

MEZIGENERAČNÍ UČENÍ: UČIT SE MEZI SEBOU V RODINĚ

INTERGENERATIONAL LEARNING: TO LEARN FROM EACH OTHER IN THE FAMILY

MILADA RABUŠICOVÁ, LENKA KAMANOVÁ,
KATEŘINA PEVNÁ

Abstrakt

Príspevok prináša niektoré z výsledkov tričlenného výskumného projektu „Mezigenerační učení: děti, rodiče a prarodiče v neformálním vzdělávání a v informálním učení“. Zaměřuje se na mezigenerační učení v rodině, a to v pohledu tří zúčastněných generací. Nejprve vyjasňuje argumenty, které stojí za zvýšenou pozorností věnovanou v posledních letech v mezinárodním kontextu mezigeneračnímu učení, jako jsou demografické okolnosti (stárnoucí společnost), proměny rodiny (variabilita ve struktuře a vztazích) a celoživotní učení (potřeba kontinuity na pozadí změny). Dále se zaměřuje na vybrané výsledky z empirického výzkumu metodologicky založeného na smíšeném designu, jimiž je identifikace rolí rodinných „edukátorů“.

Klíčová slova

učení, mezigenerační učení, mezigenerační učení v rodině, stárnutí společnosti, variabilita rodinných struktur, vztahy v rodině, celoživotní učení

Abstract

This paper presents another set of results of Intergenerational learning: children, parents and grandparents in non-formal education and informal learning, a three-year research project focusing on intergenerational learning in the family from the viewpoints of three participating generations. First, it clarifies the arguments behind the increased international attention that has recently been paid to intergenerational learning such as demographic factors (the ageing society), changes in the family (variability in family structures and relationships) and lifelong learning (need for change-based continuity). Then the study focuses on selected results of empirical research based on a mixed design methodology, identifying the roles of family educators.

Keywords

learning, intergenerational learning, intergenerational learning in the family, ageing society, variability of family structures, family relationships, lifelong learning

Úvod

Mezigenerační učení¹ je předmětem zájmu tzv. mezigeneračních studií (*intergenerational studies*), jejichž rozvoj je v současnosti patrný zejména v zahraničí. Jde o koncept, jenž je chápán jako „soubor teoretických, výzkumných a aplikačních znalostí a aktivit, které jsou zaměřeny na vytváření přínosů z mezigeneračních interakcí. Jedná se o setkávání a výměny mezi lidmi z různých generací“ (Sánchez, 2006, s. 107). EAGLE² (Hatton-Yeo, 2008, s. 3) definuje mezigenerační učení jako „proces, jehož prostřednictvím získávají jedinci všeho věku 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“. Podobně vymezuje mezigenerační učení Fischer (2008, s. 8) jako „postup, který si klade za cíl přivést lidi dohromady cílevědomými, vzájemně prospěšnými aktivitami, které podporují větší porozumění a respekt mezi generacemi, a mohou přispět k budování soudržnosti komunit“. Jak je zřejmé z těchto ukázek,³ vymezuje se mezigenerační učení velmi široce.

Z hlediska místa, kde k mezigeneračnímu učení může docházet, se na nejvyšším stupni naskytá rodina. Mezigeneračním učení v kontextu rodinného života máme na mysli jevy a procesy, které napomáhají obousměrnému (vzájemnému) přenosu poznatků, zkušeností a postojů v rodině. Jedná se tedy o učení uskutečňované v konkrétních situacích rodinného života, v interakcích a společných činnostech zúčastněných generací (dětí, rodičů, prarodičů). Takové učení nabývá různých podob, z nichž se soustředujeme právě na společné činnosti v rodině, které dávají příležitost učit se všem zúčastněným.

Proč mezigenerační učení v rodině?

U zrodu zájmu o téma mezigeneračního učení stály především tři impulzy: demografické změny charakterizované tzv. stárnutím populace; proměny tradiční rodiny a z toho vyplývající důsledky; a konečně proměny širšího spo-

¹ Tento příspěvek je jedním z výstupů výzkumného projektu „*Mezigenerační učení: děti, rodiče a prarodiče v neformálním vzdělávání a informálním učení*“ č. 406/09/0427, jenž byl podporován Grantovou agenturou České republiky. Některé jeho části budou publikovány v připravované závěrečné monografii z tohoto projektu nazvané „*O mezigeneračním učení*“.

² Projekt *European approaches to inter-generational lifelong learning*.

³ Tento článek o mezigeneračním učení je v pořadí již třetí, jenž je ve *Studia paedagogica* publikován. V předcházejících textech bylo vymezení pojmu mezigenerační učení věnováno podstatně více pozornosti, můžeme tedy odkázat k nim (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2010; Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009).

lečenského kontextu charakteristické přechodem ke společnosti vědění s konsekventním požadavkem celoživotního (a všeživotního) učení.

Demografické změny charakterizované stárnutím populace

Současné stárnutí populace je považováno za jednu z nejnvýznačnějších demografických změn v lidské historii. Zejména evropská a současně i česká společnost dynamicky stárne. Stárnutí společnosti znamená, že se v její populaci zvyšuje jak absolutně, tak relativně počet a podíl obyvatel, kteří jsou definováni jako „staří“. Na definici „kdo je starý“ závisí pochopitelně i demografické stárnutí. V mezinárodních odborných kruzích existuje úzus, že „staří“ se definuje chronologickým věkem a že za staré osoby – politicky korektně „seniory“ – se považují ti, kdo dosáhli 65. roku věku. A těchto osob přibývá takovou měrou, že existují odhady, které říkají, že do poloviny tohoto století bude poprvé v historii lidstva více starších než mladších členů populace. K průměrné délce života se během uplynulého století přidala celá jedna generace.

Proces populačního stárnutí v České republice dokumentuje několik konkrétních údajů, jež uvádí *Národní zpráva o rodině* (2004): tzv. index stárí⁴ se za posledních 50 let výrazně zvyšuje a v 90. letech dokonce počet seniorů převýšil počet dětí. Index stárí byl v roce 2001 roven 114, tj. na 100 dětí připadalo 114 seniorů. V ČR tedy situace popisovaná v předcházejícím odstavci již nastala. Je zřejmé, že silné zastoupení seniorů společnost silně ovlivňuje.

Stárnutí populace se z demografického hlediska děje ze dvou důvodů. Tím prvním – a de facto hlavním – je snížená plodnost (průměrný počet dětí na ženu), která způsobuje, že se početně snižuje populační základna, takže počty starých osob se z hlediska jejich podílu v takto se vyvíjející populaci zvyšují.⁵ Druhým důvodem je celkové zlepšování zdravotního stavu populace, které vede k přežívání stále více osob do vysokého věku (demograficky řečeno k vyšší naději dožití), a tudíž i ke zvyšování jejich počtu (a podílu) v populaci.⁶

Jinak řečeno, demografický posun od společnosti s vysokou úmrtností a vysokou fertilitou (plodností) k současné společnosti s nízkou úmrtností a nízkou fertilitou vede k většímu počtu žijících generací, to znamená k mezigeneračnímu rozšíření, a současně k nižšímu počtu příslušníků jednotlivých generací, tedy ke generačnímu zúžení.

