

UČIT SE A STÁRNOUT AKTIVNĚ: SENIORŮ V MOBILNÍCH POČÍTAČOVÝCH UČEBNÁCH

LEARNING AND AGEING ACTIVELY: THE ELDERLY IN MOBILE COMPUTER LABS

MILADA RABUŠICOVÁ, LENKA KAMANOVÁ,
KATEŘINA PEVNÁ

Abstrakt

Stárnout aktivně je výzva, s níž se současná společnost obrací na seniory. Jak to ale dělat? Jaké příležitosti k tomu využít? Je to opravdu to, co seniory chtějí? To jsou obecné otázky, kterými je veden tento článek. Na příkladu aktivních a vitálních seniorů, kteří se učí počítačovým dovednostem v tzv. mobilních počítačových učebnách, ukazujeme, jaká jsou specifika jejich učení, za jakých podmínek se učí lépe a snadněji, jak zvládají nároky učení se pro ně novým technologiím, čím k procesům učení přispívá mezigenerační setkávání a mezigenerační přenos, a nakonec také co seniorům učení se práci s PC přineslo, respektive co oni sami na této své vzdělávací aktivitě oceňují.

Klíčová slova

učení, mezigenerační učení, seniory, stárnutí, aktivní stárnutí, vitalita, mobilní počítačové učebny

Abstract

Active ageing is a challenge which contemporary society has prepared for its elderly. This study attempts to provide answers to the following research questions: how can this be achieved? Which opportunities can be used in pursuing this aim? Is this aim also shared by the elderly? Taking active and vital elderly citizens who learn computers skills in mobile computer labs as an example, this study shows specific features of their learning, conditions under which the elderly learn better, how they manage to cope with the challenges of learning new skills, how this process is influenced by intergenerational contact and learning and finally what benefits this process has had for the elderly and what they appreciate explicitly.

Keywords

learning, intergenerational learning, the elderly, ageing, active ageing, vitality, mobile computer labs

Uvedení do tématu

Aktivní stárnutí polemicky: „hlavně žít aktivní“

Být v seniorském věku aktivní je imperativ, s nímž se senioři setkávají dnes a denně. Ozývá se ze sdělovacích prostředků, čtou o něm v populárně naučné literatuře, slyší jej v očekáváních svých mladších příbuzných a pozorují jej také mezi mnohými svými vrstevníky. „Dosavadní spojení stárnutí s pasivitou a nesoběstačností se stalo neudržitelné. Od konce 20. století začal být důraz kladen na pozitivní obraz stáří a participace se stala důležitým tématem, které prostoupilo i do představ lidí o způsobu trávení poproduktivního období života,“ konstatuje Petrová Kafková (2013, s. 10). Na konceptu aktivního stárnutí jsou postaveny národní (MPSV, 2013) i nadnárodní programové dokumenty (OECD, 1998; WHO, 2002; EU, 2012) a také odborné publikace medicínské – gerontologické, sociologické či psychologické. Je v nich postulována řada teorií, jež zdůvodňují, proč právě aktivita v seniorském věku je důležitá a přínosná jak pro individuální život seniora, tak pro společnost, v níž žije.

Koncept aktivního stárnutí je výsledkem dlouhodobého vývoje názorů na postavení starší generace ve společnosti. Zjednodušeně by se však dalo říci, že se do něj promítá střet dvou teorií o stárnutí. Historicky první z nich je teorie odpoutávání (*disengagement theory*) autorů Cumminga a Henryho ze šedesátých let, která „pracuje s představou seniorů opouštějících své role a vztahy v zájmu zachování fungování sociálního systému i v zájmu přijetí nových podmínek svého věkem omezeného života“ (Hasmanová Marhánková, 2013, s. 26). Druhou teorií je teorie aktivity, jež „zdůrazňovala flexibilitu rolí jako základ života po odchodu do důchodu“ (dtto), přičemž vyzdvížena je právě aktivita a její propojení se štěstím a spokojeností ve stáří. Ony role mohou znamenat jak prodloužení těch z ekonomicky aktivní části života, tak zcela nové nebo posílené role spojené s trávením volného času, péčí o rodinu, dobrovolnictvím či vzděláváním.

Koncept aktivního stárnutí tedy vznikal postupně a jeho aktuální dominance v diskurzích o stáří a stárnutí je výsledkem koincidence několika vzájemně se podporujících faktorů. Jak postupného vývoje názorů na stárnutí, tak především společenských okolností, z nichž nejvýznamnější jsou známé demografické faktory ukazující hloubku a dynamiku změn ve věkovém složení obyvatelstva. Ty znamenají stárnoucí společnost s vyššími počty seniorů s prodlužující se střední délkou života a zvyšováním šance na život ve zdraví. Tento vývoj má svoje důsledky sociální, ekonomické, politické a kulturní, jež vyžadují vytváření takových postupů, které zabrání potenciálním, ale také již existujícím problémům, jako je sociální nesoulad, vysoká ekonomická náročnost či kulturní a mezigenerační odcizení.

Vize aktivního stárnutí je v současnosti „dobrá pro všechny“, jak shrnuje Walker (2002 in Hasmanová Marhánková, 2013). Je atraktivní pro společnost jako celek, protože vede k větší inkluzi a nabízí odpověď na demografický vývoj spojený s ekonomickou náročností jeho zajištění, tak i pro jednotlivce, jejichž kvalita života se díky této strategii maximalizuje.

Vzdělávání seniorů v příležitostech: „aktivita musí dávat smysl“

Aktivně stárnout může v představách někoho znamenat delší pracovní zapojení, jež je považováno za velmi žádoucí z pohledu jednotlivce i společnosti. To však není jediná alternativa. Dalšími způsoby, jak realizovat aktivní život v seniorském věku, mohou být uspokojující naplnění volného času, péče o členy rodiny, dobrovolnictví a vzdělávání. Aktivní stárnutí tedy může být naplňováno různými způsoby, ale vždy znamená aktivní zapojení samotného člověka do jejich volby a realizace. Svoboda volby je velmi podstatná, v tomto smyslu by se dalo o seniorském věku¹ ve shodě s Laslettem (1996) uvažovat jako o nejsvobodnější části našich životů, jako o jakési „koruně života“. Spekulaci o tom, kde je hranice mezi svobodou, jak o ní uvažuje Laslett, a „poznanou nutností“, jak se ozývá z imperativu „stárnout aktivně“, ponecháváme stranou.

Příležitostí „být aktivní“ je pro seniory v současné době nepřehledné množství. Pomineme-li pracovní zapojení, můžeme se soustředit na volnočasové aktivity, neboť vlastně vše, co senior v důchodu dělá, dělá ve svém volném čase. Mohou to být jak aktivity zaměřené na uspokojování vlastních zájmů (cestování, sportování, kultura), tak zaměřené na podporu a pomoc druhým lidem (péče o členy rodiny, dobrovolnická péče o jiné). A mohou to být také vzdělávací aktivity, jež jsou pro současné seniory velmi atraktivní alternativou trávení volného času (U3V, Akademie 3V, seniorská centra, komunitní centra a v nich např. oblíbené jazykové nebo počítačové kurzy). Vzdělávací aktivity bývají současně chápány jako jeden ze zdrojů kvality života ve stáří. Jak konstatuje Klercq (in Escuder-Mollon & Cabedo, 2013, s. 169), „pohled na seniory jako na aktivní občany není vždy založen na realitě, ale vzdělávání (učení) může zvýšit jejich schopnost dělat věci pro sebe, zůstat déle aktivní a přispívat komunitě.“

¹ Uvažujeme o tzv. třetím věku (*young elderly*, období sebenaplnění, zhruba do 80 let), po kterém teprve následuje tzv. čtvrtý věk (*old elderly*, období závislosti a sešlosti, závěru života).

Změny pramenící z věku: „hraje věk roli?“

Přestože stáří je sociálně a kulturně konstruovaná zkušenost, jak říkají mnozí sociologové či kritičtí gerontologové (Craciun et al., 2012), nelze odhlédnout od změn pramenících z věku, o nichž se uvažuje v kategoriích různých znevýhodnění, dříve dokonce v kategoriích fyzického a mentálního úpadku. Popisuje je bohatě literatura vývojové psychologie (např. Vágnerová, 2007; Pacovský, 1990; Švancara, 1983). Jedná se především o změny či oslabení některých kognitivních funkcí (paměť, pozornost, soustředění, dynamika), senzomotorických funkcí (jemná motorika, zrak, sluch) a afektivních funkcí (strach z neznámého a nového, nejistota).

K tomuto „A“ však vždycky musí být řečeno „B“, to znamená poukázat také na výhody pramenící z věku, především z nastrádané zkušenosti a silné vůle. Na ty zase významně poukazují texty věnované tzv. age managementu (Novotný et al., 2014), jež se primárně zaměřují na udržení jedince po co nejdelší dobu v pracovním zapojení.

