



Mezigenerační učení

Teorie, výzkum, praxe

Milada Rabušicová,
Karla Brücknerová, Lenka Kamanová, Petr Novotný,
Kateřina Pevná, Zuzana Vařejková

Mezigenerační učení

Teorie, výzkum, praxe

Milada Rabušicová,

Karla Brücknerová, Lenka Kamanová, Petr Novotný,

Kateřina Pevná, Zuzana Vařejková

muni
PRESS

Mezigenerační učení

Teorie, výzkum, praxe

**Milada Rabušicová,
Karla Brücknerová, Lenka Kamanová, Petr Novotný,
Kateřina Pevná, Zuzana Vařejková**

Masarykova univerzita, Brno 2016

Tato publikace vznikla v rámci výzkumného projektu „Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích“ (GA13-07234S), jenž byl po čtyři roky finančně podporován Grantovou agenturou České republiky.

Recenzovali:

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

© 2016 Milada Rabušicová, Karla Brücknerová, Lenka Kamanová,
Petr Novotný, Kateřina Pevná, Zuzana Vařejková

© 2016 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8770-5 (online : pdf)

ISBN 978-80-210-8460-5

Obsah

Úvod..... 11

Kapitola 1

Konceptuální rámec mezigeneračního učení..... 17

1.1 Mezigenerační učení jako pojem.....	17
1.2 Mezigenerační učení jako reakce na společenské změny	21
1.2.1 Demografické změny spojené se stárnutím populace	22
1.2.2 Proměny tradiční rodiny	23
1.2.3 Proměny směrem ke společnosti vědění	24
1.3 Mezigenerační učení jako setkávání generací	25
1.3.1 Generace jako subjektivní kategorie.....	27
1.4 Mezigenerační učení jako proces informálního učení.....	29
1.5 Mezigenerační učení jako proces uvědomované změny.....	32
1.6 Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích	35
Shrnutí.....	37

Kapitola 2

Metodologické aspekty výzkumu mezigeneračního učení..... 41

2.1 Smíšený výzkumný design ve výzkumu mezigeneračního učení	42
2.2 První fáze: Analýza dostupných teoretických a empirických poznatků k tématu	43
2.3 Druhá fáze: Kvalitativní výzkum situací mezigeneračního učení.....	43
2.3.1 Vstup do terénu a sběr dat v druhé fázi šetření	44
2.3.2 Analýza dat	45
2.4 Třetí fáze: Kvantitativní šetření pomocí dotazníku	46
2.4.1 Tvorba a pilotáž výzkumného nástroje	47
2.4.2 Výběr výzkumného souboru a struktura vzorku	52
2.4.3 Analýza kvantitativních dat	59

2.5 Čtvrtá fáze: Design případové studie.....	60
2.5.1 Volba případů v jednotlivých prostředích.....	60
2.5.2 Sběr a analýza dat v rámci případových studií	61
2.6 Pátá fáze: Sumarizace dat	62
2.7 Limity popsaného výzkumného postupu	62
Shrnutí.....	65

Kapitola 3

Škola jako specifický prostor pro mezigenerační učení 67

3.1 Podpora mezigeneračního učení v českých školách	67
3.2 Obsahy mezigeneračního učení mezi učiteli	69
3.2.1 Věcný rozměr obsahu	69
3.2.2 Typy obsahů podle způsobu jejich konstrukce	72
3.3 Formy interakce při mezigeneračním učení mezi učiteli	74
3.3.1 Zjevné formy interakce	75
3.3.2 Skryté formy interakce	82
3.3.3 Zastoupení jednotlivých forem interakce v učitelských sborech.....	87
3.4 Typy mezigeneračního učení mezi učiteli	89
3.4.1 Přijímající mezigenerační učení.....	90
3.4.2 Hledající mezigenerační učení	91
3.4.3 Přetvářející mezigenerační učení	92
3.4.4 Inspirující se mezigenerační učení	93
3.5 Mezigenerační učení podle počtu zapojených učitelů	95
3.6 Mezigenerační učení v kontextu školy	99
3.6.1 Mezigenerační učení v Malé škole.....	100
3.6.2 Mezigenerační učení v Rozklížené škole	102
3.6.3 Mezigenerační učení ve Stabilní škole	104
3.6.4 Mezigenerační učení v Dynamické škole	107
3.6.5 Odras kontextu školy na realizaci mezigeneračního učení	109
3.7 Diskuse	111
Shrnutí	112

Kapitola 4

Pracoviště jako specifický prostor pro mezigenerační učení 115

4.1 Pracoviště jako místo k učení	116
4.1.1 Roviny učení na pracovišti	117
4.2 Mezigenerační učení ve velkém výrobním podniku	119
4.2.1 Kontext podpory mezigeneračního učení	121
4.2.2 Příležitosti k mezigeneračnímu učení mezi pracovníky	123
4.2.3 Obsahy mezigeneračního učení	127
4.2.4 Přístup starší generace pracovníků k mezigeneračnímu učení	128
4.3 Mezigenerační učení v rodinných firmách	133
4.3.1 K rodinnému podnikání	134
4.3.2 Mezigenerační učební interakce	135
4.3.3 Obsahy mezigeneračního učení	136
4.3.4 Incentivy ke vzniku mezigeneračních učebních interakcí	138
4.3.5 Organizační kultura rodinného podniku	142
4.4 Generační složení pracoviště a mezigenerační učení	145
4.5 Diskuse	153
Shrnutí	155

Kapitola 5

Komunity jako specifický prostor pro mezigenerační učení 157

5.1 Definování komunity	158
5.2 Mezigenerační programy jako specifické komunitní uspořádání	160
5.2.1 Mezigenerační programy jako předmět výzkumného zájmu	162
5.2.2 Typologie mezigeneračních programů	164
5.3 Mezigenerační programy třikrát jinak	167
5.3.1 Mezigenerační učení jako přidaná hodnota: program Pomocník	168
5.3.2 Mezigenerační učení jako prostředek ke snazšímu dosažení cíle: program Počítač	174

5.3.3 Mezigenerační učení jako cíl sám o sobě: program Dílna.....	181
5.3.4 Co se účastníci v mezigeneračních programech učí	186
5.4 Mezigenerační učení v rámci zájmových a volnočasových aktivit	189
5.4.1 Motivace pro vstup do komunity	189
5.4.2 Obsahy mezigeneračního učení	191
5.4.3 Vztahy a osobní blízkost členů komunity.....	193
5.5 Diskuse.....	199
Shrnutí.....	201

