

Kamanová, Lenka

Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou

Studia paedagogica. 2010, vol. 15, iss. 1, pp. [177]-188

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115351>

Access Date: 03. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MEZIGENERAČNÍ UČENÍ MEZI MATKOU A DCEROU

INTERGENERATIONAL LEARNING BETWEEN MOTHERS AND DAUGHTERS

LENKA KAMANOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá mezigeneračným učením v rodině. Nejdříve je představen koncept mezigeneračního učení v rodině a jeho souvislosti. Následně je popsán metodologický postup a výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na mezigenerační učení mezi matkou a dcerou, konkrétně pak na faktory, které ovlivňují jejich vzájemné učení.

Klíčová slova

mezigenerační učení, mezigenerační učení v rodině, generace v rodině, matka, dcera

Abstract

This contribution deals with intergenerational family learning. The concept of intergenerational family learning is presented first, along with some related implications, followed by the description of the methodological process and the results of a qualitative research focused on factors affecting intergenerational learning between mothers and daughters.

Keywords

intergenerational learning, intergenerational family learning, generations in the family, mother, daughter

*„Jeden vod druhýho,
my se doma učíme všichni jeden vod druhýho.
To ani jinak nejde.“ (dcera Táša)*

Úvod

Během svého života se neustále učíme a jedním z důležitých míst, kde se většina z nás učí, je rodina. Učení v rodině je proces, kdy se členové rodiny mezi sebou navzájem učí – rodiče učí děti, ale také děti učí rodiče, učí se

i sourozenci mezi sebou. V případě učení mezi rodiči a dětmi se jedná o tzv. mezigenerační učení.

Mezigenerační učení probíhající v rodině je předmětem následujícího příspěvku, který vychází z mé diplomové práce, kde jsem se zabývala učením mezi matkou a dcerou, konkrétně generací 20–30letých dcer a jejich matek. V tomto věkovém období dcer jsou rodinné vztahy víceméně stabilizovány, překlenuje se doba, kdy se dcery řídí výhradně tím, co určí a chtějí jejich matky. U dcer dochází k tvorbě jejich vlastního životního prostoru a závislost na rodičích je minimální, snad jen v případě studia je patrnější. Objevují se otázky, zda se dcery v tomto věkovém období učí ještě něco od matek, ale zároveň zda i dcery mohou něco naučit svoje matky.

Cílem tohoto příspěvku je představit čtenáři poznatky o mezigeneračním učení mezi matkou a dcerou, poukázat na to, co a jakým způsobem ovlivňuje jejich vzájemné učení. V souvislosti s mým výzkumným záměrem se nejprve soustřeďuji na teoretické souvislosti mezigeneračního učení v rodině.

Mezigenerační učení v rodině

Rodina¹ je místo, kde jsme se mnohému naučili, učíme a ještě naučíme, činíme tak vědomě i nevědomě, a to v různých oblastech – verbálně kognitivní, sociální, senzomotorické (Průcha, 2005). Učení v rodině se neomezuje jen na určité věkové období, i když je zřejmé, že v každé vývojové etapě se učíme jiným způsobem, rozdílným věcem a jinak přijímáme to, co se učíme.

Pokud se zaměříme na jednotlivé generace v rodině – děti (vnoučata), rodiče, prarodiče, můžeme mluvit o **mezigeneračním učení v rodině**, které probíhá mezi určitými dvěma generacemi v rodině a jež má oboustranný aspekt – jednotliví členové generací mohou fungovat jako edukátoři stejně jako učící se jedinci (Cherri, 2008).

Mezigenerační učení v rodině se začalo intenzivněji zkoumat od 70. let 20. století, a to vzhledem k následujícím změnám ve společnosti (Hatton-Yeo, 2008; Fischer, 2008), které ovlivnily učení mezi dětmi, rodiči a prarodiči.