V každém případě to znamená, že v důsledku rozrůzněnosti životních trajektorií a životních stylů není možné očekávat nějakou uniformní charakteristiku stárnutí. Naopak, ta je ve všech výše pojmenovaných ohledech velmi variabilní. Zdůrazňuje se, že v procesu stárnutí hraje zásadní roli kvalita předcházejícího života, včetně vlastní aktivity. Vyjádřeno lapidárně slovy Koukolíka (2014, s. 118): „Jak jsi žil, tak budeš stárnout.“

Koncept vitality

V úvahách o stárnutí, jeho zvládnání na individuální i společenské úrovni, o jeho důsledcích, ale také o možnostech je ovlivnit se jako velmi smysluplný jeví koncept vitality.² Obvykle se hovoří o tom, že podmínkou úspěšného stárnutí je nejen délka života, ale také situace dobrého (plného) zdraví. Proto se ve statistikách operuje s pojmy, jako je naděje dožití a délka života prožitá ve zdraví, tedy naděje na život ve zdraví. Koncept vitality vnáší do tohoto úhlu pohledu nový prvek, jímž je vitalita, jež obecně znamená životní sílu, životaschopnost, to znamená také schopnost jedince žít v měnících se podmínkách prostředí.

Rozdíl mezi zdravím a vitalitou spočívá v tom, že můžeme být sice zdraví, ale jestli neděláme nic nebo jen málo, jestliže nechceme nic nebo jen málo, potom to kvalitu našeho života ovlivňuje podobně jako nemoc. Jedná se tedy především o rozdíl v mentálním nastavení člověka. V jeho snaze být aktivní, naopak nebýt otrávený, negativistický apod. Není to tak,

² Výklad o konceptu vitality je opřen o materiály a ústní informace získané na Leydenské akademii o vitalitě a stárnutí (www.leydenacademy.nl).

že vitalitu v životě buďto máme, nebo nemáme, ale je to tak, že na ní musíme vědomě pracovat a rozvíjet ji.

Metodologie

Náš výzkumný zájem je zacílen na aktivní (vitální) seniory, kteří si svobodně a dobrovolně vybrali jako jednu ze svých volnočasových aktivit aktivitu vzdělávací, a to účast v počítačovém kurzu. Cílem výzkumu je popsat a analyzovat procesy učení a okolnosti, jimiž senioři procházejí při učení v tzv. mobilní počítačové učebně (dále jen MPU). Činíme tak za pomoci několika výzkumných otázek formulovaných následovně: Jaká jsou specifika učení seniorů? Za jakých podmínek se učí lépe (snadněji)? Jak zvládají nároky učení se novým technologiím? Čím k procesům učení přispívá mezigenerační setkávání a mezigenerační přenos? Co seniorům učení v MPU přineslo?

Data pro zodpovězení těchto výzkumných otázek jsme sbíraly v tzv. mobilních počítačových učebnách (MPU), což je komunitní program se vzdělávacím zaměřením realizovaný v rámci projektu³ **Spokojený senior – projekt aktivní senior 21. století jako jedna z jeho klíčových aktivit**. Cílem tohoto komunitního vzdělávacího programu bylo umožnit seniorům získat dovednosti v oblasti práce s počítačem a v maximální možné míře jim usnadnit přístup k takovému učení. Program byl určen seniorům, kteří nemají žádnou nebo jen minimální zkušenost s prací na počítači. Současně organizátoři počítali s tím, že se jedná o osoby, které se vyznačují obvykle specifickými charakteristikami, mezi něž na jedné straně patří bohaté životní zkušenosti, často úctyhodné vědomosti a znalosti a vypěstovaná vůle a sebekázeň, na druhé straně však také možnost senzomotorického omezení (sluch, zrak, pohyb, jemná motorika), další kognitivní omezení daná věkem, jako je paměť či schopnost koncentrace a také afektivní specifika, jako je ostych při práci s počítačem, neboť každý úkon s tímto médiem je pro ně nový a neobvyklý.

Cílová skupina byla oslovena formou nabídky obcím, knihovnám, církevním a dalším organizacím v místě bydliště seniorů. Ústředním principem celého programu byla, jak se vyjádřila hlavní organizátorka, „snaha odstranit bariéry finanční, dopravní, vzdělanostní a další, neboť senioři v menších obcích a komunitách mají v těchto ohledech sníženou dostupnost vzdělání“. Šlo tedy svého druhu o realizaci známého principu celoživotního učení, jímž je „přiblížení učení domovu“ (Memorandum, 2000).

³ Projekt byl podporován dotací ze státního rozpočtu ČR pro rok 2014 z programu Podpora veřejně účelných aktivit seniorských a proseniorských organizací s celostátní působností. Program organizovala Asociace center pro rodinu (Centrum pro rodinu a sociální péči v Brně a Spolek spokojený senior – Klub aktivních seniorů KLAS, z. s.).

V rozmezí března až června 2014 se uskutečnily čtyři série setkání po šesti lekcích, přičemž každá lekce trvala dvě hodiny. Celkem se jednalo o 24 počítačových lekcí. Snahou organizátorů bylo, aby počet seniorů ve skupině nebyl vysoký, aby byla umožněna individuální péče každému z nich. To se podařilo jen částečně, neboť v jedné ze sérií těchto šesti lekcí byla propagace provedená místním farářem tak přesvědčivá, že se do kurzu přihlásilo třináct seniorů. Žádný z nich nebyl odmítnut. V ostatních bězích bylo maximum účastníků – seniorů do sedmi. Lekce se uskutečnily v menších sídlech Jihomoravského kraje, vždy s akcentem na komunitní charakter spolupracujících místních organizací.

Každý kurz vedla dvojice lektorů, technické a organizační zázemí jim vytvářeli další dva pracovníci centra. Lektorům se na počátku programu dostalo metodické podpory ze strany organizátorů ve formě doporučení, jak specificky postupovat při učení seniorů. Pro potřeby lektorů i účastníků byly vytvořeny pracovní listy s tématy vymezujícími obsah kurzu v šesti lekcích identické pro všechny běhy. V programu působily čtyři dvojice lektorů, jež byly vytvořeny tak, aby se vzájemně doplňovaly. Lektori byli věkově různorodí, s rozdílným vzdělanostním a profesním zázemím: od studentů gymnázia až po bývalou profesorku matematiky.

Účastníky lekcí byli senioři ve věkovém rozmezí 60 až 85 let,⁴ kteří se do kurzů přihlásili skrze nabídku zveřejněnou v místě jejich bydliště, obvykle v komunitě, jejímiž byli členy. V jednom případě se jednalo o faru v městské části, v dalším o Klub seniorů či obecní úřad. Počet účastníků v jednotlivých kurzech se pohyboval od 4 po 13.

Pro výzkumné záměry byl tento projekt ideální příležitostí. Reprezentoval jednu ze tří skupin komunitních programů, které jsme identifikovaly v předcházející teoretické přípravě a předběžném mapování terénu⁵ pro výzkum mezigeneračního učení v komunitách, a to komunitní program se vzdělávacím zaměřením. Dalšími dvěma typy byly programy zaměřené do sociální a kulturní oblasti. Šlo tedy o záměrný výběr zkoumané jednotky, jež ilustruje určitý proces, v tomto případě proces učení, který nás zajímal (Žižlavský, 2003).

Splňoval také další kritéria výběru ve smyslu (1) cílových skupin: účastníky byla seniorská generace třetího věku, lektory byla nejmladší a střední generace, ve smyslu (2) obsahového zaměření: výuka počítačových dovedností, a ve smyslu (3) dlouhodobosti konání s možností zaznamenat vývoj: šest lekcí v průběhu šesti týdnů.

⁴ Přesný věk seniorů jsme nesledovaly.

⁵ Výsledky tohoto mapování jsou publikovány ve Rabušicová, M. et al. (2014).

Ke sběru dat byly použity metoda obserview (pozorování a následné individuální rozhovory s lektory), skupinové rozhovory s lektory a s účastníky, analýza hodnotících dotazníků, jež vyplňovali opět jak lektoři, tak účastníci, a konečně analýza dokumentů týkajících se projektu MPU. Rozhovory byly polostrukturované s otevřenými otázkami (Hendl, 2005), pozorování bylo nestrukturované a bylo prováděno vždy při 2. a 5. lekci tak, aby bylo možno zaznamenat vývoj v učebních situacích, učebních podmínkách a přístupech jak účastníků, tak lektorů. Všichni respondenti poskytli informovaný souhlas se svou účastí ve výzkumu. Přehled o zdrojích dat poskytuje následující tabulka.