Kapitola 6

Mezigenerační učení napříč prostředími 203

6.1 Četnost zapojování do mezigeneračního učení	204
6.1.1 Mezigenerační učení a generační příslušnost.....	209
6.1.2 Mezigenerační učení a pohlaví.....	211
6.1.3 Mezigenerační učení a vzdělání.....	212
6.1.4 Mezigenerační učení a pozice v organizaci	213
6.2 Mezigenerační učební interakce.....	214
6.3 Vliv kontextu na mezigenerační učení	218
6.3.1 Organizační podmínky	218
6.3.2 Sociální podmínky.....	225
6.4 Model vlivu podmínek na četnost mezigeneračního učení.....	236
6.5 Diskuse.....	240
Shrnutí.....	242

Závěr: Mezigenerační učení v otázkách a odpovědích 243

V čem je mezigenerační učení vlastně specifické?	243
Je mezigenerační učení jev neutrální, či pozitivní?	244
Děje se mezigenerační učení přirozeně?	246
Jak je možno mezigenerační učení podpořit?	246
Přináší mezigenerační učení stabilitu, nebo inovaci?	248
Kam je možno výzkum mezigeneračního učení směřovat dál?	248

Summary: Intergenerational learning in questions and answers	251
What makes intergenerational learning specific?	254
Is intergenerational learning a neutral, or a positive phenomenon?	255
Is intergenerational learning occurring naturally?	256
What support can we give to intergenerational learning?	257
Does intergenerational learning bring stability, or innovation?.....	258
Where else can intergenerational learning research go?	259
 Literatura	 261
 Jmenný rejstřík	 275
 Příloha č. 1	
Kvalitativní fáze výzkumu – přehled respondentů	281
Příloha č. 2	
Kvantitativní fáze výzkumu – dotazník pracoviště	285

Úvod

Mezigeneračnost je jedním z nejpřirozenějších aspektů učení, jež nás provází v podstatě po celý život, v různých životních situacích, v různých prostředích a při různých aktivitách. Jsme zvyklí, že mezi učícím se a tím, kdo učí (budeme mu říkat edukátor), je často výraznější věkový rozdíl. Obecně se předpokládá, že právě onen věkový rozdíl zajistí dostatek informací, podnětů a zkušeností, jež mohou učícího se obohatit.

V této knize se budeme snažit tuto „samozřejmost“ mezigeneračního učení poněkud zproblematizovat a snad i do jisté míry zpochybnit. V každém případě ale zpřesnit a specifikovat. Ukážeme, že učební situace, v nichž se setkávají lidé z odlišných generací, jsou specifické v řadě ohledů: z hlediska obsahu učení, z hlediska aktivity jednotlivých aktérů při poskytování a přijímání učebních podnětů, z hlediska různorodosti učebních situací a příležitostí k nim. Aktéři mezigeneračního učení musí čelit specifickým výzvám, ale zároveň si mohou odnášet specifické benefity. Tuto specifčnost budeme rozkrývat nejen v rovině teoretické v první části publikace, ale zejména empiricky výzkumem mezigeneračního učení v různých sociálních prostředích: ve škole, na pracovišti a v komunitách.

Do tématu nevstupujeme jako do zcela nepopsaného teritoria. V roce 2011 část našeho týmu publikovala knížku nazvanou *O mezigeneračním učení* (Rabušicová, Kamanová, & Pevná, 2011), v níž jsme se věnovaly především mezigeneračnímu učení v rodině. Dospěly jsme k řadě, jak se domníváme, zajímavých výsledků. Mimo jiné jsme identifikovaly různé modely mezigeneračního učení v rodinách, rozpoznaly jsme podmínky, za nichž k němu dochází, jako je specifická atmosféra v rodině, sdílení a komunikace, které spolu vytvářejí tzv. kulturu učící se rodiny. Identifikovaly jsme také tzv. rodinné edukátory v kategoriích rádce, expert, konzultant a vzor, kteří se od sebe liší způsobem učení i způsobem, jakým je jejich učení přijímáno ostatními členy rodiny. Zjistily jsme také, že k mezigeneračnímu učení dochází nejen v očekávaném směru od starších k mladším, ale také obráceně, a že konkrétní obsahy mezigeneračního učení ve smyslu sociálního, senzomotorického a verbálně kognitivního učení se generačně liší.

Tehdy jsme si řekli, že kromě rodiny by si pozornost zasloužily procesy mezigeneračního učení také v dalších sociálních prostředích, v nichž se více či méně přirozeně děje. O mezigeneračním učení lze totiž uvažovat nejen v souvislosti s rodinou, tedy s přenosy mezi generacemi jedné rodiny, ale také mezi generacemi obecně.

Proto jsme v druhém výzkumném projektu nazvaném Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích (GA13-07234S) zvolili prostředí, o nichž jsme soudili, že v nich bude mezigenerační učení mít specifické podmínky a kvality. Tato prostředí postihují jak pracovní svět, tak svět volného času. Pro oblast volného času jsme jako reprezentanta zvolili komunity, tedy relativně stabilní, dobrovolná uskupení s různou mírou organizační struktury. Vedl nás k tomu i fakt, že právě na komunity, zejména na komunity vzniklé či podporované skrze mezigenerační programy, se soustřeďuje ve světě významná linie výzkumu mezigeneračního učení, zatímco v České republice podobné výzkumy chybí. Druhou oblast – pracovní – zastupuje v našem výzkumu pracoviště, tedy heterogenní množina míst, v nichž se lidé (v našem případě lidé z různých generací) setkávají při výkonu svého povolání. Z této pestré množiny pracovišť pak vyjímáme školu jako pracoviště, jež je pro svá specifika i společenský význam dlouhodobě výzkumně sledováno, avšak v drtivé většině výzkumy nezohledňují právě mezigenerační dimenzi učení mezi kolegy. Volba zmíněných tří prostředí nám umožňuje zachytit nejen různé podoby zkoumaného fenoménu, ale i různou heterogenitu jednotlivých zkoumaných oblastí, čehož metodologicky využíváme v zaměření našich analýz (viz kapitola 2). Výsledky tohoto našeho druhého projektu, tedy projektu o mezigeneračním učení ve škole, na pracovišti a v komunitách, přinášíme v předkládané publikaci.