¹ Pokud si máme rodinu přiblížit a definovat, považuji za vhodnou definici vycházející z českého prostředí, definici uveřejněnou v Národní zprávě o rodině, kde je rodina charakterizována v širokém pojetí jako „*celek rozličných konstelací a také formy a života, která obsahuje minimálně dvougenerační soužití dětí a rodičů, má trvalý charakter a vykazuje pevné vazby mezigenerační a vnitrogenerační solidarity. Rodina jako sociální celek spojený na základě příbuzenské mezigenerační vazby je v tomto pojetí morfostatickou sociální institucí, která jako taková existuje v každém kulturním prostředí a je v něm sociálně uznávána. Další konkrétní znaky rodiny považované za její nezbytné charakteristiky jsou variabilní v závislosti na sociokulturním prostředí a na konkrétních formách rodinného soužití přítomných v čase a prostředí*“ (2004, s. 9).

Mezigenerační učení v rodině – děti (vnoučata), rodiče, prarodiče

V průběhu 20. století nastaly ve společnosti změny, které měly za následek proměny v učení mezi všemi generacemi v rodině (Franz, 2007) – mezi dětmi (vnoučaty), rodiči a prarodiči. Dle Fischera (2008) se jednalo zejména o tyto změny: demografické změny, stárnutí společnosti a pracujících, růst ekonomické nerovnosti, přesun od plné zaměstnanosti k částečné, posun od industriální společnosti ke znalostní společnosti, individualizování společnosti, flexibilní životní styl, rozpuštění tradiční rodinné struktury, domácnosti jednotlivců, sociální izolace starších lidí, ekonomická potřeba mobility a flexibility.

Došlo k početnímu nárůstu generace prarodičů.² V důsledku demografických změn žijí tedy všechny tři generace společně déle. Vzhledem k mezigeneračnímu učení v rodině jde zejména o to, že i když právě se svými prarodiči nežijeme v jedné domácnosti, oni existují a otevírá se prostor pro mezigenerační přenos v mnohem větší míře. Vztahy rodičů s dětmi a prarodičů se svými vnoučaty mají mnohem delší trvání než dříve (Hagestad, 2006). Déle působí v jejich životech a mají možnost ovlivňovat a spolupodílet se, trávit s nimi čas apod. (Bostrom, 2003). Demografické změny přispívají pozitivně k mezigeneračnímu učení, protože roste počet příležitostí pro učení v rodině, ale záleží na jednotlivcích, jak je tato možnost využívána. Zároveň ovšem dle Singlyho (1999) výše uvedené změny (zejména ekonomické, individualizování společnosti, flexibilní životní styl) působí negativně na rodinný život. Singly mluví dokonce o ztrátě mezigeneračního horizontu a transmise, ovšem nejedná se o přesné tvrzení (srov. Hagestad, Herlofson, 2006). Jde spíše o to, že klesla dominantní úloha rodičů a prarodičů v transmissi, ovšem zvýšil se vzájemný mezigenerační přenos. Transmise nesměruje jen od starší generace rodičů a prarodičů směrem k mladší generaci, ale také od dětí směrem k rodičům a prarodičům.

V oblasti výzkumu mezi generacemi dětí (vnoučat), rodičů a prarodičů vznikají zvláště studie o generaci prarodičů a dětí (vnoučat), např. výzkum mezigeneračního učení mezi prarodiči a dětmi (vnoučaty), jež provádí Goldsmiths College London. Výzkumníci pracovali s bengálsky a anglicky mluvícími rodinami žijícími Londýně (Taher et al., 2005). Z výsledků výzkumu

² Demografické změny se v důsledku projevíly v rozšíření mezigenerační struktury rodiny (Hagestad, Herlofson, 2006). Na konkrétních číslech můžeme vidět nárůst počtu prarodičů (Strom, R. D., Strom, S. K., 2000), např. v USA před sto lety mělo méně než 25 % novorozenců všechny čtyři prarodiče, v roce 1996 se tento počet rovnal již 70 %. Britská studie z roku 1999 (Hagestad, 2006) uvádí, že z dvacetiletých jedinců jich má 80 % nejméně jednoho žijícího prarodiče.

vyplývá, že prarodiče podporují zejména jazykové, kulturní a vědecké znalosti. Hrají důležitou roli v předávání kulturního a jazykového dědictví a rodinné historie, jež posiluje u dětí sebeúctu a vědomí vlastní identity, což jsou jedny ze základních funkcí rodiny. Děti učí prarodiče jazyky a ICT dovednosti.