Tabulka 1
Zdroje dat

Metoda sběru dat	Série lekcí I	Série lekcí II	Série lekcí III	Série lekcí IV
Pozorování	2. lekce: PI 1 5. lekce: PI 2	2. lekce: PII 1 5. lekce: PII 2	2. lekce: PIII 1 5. lekce: PIII 2	– –
Následné individuální rozhovory	Lektor: LI 1 Lektor: LI 2	Lektor: LII 1 Lektor: LII 2 Lektor: LII 3	Lektor: LIII 1 Lektor: LIII 2	Lektor: LIV 1 Lektor: LIV 2
Skupinové rozhovory	SRI (počet účastníků 13)	SRII (počet účastníků 7)	SRIII (počet účastníků 4)	–
Hodnotící dotazníky	HDI 1–13	HDII 1–6	HDIII 1–3	HDIV 1–5

Individuální rozhovory byly nahrány a přepsány, skupinové rozhovory byly zaznamenány písemně, pozorování bylo dokumentováno formou terénních zápisů. Data získaná z těchto zdrojů, včetně hodnotících dotazníků, prošla kódováním metodou tužka papír. Ve výsledcích prezentované kategorie vznikly otevřeným kódováním a jsou důsledně a výlučně odvozeny ze získaných dat.

Výsledky

Jaká jsou specifika učení seniorů?

Je zřejmé, že procesy učení seniorů jsou ovlivněny změnami spojenými s věkem a také jejich přecházejícími životními a učebními zkušenostmi. První z nich mohou znamenat jistá oslabení, druhé mohou naopak znamenat výhodu. Snížení kognitivní kapacity, jako je vnímání, paměť, pozornost, soustředění, či senzomotorické funkčnosti může být částečně kompenzováno právě životními zkušenostmi a moudrostí.

Z prvků omezujících učení byly u sledovaných seniorů bez ohledu na jejich počítačovou zdatnost reflektovány především dva: zhoršující se paměť

a nižší flexibilita. Presentujeme je zde ve vyjádřeních jak lektorů, tak samotných účastníků:

Horší paměť: „*Těžko si sem tam vzpomenou na to, co třeba před chvilkou dělali, že znovu mají problém si vybatit, jak se to dělá. Určitě je u nich horší problém v zapamatování, takže to u nich trvá dýl.*“ (LII 3) Dokumentuje na tomto příkladu: „...*například jsme zadali úkol vytvořit složku a o chvíli později se mě senior zase ptal, jak tu složku má vlastně vytvořit.*“

Při skupinovém rozhovoru na otázku, co je pro ně nejtěžší, odpovídá jeden z účastníků: „*Nejtěžší nebylo učení na počítači, ale všechno si zapamatovat.*“ Ostatní souhlasí. „*To je telepatie,*“ komentuje předcházející výrok další účastnice (SRIII).

Nižší flexibilita: Schopnost přenosu poznatků a dovedností do jiných situací (podmínek) se projevila zejména v podobě schopnosti/neschopnosti pracovat se stejným zadáním na různých typech počítačů. Zaznamenali jsme nulový nebo pouze mechanický přenos (viz tab. 2). Tento fakt komentovali také lektoři:

„*Je důležité, aby na tom kurzu, když už dostane notebook, tak aby měl stejný operační systém, protože pro seniory je těžké zvykat si na úplně nový systém toho, co se tam naučili, protože kde je třeba šipka Windows XP, tak tam není šipka u Windows 8. To znamená, že je hodně důležité mít stejné podmínky, jaké mají doma, tak mít i na kurzu.*“ (LII 3)

„*Nejsou tak flexibilní a je těžké je přeučovat. Je lepší, když už jsou v tom věžití, na co jsou zvyklí doma, a tak můžou nadále ještě lépe rozvíjet svoje schopnosti.*“ (LII 3)

Nad rámec toho, co označili samotní účastníci kurzů, bylo možné pozorovat také omezení senzomotorická. Patrné byly zvláště problémy při práci s myší, se schopností stisknout patřičnou klávesu, najít na obrazovce ikonu, slyšet pokyn lektora apod.

Jak již bylo řečeno, není možné přehlédnout určité výhody, s nimiž senioři do procesu učení vstupují. Escuder-Mollon a Cabedo (2013) konstatují, že senioři jsou často do vlastního učení velmi osobně zaangażovaní a vtažení a že mají celoživotní zkušenost, kterou mohou využít jak pro vlastní učení, tak ji mohou nabídnout druhým. Právě životní zkušenost a zkušenost s předcházejícím učením se ukázaly jako nejvýznamnější okolnosti také v procesu učení v MPU:

Zkušenost s učením: „*Výhodou může být to, že už s učením mají zkušenosti a třeba už vědí ze svého života, že to učení mělo nějaké výsledky, a tak pro ně to může být motivací se učit dál, protože ví, že jim to potom bude zase přínosem.*“ (LII 1)

Životní zkušenost: „*Tady je pořád na čem stavět, obrovský rozdíl je to (ve srovnání se studenty SŠ). Protože ti senioři sice nemají už tu paměť tak velkou, můžou být v něčem trošinku pomalejší, ale ta jejich životní zkušenost je tak úžasný vklad, že jim brozně usnadňuje se rozhodovat – co je důležité a co je méně důležité. Takže jejich otázky směřují přesně k cíli. Nejsou zbytečné, nejsou zavádějící, jdou po podstatě věci. A to obromně usnadňuje práci.*“ (LII 2)

Projevila se i konkrétnější podoba přenosu životní zkušenosti:

„On prostě tu svoji životní zkušenost, tu přesnost a pečlivost vnáší samozřejmě i sem. A využívá ji k tomu, aby se zase naučil něco nového, co je pro něj obromýj vklad.“ (LII 1)

Spíše v omezené míře, ale přece se u pokročilejších seniorů (pseudo-expertů, viz tab. 2) objevila i ochota pomoci ostatním ve chvílích, kdy si nevěděli rady s konkrétním úkolem:

„On se opravdu té paní vedle věnoval a pomáhal jí. Ze začátku jsem měl z něho obavy, byl takovej možná trošku arogantnější, pro ten svůj prostor uzavřenej, ale že ta paní vedle něho byla maličko pomalejší, moc jí to asi nešlo, tak jí dneska fakt pomáhal a říkal jí – to musíte tohlesto. Vzniklo mezi nimi takovéhle pouto.“ (LI 1)

Osobní zaangażovanost a nasazení, o kterých mluví Escuder-Mollon a Cabedo (2013), se v případě našich respondentů projevily zejména v touze něco nového se naučit:

Osobní zaujetí: *„Lekce se povedla hlavně díky těm seniorům, kteří jsou tak úžasně aktivní a dobře naladění na to a chtějí se dozvědět.“ (LII 2)*

„Včera jsme jim dali písemné materiály a ten nejstarší pán – pětáosmdesátiletý – když jsme mluvili o klávesnici, okamžitě si našel schéma klávesnice v tom materiálu, hned si začal popisovat klávesy. No prostě je vidět, že ten člověk se snaží racionálně všechno uchopit. A že to hlavně chce. Že to brozně moc chce! Což by studenti většinou nedělali.“ (LII 1)

Velké nasazení: Je možné dokladovat také velké nasazení, s jakým do kurzu mnozí senioři vstupují. Jeden z nich reaguje na komentář o tom, že si během týdne mezi první a druhou lekcí koupil notebook a zcela od začátku se s ním učí pracovat, takto: *„Když něco dělám, tak pořádně.“ (PII 1)*

Za jakých podmínek se senioři učí lépe (snadněji)?

Obvykle zdůrazňovaným požadavkem je, aby vzdělávací aktivita byla šita na míru účastníkům procesu učení – seniorům. Aby se zohledňovaly jejich motivace, učební možnosti, aby stimulovaly zájem, probíhaly v dobré učební atmosféře a poskytovaly jim podporu a bezpečí (Escuder-Mollon & Cabedo, 2013). Jarrott, Smith a Weintraub (2008) navíc připomínají důležitost vytvoření podmínek pro spolupráci a sdílení společných cílů, přičemž ústředním mechanismem jsou podle nich, jedná-li se o program s účastí více generací, pozitivní mezigenerační interakce. Různá doporučení můžeme číst také v metodikách pro lektory vzdělávání dospělých, včetně seniorského vzdělávání, podobné instrukce dostali také lektori v MPU. Jak to ale provést konkrétně?

Je třeba říci, že žádný ze zúčastněných lektorů⁶ neměl k práci se seniory speciální systematickou přípravu, všichni vycházeli z vlastní zkušenosti obvykle s někým starším z rodiny nebo přátel, všichni věci řešili více či méně

⁶ Kromě organizátorky celého projektu.

intuitivně. Sami se průběžně učili a tuto skutečnost ve svých výpovědích reflektovali.

Následující popis učebních postupů založený na výpovědích obou zúčastněných stran a na pozorování ukazuje, za jakých podmínek se senioři v kurzech MPU učili (lépe). Kategorizovaný výčet tedy není zrcadlem obvyklých doporučení, ale reálných učebních situací vzniklých v aktuálních podmínkách MPU.

První kategorii tvoří dimenze individuálního a skupinového učení. V rámci učebních situací, které jsme definovaly jako učební jednotku – lekci MPU, nastávaly různé učební momenty. Rozlišíme-li takové momenty podle kritéria individuální a skupinové učení, potom jednoznačně převažuje první z nich. Senioři se často dožadovali **individuální péče**, vysvětlení, vedení, ukázky a v takových chvílích bylo patrné jejich soustředění, porozumění, uspokojení. Jen minimálně bylo možné pozorovat totéž u společných činností.