⁴ Index stárí vyjadřuje počet seniorů připadajících na 100 dětí.

⁵ Tento jev je označován jako stárnutí od základny věkové pyramidy.

⁶ Tzv. stárnutí od vrcholu věkové pyramidy.

V kontextu demografického stárnutí je velmi důležitou dimenzí struktura obyvatelstva, především poměry mezi mladou složkou populace (do věku 19 let, víceméně ekonomicky závislou), složkou ekonomicky aktivní (ve věku 20–64 let) a složkou seniorskou (65+), opět z velké části ekonomicky závislou. V poslední době nabývá také na důležitosti struktura obyvatelstva seniorského (tedy ve věku 65 let a více). Pro vyspělé země je příznačné, že nejrychleji roste především složka obyvatel starších 80 let (anglicky se jim říká *oldest old* – nejstarší staří). Tento proces bývá označován jako „stárnutí starých“ (Bengtson, Lowenstein, 2003, s. 5) a znamená procentuální nárůst tohoto segmentu v poměru⁷ k celkové populaci. Z poměrů těchto věkových skupin se v podstatě odvíjejí všechny úvahy o tzv. problému stárnoucí společnosti.⁸ O tomto problému se v současnosti uvažuje především v ekonomických souvislostech, neboť skutečně enormně narůstají podíly ekonomicky závislých skupin, ale je třeba jej vidět i v souvislostech sociálních, rodinných či zdravotních.

Významně se prodlužuje naděje na dožití⁹ v okamžiku narození, což je základní ukazatel jevu stárnutí populace. Je to nepochybně obrovský výdobytek současných společností, jenž má ovšem celou řadu očekávaných i neočekávaných důsledků, s nimiž se tyto společnosti a lidé v nich musejí vyrovnávat. Nás zajímají jak důsledky společenské, tak skupinové (rodina) a individuální, neboť všechny mohou být viděny v propojení s celoživotním a mezigeneračním učením.

V posledních letech se velmi často můžeme setkat s důsledky stárnutí populace popisovanými na úrovni společnosti a ekonomiky. Za burcující je např. považován fakt, že od počátku tohoto století je v zemích Evropské unie více ekonomicky závislých starších osob (nad 60 let) než ekonomicky závislých mladých lidí (méně než 15 let). V mnohem menší míře se potom tento jev dává do přímého kontextu s možnými (očekávanými) proměnami rodiny. Stačí si položit prostou otázku: Kdo bude v budoucnosti pečovat o velmi staré lidi? Budou to vlády? Budou to staří lidé sami? Nebo jejich rodiny?

Přítomnost většího množství starších osob v populaci můžeme vnímat jako problém, ale také jako příležitost. Na jedné straně tito lidé vyžadují a budou vyžadovat větší péči spojenou s požadavkem nejrůznějších služeb a investic všeho druhu (finanční, osobní, emocionální), to znamená zvýšenou péči a pozornost, na druhé straně ovšem mohou společnosti v obecné ro-

⁷ Předpokládá se, že v roce 2030 bude v Evropě 12 % populace 75letých a starších, 80letých a starších bude 7 %.

⁸ Autorky této publikace nechťejí a nemohou fakt, že se stále více lidí dožívá vyššího věku, považovat za problém. Naopak, tento fakt vnímají jako velké a pokračující vítězství humanity.

⁹ V České republice je to aktuálně 80,5 roků pro ženy a 74,3 roků pro muže.

vině a rodinám v osobní rovině přinášet celou řadu neocenitelných vkladů. Samozřejmě to není „buď, anebo“, protože všechny procesy vyvolané stárnutím a spojené se stárnutím jsou vzájemně propojené a také silně individualizované. Starší lidé netvoří uniformní skupinu, k níž by se jako k celku měl vztahovat stereotypní náhled, že je to skupina předurčená k závislosti na mladších. Naopak, zřejmá je variabilita životních stylů starších lidí, jež je ovšem, více než dříve, limitována zejména zdravotní kondicí či příležitostmi sociálních kontaktů.

A zde se mimo jiné otevírá prostor pro mezigenerační učení. Starší generace je studnicí neocenitelných zkušeností, poznatků, je nositelem tradic. Dokonce péče o ni může přinášet mladším generacím mnoho silných a uspokojujících emocionálních prožitků, může také ovlivňovat jejich hodnoty a měnit stereotypy. To všechno jsou popsány procesy.

V širších společenských souvislostech tento fakt komentují Harper, Smith a Hagestad (2010), když říkají, že prarodiče hrají důležitou roli mediátorů mezi makro- a mikrosvětlem mezigeneračních vztahů, tedy soužití mezi generacemi obecně a mezi generacemi v rodině. Podle nich je to jedna z příčin, proč mladá generace významněji neprotestuje proti sociálně-politickým opatřením na podporu starších věkových kohort, k nimž se přistupuje ve stárnoucích společnostech a jež znamenají určitá znevýhodnění mladší a střední generace. Oním mechanismem je podle těchto autorů to, že mladí lidé do svých postojů promítají spíše svoji zkušenost z vlastních rodin než zkušenost s generací seniorů obecně. Vnímají tedy přínosy této politiky pro svoje prarodiče a pro podmínky své vlastní rodiny, aniž by oni osobně z toho profitovali.

Proměny rodiny v souvislosti s mezigeneračním učením

Jestliže přijmeme fakt, že se v rodině něco a od někoho učíme, je důležité znát také kontext učení v rodině, to, s jakými aspekty učení v rodině souvisí, jaké příležitosti pro vzájemné učení v rodině existují. V obecné rovině o tomto kontextu vypovídají charakteristiky současné české rodiny. Jejich výčet by mohl být velmi dlouhý, ale my se soustředíme účelově jen na ty, které přímo souvisejí s mezigeneračním učením.

Koncem 20. století nastaly nejen v české společnosti velké změny – kulturní, demografické, společenské. Ve vztahu k rodině jsou, jak již bylo zmíněno, zvláště podstatné demografické změny, v jejichž důsledku došlo k proměně kompozice rodinných sítí a také ke změně životního rytmu členů rodiny (Hagestad, Herlofson, 2006; Newman, 1993).

