *The Eagle toolkit for intergenerational activities*. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg, 2008. [cit. 2009-19-04]. Dostupné z: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/out-now-eagle-toolkit-for-intergenerational-activities>.
- CHERRI, H. CH. Y. *Intergenerational learning in Hong Kong: A narrative inquiry*. [online]. University of Nottingham, 2008, 352 s. [cit. 2008-15-11]. Dostupné z: http://theses.nottingham.ac.uk/486/1/Cherri_Ho_EdD_Thesis_2008.pdf.
- KNOTOVÁ, D. Zájmové vzdělávání dospělých. In *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 169–187. ISBN 978-80-210-4779-2.
- MANHEIM, K. Problém generací. *Sociální studia*. 2007, roč. 10, č. 1–2, s. 11–44. ISSN 1214-813X.
- LOEWEN, J. *Intergenerational learning: What if schools were places, where adults and children learned together?* [online]. 1995–1996, 45 s. [cit. 2009-07-04]. Dostupné z: http://www.eric.ed.gov/ERIC-Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/e4/59.pdf.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NEWMAN, S. *Intergenerational programs: Imperatives, strategies, impacts, trends*. [online]. New York: The Hartworth Press, 1989, 258 s. ISBN 0-86656-773-9 [cit. 2009-06-04]. Dostupné z: <http://books.google.com/books?hl=cs&lr=&id=KZ4JU1vosiYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=A+History+of+Intergenerational+Programs.&ots=eh0cKJ7J8B&sig=FHmFvZx7DYtV-cX-QNo3MzWHNi8#PPA1,M1>.
- NEWMAN, S. et al. *Intergenerational Relationships: Conversations on Practices and Research Across Cultures*. New York: Harworth Press, 2005, 250 s. ISBN 978-0789026255.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, 199 s. ISBN 9788024730691.
- RABUŠICOVÁ, M., KLUSÁČKOVÁ, M., KAMANOVÁ, L. Mezigenerační učení v rámci programů a kurzů neformálního vzdělávání pro děti, rodiče a prarodiče. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 2, s. 131–150. ISSN 1803-7437.
- RAMON, A. Ch., TURRINI, M. *Grandparents and Grandsons: poetics of an intergenerational learning experience*. Barcelona: eLearning Papers, 2008, 7 s. ISSN 1887-1542. Dostupné z: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15532.pdf>.
- REISIG, C. N., FEES, B. S. Older Adults Perceptions of Well-Being after Intergenerational Experiences with Youth. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2007, roč. 6, č. 4, s. 6–22, 2007. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1300/J194v04n04_02.
- SCHIRRMACHER, F. *Spiknutí metuzalémů. Stáří má zelenou*. Praha: Knižní klub, 2005, 208 s. ISBN 80-242-1496-2.
- SOMÉ, M. P. *Ritual Power, Healing and Community*. New York: Penguin Group, 1993, 112 s. ISBN 978-0140195583.
- SÝKOROVÁ, D. *Prázdné hnízdo – šance, nebo břemeno?* Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996, 124 s. ISBN 80-7067-622-1.

SÝKOROVÁ, D. Od solidarity jako základu intergeneračních vztahů v rodině k ambivalenci a vyjednávání. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 2006, roč. 42, č. 4. ISSN 0038-0288.

STANTON, G., TENCH, P. Intergenerational Storyline Bringing the Generations Together in North Tyneside. [online]. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2003, roč. 1, č. 1, s. 71–80. [cit. 2009-04-14]. Dostupné z: <http://www.haworthpressinc.com/store/product.asp?sku=J194>.

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996, 1627 s. ISBN 80-7184-311-3.

WILLIAMS, A., NUSSBAUM, J. F. *Intergenerational communication across the life span*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, 342 s. ISBN 0-8058-2248-8.

O autorkách

Prof. PhDr. MILADA RABUŠICOVÁ, Ph.D., působí jako profesorka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Aktuálně přednáší disciplíny vzdělávací politika, srovnávací pedagogika, andragogika, pedagogika rodiny a pedagogika předškolního věku. Publikovala celou řadu odborných článků v domácích i zahraničních časopisech a je autorkou a spoluautorkou několika monografií z oblasti vztahů školy a rodiny, funkční gramotnosti a vzdělávání dospělých. Je členkou výkonného výboru a viceprezidentkou pro Evropu Světové organizace pro předškolní výchovu – OMEP.

Kontakt: milada@phil.muni.cz

Mgr. LENKA KAMANOVÁ vystudovala obor pedagogika na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a v současné době je doktorskou studentkou na téže pracovišti. Zabývá se mezigeneračním učením v rodině.

Kontakt: lenkamanova@phil.muni.cz

Mgr. KATEŘINA PEVNÁ vystudovala bakalářské obory sociální pedagogika a poradenství na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity a sociální práci a sociologii na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity, magisterský obor sociální práce na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. V současné době je studentkou doktorského studia pedagogiky na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde se věnuje tématu mezigeneračního učení v romské rodině.

Kontakt: 75509@mail.muni.cz

About the authors

MILADA RABUŠICOVÁ is Professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. She currently lectures on educational policies, comparative pedagogy, andragogy, family education and preschool education. She has published a number of papers in journals in the Czech Republic and abroad and has authored and co-authored several monographs on school-family relations, functional literacy and adult education. She is a member of OMEP (World Organization for Early Childhood Education) executive committee and OMEP Vice-President for Europe.

Contact: milada@phil.muni.cz

LENKA KAMANOVÁ holds a degree in education from the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University and studies in the doctoral programme at the same Department. She is involved in researching intergenerational learning in families.

Contact: lenkamanova@phil.muni.cz

KATEŘINA PEVNÁ has a Bachelor's degree in social education and counselling from the Faculty of Arts and a Master's degree in social work and sociology from the Faculty of Social Studies, both of Masaryk University. She is currently student of a doctoral programme in education at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Arts Masaryk University, specializing in intergenerational learning in Gypsy families.

Contact: 75509@mail.muni.cz