Taková situace byla zaznamenána např. při pozorování 2. lekce, kdy lektorka vykládala dosti důkladně látku o discích, interních a externích. Všichni poslouchali, ale moc tomu nerozuměli. Jen trpělivě čekali, až jim to přijdou lektori individuálně vysvětlit (PII 1).

Druhou kategorii tvoří preferované zásahy lektorů do procesů učení seniorů, jež jsme pojmenovaly jako intervence a přímé vedení. **Intervenci** oceňovali zejména senioři „nováčci“ (viz tab. 2), kteří projevovali hlavně v prvních lekcích, ale i později značnou nesamostatnost. Při pozorování byla zaznamenána tato situace: „*Nová složka? Jak to mám přejmenovat?*“ volá jeden z účastníků, lektorka přiskakuje a ukáže; „*Ted' jsem něco zmačkel a ztratilo se to všechno!*“ přiskakuje k dalšímu seniorovi druhý lektor; „*Nějak jsem zůstala pozadu!*“ situaci další účastníci pomáhá řešit opět lektorka (PI 2). Vítaným přístupem bylo také **přímé vedení**. Opakovaně se ukazovalo, že optimálním postupem by bylo věnovat se každému „žákovi“ individuálně. Když se to někdy podařilo, přinášelo to seniorům rozpoznatelné benefity. Z terénních poznámek výzkumnice: Dnes byl pan J. tak spokojený a podle mě se toho spoustu naučil, protože celou dobu s ním seděla L. a pořád mu říkala jednotlivé kroky a on je podle toho dělal, a když je nevěděl, tak se ještě jednou zeptal. Pan J. měl dnes privilegium mít L. jenom u sebe, to bylo výborné. Jsou nejspokojenější, když mají někoho u sebe (PII 2). Také vyjádření převzaté z hodnotícího dotazníku dokládá preferenci seniorů: „*Velmi mi vyhovovalo, když lektor vedl mou ruku na myši a radil.*“ (HDIV 2)

Třetí kategorii tvoří metodické postupy, které nejsou pro pedagogy ničím překvapivým, neboť se s nimi v zásadě, možná s poněkud jinými názvy, mohou setkávat v běžné didaktické literatuře již od dob J. A. Komenského v podobě jeho tzv. klasických didaktických zásad. Pro učení seniorů však dostávají nový a aktualizovaný význam. Jedná se o zjednodušení, postupnost, praktičnost, názornost, opakování a v nové terminologii také práce s chybou.

Zjednodušené podání tématu znamená v případě seniorů, že lektor musí provést volbu postupu sám, bez konzultace s učícím se. To sice není vždy obecně doporučovaná didaktická cesta, ale v případě seniorů funguje velmi dobře. „*Těch cest je vždycky více, způsobů, jak pracovat s počítačem, je vždycky více. Já se musím sama rozhodovat, kterou metodu pro ně zvolit, protože by pro ně mohla být jednodušší než jiná. A nenabízím jim jich víc, protože by je to mohlo jediné mást. Nemá smysl učit je to třemi způsoby, stačí jeden. To je u dětí jiné.*“ (LII 1)

Postupně a po malých krůčcích prezentované téma se ukázalo pro schopnost jeho porozumění seniory jako podstatné. Opakovaně se totiž projevovalo, že ve chvílích, kdy lektori zahrnuli seniory několika požadavky současně, ti neměli dost času je zpracovat, tak se zcela ztráceli v pozornosti a snaze. Jedním slovem, vzdávali to. Z terénních poznámek výzkumnice: Lektori mají sadu úkolů, které ukazují na projektoru, J. to popisuje, ale už u druhého kroku ji O. zastavuje, že to pro tuto chvíli stačí. Všichni senioři se uvolněně zasmějí. Na jejich tvářích bylo vidět napětí, neboť se už ztráceli a nebyli schopni všechny nové informace absorbovat (PI 1).

Přístup raději praktický než teoretický bylo možné zaznamenat v preferencích seniorů velmi silně. Neochota až nechuť většiny seniorů k jakémukoli teoretičtějšímu vysvětlování věcí spojených s počítači byla zřetelná. Ukázala se však jako kontraproduktivní. Např. lektori nepochodili se snahou vysvětlit účastníkům rozdíly mezi počítačovým hardware a software, neboť ti nebyli schopni tuto „teorii“ přetavit v něco praktického a použitelného. Počítačové znalosti se ukázaly pro seniory být důležité vždy jen ve spojení s konkrétní dovedností, při níž mohli novou vědomost uplatnit. Bylo zřejmé, že teoretické poznatky pro ně podstatné nejsou, a tomu se musel přizpůsobit i průběh jednotlivých lekcí. Výsledkem ale bylo, že věcem senioři nepřicházejí na kloub, ale učili se je převážně mechanicky, bez dostatečného porozumění. To ovšem mnozí již dříve individuálně zažili a do kurzu se přihlásili právě proto, aby věcem porozuměli. V přístupu k „teorii a praxi“ spočíval velmi podstatný rozdíl mezi „nováčky“, „uživateli“ a „pseudo-experty“ (viz tab. 2).

„*Všimla jsem si, že je pro ně lepší, když se dělá více praktických věcí v těch lekcích, než když se vykládá teorie. Jo, skutečně je lepší některou akci zopakovat třeba dvakrát, jednou s lektorem, podruhé samostatně, aby si to zopakovali, aby se do toho dostali. A je určitě lepší praktická výuka než mluvení té teorie.*“ (LII 2)

„*Vysvětlili jsme teorii, senioři vypadali, že rozumí, ale pak stejně nevěděli.*“ (LIII 1)

Také z pozorování (PII 1) je zřejmé upřednostňování praktičtějšího přístupu např. ve chvíli, kdy si lektorka bere slovo a začíná vysvětlovat, co znamená www a věci kolem internetu. Zdá se, že účastníci to nějak pragmaticky vědí, teoreticky je to ale moc nezajímá. Kladou jasné otázky, z nichž je poznat, co všechno už znají, i když jen útržkovitě.

Názornost jako tzv. „zlaté pravidlo vyučování“ se v případě MPU jako produktivní ukázalo při propojování učebních témat s jinými životními zkušenostmi seniorů. Tento prvek nebyl přítomen vždy, neboť vyžaduje určitou životní zkušenost také na straně lektora, ale bylo možné jej zaznamenat. „Protože vím, že můžu využít jejich bohatou životní zkušenost, tak volím příklady pro vysvětlení složitějších pojmů takové, které se jim mohou jevit názornější, srozumitelnější. Asi tak, jako kdysi pán Ježíš používal podobenství. Tak se snažím jim převádět ty pojmy do tohoto podobenství. Což u dětí nešlo, ony tu zkušenost neměly.“ (LII 1)

Také **opakování** patří do zlatého fondu didaktických zásad nejen pro seniory. Téma opakování bylo stále přítomno při všech lekcích. Na jedné straně to bylo jedno z metodických doporučení, kterých se dostalo na začátku lektorům, na druhé straně to bylo obtížné respektovat, neboť byl připraven „studijní program“, který se lektori snažili dodržet. Spolehnout se na domácí opakování bylo nejisté. „Bylo by ideální, když se něco takto naučí, aby měli možnost si to zapakovat. Myslím si, že doma většina z nich se k tomu už nevrátí, a proto to zapomenou. Kdyby s tím pracovali třeba každý den nebo obden, tak by se jim to utvrdilo a zapamatovali by si.“ (LIII 2) Sami účastníci ve svých hodnoceních navrhovali, aby přibýlo lekcí, jež umožní opakování, či aby frekvence lekcí byla častější než jednou týdně („týden je příliš dlouhá doba“).

Práce s chybou, jež patří mezi nověji zdůrazňované didaktické postupy, se ukázala jako jedna z největších výzev pro lektory. V tomto ohledu měli totiž senioři velké problémy. Typická reakce na chybu byla vyvolaná nejistotou a strachem, že je něco nenávratně pokazeno: „Teď jsem tomu dal! Co dělat, když to chci vymazat?“ A přitom „stačí tůknout tady tou špičkou“, reaguje lektor (PII 3). Nebezpečí je aktuálně zažehnáno, to, že se situace nebude opakovat, když lektor nebude přítomen, ale nikoli. Jiný projev reakce na chybu je přímo hmatatelný: „Co jsem to udělal?! (J. sebou fyzicky cukl.) Ale jo, je to tady...“ (s úlevou vydechne.). „Tady o nic nejde, ale když potom člověk na něco klikne a ono se to ztratí, tak to je brožné,“ komentuje svoje obavy Z. (PI 1).

A konečně čtvrtou dimenzi postupů, které vedou ke snadnějšímu učení seniorů, tvoří dimenze emocionální. Uvádíme ji na posledním místě, ale rozhodně není poslední ve smyslu důležitosti. Tvoří ji „šťastné chvíle s vychytávkami“, dost času a trpělivosti na obou stranách a celkově pozitivní atmosféra při lekcích.