Náš druhý vstup do tématu mezigeneračního učení a snaha jej smysluplně zprostředkovat odborné komunitě je pro nás výhodou i nevýhodou. Výhoda spočívá v tom, že téma jsme již základně zmapovali: vymezili jsme, jak je mezigenerační učení chápáno v různých kontextech, argumentovali jsme, proč si tento fenomén v posledních letech začal získávat pozornost jak teoretickou a výzkumnou, tak politickou (aktivistickou), zasadili jsme mezigenerační učení do širších souvislostí ve smyslu mezigeneračních kontaktů, komunikace, vztahů a solidarity. Přinesli jsme také výsledky našeho vlastního výzkumu v rodinách a mezigeneračních programech a kurzech.

Ovšem výhoda se může stát současně i nevýhodou, neboť věci nechceme opakovat, i když zcela se tomu vyhnout nemůžeme. A tak se snažíme specifikovat a precizovat s využitím nových teoretických a empirických zdrojů, ale také problematizovat a zpochybňovat na základě nových výzkumných výsledků, jež považujeme za jádro této knihy.

Publikaci otevíráme kapitolou nazvanou Konceptuální rámec mezigeneračního učení, jejímž cílem je vymezit co nejpřesněji mezigenerační učení jako téma aktuální, teoreticky podložené a empiricky uchopitelné. Touto první kapitolou budujeme základ nejen pro porozumění pojmu mezigeneračního učení, ale i pro zarámování našich metodologických úvah o mezigeneračním učení, které jsou soustředěny do kapitoly s názvem Metodologické aspekty výzkumu mezigeneračního učení. Tato druhá kapitola tedy nabízí jak popis a zdůvodnění jednotlivých kroků, jímž se náš čtyřletý výzkumný projekt ubíral, tak operacionalizaci klíčových pojmů z konceptuální kapitoly.

Následující trojice kapitol je věnována již zmíněným prostředím, respektive popisu, analýze a interpretaci dílčích aspektů mezigeneračního učení v nich. V těchto kapitolách čtenář získá detailní zprávu o tom, zda a jak je ve školách, na pracovištích a v komunitách mezigenerační učení podporováno, jakými způsoby se případná podpora odráží v samotném mezigeneračním učení. Ve třetí kapitole (Škola jako specifický prostor pro mezigenerační učení) nám relativní homogenita učebního prostředí umožňuje analýzu mezigeneračního učebního procesu skrze to, jakými způsoby lidé do mezigeneračního učení vstupují, jaké obsahy se učí a jaký vliv má na učení konkrétní kontext školy. V kapitole čtvrté (Pracoviště jako specifický prostor pro mezigenerační učení), věnující se diverzifikovanému prostředí pracoviště, představujeme mezigenerační učení ve dvou krajních podobách – v rodinných firmách a ve velkém výrobním podniku. Tyto detailní pohledy jsou doplněny o kvantitativní analýzy mezigeneračního učení napříč firmami, institucemi a organizacemi. Kapitola pátá (Komunita jako specifický prostor pro mezigenerační učení) se v souladu se zahraničním výzkumným trendem věnuje nejprve analýze tří příkladů učení v komunitách, jež vznikly skrze mezigenerační programy. Mimoto kapitola nabízí také kvantitativní pohled na mezigenerační učení napříč komunitami a detailní pohled na konkrétní učební obsahy a učební situace, které rozkrývají možné příčiny selhávání mezigeneračního učení v komunitním prostředí.

Na tyto dílčí analýzy mezigeneračního učení v konkrétních sociálních prostředích navazuje kapitola šestá (Mezigenerační učení napříč prostředími), jejímž cílem je vytvořit na základě analýzy odpovědí téměř tisíce respondentů statistický model, jenž přispěje k odpovědi na otázku, jaké vlivy posilují mezigenerační učení v jeho různých podobách v různých sociálních prostředích. V závěru potom hledáme odpovědi na otázku, jaké atributy můžeme mezigeneračnímu učení na základě našeho výzkumu připsat a kam je možné napřít další výzkumné síly.

Poděkování

Tato publikace vznikla v rámci výzkumného projektu „*Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích*“ (GA13-07234S), jenž byl po čtyři roky finančně podporován Grantovou agenturou České republiky. Agentuře za tuto podporu děkujeme.

Kromě poděkování Grantové agentuře ČR patří poděkování všem našim respondentům, s nimiž jsme se setkávali ve školách, v podnicích a komunitních programech. V souhrnu jsme s nimi strávili, respektive oni s námi, desítky hodin rozhovorů a pozorování. Patří jim díky za to, že byli ochotni s námi otevřeně hovořit a nechali nám nahlédnout do svých občas i osobních záležitostí.

Během naší práce na projektu byla tématem mezigeneračního učení zaujata řada studentů Ústavu pedagogických věd FF MU, takže jsme s nimi konzultovali jejich bakalářské a magisterské diplomové práce k tomuto tématu. Nám to pomohlo v tom, že postupně košatělo množství poznatků o mezigeneračním učení nejen z naší vlastní produkce, ale také v tom, že v několika případech¹ jsme mohli využít i dat sesbíraných k těmto diplomovým pracím. Studentům snad v tom, že jsme jim mohli nabídnout smysluplná témata pro jejich dílčí výzkumy. Za spolupráci jim děkujeme.

V neposlední řadě děkujeme recenzentům této publikace, RNDr. Dominiku Dvořákovi, Ph.D., a PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. Svými posudky přispěli ke kvalitě výsledku, za ostatní samozřejmě nenesou žádnou zodpovědnost.

Publikace je výsledkem kolektivní práce všech členů výzkumného týmu. Nicméně v průběhu koncipování výzkumného problému, sběru dat

¹ Tyto případy jsou explicitně zmíněny v příslušných kapitolách.

a jejich zpracování bylo zřejmé, že každý z nás inklinuje k jiným tématům, takže i podíl na zpracování jednotlivých kapitol je různý. Úvod a kapitolu 1 (konceptní vstup) zpracovávaly primárně Milada Rabušicová a Karla Brücknerová, kapitolu 2 (metodologický vstup) zpracovával především Petr Novotný a Karla Brücknerová, kapitolu 3 o mezigeneračním učení ve školách měli ve své režii Karla Brücknerová a Petr Novotný, kapitolu 4 o mezigeneračním učení na pracovištích zase Zuzana Vařejková s příspěvím Kateřiny Pevné a Lenky Kamanové a s oporou o Petra Novotného, kapitolu 5 o komunitách Kateřina Pevná a Lenka Kamanová s oporou o Miladu Rabušicovou, kapitolu 6, v níž jsou prezentovány souhrnné výsledky z dotazníkového šetření, zpracovávala Milada Rabušicová se skrytou, ale významnou podporou Ladislava Rabušice². Závěrečná kapitola je výsledkem práce celého týmu. Kromě toho jsme si všichni všechno navzájem četli, konzultovali, doplňovali, podrobovali kritice, ale hlavně ladili tak, aby výsledek byl pokud možno co nejvíce konzistentní a sdělný. Doufáme, že tato naše snaha je na výsledku vidět.