Stejně jako se mění populační věková pyramida tak, že se zužuje její základna a rozšiřuje vrchol, mění se i pyramida rodinná. Prodlužuje se

a zeštíhluje, neboť ubývá dětí a přibývá starších členů rodiny. Bengtson a Lowenstein (2003) ji připodobňují k tyčce k fazolím, jiní k prodlužujícímu se obdélníku, v demografické terminologii se tento jev označuje jako „rektangulace“. Někteří dokonce míní, že grafickým vyjádřením struktury mnoha rodin je a bude v blízké době obrácená pyramida, to znamená, že děti mají a budou mít více prarodičů než sourozenců (Jensen, 2006 in Harper, Smith, Hagestad, 2010). A řečeno ještě jinak, snižující se fertilita způsobuje zkrácení doby trvání takových životních rolí, jako je role rodiče závislého dítěte či role sourozence, dlouhověkost zase znamená prodloužení doby strávené jako partner bez dětí, jako rodič nezávislého dítěte, jako prarodič či vnuče nebo sourozenec, pokud existuje. Lidé budou prožívat svoje životy spíše ve spojení mezigeneračním než vnitrogeneračním, a to po dlouhou dobu. Pro ilustraci, čtyřgenerační rodina, která se objevuje stále častěji, znamená tři řady vztahů rodič–dítě, dvě řady vztahů prarodič–vnuče a jeden vztah praprarodič–vnuče. Je zřejmé, že prarodič, kterému je 40 let, má zcela jiné schopnosti a potřeby než ten, kterému je 80 let.

Nastíněné změny ovlivňují nejen strukturu rodiny, ale rovněž vztahy v rodině. Mění se demografie rodiny a rodinných struktur má nepopiratelný vliv také na procesy primární socializace, fenomén rodičovství a samozřejmě také vzájemnou sociální podporu. Děti budou mít více příležitostí být v kontaktu se svými prarodiči i v dospělém věku, a stejně tak stárnoucí rodiče a prarodiče budou mít více prostoru a příležitostí poskytovat podporu ostatním členům rodiny a spolu zajišťovat stabilitu a kontinuitu rodiny (Antonucci et al., 2007). Jinými slovy, makrodemografické ukazatele mají mimořádný vliv na složení a strukturu rodiny, a nejen to, složení a struktura rodiny zase ovlivňuje život jednotlivých členů rodiny, zejména jejich šance získat rodinnou podporu ve chvíli, kdy ji potřebují.

Dnešní rodina, jak uvádí Možný (2006), je individualizovaná a variabilní. Velká individualizace a variabilita rodinného soužití potenciálně zakládá na oslabování mezigeneračního přenosu. Na druhé straně ovšem, vzhledem k prodlužování střední délky života, žije ve společnosti více starších lidí. Jsou to začasto prarodiče, s nimiž se v rodinách musí nějakým způsobem počítat. Objevuje se tedy základ pro větší množství a i dlouhodobost mezigeneračních vztahů. Dlouhodobost paralelního života několika generací – rodičů, prarodičů i praprarodičů – znamená také nepominutelné zdroje pro generaci dětí, jež jsou latentně přítomny v podobě sítí, které mohou být aktivovány v okamžiku, kdy je to potřeba. Může to ovšem znamenat také zátěž pro rodinu, jsou-li členové nejstarších generací závislí na pomoci mladších nebo dochází-li k mezigeneračním konfliktům, jejichž pravděpodobnost se s délkou společného života více generací může zvyšovat.

To ovšem neznamená, že tyto mezigenerační vztahy se realizují vždy uvnitř společně žijící rodiny. Naopak, jak roste individuální autonomie (de

Singly, 1999), členové rodiny častěji nežijí pohromadě, ale zvláště. I taková rodina ovšem často mezigenerační vztahy udržuje. Demografické změny se tedy v důsledku projeví v rozšíření generační struktury rodiny (Hagestad, Herlofson, 2006), a to směrem ke generaci prarodičovské. Nárůst počtu prarodičů můžeme vidět i na konkrétních číslech¹⁰ (Strom, Strom, 2000).

Vzhledem k výše naznačeným demografickým změnám a zejména pak díky zvyšujícímu se průměrnému věku dožití mají dnes lidé větší příležitost k vytváření mezigeneračních vztahů, a tím pádem také vyšší šance získávat informace a zkušenosti v rámci mezigeneračního učení (Benokraitis, 2002). S tím samozřejmě, jak již bylo řečeno, úzce souvisí proměna rodiny a vztahů v ní. Pro rodinu tradiční bylo typické vícegenerační soužití, které však kvůli vysoké úmrtnosti trvalo jen omezenou dobu. Pro rodinu současnou soužití s prarodiči v jedné domácnosti již typické není, což znamená, že v kontaktu s prarodiči nutně být nemusíme, ale můžeme do nich dobrovolně vstupovat. Tyto vztahy však mohou trvat delší dobu. Ukazuje se totiž, že společná domácnost není nejen nutným, ale mnohdy ani žádoucím předpokladem mezigeneračního přenosu obecně a mezigeneračního učení zvláště. Jak ukázala Kamanová (2009) na příkladu mezigeneračního učení dcer a matek, mnohdy to, že ženy nežijí ve společné domácnosti, je pro mezigenerační učení výhodou.

De Singly (1999) sice mluví o ztrátě mezigeneračního horizontu a transmisi, ovšem toto tvrzení má omezenou platnost, jak konstatují Hagestad a Herlofson (2006). Podle nich jde spíše o to, že vzhledem ke generačnímu rozvrstvení klesla dominantní úloha rodičů a také jejich úloha v transmisi, ovšem zvýšila se vzájemná mezigenerační transmise. Transmise nesměřuje jen od rodičů k dětem, ale také od dětí směrem k rodičům a prarodičům. Autorita samotných rodičů se tedy oslabuje a individualizuje (Možný, 2006).

Dalo by se shrnout, že současným převládajícím trendem je společné soužití jednogeneační nebo dvougenerační rodiny v jedné domácnosti. Současně se však díky stárnutí populace a vyšší naději dožití stále více lidí dožívá své prarodičovské role. Z pohledu generačního tedy můžeme říci, že sice stoupá počet tří- a vícegeneračních rodin, ne však vícegeneračních soužití v jedné domácnosti. Obvyklým modelem je tzv. vztahová rodina. V důsledku tedy můžeme na jedné straně registrovat projevy oslabování mezigeneračních vztahů právě díky individualizovaným modelům rodinného chování, na druhé straně potom rozšiřování příležitostí pro mezigenerační vztahy díky prodlužujícímu se věku, a tedy přítomnosti většího počtu příslušníků prarodičovské generace.

¹⁰ Např. v USA před sto lety mělo méně než 25 % novorozenců všechny čtyři prarodiče, v roce 1996 se tento počet rovnal již 70 %. Britská studie z roku 1999 (Hagestad, Herlofson, 2006) uvádí, že z dvacetiletých mladých lidí jich má 80 % nejméně jednoho žijícího prarodiče.