Senioři měli velký zájem učit se, jak to sami označovali, různé „**vychytávky**“. To znamená např. jak jedním kliknutím zvětšit písmo, jak jiným kliknutím zmenšit obrázek, jak dalším kliknutím přejít na obrazovce na nové okno apod. „Já myslím, že jedna taková chvíle byla, a to když jsme mluvili o zvětšování písma, což pro ně bylo velký plus. Protože to s radostí přijali, že teda je nějaký jednoduchý způsob, jak si zvětšit písmo na tom internetu. To myslím, že to je velká pomoc.“ (LII 1) V takových chvílích bylo přímo viditelné potěšení, jež jim učení přináší.

Dost času a trpělivost na obou stranách je požadavek, který je pro zdárné učení univerzální, v případě seniorů má ovšem zvláštní platnost podpořenou jejich menší dynamikou a flexibilitou kognitivních funkcí. „*Musí být v tomto směru trpěliví, opravdu trpěliví, a počítat s tím, že tam ta chybka se vloudí (při psaní na klávesnici).*“ (LII 2)

Co se týká **pozitivní atmosféry**, v průběhu šesti lekcí, tedy zhruba během dvou měsíců konání kurzů MPU, bylo možné zaznamenat v tomto ohledu snad nejvýznamnější vývoj. Změna se odehrávala jak na straně účastníků, tak na straně lektorů. U seniorů byla patrná změna postojů k učení ve smyslu většího zapojení a větší otevřenosti. Sami hovořili o postupném odbourávání strachu. Na straně lektorů to zase bylo postupné získávání sebedůvěry a jistoty, zejména u nejmladší lektorské generace. Posunuly se také mezigenerační vztahy a akceptace obou skupin navzájem:

„*Já určitě pokrok cítím. Když jsme úplně na začátku seznamovací lekce sem přišli, to bylo ‚vy u nás budete učit‘ (údiv)? Úplně fakt jako vyvalené oči a tedka na konci to opravdu byla ta komunikativnost, komunikativnost s námi jde opravdu velice dopředu a myslím, že s ní i důvěra.*“ (LI 1)

„*Když jsme tady byli na úplně první seznamovací schůzce, tak tady s námi byl pan B. a oni jak vnímali ten generační rozdíl, tak samozřejmě jeho vnímali víc jako autoritu. Viděli jsme, že s námi to budou mít asi složitější. Ale dneska se stalo, že nám prostě paní G. donesla sušenky, bavili se tam s námi u čaje a bylo to strašně příjemné. Opravdu, důvěra se posunuje, bezky, no.*“ (LI 2)

V souhrnu k tématu optimálních učebních postupů pro seniory je třeba zmínit jeden podstatný fakt. Je jím velká variabilita v reakcích seniorů na učební situace. Takovou typickou situaci dokumentuje záznam pozorování 2. lekce: „*Po přestávce mají účastníci individuálně splnit úkoly, které jsou v pokynech 2. lekce: zaslát zpravu ze své e-mailové adresy. A. pomáhá F. založit si adresu. M. začala psát zpravu a ptá se, jaké zvolit oslovení, kdo to bude číst. Další pán to také zvládá a baví ho to. Jiný odmítá tyto věci dělat. Je vidět, že neví, jak na to, tak rezignuje. Opře se o opěradlo židle a jen tak sedí, aniž by na sebe upozorňoval nebo požádal o pomoc.*“ Není obtížné rozpoznat, kdo ze zúčastněných spadá mezi nováčky, uživatele a pseudo-experty (viz tab. 2).

Jak seniori zvládají nároky učení se novým technologiím?

Podle Tinta (1993) každá situace učení, které se dospělý člověk účastní, pro něj znamená získávání nových pravidel a nové role a jako důsledek také mobilizaci znalostí a dovedností. Výše zmíněné variabilní reakce seniorů na učební postupy nás vedly ke kategorizaci toho, jakým způsobem zvládají nároky učení se novým technologiím za pomoci „žákovských rolí“. Všichni naši respondenti se v mobilní počítačové učebně ocitli ve staronové roli žáků a jako klíčové kritérium, podle kterého je možné rozlišit, jak se s nároky učení vypořádávali, se ukázala být jejich dosavadní obeznámenost s počítačem,

respektive zdatnost při práci s počítačem. Na základě tohoto kritéria jsme účastníky lekcí pojmenovali jako „nováčky“, „uživatelé“ a „pseudo-experty“. Následující tabulka ukazuje, jak se toto členění promítá do dalších charakteristik, kterými se senioři při učení v MPU projevovali, jako je aktivita při učení, samostatnost při učení, způsob učení, akceptace situace učení, akceptace učitele z jiné generace, preferovaný způsob výuky a schopnost přenosu dovednosti mezi různými počítači. Poslední řádek tabulky naznačuje, k jakému typu učení v kategoriích implicitní, reaktivní a úmyslné učení (Eraut, 2013) je možné jednotlivé typy našich respondentů přiřadit.

Tabulka 2

Typologie seniorů v roli žáků

Typ	Nováček	Uživatel	Pseudo-expert
Počítačová zdatnost	Tabula rasa	Mechanická dovednost	Mechanická dovednost s občasnými prvky porozumění
Přenos dovednosti mezi různými PC	Nulový přenos	Mechanický přenos	Mechanický přenos
Aktivita při učení	Spíše pasivní: „nevím, počkám“	Spíše aktivní: „řeknu si o pomoc“	Iniciativní: „řeknu si, co se chci naučit“
Samostatnost při učení	Minimální	S dopomocí	Já sám
Způsob učení	Snaha zapamatovat si postup (mechanicky)	Snaha zapamatovat si postup a současně přijít věcem na kloub	Snaha přijít věcem na kloub, porozumět
Afektivita při učení	Ostych, strach	Obavy, nejistota	Nejistota, ale větší otevřenost novému
Akceptace učitele jiné generace	Ocenění (co ti mladí dokážou!)	Ocenění nebo není důležité	Ocenění nebo není důležité
Preferovaný způsob výuky	Přímé vedení a intervence	S dopomocí, praxe nad teorií	Zjednodušeně a po malých krocích vpřed
Typ učení	Implicitní: výběr z minulých epizodických zkušeností	Reaktivní: zaznamenávání faktů, kladení otázek, pozorování efektů aktivit	Úmyslné: zapojení do rozhodování, řešení problémů, plánování učení

Následující popis kategorií dokládáme vždy výroky samotných seniorů a také jejich lektorů.

Seniora – počítačového nováčka vystihuje metafora „nepopsaná deska“. Je možné charakterizovat jej jako převážně pasivního žáka, který „neví a čeká, co přijde“, je jen málo samostatný, věci se učí mechanicky pouze snahou o zapamatování si jednotlivých kroků, má strach z každého „sáhnutí“ na počítač, protože se obává nevratnosti jakéhokoli zásahu, zato má velký obdiv k těm, kteří to zvládají, a očekává od nich přímé vedení, pomoc a návody. S prací na počítači se v roli učícího se setkává poprvé. Nováček svými slovy říká např.: „*Poprvé jsem ten počítač otevřela až tady, fakt nikdy, doma mně to vždycky dělal jen kluk. Řeknu mu, napiš mně toto, on to pak pošle...*“ Nováčka vidí lektoři takto:

„*Jiní (jako třeba ten nejstarší pán), ti, bych řekla, že jsou zase úplně otevření tomu přijmout všechno, co jim navrhuju, protože prostě tu zkušenost nemají, takže přijímají ty metody, které já jim nabízím.*“ (LII 1)

„*Jedna paní je si vědoma, že jí to prostě nejde. Je to jedna z těch mladších seniorek, a přes to přes všechno je to takové těžké, ale bere to s humorem. Je si vědoma toho, že to není úplně ideální, a bere to s humorem.*“ (LI 1)

Senior – počítačový uživatel už s počítačem pracoval, ale není schopen svoji předcházející zkušenost přenést do nové situace, ani nerozumí podstatě jednotlivých úkonů. Důležité ovšem je, že se o to snaží a do kurzu přichází právě se snahou „přijít věcem na kloub“. To se mu se strádavým úspěchem daří, protože si umí aktivně říci o pomoc, o vysvětlení či předvedení: „*řeknu si o pomoc*“. Teorie kolem počítače jej příliš nezajímá, i když právě ta by mu pomohla se lépe zorientovat. Volá po praktické dovednosti, kterou bude moci uplatnit v běžném životě a získat mimo jiné ocenění ostatních. Je natolik zabrán do své snahy naučit se nové věci, že pro něj ani není důležité, kdo ho to učí. Sám o sobě říká např.:

„*Teď už jsem poslala e-mail dceři na Lesnou, tak byla šťastná, tak mě pochválila. Třeba ty fotky, dřív jsem byla závislá, teď, když to budu dělat častěji, tak to budu zvládat.*“
Nebo: „*Jsem ráda, že jsem se do toho dala, i když jsem z toho měla velké strach, získala jsem přehled, moc toho neumím, ale získala jsem přehled, přepokopovala jsem si obrázky a poslala jsem to vnučkám.*“ Senior – počítačový uživatel očima lektorů vypadá takto:

„*Někteří si jedou spíše po té svojí linii, tak jak se to nějak naučili. A jenom se tak trošku nechají třeba poopravit, když něco můžou udělat snadněji, než když to dělali předtím, ale jedou si po svém.*“ (LII 1)

„*Ona ten počítač používá již delší dobu, i když jakoby neví přesně, co se děje, ale má naučené ty pohyby, tak prostě jakoby ví, co a jak.*“ (LI 1)

Senior – pseudo-expert obvykle vstupoval do kurzu s myšlenkou, že to ani příliš nepotřebuje, protože řadu věcí si na počítači udělá sám. Tak trochu si jde potvrdit svou dovednost a při té příležitosti zjišťuje, že je toho mnoho, co se může ještě naučit, zvláště při práci na různých počítačích. V tomto smyslu je iniciativní, neboť „*si říká, co se chce naučit*“. Ví, co dalšího ještě potřebuje. V nových situacích je stále nejistý, ale novým poznatkům je otevřenější,

i když preferuje, aby mu byly předávány zjednodušeně a po malých krocích. Svým učitelům se cítí být partnerem v učení. Sám o sobě říká např.: „*Na začátku jsem si myslel, že to umím, ale teď už vím, co všechno nevím.*“ Nebo: „*Člověk se musí učit i týden před smrtí. Mladej mně nainstaloval všechno, teď jsem dostal ‚osmičku‘, já jsem z toho byl hodně nervózní, protože víte co, ten počítač, neumím to, hry lehce najdu, ale kde je ‚delete‘, tak to najít nemůžu. Když člověk vypadne z té hry, tak je to všechno blbě.*“ Důležitý je také pohled okolí: „*Moje manželka je učitelka, říkala mně, nechod tam, budeš tam nejhlupejší, ale tak to není pravda.*“ Senior – pseudo-expert práci lektorům přece jen usnadňuje:

„*Už z té seznamovací schůzky bylo vidět, že je takový pokročilejší, takže tam se nikdy nebojím, že by byl třeba pozadu. Ale samozřejmě chodíme ho kontrolovat, jako všechny ostatní.*“ (LI 2)

Shrnout téma seniorů – žáků, jež se diferencuje podle způsobů zvládnání učení se novým technologiím, je možné za použití již zmíněné kategorizace učení dospělých na implicitní, reaktivní a úmyslné učení (Eraut, 2013). Autor k této kategorizaci používá dimenzi času a záměrnosti. V případě implicitního učení se jedná o propojení vzpomínek se současnou zkušeností, přičemž učící se vybírá z minulých epizodických událostí to, co může v současnosti při učení použít, ale jsou to jen útržky. Do budoucnosti nemá zcela jasná očekávání, neboť si není příliš jist výsledkem. V našem případě se jednalo o typ učení, který uplatňovali senioři – nováčci. U seniorů – uživatelů převládalo reaktivní učení, jež se vyznačuje spontánní reflexí minulých událostí, epizod a zkušeností a jejich využívání při aktuálním učení. Při něm je učící se schopen zaznamenávat nová fakta a myšlenky, klade otázky a sleduje výsledky učení. Do budoucnosti rozpoznává příležitosti, které mu učení poskytuje. O úmyslném učení, jak jej specifikuje Eraut, je možné uvažovat u seniorů – pseudo-expertů. Ti reflektují z minulosti množství znalostí a zkušeností a do aktuálního učení je přenášejí se snahou jich nejen využít, ale také je obohatit a transformovat. Jsou schopni své učení více či méně plánovat, doplňovat, zpřesňovat. V budoucnosti očekávají možnost využití výsledků svého učení.

Čím k procesům učení seniorů přispívá mezigenerační setkávání a mezigenerační přenos?

„Učební proces má sám o sobě vysokou hodnotu, bez ohledu na obsah, jestliže obě strany, tedy žáci i učitelé, mají na učení zájem“ (Escuder-Millon & Cabedo, 2013, s. 40). Z tohoto vyjádření volně vyplývá, že ani obsah, ani didaktický postup nejsou pro proces učení seniorů těmi nejdůležitějšími prvky. To nejdůležitější je učitel – lektor („*Instruktoři jsou důležitější než materiály*“ /PII 2/). Ten není jen poskytovatelem nějaké nové informace nebo dovednosti, ale také zdrojem přátelské podpory. Z jeho role sice vyplývá určitý distanc a respekt od žáka, ale současně je žákovi dost blízko na to, aby znal jeho potřeby.

Problematizujícím momentem, na který upozorňují Yorks a Kasl (2013), je však paradoxně moment empatie. Říkají, že empatie je podmínkou důvěry, solidarity a bezpečí, ale čím je skupina v situaci učení diferencovanější, tím obtížnější je být empatický a učit se od ostatních, protože zkušenosti jednotlivců nemají společný základ. Jejich úhly pohledů jsou natolik různé, že je obtížné porozumět úhlu pohledu někoho jiného, což tvoří základ pro empatické porozumění, tedy také pro pocity důvěry, solidarity a bezpečí. Hovoří o tzv. paradoxu diverzity, což znamená, že na jedné straně může porozumění myšlení a jednání druhých působit pozitivně – to je cesta učení, změny a vlastního rozvoje, ale také negativně, když to existující rozdíly blokují.

O zájmu obou zainteresovaných skupin – lektorů a seniorů – na učení v MPU nemusíme podle jejich vyjádření pochybovat: u lektorů stejně jako u seniorů to byla jejich volba vedená různými motivacemi (setkávat se, pomáhat, zkoušet nové věci, sám se učit). Diferencují ovšem způsoby, jakými lektoři zvládají učit seniory, jakými naplňují svoji roli „učitele“. Všichni podle očekávání disponovali určitými znalostmi a dovednostmi práce s PC, jež ovšem variují od vysoké expertízy až po spíše jen mechanickou zkušenost. Patříčné lektorské kompetence v oblasti PC někteří kompenzovali jistou didaktičností, ale především laskavostí vůči seniorům. Vzhledem k tomu, že lektoři vždy pracovali ve dvojicích, byla taková „dělba práce“ produktivní. Seniori tuto dělbu velmi rychle zaznamenali a podle toho také na lektory reagovali („*J. vždy usměvavá a ochotná vše ukázat, O. trpělivý, velice dobře vše vysvětlí.*“ /HDI 12/).

Jak tedy seniori akceptovali nebo oceňovali fakt, že jim učení zprostředkovávají o jednu nebo dvě generace mladší „učitele“? Jak jsou vzájemně empatictí – seniori i lektoři? Zde je třeba konstatovat, že seniori fakt mezigeneračnosti nevnímali tak významně, jak jsme očekávaly. Byli silně soustředěni sami na sebe, na zvládání svých „učebních úkolů“, ocitali se tedy spíše v pozici akceptace toho, že je učí někdo mladší. Koneckonců nebyla to pro ně nová situace. Často mluvili v souvislosti s informačními technologiemi o svých vnucích, případně dětech. Pouze někteří, zvláště ti, kteří byli počítačovými nováčky, zdůrazňovali svůj obdiv k mladým, kteří přirozeně umí to, co jim dělá takové potíže. Někteří se dokonce ve vztahu k mladším lektorům ocitali v jakési ochranné pozici ve smyslu „je třeba jej podporovat a být vstřícný“. Empatie tedy byla zřejmá.

Významná zkušenost ze setkání s jinou generací to byla pro samotné lektory, v jejichž výpovědích zaznívalo až překvapení z toho, co seniori dokážou: „*Životní zkušenost těch starých lidí je úžasná, člověk od nich může brozně moc načerpat. To vím ze své jiné zkušenosti. A tady je navíc ta příležitost ještě jim vděčně za to něco nabídnout. Nejen od nich načerpat, ale ještě jim zase něco nabídnout, co jim může třeba trošku pomoci, usnadnit.*“ (LII 1)

Stejně jako zaznívalo překvapení z toho, co dokážou oni sami a v jaké nové situaci se ocitají: „*Celej život někdo starší učí mě, něco mi předává. A mě... ne zaražilo, ale překvapilo, že i já můžu vlastně těm starším něco dát. Z toho svýho, co zatím už umím. Tak to je takovej můj postřeh.*“ (LI 1)

Z výpovědí jak seniorů, tak lektorů je zřejmé, že moment mezigeneračnosti – tedy mezigeneračního setkávání, možnosti vzájemného poučení, sociálních přínosů, pomoci a podpory – vnímají často skrze svou vlastní životní zkušenost. Jinými slovy, je to něco, co vidí prizmatem svých předchozích zkušeností s jinými generacemi, zejména ve vlastní rodině.