V Austrálii proběhl výzkum zaměřující se také na generace prarodičů a dětí (vnoučat). Výzkumníci zjistili, že pokud tráví vnoučata čas se svými prarodiči, získávají tak zážitky a informace, které je vzdělávají. Skrze běžné aktivity vnoučata získávají znalosti o běžném životě a světě, je podporováno jejich vědecké a technologické vědění. Mezi běžné aktivity, při nichž se vnoučata učí od prarodičů, patří chození na procházky, práce na zahradě, společné vaření, návštěvy zoo, muzea apod. (Jane, Robbins, 2007). Oba výzkumy dospěly k závěrům, že v případě učení mezi dětmi (vnoučaty) a prarodiči jde o oboustrannou výměnu poznatků a obousměrné obohacování.

Velmi zajímavou práci z oblasti mezigeneračního učení v rodině publikovala hongkongská výzkumnice Cheri Ho Chui Yee (2008). Zjistila, že v případě mezigeneračního učení mezi náctiletými dětmi a jejich rodiči jde hlavně o situační a zkušenostní učení skrze konverzace a činnosti. Rodiče i děti si myslí, že rodiče předávají zejména svoje životní zkušenosti, učí své děti hodnotám, principům a morálce. Náctiletí naopak přispívají rodičům tím, že je učí ICT dovednosti, nové technologie a trendy, které se vztahují k dnešní rychle se měnící době.

Mezigenerační učení v rodině – dcery, matky

Jak vyplývá z výše uvedeného, většina výzkumů se zaměřuje na mezigenerační učení mezi prarodiči a vnoučaty. Výzkumů, které se věnují generaci dětí a jejich rodičů, je velmi málo, proto jsem se ve svém výzkumu soustředila na učení probíhající v rodině mezi matkami a dcerami. Cílem bylo zjistit, co a jakým způsobem ovlivňuje učení mezi matkou a dcerou, a to očima samotných aktérek učení. Vzhledem k tématu a cílům výzkumu jsem si stanovila dvě základní výzkumné otázky: Jaké faktory ovlivňují učení mezi matkou a dcerou? Jakým způsobem tyto faktory ovlivňují průběh učení mezi matkou a dcerou? Tyto dvě základní výzkumné otázky jsem pak rozčlenila na specifické výzkumné otázky. Protože se zaměřuji na dvě skupiny – matky a dcery, byly specifické výzkumné otázky stanoveny pro každou skupinu zvlášť. Vzhledem k charakteru výzkumného problému, cílům a otázkám jsem se rozhodla pro užití kvalitativní metodologie.

Objektem mého výzkumu se staly dcery ve věku 20–30 let a jejich matky. V jednotlivých rodinách jsem provedla výzkum s matkou a všemi jejími dcerami v příslušném věku. Výzkumný vzorek zahrnoval šest dcer (Beáta, Cilka, Dita, Ema, Františka, Gita) a čtyři matky (Sára, Táňa, Věra, Zita). Výběr vzor-

ku byl záměrný a začínal u dcer. Snažila jsem se vybírat tzv. „vhodné případy“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2006), respondenty z řad mých známých, o kterých jsem věděla, že jsou otevření a přirozeně „upovídání“. Volila jsem dcery s jejich matkami, o nichž jsem věděla, že mají mezi sebou dobré vztahy a že jsou spolu ve vzájemném kontaktu.

Sběr dat proběhl technikou polostrukturovaného rozhovoru, a to od listopadu 2008 do května 2009. Nejprve jsem provedla rozhovor s dcerou a následně (po přepisu rozhovoru) také s matkou. Po každém rozhovoru jsem si zaznamenala informace, které se mi zdály důležité, a k nim komentáře. Rozhovory se konaly v rozsahu 40 až 100 minut.

Jako doplňkovou techniku jsem zvolila nestrukturované pozorování vzájemných interakcí při neformálních příležitostech. Získaná data nebyla součástí analýzy, ale posloužila mi při následné interpretaci dat.