Všem členům týmu děkuji.

Milada Rabušicová

² Ladislav Rabušic nepatří do autorského týmu, ale významně přispěl ke statistické analýze dotazníkových dat, za což mu patří velký dík.

Konceptuální rámec mezigeneračního učení

Klíčovým tématem této publikace je mezigenerační učení v nejobecnějším smyslu jako proces setkávání a vzájemného předávání učebních podnětů a obsahů mezi lidmi různých generací. Nejprve mezigenerační učení popisujeme jako pojem a shrnujeme různé přístupy k jeho vymezování, stručně uvádíme také zdroje jeho aktuálnosti. V následujících částech ve větším detailu upozorňujeme na atributy, které tento proces specifikují a teoreticky precizují. Primárně se jedná o atribut mezigeneračnosti v učení, jež je možno odvodit od vymezení generací a jejich role v učení. Následně pak specifikujeme mezigenerační učení jako proces informálního učení. Mezigeneračnímu učení se není dost dobře možné věnovat ani bez vymezení samotného pojmu učení a vysvětlení toho, jak s ním budeme v této studii pracovat. Poslední specifikací, již je nutno zohlednit, jsou různá prostředí, v nichž se mezigenerační učení odehrává a na něž dále zaměříme pozornost v našem empirickém výzkumu. Všechny tyto dílčí části jsou nám základem k tomu, abychom následně v kapitole 2 (Metodologické aspekty výzkumu mezigeneračního učení) mohli přistoupit k operacionalizaci těchto konceptů pro účely našeho výzkumu.

1.1 Mezigenerační učení jako pojem

Podle iniciativy EAGLE (European approaches to inter-generational lifelong learning) (Hatton-Yeo, 2008, s. 3) je mezigenerační učení „proces, jehož prostřednictvím jedinci všeho věku získávají dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby v jejich vlastních, žitých světech“. Vztáhneme-li tuto definici mezigeneračního učení k obvyklým kategoriím učení, můžeme konstatovat, že se jedná jak o učení záměrné, tak nezáměrné, jak vědomé, tak nevědomé, dále senzomotorické, verbálně kognitivní či sociální učení, celoživotní a všeživotní, formální, neformální a informální. Jeho základním distinktivním znakem oproti jiným typům učení je, jak se

zdá, pouze spoluúčast lidí z různých generací. Mohou to být jak dvě generace jdoucí za sebou, tak generace ob jednu či dokonce ob dvě.

Mohlo by se tedy zdát, že k precizní definici pojmu postačí jasné vymezení pojmu generace a pojmu učení. Jak uvidíme, situace je mnohem komplikovanější (srov. Gadsden & Hall, 1996), neboť se můžeme setkat s mezigeneračním učením nejen jako s popisným pojmem, ale i jako s pojmem normativním, který má v sobě hodnotící dimenzi. V tomto smyslu je mezigenerační učení považováno za žádoucí stav či proces, jehož by měli na nějaké úrovni dosáhnout, popřípadě ke kterému by měli směřovat účastníci nějakého konkrétního edukačního programu. V tomto smyslu popisuje mezigenerační učení Fischer (2008, s. 8), když o něm uvažuje jako o „postupu, 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“. Podobně se vyjadřuje Schuller (2010), když říká, že mezigenerační učení přispívá k oblastem, jako je komunitní koheze, bezpečnost, zdraví a dobrý život (*well-being*) tím, že (1) dává dohromady různé generace skrze smysluplné aktivity a interakce, (2) zvyšuje porozumění mezi generacemi, narušuje stereotypy a poskytuje pozitivní rolové modely a (3) předchází anti-sociálnímu chování a podporuje vnímavost.

Pokud autoři pojímají mezigenerační učení podobně normativně, je třeba rozhodnout, co by měla konkrétní výchovně vzdělávací aktivita splňovat, aby se jako „mezigenerační“ mohla označovat. Siebert a Seidelová (in Schmidt-Hertha, 2014) nabízejí typologii, v jejímž rámci rozlišují výchovně vzdělávací aktivity na „učení jeden od druhého“, „učení společně“ a „učení jeden o druhém“.

Typickým prostorem pro „učení jeden od druhého“ (jedna generace od druhé) je školní uspořádání, při němž obvykle významně starší učitelé učí své žáky/studenty, přičemž směr může být i obrácený, např. v případě vzdělávání dospělých, kdy lektor je mladší než účastníci kurzu. Rozdíl mezi účastníky vychází primárně z jejich jiného věku, nikoli z generační příslušnosti ve smyslu určitých specifických generačních hodnot, přístupů a zkušeností. Dle zmíněných autorů by tedy o mezigeneračním učením v tomto případě vlastně neměla být řeč, protože učení není primárně založeno na zapojení odlišných generací, ale na věkové různosti.

V případě „učení společně“ účastníci vnášejí do učebních obsahů právě rozdílnou generační zkušenost, znalosti a hodnoty. Základem učení je

tedy rozdílná generační perspektiva, která je využívána jako zdroj učení. Tento typ interakce znamená také nehierarchizovanou komunikaci mezi účastníky, jejich stejnou šanci se učit novým věcem a přispívat svou znalostí a zkušeností, stejně jako prvky kooperativního učení.

Typ „učení jeden o druhém“ znamená, že generační perspektiva není využívána jen pro efektivní učení se nějakému vzdělávacímu obsahu, ale stává se přímo součástí onoho obsahu a učebních cílů ve věkově smíšené skupině účastníků učební situace. Podmínky jsou vytvořeny tak, aby existovala příležitost učit se o rozdílných úhlech pohledu různých generací, o jejich hodnotách, postojích apod., a současně také reflektovat totéž u své vlastní generace, což může přinášet ono kýžené mezigenerační porozumění a sblížení. Podle Sieberta a Seidelové (in Schmidt-Hertha, 2014) je právě tato forma interakce tím pravým mezigeneračním učním. V realitě se s ním ovšem setkáváme jen sporadicky, jak dodávají Rute a Fragoso (2013).