„*My jsme dlouho pečovali o mou maminku, vlastně babičku dětí, a máme proto ke seniorům velmi blízko. Děti se naučily za ty roky, jak s těmi lidmi hovořit, jak jim předkládat, co je potřeba, takže máme to všichni tak nějak zažitě v krevi (...) je to podobné tomu, co teď tady děti zažívají na tomto kurzu.*“ (LII 2)

„*To mentální stárnutí je u každého člověka jiné. On prostě nestárne mentálně tak rychle jako jiní. A já to cítím, že dneska jsem si s maminkou jako kamarádka, kdežto když jsem byla mladá, tak mezi námi byl generační rozdíl a dneska už ho necítíme. Protože já mám pocit, že pokud nezačne ta stařecká demence – tak se člověk někde zastaví a my už potom se jenom vzájemně dobíháme. Není to tak? Já nevím, já mám ten pocit, že to tak v životě je. Vlastně když si ti lidé udržejí nějakou vitalitu, tak my už k nim jakoby jen dobíháme, postupně se sbližujeme.*“ (LII 1)

Primárním účelem komunitního vzdělávacího projektu MPU bylo pomoci zvládat seniorům práci s počítači, a to za specificky vytvořených vstřícných podmínek, jako je blízkost domovu, individuální přístup při učení, sociálně citlivé a emocionálně bezpečné prostředí. Lektori byli lidé mladších generací, byli takto zvoleni záměrně, takže zde byl vytvořen potenciál pro mezigenerační učení. Mezigenerační učení nebylo cílem dané aktivity, ale ukázalo se, že je (bylo) v tomto projektu „prostředkem, metodou práce, principem“, který napomáhal v procesu učení oběma stranám. Paradox diverzity podle autorů Yorkse a Kasla (2013) tedy učení nebránil, ale podporoval je. A jako takový byl prvek mezigeneračnosti v programu akterý také vnímán a oceňován.

Co seniorům učení v MPU přineslo

Obvyklým důvodem, proč se starší lidé něco nového učí, je, že chtějí obohatit svoji znalost ve vztahu ke svým zájmům, koníčkům nebo prostě proto, aby mohli lépe fungovat v běžném životě, aby byla zachována nebo posílena kvalita jejich života (Escuder-Mollon & Cabedo, 2013). To je právě případ mobilní počítačové učebny. Konkrétní přínosy účasti v komunitních vzdě-

⁷ Při jedné z lekcí pomáhaly dvě dospělé děti lektorky.

lávacích programech bývají popisovány v kategoriích sociálních, emocionálních, aktivizačních a kognitivních přínosů. Velmi podobně je tomu také u našich respondentů.

Co se týká **kognitivních přínosů**, jednalo se o nové nebo prohloubené znalosti. Ve skupinových rozhovorech se seniory zaznívaly výroky typu: „*Hodně tobo víme, potvrzujeme si, že je to tak správně.*“ (SRI) „*Dřív jsme to jen užívali, teď tomu musíme přijít na kloub.*“ (SRI) „*Hlavně vychytávky, třeba to zvěřšování písma.*“ (SRIII) Stejně tak v hodnotících dotaznících: „*Mrzí mě, že jsem se k tomu nedostal dřív, je to moc dobrá a zajímavá věc.*“ (HDIII 3)

Pro starší lidi je nepominutelným přínosem účasti ve společných učebních aktivitách příležitost být mezi ostatními, mít možnost sdílet zážitky spojené s učením hlavně ve smyslu ujišťování se, že ostatní jsou na tom podobně, ale také z běžných situací osobního života. Jednoduše řečeno, **sociální kontakty**. Dosvědčují to také výroky jak lektorů, tak samotných žáků – seniorů. Ukázalo se, že právě sociální kontakty jsou pro naše respondenty velmi důležité a že se v průběhu konání lekcí prohlubovaly.

„*Opravdu si tobo všímám a vnímám to, že skutečně tam rádi chodí, nejen kvůli počítačům, ale i kvůli tomu, že se tam setkají v tom společenství.*“ (LI 2)

„*Pokud to můžu posoudit podle e-mailů, tak tam bylo vždycky oslovení, milí přátelé. A že jsou rádi, že se tam takhle můžou sejit dobří lidé. Příjemní lidé. Takže já bych řekla, že oni to berou do značné míry jako příjemnou společenskou záležitost, při které se ještě navíc něco přiučí, a že se tam cítí dobře. Tak mně to přijde, že to jako je pro ně jakési příjemné rozptýlení.*“ (LII 1)

„*Mám vůbec takový pocit z těch seniorů, že tam jsou tak půl na půl (v MPU). Z jedné části tam chcou být kvůli tomu dozvědět se něco navíc o tom počítači a z druhé části třeba taky kvůli tomu, že se prostě potkají s novými lidmi, že jsou tam kvůli společnosti těch lidí.*“ (LI 1)

Při 5. lekcí komentuje senior to, co uvedl do hodnotícího dotazníku: „*No tak já jsem napsal, že nejzajímavější pro mě bylo setkání s milými lidmi.*“ Ostatní s ním souhlasí, smějí se a chválí ho, že to napsal hezky. (PI 2) V hodnotících dotaznících se prvek sociálních přínosů objevoval často, vystihuje jej také tento výrok: „*Získala jsem nové přátele, nové adresy, budeme si nadále psát, posílat e-maily a škytovat.*“ (HDI 4)

Zažívat pocity úspěchu, když se něco podaří, je důležité pro každého, pro starší „žáky“ zvlášť. **Emocionální uspokojení**, které jim učení místy přinášelo, bylo zřetelné.

„*Oni se nebojí ptát. Proč by taky? To je taky to krásné, že jim o nic nejde. Jim nejde o známky. Jim nejde o to, aby se někam dostali, už. Oni už to mají opravdu jako zpestření a obohacení života.*“ (LII 1)

Při 5. lekcí se jeden z účastníků s úsměvem ptá lektora: „*Dá se tady propadnout?*“ Lektor odpovídá otázkou: „*Chtěl byste?*“ Následuje hbitá odpověď: „*Aji chtěl.*“ (PII 2)

Zvýšené sebevědomí se objevovalo zejména v souvislosti se zdárným zvládnutím nějakého úkolu, podobně jako v případě emocionálního uspokojení. Sebevědomí ovšem zvedalo seniorům také srovnávání se s ostatními lidmi (z rodiny, z okruhu přátel) a také jejich očekávaná chvála a ocenění. Vysloveně se těšili na to, až budou moci předvést, co se v MPU naučili, až zažijí překvapenou reakci svých blízkých – vnoučat, dětí.

„Posílení takového vlastního sebevědomí, že ještě něco zvládnou. Ještě něco se dokážou naučit.“ (LIII 1)

Během 2. lekce se jeden účastník už potřetí ptá, co se po nich chce. Pak to rychle udělá a chválí se: *„Já jsem rychlý, dál nevím, tak si počkám.“* Projevuje nadšení z návratu ztracené věty, kterou předtím napsal. (PII 1)

Jiný účastník volá: *„Heuréka – přišel jsem na to sám!“* (PIII 1)

Při pozorování bylo možné zaznamenat úsměvný moment, který by se dal označit metaforou „nejsme na tom zase tak špatně“. Paní vypráví ostatním historku o snaše: *„Koupili si sporák, tak se ptám, jak to peče, oni říkají, my jsme to ještě nespustili, nevíme jak!“* Spolu s ostatními se tomu srdečně směje. (PII 2)

Jak neplánované, ale vítané efekty účasti v MPU seniorům posilují sebevědomí a především respekt u ostatních z rodiny a přátel, ukazuje příběh, který popsala hlavní organizátorka:

„Při čtvrté lekci nastal nádherný moment. Já jsem při 3. lekci fotila. Při 4. lekci jsem se domluvila s J., že jí rychle přepošlu asi tři fotky z tohohle setkání, a během přestávky to J. rozeslala všem na mail. Oni když přišli z přestávky, tak já jsem jim začala vykládat o Spokojeném seniorovi, ukazovala jsem jim webovky, J. to mezitím posílala a pak řekla: ‚Tak jsme vás zabavili a teď se podívejte, máte na tom svém mailu překvapení. Ale nikdo to neříkejte, než to budou mít všichni rozbalení.‘ A teď to bylo, někdo rozbalil: ‚Jé, no to není možné, a to... a to vážně?‘ A teď to začalo. Až už to všichni měli rozbalení, tak nadšení bylo veliké. J. s O. to stupňovali, protože řekli: ‚A teď to pošlete někomu, komu se chcete pochlubit, z rodiny, přátelům, když nikoho nemáte v kontaktech, pošlete to nám.‘ Paní G. přišla s tím, že má zrovna rodinu v zahraničí, jestli to nebude drahé, když jim to tam pošle, ty fotky přes mail. Takže to posílali hned a odcházeli právě před Velikonoce velice spokojení a s takovým nadšením, že měli něco konkrétního, s čím už se mohou pochlubit. A to jsem teda viděla jako fakt bezvadnej moment, kterej tady vznikl, kterej je potěšil. A potom jim prý říkali, posílali z pátky: ‚No, to není možné.‘ A gratulovali. Takže oni zažívali tu chválu. A to se jim třeba taky mnohdy neděje.“ (hlavní organizátorka)

Závěr

Co se odehrává v myslích lidí, když se rozhodují, zda se zúčastní nějaké vzdělávací aktivity? Podle Rubensonovy teorie *valence-expectancy* (Bélanger, 2011, s. 85) jsou ve hře dvě věci: představa, že učení se novým znalostem a dovednostem bude pro daného člověka užitečné a využitelné (*valence*), a důvěra ve vlastní schopnosti, tedy očekávání, že učení úspěšně zvládne (*expectancy*). Přičemž obě okolnosti jsou významně ovlivněny dřívější zkušeností s učením, ale také obecnějšími charakteristikami předcházející socializace (vzděláním, pracovním zapojením apod.). Oba faktory diferencují intenzitu individuální motivace účastnit se vzdělávání (učení).