Dalšími významnými proměnami rodiny jsou změny pramenící z variabilních rodinných modelů. Vzhledem k narůstajícím počtům rozvodů i alternativních životních stylů přibývá rodin, v nichž jsou děti vychovávány jen jedním z rodičů. V takových případech může významnější roli sehrávat prarodičovská generace, která je k dispozici a k jejímž zdrojům ve všech ohledech se může např. matka samoživitelka obrátit (Bengtson, 2001 in Bengtson, Lowenstein, 2003). Děti z rozvedených rodin jsou obvykle považovány za ohroženější¹¹ než děti z rodin úplných, mají obvykle méně kontaktů se svými otci, ale na druhé straně mohou počítat s podporou, které se jim dostane od prarodičů. Zato rozvedení otcové s podporou svých dětí mohou v budoucnu počítat v menší míře. Potenciálně silným zdrojem mohou být opakovaná manželství jako základ rekonstruovaných rodin, kde jsou vztahy mezi členy původní a nové rodiny založeny na dobrovolnosti, ale v celku tvoří základ pro rodinnou strukturu, již Riley a Riley (in Bengtson, Lowenstein, 2003) označují jako latentní příbuzenské sítě (*latent kin matrix*).

Celkový kontext života rodin do značné míry tvarují také převládající přístupy a opatření sociálního státu. V průběhu 20. století intervence a odpovědnosti zejména vyspělých států postupně narůstaly, aby se v poslední době vzhledem k ekonomickému vývoji zase naopak redukovaly spolu s tím, jak se výdaje sociálního státu na podporu života rodin mají tendenci omezovat. Opět se tedy zdůrazňuje odpovědnost rodin sama za sebe (Bengtson, Lowenstein, 2003). Implicitně je to vyjádřeno i v Národní zprávě o rodině (2004, s. 9), kde se uvádí, že „rodina v nejširším pojetí je chápána jako celek rozličných konstelací takové formy života, která obsahuje minimálně dvougenerační soužití dětí a rodičů, má trvalý charakter a vykazuje pevné vazby mezigenerační a vnitrogenerační solidarity“. V této zprávě se dokonce konstatuje, že „změny zasáhly politický přístup k rodinné politice, v němž se prosadil individualizující přístup zaměřený na jednotlivce a chápající rodinu spíše jako shluk jednotlivců biologického charakteru“ (Národní, 2004, s. 6).

Jak tedy mohou rodiny na všechny tyto změny reagovat? A jakou roli v tom mohou sehrávat mezigenerační solidarita, mezigenerační přenosy a učení?

Proměny směrem ke společnosti vědění, celoživotní učení a mezigenerační učení

„Společnost vědění“ je v současné době obvyklým shrnujícím vyjádřením změn dotýkajících se všech oblastí našeho života. Jejím charakteristickým ry-

¹¹ Statistiky např. ukazují na vyšší riziko chudoby.

sem je, že vzdělání, vědění a informace se staly klíčovými prvky jak v rozvoji jednotlivce, tak v rozvoji společnosti samé.

Dalším atributem současných společností je jejich dynamičnost, to znamená, že i vzdělání a učení musejí být dynamické, kontinuální a dlouhodobé (Rabušicová, Rabušic, 2008). Navíc, v životních trajektoriích lidí dochází k permanentní interakci mezi světy vzdělávání, učení, práce a osobního života. Logicky se s konceptem společnosti vědění objevil koncept celoživotního učení, které imanentně provází život ve 21. století. Právě onen důraz na dynamičnost, kontinuálnost, dlouhodobost a propojenost jednotlivých oblastí našeho života otevírá prostor pro mezigenerační učení, neboť není možné očekávat, že vše potřebné se jednou provždy naučíme ve škole od svých učitelů. Jednou z funkcí celoživotního učení je tedy tvořivé zvládnání nejistot a nutnosti změn v moderní společnosti (West, 2006 in Šedřová, 2008). Onu tvořivost lze zaznamenat i v širším pojetí učení, tedy v procesu socializace: „Proces socializace znamená celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk podílí sám“ (Matějček, 1992, s. 67).

Vedle zmíněných dynamizujících prvků současné společnosti je však třeba zdůraznit také potřebu kontinuity, kterou může poskytnout právě mezigenerační učení v rodině. Jedná se zejména o předávání hodnot, tradic, rodinné historie a historických zkušeností obecně. V mezigeneračním učení se tedy mohou spojovat jak atributy změny, tak atributy kontinuity. Podle mnohých (Barrow a Keeney, 2001 in Šedřová, 2008) je třeba koncept celoživotního učení nově interpretovat s ohledem na osobní naplnění jednotlivce, jež má být nově jeho cílem. Osobní naplnění jednotlivce je začasto spojováno právě s rodinou, takže je logické uvažovat o celoživotním učení právě uvnitř rodiny.

Fungující rodina je považována za jedinečnou sociální skupinu, která na základě společně sdíleného prostoru a času a v průběhu interakcí jejích členů umožňuje učení se a učení druhého. Mezigenerační učení tedy spojuje koncept celoživotního a všeživotního učení. Celoživotní učení znamená ono občas poněkud vysmívané od „kolébky po hrob“, všeživotní zase představuje celou škálu možností a prostředí, v nichž se spojují formální, neformální a informální formy učení: může probíhat v rodině, ve volném čase, v okruhu přátel a kamarádů, v zaměstnání. Ze spojení obojího tedy vyplývá, že se jedná o stále probíhající proces v celé šíři života, kdy se člověk učí kdykoliv a kdekoliv, ve všech časových dimenzích a prostředích, v různých oblastech a v jakémkoliv věkovém údobí. Takže i v rodině.

Jak se realizuje mezigenerační učení v rodině?

Navazujeme na naše předchozí zjištění¹² o obsazích mezigeneračního učení v rodině a o směrech, kterými jsou ony obsahy předávány. Ukázalo se, že důležitým akcentem je zejména sociální a kognitivní učení a že důležitou rolí v tom hrají všechny generace v rodině. Podle očekávání však zejména ty starší. Dá se tedy říci, že pro učení v rodině se z hlediska obsahu ukazuje uspořádání, které bychom mohli označit jako tradiční (klasické). Z hlediska směru učení však výsledek tak jednoznačný není, neboť svoji roli hrají jak starší, tak mladší generace. Konkrétní podoba obsahů a směrů mezigeneračního učení se samozřejmě odvíjí od zájmů a životního stylu konkrétní učící se rodiny. Každá rodina má svá specifika, která ji odlišují od ostatních prostředí, v nichž se můžeme učit.

Podívejme se nyní na způsoby a procesy, jimiž jsou obsahy učení zprostředkovávány a jak to vnímají jednotliví členové rodiny.

V rámci analýzy jsme užily metody otevřeného kódování materiálů, které vzešly ze skupinových rozhovorů s rodinami, z individuálních rozhovorů s rodinnými příslušníky a z doplňkových rozhovorů. Při otevřeném kódování jsme postupovaly individuálně, každá jsme kodovala zvlášť rodiny, ve kterých jsme dělaly rozhovory, a následně jsme provedly revizi kódů tak, abychom se významově shodly. Po provedení otevřeného kódování jsme začaly kódy kategorizovat a poté vytvářet analytický příběh. Poté jsme začaly porovnávat jednotlivé případy, a to nás přivedlo k vytvoření typologie rodinných edukátorů, kterou popisujeme dále.