Že rozhodnutí o tom, co je a co není mezigenerační učení, je přece jen komplikovanější, upozorňuje členění mezigeneračního učení Franzové a Scheunpflugové (2016). Autorky k němu použily dvou dimenzí: konceptu cílů (přístupů) mezigeneračního učení a konceptu generací. První dimenze odpovídá v podstatě tomu, co jsme s oporou o Sieberta a Seidelovou (in Schmidt-Hertha, 2014) popsali v předcházejících odstavcích, tedy „učení jeden od druhého“, „učení společně“ a „učení jeden o druhém“. Druhá dimenze je postavena na různých konceptech generací: genealogický koncept generací (generační nástupnictví v rodině: prarodiče, rodiče a děti), pedagogický koncept generací (generace propojené v učení: setkávají se k učebními účelům) a historicko-sociologický koncept generací (generace jako skupiny ve společnosti: kolektivně sdílené společenské a kulturní zkušenosti).

Následující tabulka ukazuje propojení těchto dvou dimenzí.

Tabulka 1.1 - Členění mezigeneračního učení

	Učení jeden od druhého	Učení společně	Učení jeden o druhém
Genealogický koncept	1	2	3
Pedagogický koncept	4	5	6
Historicko-sociologický koncept	7	8	9

Zdroj: Franzová a Scheunpflugová (2016)

1. Genealogické učení jeden od druhého – běžné mezigenerační učení v rodinách, jež ale může být kompenzováno také mezigeneračními programy v různých vzdělávacích institucích či komunitních centrech.
2. Genealogické učení společně – členové rodiny se společně učí nové věci, nová témata, může probíhat nejen v rodině, ale opět jako aktivita v mezigeneračním programu např. v muzeu nebo v galerii.
3. Genealogické učení jeden o druhém – cílem je naučit se něco o druhé generaci, typickým příkladem mimo rodinu jsou např. „Dny prarodičů ve škole“.
4. Pedagogické učení jeden od druhého – v rámci této kombinace se setkávají generace a navzájem z toho profitují, může se jednat o „mentorování“ mladších starší generací, a to v různých situacích, např. při učení na pracovišti nebo při dobrovolnické pomoci starším lidem.
5. Pedagogické učení společně – generace se učí společně o tématu, které je relevantní pro celou skupinu, může to být třeba historie, umění nebo jakýkoli koníček.
6. Pedagogické učení jeden o druhém – tuto kombinaci představují situace, v nichž se zprostředkovávají a sdílejí biografické a historické zkušenosti generací, např. starší generace sdělují svoje zážitky z války či příběhy z historie komunity, města.
7. Historicko-sociologické učení jeden od druhého – generace identifikuje a sdílí svoje zkušenosti v historickém a společenském kontextu, který utvářel jejich generační identitu, konfrontují se např. životní podmínky různých generací.
8. Historicko-sociologické učení společně – spojením je téma, které ze svých generačních perspektiv uchopují, popisují a sdílejí příslušníci různých generací, např. co pro ně znamená přátelství nebo rodina.
9. Historicko-sociologické učení o druhém – jedná se o prezentaci artefaktů dokumentujících a symbolizujících určitou historickou fázi života dřívější generace např. v komunitě či ve firmě.

Autorky současně konstatují, že jednotlivé typy mezigeneračního učení nelze striktně oddělovat, že se naopak ve svých realizacích často prolínají a kombinují. My dodáváme, že nadto v některých momentech (bod 9) může dokonce chybět bezprostřední setkání různých generací. Typologie tedy ukazuje, že pokud budeme pracovat s pojmem mezigenerační učení normativně, tedy jako s nějakou metou, v praxi nebude v mnoha případech možné jednoznačně posoudit, kdo a kdy dané mety dosáhl.

Podobná úskalí má dle našeho názoru i omezení pojmu mezigenerační učení pouze na ty situace, v nichž se záměrně realizátoři výchovné či vzdělávací akce snaží podpořit mezigenerační setkávání a vzájemné obohacování skrze různorodé výchovné a vzdělávací aktivity (Schmidt-Hertha,

2014). Cílem takových aktivit může být například posilování mezigenerační solidarity a porozumění ve společnosti, ale také zvyšování efektivity společného procesu učení, jestliže jednotlivé generace přispívají svou expertízou, znalostmi a zkušenostmi. Toto užívání pojmu je deskriptivní svým zacílením na záměrné situace, neboť označuje konkrétní výchovnou či vzdělávací oblast, avšak domníváme se, že vede k poněkud zúženému chápání, neboť jím propadává například velká část učení v rodině, která je nezáměrná.

Z našeho pohledu se jeví jako užitečné důsledně oddělovat mezigenerační programy jako určité specificky vytvořené situace a aktivity, které mají ustanoveny určité mezigenerační cíle, a mezigenerační učení jako procesy, k nimž může, ale nemusí v takových programech docházet. Deklarovaný cíl totiž nemusí nutně vést k vytčeným efektům, a pod pojem mezigenerační učení by se pak vešly aktivity, jejichž efekty na mezigenerační sbližování porozumění jsou mizivé, či dokonce negativní.

Z výše uvedených důvodů považujeme za vhodné užívat pojem mezigenerační učení deskriptivně, tedy jako pojem, jenž označuje prostý popis pedagogického jevu, aniž by mu automaticky přisuzoval nějakou hodnotu (Brezinka, 2001). V tomto smyslu se mezigenerační učení může realizovat ve všech situacích popsanych Franzovou a Scheunpflugovou (2016), ale zrovna tak i mimo tyto záměrně připravované výchovně vzdělávací aktivity.

Naše deskriptivní zaměření však neznamená, že bychom popírali význam pozitivního vlivu mezigeneračního setkávání a učení (viz např. Hatton-Yeo, 2010; Jarrott, 2008; MacCallum et al., 2006; MacCallum et al., 2010; Newman, 2006; Pinto, 2011c; Reisig & Fees, 2007; Schlimbach, 2010; Stanton & Tench, 2003; Statham, 2009). Naopak, z následujících pasáží bude patrné, že vnímáme mezigenerační učení jako téma aktuální, které může mít významný společenský přesah.