Naši respondenti rozhodně nepatří do kategorie popisované v médiích jako chatující, internetem brouzdající, na internetu nakupující a skypující generace seniorů. Přesto jsou aktivními a vitálními seniory, neboť reagovali na nabídku naučit se novou dovednost s odvahou a zaujetím. Projevili tedy svoji svobodnou vůli a přiměřenou míru sebevědomí, že učení zvládnou. Nedá se o nich hovořit jednoznačně ani jako o těch, kteří podléhají tlaku okolí ve smyslu „musíš být aktivní“, ať se ti to líbí nebo ne. V jejich výpovědích ani jednou nezazněl náznak tohoto „nátlakového“ motivu k účasti v počítačovém kurzu, i když to samozřejmě neznamená, že takové výzvy neregistrují vůbec. Nejlépe by se dali charakterizovat jako ti, kteří využívají příležitosti se učit k tomu, aby zvládali současnou realitu a dávali smysl svým životům, což je kvalifikace, pro kterou, jak říká Bélanger (2011), neexistuje žádné kurikulum. Takto nebylo postaveno kurikulum ani v kurzech mobilní počítačové učebny, pouze v nich byla vytvořena příležitost k získání, respektive posílení takové „životní kvalifikace“.

Tato příležitost se netýkala jen účastníků – seniorů, ale také jejich lektorů z mladších generací, kteří vstoupili do projektu MPU jako dobrovolníci bez předcházející systematické didaktické přípravy,⁸ jak učit seniory. Svou roli zvládali víceméně intuitivně. Intuice ovšem nemusí, jak se ukázalo, znamenat méně než systematická příprava. Většina z nich měla patřičné odborné kompetence v oblasti PC, to znamená, že zvládali „věcnou stránku“ učení. Mohli se tím pádem více soustředit na vytváření přátelské, bezpečné a otevřené atmosféry pro své „žáky“. Z pozorování bylo vidět, jak se snažili situace zvládat co nejlépe, jak byli mnohdy sami překvapeni výsledkem, a hlavně, že toto vše reflektovali: společně i sami pro sebe.

⁸ Nepočítáme-li několik doporučení, jak postupovat a čeho se naopak vyvarovat.

Podstatnou dimenzí komunitního vzdělávacího programu MPU bylo právě mezigenerační setkávání, předávání a učení. Pro starší účastníky bylo tou největší výzvou zvládnání práce na počítači, také se na ni v maximální možné míře soustředili. Pro mladší účastníky tou největší výzvou bylo zvládat komunikaci se staršími a učit je. Ta stejná učební situace tedy znamenala pro každou skupinu něco docela jiného, pro každou měla jiný význam. A přitom se všichni učili.

Nebylo smyslem tohoto příspěvku ani potvrzovat předsudky, ani vyvracet mýty o seniorech. Přesto se chceme nejméně u tří z nich pozastavit, protože na základě našich výsledků k nim máme co říci. Prvním mýtem je, že „*starší lidé se nemohou naučit ničemu novému*“. Naopak, mohou se naučit novým věcem, i když to stojí hodně úsilí jejich i lektorů. Ve hře je motivace a zejména poznání toho, jaké konkrétní přínosy jejich učení má, jak mohou nově získanou znalost použít. Vědí, co se chtějí naučit, někteří mají jasnější, někteří vágnější představu, ale vědí. Lépe se učí těm, kteří mají takovou zkušenost z předchozího života.

Druhý mýtus je, že „*starší lidé nechtějí mít nic společného s moderními technologiemi*“. Už jen zájem, který projevili senioři o účast v MPU, svědčí o tom, že je to skutečně mýtus. Platí teze, že starší lidé chtějí profitovat z moderních technologií, pokud jim ovšem usnadňují jejich život a pomáhají jim dosahovat jejich cílů. Sami senioři hovořili o tom, že internet je pro ně zdroj informací a zábavy, že Skype je spojení s jejich blízkými, hlavně vnoučaty, internetové vyhledávače jsou lepší než jízdničky apod. Ovšem to neznamená, že není přítomen ostych až strach z neznámého – virtuálního. Je-li překonán alespoň částečně, potom znamená pro seniory skutečnou „bránu do světa“.

A konečně mýtus o tom, že „*chronologický věk o člověku hodně vypovídá*“. Většina účastníků kurzů byla v tzv. třetím věku, ale byli tam i starší účastníci. Nebýt toho, že se o tom občas někdo zmínil, nebylo vůbec patrné, kolik je komu let. Dokonce se v určitých momentech smazávaly rozdíly i mezi účastníky a lektory. Můžeme potvrdit tezi, že ve vyšším věku mohou být rozdíly mezi stejně starými lidmi tak velké, že sedmdesátiletý člověk může jednat jako padesátiletý, ale stejně tak může sedmdesátiletý vypadat a cítit se jako devadesátiletý. Čím jsme starší, tím menší má chronologický věk smysl. Snad nejlépe to vyjádřila jedna z účastnic: „*Děkuji, jsem zas o něco mladší!*“

Poděkování

Článek vznikl s podporou Grantové agentury České republiky, projekt *Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích* (GA13-07234S). Autorky děkují za poskytnutou podporu.

Literatura

- Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- Craciun, C., et al. (2012). Is Being Old What You See in the Mirror? How Middle-aged Romanians Understand Successful Ageing and How to Achieve it. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 16(4), 495–508.
- Eraut, M. (2013). Informal Learning in the Workplace. In D. Scott (Ed.), *Theories of Learning* (s. 34–61). London & Washington DC: SAGE.
- Escuder-Mollon, P., & Cabedo, S. (Eds.). (2013). *Education and Quality of Life of Senior Citizens*. Universitat Jaume I.
- EU (2012). *Evropa – Evropský rok aktivního stárnutí a mezigenerační solidarity*. Brussels: European Commission.
- Hasmanová Marhánková, J. (2013). *Aktivita jako projekt. Diskurz aktivního stárnutí a jeho odezvy v životech českých seniorů a seniorek*. Praha: SLON.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Jarrott, S. E., Smith, C. L., & Weintraub, A. P. C. (2008). Development of a Standardized Tool for Intergenerational Programming: The Intergenerational Observation Scale. *Journal of Intergenerational Relationships*, 6(4), 433–447.
- Koukolík, F. (2014). *Metuzalém: O stárnutí a stáří*. Praha: Karolinum.
- Laslett, P. (1996). *A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. London: Palgrave Macmillan.
- Memorandum o celoživotním učení* (2000). Pracovní materiál Evropské komise. Praha: NUV.
- MPSV (2013). *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013–2017*. Praha: MPSV.
- Novotný, P., Bosničová, N., Břenková, J., Fukan, J., Lazarová, B., Palán, & Rabušicová, M. (2014). *Age management: Jak rozumět stárnutí a jak na něj reagovat. Možnosti uplatnění age managementu v ČR*. Praha: AIVD.
- OECD (1998). *Maintaining Prosperity in an Ageing Society*. Paris: OECD.
- Pacovský, V. (1990). *O stárnutí a stáří*. Praha: Avicenum.
- Petrová Kafková, M. (2013). *Šedivější hodnoty? Aktivita jako dominantní způsob stárnutí*. Brno: MuniPress.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2014). Mezigenerační učení v prostředí komunit: koncept a mapování výzkumného terénu. *Studia paedagogica*, 19(1), 103–124.
- Švancara, J. (1983). *Psychologie stárnutí a stáří*. Praha: SPN.
- Tinto, V. (1993). *Leaving Colleges: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: Chicago University Press.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. – Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- Yorks, L., & Kasl, E. (2013). Toward a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect. In D. Scott (Ed.), *Theories of Learning* (s. 15–32). London & Washington DC: SAGE.
- WHO (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*. Geneva: World Health Organisation.
- Žižlavský, M. (2003). *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt na autorky

Milada Rabušicová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: milada@phil.muni.cz

Lenka Kamanová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: lenkamanova@phil.muni.cz

Kateřina Pevná

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: 75509@mail.muni.cz

Corresponding authors

Milada Rabušicová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: milada@phil.muni.cz

Lenka Kamanová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: lenkamanova@phil.muni.cz

Kateřina Pevná

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: 75509@mail.muni.cz