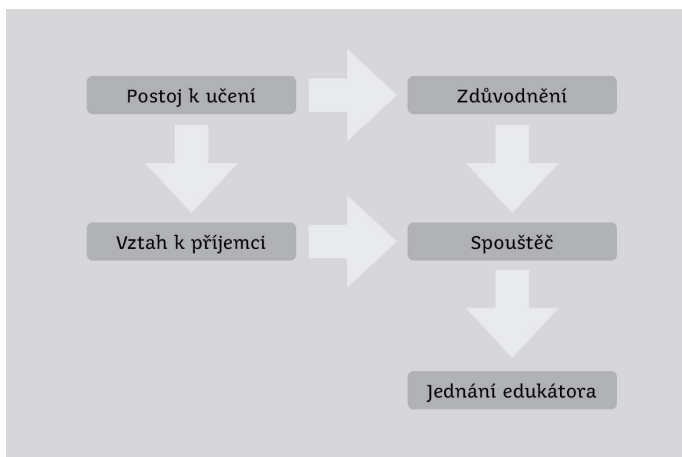
Koncept rodinných edukátorů, který vyplynul během analýzy dat, se ukázal jako produktivní nástroj pro analýzu procesů učení. Pojmenovaly jsme tak role, do nichž se v procesech mezigeneračního učení v rodině dostávají jednotliví členové rodiny.

Z otevřeného kódování vyplynulo, že rodinní edukátoři mají vůči učení specifické postoje, od nichž se odvíjí charakter vztahu k příjemci učení a také způsob, jakým edukátor zdůvodňuje své jednání, v tomto případě učení. Postoj k učení představuje tedy vnitřní koncepci edukátora, s níž vstupuje do procesu učení. Vztah k příjemci učení a také způsob, jakým zdůvodňuje svoje jednání, pak ovlivňuje to, jak a čím bude učební proces spuštěn a návazně jak bude edukátorovo jednání vypadat. Vztah k příjemci vyjadřuje, zda se edukátor cítí příjemci učení nadřazen, nebo jej vnímá jako svého rovnocenného partnera a bere v úvahu jeho reakce a potřeby. Spouštěč učení pak

¹² Tato zjištění byla detailně publikována v jednom z našich předchozích článků (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2010).

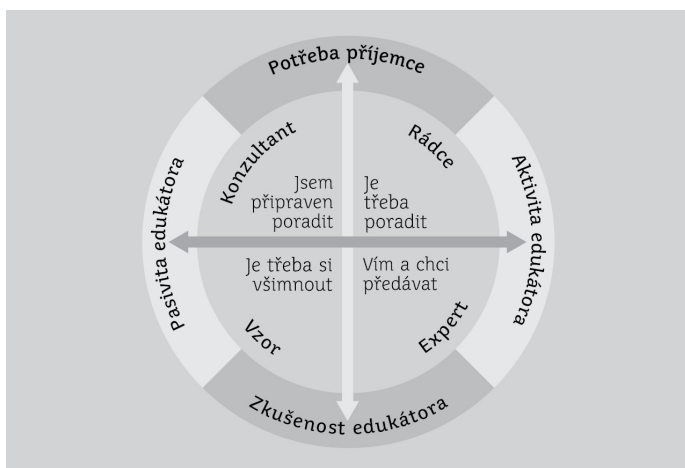
chápeme jako impulz k učebnímu procesu. A nakonec samotné jednání je pro nás odpovědí na to, zda a jakým způsobem začne edukátor jednat, tedy učit. Obrázek č. 1 celý tento proces učení v rodině vyjadřuje ve schematické podobě.

Obrázek č. 1: **Vztah mezi kategoriemi**



Jednotlivé typy můžeme rozdělit na základě dvou distinktivních znaků: zkušenost edukátora x potřeba příjemce a aktivita x pasivita edukátora. Zkušeností edukátora máme na mysli jeho nabyté znalosti, dovednosti a kompetence, jež mohou sloužit jako spouštěč učebnímu procesu. Obdobnou funkci, tedy spouštěče učebnímu procesu, má také potřeba příjemce. Aktivitou edukátora míníme aktivní přístup k učení druhého. Edukátor přistupuje k učení iniciativně, respektive je iniciátorem samotného procesu učení. Pasivitou edukátora máme naopak na mysli přístup, kdy edukátor sám není iniciátorem učení, ale čeká na podnět od svého okolí, tedy na vyjádřenou potřebu se něco učit od příjemce. Pokud takovýto podnět přijde, je připraven předávat informace, znalosti, zkušenosti, jedním slovem učit. Důležitou roli v tomto procesu hraje tedy také rozlišení potřeb příjemce a akceptace příjemcem.

Obrázek č. 2: Typologie rodinných edukátorů



Prvním typem edukátora je **rádce**. Sám iniciuje učení, je v procesu učení aktivním činitelem, který má rozhodovací proces zcela ve svých rukou. Jeho jednání je vědomé, jedná tak i přes možnou negativní reakci příjemce učení. Nepřipouští si ale, že by tomu tak mohlo být. Rádce prostě radí, i když ví, že to příjemci učení není vždy příjemné a že to není žádané. Jeho postoj k učení je jasný: „**je třeba poradit**“. Svůj aktivní postoj obhájí tím, že to daný příjemce učení potřebuje, jedná se tedy o předpokládanou potřebu příjemce, která vychází ze zkušeností edukátora. Tento aspekt popisuje výstižně respondent z generace prarodičů: „*Na to je ještě mladej. Tatínek nám vždycky říkal, kluci, pamatujte si, že já vás mám rád, a proto vám to říkám. Já se s váma zlobím, protože vás mám rád. Protože chcu, aby z vás něco kloudnýho bylo. No a já to dělám taky tak, jenže, oni tomu ještě nerozumijou.*“ (R5, dědeček). Tento typ edukátorů obhájí svoje jednání tím, že to myslí dobře, že to dělá pro dobro druhého, objevuje se tedy altruistický důvod k učení: „*Já se mu snažím u ty práce no tak... Snažím se mu ukázat, jak by to měl dělat, aby se nenadřel.*“ (R5, dědeček). Rádce zároveň obhájí svoje jednání nevědomostí příjemců učení a jejich nedostatečnou zkušeností: „*To mu tam musím ukázat, co tudle tam chcel vyrábět nějaký šperky, tak tam našel ... měděný plech, a tak to tam maloval uprostřed. Já pá, musíš... si to namaluj na papír, co chceš, a dej si to na kraj, abys nerozstříhal celý plech.*“ (R5, dědeček). Samotné učení směřuje od edukátora, pro kterého jsou důležité potřeby příjemce. Rádce je iniciátorem učebního procesu. Příjemce na základě svých potřeb vyhodnotí nezbytnost předávaných informací a vlastní užitek z nich a na základě tohoto vyhodnocení informace akceptuje, nebo ne. Výchozím hybným bodem učebního procesu jsou potřeby příjemce a zkušenost edukátora a jeho potřeba ji dále předávat ostatním.