1.2 Mezigenerační učení jako reakce na společenské změny

V této podkapitole odpovídáme na otázku, kde a proč se téma mezigeneračního učení vůbec vzalo, co bylo impulzem k tomu, že si získalo tolik pozornosti, byť spíše aktivistické než skutečně výzkumné. Obecně řečeno, 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 společenského kontextu charakteristické přechodem ke společnosti vědění s konsekventním požadavkem celoživotního a (všeživotního) učení.³

1.2.1 Demografické změny spojené se stárnutím populace

Současné stárnutí populací je považováno za jednu z nejvýznamnějších demografických změn v lidské historii. Starších osob přibývá takovou měrou (Bengtson & Lowenstein, 2003), že existují odhady, že do poloviny tohoto století bude poprvé v historii lidstva více seniorů než dětí.⁴ Střední délka života se během uplynulého století prodloužila o 20–30 let, což znamená nepřehlédnutelnou přítomnost starší generace. Je tedy třeba počítat s tím, že tato generace se stává součástí různých společenských struktur: rodiny, firem, komunity. Potenciál pro to, aby starší generace přispívaly významnější měrou k mezigeneračnímu učení v těchto prostředích, tu je, otázkou ovšem zůstává, jak je tento potenciál využíván.

Přítomnost většího množství starších osob v populaci můžeme vnímat jako problém, ale také jako příležitost (Harper, Smith, & Hagestad, 2010). Na jedné straně tito lidé vyžadují a budou vyžadovat větší péči spojenou s požadavkem nejružnějších služeb a investic všeho druhu, na druhé straně mohou přinášet celou řadu vkladů. Není to „buď, anebo“, protože všechny procesy spojené se stárnutím jsou vzájemně propojené a také silně individualizované. Starší lidé tvoří 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 (Hasmanová Marhánková, 2013; Petrová Kafková, 2013).

Zde se mimo jiné otevírá prostor pro mezigenerační učení. Starší generace může být vnímána jako zdroj jedinečných zkušeností, poznatků a nositel tradic. Setkávání s ní může přinášet mladším generacím silné a uspokojivé emocionální prožitky, může ovlivňovat jejich hodnoty a měnit stereotypy, může jim pomáhat při zvládání nejružnějších pracovních a obecně životních úkolů.

3 Tyto okolnosti jsme v podstatně větším detailu popsali již dříve (Rabušicová, Kamanová, & Pevná, 2011), zde jen shrneme to nejpodstatnější.

4 Tento proces je patrný již dnes. Zatímco v r. 2000 byl ve vyspělých zemích světa podíl osob ve věku 60 a více let 19 % a podíl dětí ve věku do 15 let 18 %, do r. 2050 se podíl seniorů zvýší na 34 % a podíl dětí klesne na 16 % (*World population ageing*, 2001, s. 15).

Tato demografická proměna neznamená tedy jen přítomnost většího počtu a silnějšího hlasu starší generace, ale také větší generační heterogenitu ve společnosti, jež tvaruje očekávání mladších generací a vytváří větší a dlouhodobější prostor pro mezigenerační setkávání.

1.2.2 Proměny tradiční rodiny

Stejně jako se mění populační věková pyramida tak, že se zužuje její základna a rozšiřuje vrchol, podobně se mění i pyramida rodinná. Prodlužuje se a zeštíhluje (Bengtson & Lowenstein, 2003), neboť ubývá dětí a přibývá starších členů rodiny, což znamená, že lidé prožívají svoje životy spíše ve spojení mezigeneračním než vnitrogeneračním, a to po dlouhou dobu. Nastíněné změny ovlivňují nejen strukturu rodiny, ale rovněž vztahy v rodině (Hagestad & Herlofson, 2006; Newman, 1993). Mění se demografie rodiny a rodinných struktur má nepopiratelný vliv na procesy primární socializace, fenomén rodičovství a samozřejmě také na vzájemnou sociální podporu. Děti budou mít více příležitostí být v kontaktu se svými prarodiči i v dospělém věku, 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, Jackson, & Biggs, 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, jsou to často 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 (Benokraitis, 2002). 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.

Pro rodinu tradiční bylo typické vícegenerační soužití, které však kvůli vysokým mírám úmrtnosti a nízké střední délce života 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. 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 vzhledem k prodlužujícimu se věku, a tedy přítomnosti většího počtu příslušníků prarodičovské generace.

1.2.3 Proměny směrem ke společnosti vědění

„Společnost vědění“ je v posledních desetiletích obvyklým shrnujícím vyjádřením změn dotýkajících se všech oblastí našeho života. Jejím charakteristickým rysem je, že vědění se stává dominantní produktivní silou a klíčovým prvkem jak v rozvoji jednotlivce, tak v rozvoji společnosti (Veselý, 2004, 2008). Logicky se s konceptem společnosti vědění objevil koncept celoživotního učení jako nepřetržitý proces a neustálá připravenost člověka učit se, který se stal imanentní vlastností současného života.

Podstatným atributem současných společností je jejich dynamičnost, to znamená, že i vzdělávání a učení musejí být dynamické, kontinuální a dlouhodobé (Rabušicová & Rabušic, 2008). V životních trajektoriích lidí dochází k permanentní interakci mezi světy vzdělávání, učení, práce a osobního života. Právě onen důraz na dynamičnost, kontinuálnost, dlouhodobost a propojenost jednotlivých oblastí našeho života otevírá prostor pro celoživotní učení, neboť není možné očekávat, že vše potřebné se jednou provždy naučíme ve škole. Jednou z funkcí celoživotního učení je tedy tvořivé zvládání nejistot a nutnosti změn v moderní společnosti.

Vedle zmíněných dynamizujících prvků současné společnosti je však třeba zdůraznit také potřebu kontinuity, kterou může poskytnout právě mezigenerační učení. Jedná se jak o předávání hodnot, tradic, historie a historických zkušeností obecně, tak o sdílení nových poznatků a aktuálního vědění obecně. V mezigeneračním učení se tedy spojují jak atributy změny, tak atributy kontinuity.

1.3 Mezigenerační učení jako setkávání generací

Co vlastně znamená pojem generace, jenž tak automaticky vstupuje do sousloví mezigenerační učení? V sociologickém vymezení generace se předpokládá, že příslušníky jedné generace spojuje určitá společná zkušenost, kolektivní identita, obdobný životní běh (Maříková, Petrusek, & Vodáková, 1996). V kohortním vymezení je zdůrazněn věk, případně další objektivní znaky, které jsou pro věkovou kohortu typické, jako kvalifikace, vzdělání apod. Součástí vymezení pojmu ale mohou být také subjektivní znaky, jako jsou postoje, hodnoty a preference. Jednoznačně zachytitelné rozdíly se mezi zmíněnými vymezeními hledají těžko (Corsten, 1999, 2007; Sýkorová, 2007; Vidovićová & Gregorová, 2007), přesto se v následujících pasážích pokusíme na možnosti a limity různých přístupů poukázat.

Generaci lze určit kvantitativně, tedy vymezit trvání generace. Obvykle jde přibližně o třicet let a je to spojeno s úvahou o prvních třiceti letech života jako době sociálního dozrávání, učení a zakládání rodiny, dalších třiceti letech života jako době plné aktivity a posledních třiceti letech jako období opouštění veřejného života.

Klasik sociologie generací Karl Mannheim (2007) však říká, že podstatnější je kvalitativní vymezení, jehož součástí je generační zasazení, tedy participace na společných osudech, generační souvislosti, tedy sociální a duchovní obsahy, vytvářejících reálné spojení mezi jednotlivci, a generační jednota, tedy konkrétní spjatost generace v prožitcích. To jsou momenty, které určují působení jednotlivých generací.

Podle Mannheimovy hypotetické úvahy je generační obměna a posloupnost klíčovou podmínkou života společnosti. Tato generační obměna a posloupnost je charakteristická (a) neustálým nastupováním nových nositelů kultury, (b) odchodem dřívějších nositelů kultury, (c) skutečností, že nositelé generační souvislosti participují pouze na časově omezeném úseku dějinného procesu, (d) nutností neustálého tradování (přenášení) akumulovaných kulturních statků a (e) kontinuálností generačních výměn (2007, s. 22–23).

První charakteristika znamená především to, že „kultura se vyvíjí prostřednictvím lidí, kteří mají ‚nový přístup‘ k akumulovaným kulturním statkům. Vzhledem k povaze naší duševní struktury znamená ‚nový přístup‘ současně vždy také nový odstup od stávajícího, nové podněty při jeho osvojování, zpracovávání a dalším utváření“ (s. 23). Přínosy starších

i mladších generací jsou tedy reciproční, a jak vyplývá z druhé charakteristiky, je výhodné, že starší lidé jsou zkušenější než mladší, a to, že mladší mají méně zkušeností, pro ně vlastně znamená menší zátěž. Pro život společnosti je „společenská paměť právě tak důležitá jako zapomnění a nový čin“ (s. 24). Pro neustálé předávání akumulovaných vědomostí a zkušeností je zase podstatné, „jak se nová generace nechává vrstnat do zděděných způsobů života, citových obsahů a postojů“ (s. 27), co se vědomě i nevědomě učí a co se v jejím dalším životě stává základem pro pozdější problematizování zprvu přirozeného a neproblematického. A konečně poslední charakteristika, tedy kontinuitnost generačních výměn, umožňuje, aby docházelo ke zpětné vazbě, kdy jednotlivé generace na sebe neustále vzájemně působí, a jak konstatuje Mannheim, „nejen učitel vychovává žáka, ale i žák učitele“ (s. 28).

Stejně jako je generační obměna konstantou, dalo by se říci, že i generační předávání (mezigenerační učení) je konstantou lidské existence. Dynamiku do rytmu střídání generací dodává fakt, že v tomtéž chronologickém čase žijí různé generace, každá se svým vlastním způsobem prožívání, každá se svým vlastním „vnitřním časem“. „Každý žije se stejně starými lidmi i jinak starými v plnosti současných možností. Stejná doba je pro každého jinou dobou, totiž *jiným věkem sebe sama*, který sdílí jen se svými vrstevníky“ (Pinder in Mannheim, 2007, s. 16).

Mannheimovy úvahy svádějí k tomu, zakotvit definice jednotlivých generací do konkrétního socio-kulturního kontextu. V tomto směru je výrazná tradice zejména ve Spojených státech amerických, odkud je přejímána do dalších zemí (Straus & Howe, 1991, 1993, 1997, 2000). Těmto generacím⁵ jsou pak přisuzovány konkrétní vlastnosti, či jsou empiricky zjišťovány postoje nebo chování jejich příslušníků k jednotlivým oblastem života, jako je například pracovní motivace, způsob nakládání s financemi či rodinné uspořádání (srov. Becton, Walker, & Jones-Farmer, 2014; Schullery, 2013).

Přímočarost tohoto přístupu k vymezení generací vede nejen k již zmíněnému přejímání typologie za hranice USA, ale i k různorodým úpravám v podobě vytváření svébytných generačních skupin v závislosti na konkrétních historických událostech té které země (Erickson, 2011). Takovým

5 Tzv. Builders narození v letech 1925–1945, Baby-Boomers narození v letech 1946–1964, Generation X narozená v letech 1965–1979, Generation Y narozená v letech 1980–1994, Generation Z narozená v letech 1995–2010.

pokusem u nás je např. vymezení generací založené na formujících zážitcích spojených s význačnými událostmi 20. století, s nimiž se vrstevníci (ve věkovém rozmezí zhruba od 17 do 30 let) setkávají poprvé ve svém socializačním vývoji. Tak vznikla označení generací⁶ použitá v publikaci Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku (Potůček et al., 2002). V českém kontextu je odraz tohoto pojetí patrný také mimo odbornou komunikaci (připomeňme generaci označovanou jako „polistopadová generace“ či jí předcházející generace tzv. Husákových dětí), popřípadě, po americkém vzoru, bývá tato periodizace vztažena ke spotřebitelskému či pracovnímu chování (Majer, 2007; Repík, 2014; Rezlerová, 2009). Je však nutno zdůraznit, že generace vyčleněné tímto způsobem v českém kontextu jsou kategoriemi spíše intuitivními či založenými na analogii bez empirického opodstatnění. To je také důvod, proč se v našem výzkumu snažíme hledat jiný přístup k pohledu na téma generace.