Další typ role edukátora, kterou člen rodiny může zastávat, je **expert**, který má k učení druhých postoj, jež lze charakterizovat jako „**vím a chci předávat**“: „*Ale prakticky to někdy probíráme. To jsou takový blouposti, držet koště, držet hrabě, to jsou takový věci, který když to člověk umí, tak to předává dál.*“ (R5, dědeček). Jde spíše o propagaci samotného edukátora, hlavním účelem není dobro příjemce učení, ale spíše předvedení zkušeností a předností edukátora, v jeho jednání se objevuje tedy spíše egoistický prvek. Expert je o správnosti svého konání přesvědčen na základě svých zkušeností a svého odborného potvrzení (často v podobě získaného formálního vzdělání): „*Hodně se s našima bavíme o tý psychologii, když to studuju. Snažím se jim říkat ty zajímavý věci.*“ (R3, syn). Nebo „*No a to, že se oni něco naučí od nás a my od nich právě třeba v oblasti těch počítačů nebo angličtinu, když on přijde a opakujeme si slovíčka, tak já su rád, že třeba něco slyším a cosi se přiučím, takže to si myslím, že je ještě něco navíc.*“ (R6, dědeček). Obdobně jako rádce ani expert nečeká na vyzvání příjemce, je si jistý sám sebou a svými znalostmi, z čehož plyne jeho iniciativa: „*Ale zas ho to někdy chytne a přijde do dílny, a tak mu říkám: podívej se, to musíš, tudle to je na to, protože to víš, kdepak to má chytit, když to neví.*“ (R5, dědeček). Samotné učení směřuje od edukátora, který je aktivní a aktivně prezentuje své zkušenosti. Příjemce tyto informace přijímá na základě svých potřeb.

Třetím typem role rodinného edukátora je **konzultant**. Ten čeká, až bude osloven, čeká tedy na vyzvání. Edukátor, který je v této roli, zaujímá postoj „**být připraven poradit**“. Konzultant je ochoten kdykoliv pomoci, je připraven zasáhnout, ale impuls musí vycházet od příjemce učení. Přesně to popisuje respondentka z generace prarodičů (R2, babička): „*Já dneska ustupuju, já teda jako se stahuju do pozadí, protože nechcu zasahovat mladým jako do jejich rozhodování, a tím si vlastně udržujete aji teda jako dobrej vztah, když teda... můžete poradit, anebo prostě říct svůj názor, ale abych zasabovala, tak to rozhodně ne.*“ Z výpovědi je patrné, že babička se záměrně stahuje do pozadí, nezasahuje „mladým“ do záležitostí, pokud není vyzvána. Tuto volnost vnímá jako základ lepších vztahů s ostatními. Konzultant je spíše pasivní, ale samo učení, pokud k němu na požádání příjemce dojde, je učení záměrné. Důraz je kladen na potřeby příjemce učení: „*Takže když přinde a Marunka říká: Babičko, máme ve výtvarce přišít knoflík a mně to nejde, no tak já si s... s nou ten čas dám.*“ (R3, babička). Nebo „*Tak to spíš právě jenom tady ty třeba v angličtině, když něco mamka potřebuje, nebo právě s mobilem nebo s počítačem.*“ (R3, dcera). Konzultant si je plně vědom svého postavení, nechce nikoho do ničeho nutit, protože to nepovažuje za efektivní. Výchozím hybným bodem učebního procesu jsou tedy potřeby příjemce. Edukátor čeká na impuls od příjemce, který oslovuje edukátora na základě svých potřeb. Na základě tohoto impulsu začíná být edukátor aktivní a předává zkušenosti. Příjemce oslovuje edukátora, ten pak jedná, a to na základě svých zkušeností. Výchozím hybným bodem učebního procesu jsou tedy potřeby příjemce.

Posledním typem role edukátora je **vzor**, jehož postojem je „**je třeba si všimnout**“. Z hlediska iniciování procesu učení se jedná o edukátora pasivního, neboť podle něj záleží na příjemci, který učení přijímá. Na příjemci také záleží, co si z procesu učení odnese. Výstižně to charakterizuje respondent z generace rodičů: „*Oni to vidí, vidí na nás, takže to prostě tak jako, jako chodí, protože něco jim říkat a dělat něco jiného to nejde, takže, když něco budu dělat a chci, aby to dělali oni, tak buďto u mě uvidí ten pohyb a prostě půjdou do toho, když budou založení no, anebo do toho nepůjdou, protože budou úplně jinak založení, a pak s tím beztak nic neudělám.*“ (R4, otec). Vše je v rukou příjemce, na něm leží odpovědnost za rozhodování o přijetí učení. Edukátor–vzor záměrně jedná tímto způsobem, neboť předpokládá velkou míru efektivity. Jeho vnímání role je takové, že ukáže nejvíce, co může, vydá ze sebe to nejlepší, ale rozhodování o akceptaci je plně v rukou příjemce. Volba je prostě na něm: „*Ale já, já jsem mu vždycky říkal, uť se vode mě jen to, co si myslíš, že na mně vidíš, že je lepší. To, co na mně vidíš a co se ti nelíbí, to se vode mě neuť.*“ (R5, dědeček). Vzor jedná na základě svých zkušeností, příjemce pozoruje jednání edukátora a podle svých potřeb a názoru je přijímá či odmítá. Edukátor má své zkušenosti a na základě nich jedná, příjemce pozoruje jednání edukátora a na základě svých potřeb je přijímá. Edukátor je pasivní v tom smyslu, že nechává aktivitu na příjemci, předává zkušenosti, aniž by je deklaroval.

Tabulka č. 1: **Typologie rodinných edukátorů**

Typ edukátora	Rádce	Expert	Vzor	Konzultant
Postoj k učení	Je třeba poradit.	Vím a chci předávat.	Je třeba si všimnout.	Jsem připraven poradit.
Zdůvodnění učení	Chci pomáhat druhým.	Je to pro mě důležité.	Vím, že je to tak nejlepší.	Nemohu učit někoho, když si to nepřeje.
Spouštěč učení	Předpokládána potřeba příjemce učení.	Zkušenosti a vědomosti edukátora jsou důležité. Potřeby příjemce nikoli.	Primární je zkušenost edukátora. Potřeby příjemce jsou zohledněny.	Vyslovená potřeba příjemce učení na základě zkušeností edukátora.
Vztah k příjemci učení	Dominantní	Dominantní	Vyvážený	Vyvážený
Jednání edukátora	Aktivní I přes případné negativní reakce příjemce učení. Rozhodovací proces je v rukou edukátora.	Aktivní Nezávislé na žádosti příjemce učení. Rozhodovací proces je v rukou edukátora.	Pasivní Čekání na aktivitu příjemce učení. Vše je v jeho rukou, je to jeho zodpovědnost.	Pasivní Čekání na žádost příjemce učení. Přenesení zodpovědnosti na příjemce učení.

Je zřejmé, že role edukátora se v procesu učení proměňuje, a to v souvislosti s rolí v rodině jako takovou: podobně jako člověk v průběhu svého života nabývá různých sociálních rolí v rodině, nabývá také určitých edukačních rolí v procesu učení v rodině. Je také třeba brát v úvahu, že vzájemné učení je vždy dáno vztahem mezi „vysílačem“ učení – edukátorem a „přijímačem“ učení – příjemcem. Naše typologie vychází jistým způsobem z ohraničeného cyklu rodinného života, v němž je nejmladší generace již v roli regulérního člena rodiny, který má svoje jasně vymezená práva a povinnosti, a vedle toho v rodině existuje nejstarší generace, jež je v situaci aktivního prarodičovství. Aktivního prarodiče, který byl typickým znakem zkoumaných rodin, lze charakterizovat pravidelným kontaktem s rodinou (minimálně 1x týdně, ať již prostřednictvím osobního kontaktu či telefonicky). Rovněž samostatně tráví čas s vnoučaty bez přítomnosti rodičů, chce předávat a předává svoje znalosti a dovednosti a chce se také sám učit – explicitně žádá o pomoc, nejčastěji v oblasti nových technologií apod. Pasivní prarodič, na druhou stranu, nemá zájem o nové informace, nevyhledává nové podněty, neinicuje učení ani v roli příjemce, ani v roli edukátora.

Typy rodinného edukátora nejsou neměnné, ale v průběhu jednotlivých fází rodiny a socializace jejích členů se proměňují společně s deklarovanou rodinnou rolí. V určitém specifickém časovém období u jedince převažuje určitý typ role rodinného edukátora ve vztahu k příjemci učení. V případě změny deklarované rodinné role (např. z rodiče se stává prarodič) nabývá člen rodiny i nový typ role rodinného edukátora a zároveň se také objevuje nový typ postoje ve vztahu k příjemci učení.

Jaké vztahy lze mezi členy rodiny v procesu mezigeneračního učení rozpoznat?

Můžeme říci, že vztahy mezi jednotlivými generacemi v rodině, respektive mezi jednotlivými členy rodiny, se současně promítají do vztahů mezi jednotlivými edukátory v rodině. Vztah mezi edukátory nabývá různých podob dle toho, jaký mají edukátoři a příjemci mezi sebou vztah vyplývající z deklarované role v rodině. Ve třígenerační rodině existují v zásadě dva typy vazeb: vazba dítěte a rodiče a vazba vnoučete a prarodiče.

Z analýzy dat vyplývá, že mezi prarodiči a vnoučaty existují dva hlavní typy vztahů. Existuje mezi nimi **respektující vztah (typ role edukátora: konzultant–konzultant)**, kdy obě generace zauímají vůči sobě roli konzultanta. Tento vztah je charakteristický svou harmonií. Učení zde probíhá na základě explicitně vyjádřené potřeby, vztah tedy vychází z uvědomění si potřeb příjemců učení. Například všechna vnoučata zdůrazňovala, že učí prarodiče jen to, co potřebují, co si vyžadají.

Vedle toho lze mezi těmito generacemi vymezit také **nadřazený vztah ze strany staršího (typ role edukátora: rádce–konzultant)**. Prarodič je v roli rádce a vnuče je v roli konzultanta. První typ vztahu odpovídá spíše respektujícímu sestupnému rodinnému modelu a druhý typ vztahu převažuje v rodinách respektujícího vzestupného rodinného modelu. Zajímavým zjištěním je také fakt, že v žádné ze zkoumaných rodin se neobjevovalo vnuče v roli vzoru a ani v roli experta vůči prarodiči.

V druhém typu vazeb, tedy mezi rodiči a dětmi, existuje s použitím výše popsané typologie role edukátora několik variant vztahů. Dítě zde zaujímá opět pouze dva typy role edukátora, a to typ experta a konzultanta. V žádné ze zkoumaných rodin se vůči svým rodičům neobjevovalo dítě v roli vzoru ani rádce. Role experta nabývá dítě teprve s rostoucím věkem a s přibývajícím zkušenostmi. Když je dítě dospělé, lze vymezit dvě podoby vztahů charakterizované dle typu role edukátora: **expert–konzultant** (spíše vztah nadřazenosti mladší generace) a **rádce–expert** (spíše vztah nadřazenosti starší generace). Když je dítě dospělé, založí svou vlastní rodinu a rodič se tak stává prarodičem, nastává mezi nimi jakýsi zlom. Rodič se stává pro dítě vzorem, ale až v době osamostatnění či narození dětí. Role vzoru je tedy přelomová, spojená opět i s deklarovanou rolí v rodině jako takovou (proměna dítěte v rodiče a rodiče v prarodiče). Nejedná se tedy jen o rodiče a děti ve smyslu mladší a střední generace, ale také střední a starší generace.

Pokud se podíváme na předchozí rozložení vztahů mezi jednotlivými edukátory, je zjevné, že nikdy není, z hlediska typu role rodinného edukátora, vůči starší generaci ta mladší rádcem a ani vzorem. Role rádce a vzoru vždycky zaujímá ve vztahu dvou osob příslušník starší generace. Z toho tedy můžeme dovodit, že učení v rodině může být vyváženě obousměrné, ale jen v určitých specifických oblastech, respektive situacích. Vnučata učí prarodiče především na základě jejich explicitně vyjádřených potřeb, ovšem prarodiče a rodiče často na vyjádření potřeb svých dětí a vnučat nečekají. Vedle toho u rodičů a dětí roste logicky obousměrné učení společně s věkem a zkušenostmi nejmladší generace.

V rámci mezigeneračního učení v rodině a v rámci jednotlivých modelů „učící se rodiny“ lze rozpoznat různé vztahy mezi edukátory a příjemci, které se s přibývajícím věkem a měnícími se rolemi v rodině také proměňují. V případě vztahu mezi prarodiči a vnučaty jsou jak vyvážené a respektující (konzultant–konzultant), tak dominantní a nadřazené ze strany starší generace (rádce–konzultant). Podle našich zjištění tomu v žádné sledované rodině nebylo obráceně, tedy že by převažovala dominance mladších edukátorů nad staršími příjemci v podobě vzoru nebo experta. V případě vztahu mezi rodiči a dětmi jsou děti pro rodiče konzultanty nebo experty, nikoli vzory nebo rádcí. K posunu dochází až s přibývajícím věkem obou generací, kdy mohou dominovat dospělé děti (expert–konzultant), stejně jako rodiče

(rádce–expert). V našich zkoumaných rodinách se vzorem rodič v mezigeneračním učení pro dítě stává až v okamžiku, kdy dospělé dítě založí vlastní rodinu a z rodiče se stává prarodič.

Toto vývojové hledisko zakomponované do zkoumání mezigeneračního učení v rodině považujeme za velmi podstatné, neboť do něj vnáší potřebnou dynamiku. Mezigenerační učení totiž není statický jev, ale dynamický proces. K tomu, abychom mu dokázali skutečně a plně porozumět, to ovšem vyžaduje ještě další důkladnější zkoumání.