1.3.1 Generace jako subjektivní kategorie

Soudobý diskurz o identitě (Chappell, Rhodes, Solomon, Tennant, & Yates, 2003) nabízí možnost pojmenovat společné charakteristiky jednotlivých generací na základě pocitu spolupatřícnosti či příslušnosti. I zmíněný koncept generací pojmenovaných X, Y, Z, generace přelomu tisíciletí (millennials), má tyto ambice, byť spíše implicitně. A to přesto, že směřuje do úrovně makroteorie. Jakkoli má tento koncept problematický empirický základ, navazuje v tomto smyslu na Mannheimův výklad generací. Identitu generací odvozuje od sociálních, politických a ekonomických makroprocesů a technologických změn. Zařazuje tak generaci mezi „identitotvorné“ báze, jako jsou pohlaví, sociální třída, rasa, etnikum, národ, kultura, politická orientace atd. Nemáme ambici posuzovat možnost takové interpretace generační identity na makroúrovni, neboť usilujeme o něco jiného, totiž o usazení generační identity v mikrosvětě školy, pracoviště a komunity v souvislosti s mezigeneračním učením.

Taková identita vzniká v interakci s druhými, v reflexi podobnosti a odlišností od spolupracovníků a kolegů odlišného věku a jiné míry

6 „Ztracená generace, generace nové republiky, generace hospodářské krize, generace obrany národa, generace prohry, generace míru a zapomnění, generace modrých košil, generace obrodného procesu, generace normalizace, generace svobody a generace pravidel podle peněz“.

zkušeností. Mnozí teoretici a výzkumníci (např. Chappell, Rhodes, Solomon, Tennant, & Yates, 2003) ukazují cestu, jak identitu v tomto smyslu konceptualizovat, explicitně však nehovoří o věku, zkušenosti ani generacích. Identita vzniká reflektivně a vztahově, to znamená, že se tvoří cestou reflexe podobnosti či odlišnosti od jiných příslušníků určité skupiny a vztahením se k těmto skupinám ve smyslu příslušnosti či nepříslušnosti. Reflektivní identity je dosaženo, když si jedinec uvědomí soulad se svou skupinou (skupinou v obecnějším slova smyslu, nikoli výhradně ve významech užívaných teorií sociálních skupin). Vztahové identity je dosaženo, když jedinec sám sebe definuje pomocí sociálně či diskurzivně vymezené identity. Reflektivní a vztahová dimenze jsou vyjádřeny narativně, nicméně identita má i dimenzi jednání či praxe. Například když se člověk cítí být studentem, jedná jako student, to znamená, že čte, studuje, navštěvuje výuku, píše seminární práce, zpracovává studentský výzkum, vykonává zkoušky.

Generační identita je proměnlivá, vyvíjí se v interakci procesu zrání/stárnutí a generační struktury lidí obklopujících jedince. Vývoj generační identity je částečně doložen u některých profesí a v určitých prostředích (Blaka & Filstad, 2007; Sýkorová, 2007; Švaříček, 2009). Tyto výzkumy dokládají, že generační identita je postižitelná v naraci, jinými slovy, člověk dokáže určit svou generační příslušnost.

Jak již bylo řečeno, otázka vymezení generace je pro nás zásadní, neboť s tímto konstruktem potřebujeme pracovat empiricky v rámci výzkumu mezigeneračního učení. Jeho operacionalizace může být založena na věku (zeptáme se respondentů, jak jsou staří), na generační příslušnosti (zeptáme se respondentů, do jaké generace – mladší, střední, starší – se řadí) nebo na kombinaci obojího. Do vymezení mohou vstoupit také další charakteristiky vyplývající z konkrétní situace (prostředí), k níž respondent svoje odpovědi vztahuje. Ve vztahu ke škole nebo obecně k pracovišti je žádoucí, aby do generačního vymezení vstupovala také pracovní zkušenost, délka praxe, případně určená pozice (např. uvádějící učitel, začínající učitel, mistr, zakladatel rodinné firmy a podobně).

Můžeme tedy shrnout, že pro českou situaci nemáme empiricky použitelnou periodizaci generací. Navíc tato periodizace by musela nutně selhávat napříč zvolenými sociálními prostředími, v nichž není pro generační identitu aktérů určující jen chronologický věk. Pro generační příslušnost

tedy považujeme za klíčové, jak uvidíme i dále (kapitola 2), vnímání těch, kdo do mezigeneračního učení vstupují, tedy jejich vlastní generační sebezařazení.

1.4 Mezigenerační učení jako proces informálního učení

Informální učení, jak známo, je jedním z klíčových pojmů celoživotního učení. Bývá vymezováno v kontrastu s učením formálním či neformálním jako učení, které se neodehrává ve školním prostředí či v uspořádání, jež je školnímu prostředí podobné⁷. Je to „proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase“ (*Strategie celoživotního učení*, 2007, s. 8). Velkou roli zde hraje náhodnost učebních procesů, nebo alespoň jejich nižší strukturovanost (Marsick & Watkins, 1990). Informální učení je tedy takové učení, které není organizováno vzdělávacími institucemi a nespadá ani do zájmového či dalšího vzdělávání (srov. Livingstone, 1999). Toto vymezení, které je namnoze negativní (srov. Schugurensky, 2000), se snaží postihnout veškerou učební aktivitu, která není řízena či významně ovlivňována více či méně oficiálně ustanoveným vzdělavatelem. Jedná se o aktivity, které mohou být po vzdělávací stránce implicitní (k učení dochází jako k vedlejšímu produktu jiné aktivity) i explicitní (aktivita probíhá s cílem učit se), individuální i kolektivní, uvědomované i neuvědomované (Livingstone, 1999). Z hlediska výzkumu těchto procesů v konkrétním prostředí je významné, že informální učení může být záměrně podporováno kontextem, v němž se odehrává, ale může se rozvíjet zcela nezávisle na míře této podpory, nebo dokonce jí navzdory (Marsick & Watkins, 1990). Proto také považujeme za klíčové zdůraznit, že informální učení může probíhat i během formálních a neformálních učebních situací. Zde bývá někdy označováno jako součást skrytého kurikula (srov. Kelly, 2009).

Přínos pojmové triády *formální, neformální a informální učení* jako součástí konceptu celoživotního učení není, dle našeho mínění, ani tak v tom, že by učební proces sám o sobě byl v jednotlivých podmínkách odlišný. Jarvis (2009) dokonce vznáší kritiku těchto pojmů s tím, že neexistuje například formální či neformální učení, ale pouze učení ve formálních či

7 Detailněji je toto téma rozpracováno v části článku Typologie mezigeneračního učení mezi učiteli (Brücknerová & Novotný, 2015).