Závěr

V tomto příspěvku jsme se pokusily důkladněji popsat a analyzovat způsoby a procesy, kterými dochází k mezigeneračnímu učení v rodině. Odrazily jsme se od našich předcházejících poznatků o obsazích mezigeneračního učení v rodině a směrech, v nichž probíhá. Jak již bylo řečeno, důležitým akcentem je zejména sociální a kognitivní učení, a to za významné, i když diferencované účasti všech generací v rodině. Následná analýza způsobů učení v rodině nás přivedla ke konceptu rodinných edukátorů. Identifikovaly jsme jejich čtyři typy: rádce, expert, vzor a konzultant. Vzájemně se odlišují podle toho, jakými cestami se snaží více či méně aktivně oslovovat své potenciální „žáky“ v rodině, a také podle toho, jak jsou tyto jejich aktivity přijímány jejich adresáty. Ukazuje se, že v procesech učení v rodině existuje jakási „dělba práce“: starší drží tradice a rodinnou historii, mladší zase krok s dobou a vzájemně se o tom poučují. Slovo „poučují“ však v sobě nese jisté negativní konotace, a ty se projevují zejména v naplňování určitých rolí rodinných edukátorů. Takovou vlastnost mají zejména rodinní rádcové a experti. Zdá se, že vstřícněji jsou v rodinách vnímáni ti, které jsme označily jako vzory a konzultanty.

Literatura

- ANTONUCCI, T. C., JACKSON, J. S., BIGGS, S. Intergenerational Relations: Theory, Research, and Policy. *Journal of Social Issues*, 2007, roč. 63, č. 4, s. 679–693. ISSN 0022-4537.
- BARROW, R., KEENEY, P. Lifelong Learning and Personal Fulfilment. In ASPIN, D., CHAPMAN, J., HATTON, M., SAWAHO, J. (Eds.). *International Handbook of Lifelong Learning*. Part one. Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publisher, 2001, s. 53–60. ISBN 0-7923-6815-0.
- BENGTSON, V. L., LOWENSTEIN, A. (Eds.). *Global Aging and Challenges to Families*. New York: Aldine de Gruyter, 2003. ISBN 0-202-30687-9.
- BENOKRAITIS, N. V. *Marriages and families: changes, choices, and constraints*. New Jersey: Prentice – Hall, 2002. ISBN 978-0-131-30516-8.

- CIBULEC, J. *Soužití tří generací*. Praha: Práce, 1980. De SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
- DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. *Radosti a strasti prarodičů, aneb Když máme vnoučata*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-455-X.
- FISCHER, T. (Ed.). *Intergenerational learning in Europe – policies, programmes, practical guidance. Final report*. [online]. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg, 2008. [cit. 2009-15-04]. Dostupné z: <<http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/final-report.pdf/view>>.
- HAGESTAD, G., HERLOFSON, K. *Micro and macro perspectives on intergenerational relations and transfers in Europe*. [online]. 2006. [cit. 2009-09-03] Dostupné z: <http://www.un.org/esa/population/meetings/Proceedings_EGM_Mex_2005/hagestad.pdf>.
- HARPER, S., SMITH, P. K., HAGESTAD, G. O. Editorial and Introduction. *Journal of Intergenerational Relationships. Special Issue: Grandparenting in Europe*, 2010, roč. 8, č. 3, s. 207–218. ISSN 1535-0770.
- 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]. Nottingham: University of Nottingham, 2008. [cit. 2008-15-11]. Dostupné z: <http://etheses.nottingham.ac.uk/486/1/Cherri_Ho_EdD_Thesis_2008.pdf>.
- JANE, B., ROBBINS, J. *Intergenerational learning: grandparents teaching everyday concepts in science and technology*. [online]. Victoria: Monash University, 2007. [cit. 2011-06-11]. Dostupné z: <http://www.ied.edu.hk/apfslt/download/v8_issue1_files/jane.pdf>.
- JESSEL, J. *Family structures and intergenerational transfers of learning: changes and challenges*. [online]. London: University of London Goldsmiths College, 2009. [cit. 2011-11-12]. Dostupné z: <<http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/family-structures-and-intergenerational-transfers-of-learning-changes-and-challenges/>>.
- KAMANOVÁ, L. *Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
- KOHLI, M. Intergenerational Transfers and Inheritance: A Comparative View. *Annual Review of Gerontology & Geriatrics*, 2004, roč. 24, s. 266–289. Dostupné z: <<http://www.eui.eu/Documents/DepartmentsCentres/SPS/Profiles/Kohli/IntergenerationalTransfersInheritance.pdf>>.
- KREJČÍ, A. *Mezigenerační učení (děti, rodiče a prarodiče) v rodině*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- MANNHEIM, K. Problém generací. *Sociální studia*, 2007, č. 1–2, s. 11–44. ISSN 1214-813X.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-58-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- Národní zpráva o rodině*. Praha: MPSV ČR, 2004.
- NEWMAN, S. *Creating effective intergenerational programs*. [online]. Pittsburgh: Pittsburgh University, 1993. [cit. 2009-12-04]. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/b5/97.pdf>.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. Učení v rodině v mezigeneračním pohledu. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 4. s. 92–111. ISSN 1211-4669.

- 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.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIČ, L. (Eds.). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RAMON, A. CH., TURRINI, M. *Grandparents and Grandsons: poetics of an intergenerational learning experience*. Barcelona: eLearning Papers, 2008. [cit. 2009-12-04]. ISSN 1887-1542. Dostupné z: <<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15532.pdf>>.
- SANCHÉZ, M. Challenges to Intergenerational Studies. [online]. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2006, roč. 4, č. 2, s. 107–110. [cit. 2011-11-12]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1300/J194v04n02_09>.
- SCHIRRMACHER, F. *Spiknutí metuzalémů. Stáří má zelenou*. Praha: Knižní klub, 2005. ISBN 80-242-1496-2.
- STROM, R. D., STROM, S. K. Intergenerational learning and family harmony. [online]. *Educational Gerontology*, 2000, roč. 26, č. 3, s. 261–283. [cit. 2011-11-12]. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ607615&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ607615>.
- ŠEĐOVÁ, K. Rodinné vzdělávání jako součást celoživotního učení. In RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIČ, L. (Eds.). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 205–232. ISBN 978-80-210-4779-2.
- TAHERA, A. et al. *Intergenerational learning between children and grandparents in East London. Project Report*, 2005. [cit. 2011-11-12]. Dostupné z: <<http://ecr.sagepub.com/cgi/reprint/5/3/219>>.
- TOFFLER, A. *The Third Wave*. Bantam Books, 1980. ISBN 0-553-24698-4.
- WINKLER, J., PETRUSEK, M. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-164-1.

O autorkách

Prof. PhDr. MILADA RABUŠICOVÁ, Dr., 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 téžže 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 pedagogi-

ky 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 education, 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 address: milada@phil.muni.cz

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

Contact address: 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 a student on the doctoral programme in Education at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Arts of Masaryk University, specializing in intergenerational learning in Romany families.

Contact address: 75509@mail.muni.cz