V následné analýze jsem využila některých postupů zakotvené teorie, a to otevřeného kódování, techniky vyložení karet a konstantní komparace. Po každém přepsaném a okódovaném rozhovoru jsem jej srovnávala s těmi předchozími a hledala souvislosti. Začaly se tak objevovat základní vztahy, které se staly jádrem pro další práci. Analýza probíhala nejprve samostatně u obou skupin respondentek a poté jsem hledala podobnosti a shody a porovnávala obě skupiny (matky, dcery).

V případech šesti rozhovorů s dcerami jsem užila při analýze dat softwaru ATLAS.ti, rozhovory s matkami jsem analyzovala „ručně“. Tento postup mi také umožnil srovnat práci mezi „ruční“ a softwarovou analýzou.

Na základě analýzy byly identifikovány následující faktory, jež ovlivňují mezigenerační učení mezi matkou a dcerou.

Vztah mezi matkou a dcerou

Při učení dcery s matkou je důležitý jejich vzájemný vztah. Na základě výpovědi respondentek lze identifikovat tři typy vzájemných vztahů – kamarádský, partnerský a vztah podřízenosti. Nelze říci, že by všechny vztahy mezi respondentkami matkami a dcerami byly jednoznačně zařaditelné do jednoho typu, ale u každého vztahu lze identifikovat převládající znaky.

U **kamarádského typu** se objevuje blízkost vztahů, vzájemná otevřenost, aktivní vyhledávání společných chvil, přítomnost velkého množství společných rituálů a zájmů. Matky s dcerami jsou schopné říci si i negativní věci a přijmout kritické názory. Pokud existují konflikty, jsou řešeny v klidu a s rozumem, důležitý je vzájemný dialog.

Partnerský vztah se vyznačuje velkou mírou svobody. Matky a dcery mají dostatek volného prostoru a dopřávají ho sobě navzájem, nechť jí jedna druhé nic prikazovat, ale dbají na vlastní rozhodnutí a volbu. Např. Zita to

vyjadřuje takto: „*Spíš když se zeptá nebo něco, ale jako já jí moc jako nevnučuji, jako řeknu jí třeba, jak jsme to dělaly my, nebo co by třeba, nebo se jí zeptám, jak už to nebo vono dělá...*“ Matky jsou tolerantní k dcerám a ony k nim. Kontakty nejsou každodenní. Názory a rady jsou přijímány, ale nejsou nejdůležitějším faktorem při rozhodování a konání.

Pro **vztah podřízenosti** je typická dominantní úloha matky, dcera se objevuje v roli podřízené. Dcera má sklony k podceňování a svoji roli v rodině vidí jako podřízenou a nedostatečně oceněnou. Jak můžeme vidět např. u Sáry: „*Někdy přece, protože ti přijde, že to je strašně dobrý, dobrý, pak jim to řekneš a oni tě jedním slovem utrou a seš prostě takhle malá.*“ Ona sama si nemyslí, že by mohla něco změnit a dokázat, rodiče jednají zejména podle svého: „*A mají takovou tu... že prostě podle nich je to nejlíp.*“ V tomto typu vztahu je charakteristické, že matka s dcerou sice tráví společně chvíle, ale moc jich není, každá má svoje aktivity a vlastní prostor, jedna druhé se nesvěřuje, mají mezi sebou přesně vytyčené hranice.

Z analýzy vyplynulo, že k častějšímu vědomému učení mezi matkou a dcerou dochází spíše v případech, kdy převládá kamarádský či partnerský vztah. Pokud je mezi nimi vztah spíše na úrovni nadřízená/podřízená, existuje mezi matkou a dcerou více konfliktů, hádek apod., tudíž dochází k negativnímu působení na učící se jedince. Důležitost vztahu mezi rodiči a dětmi vzhledem k průběhu vzájemného učení potvrzuje Cherri (2008), když říká, že mezigenerační učení pozitivně ovlivňuje blízký vztah dětí s rodiči.

Potřeby jako spouštěč

Potřeby matky a dcery jsou spouštěčem k učení, tudíž ovlivňují přístup k učení. Pokud se objeví potřeba, je to signál k učení. Vnímaná potřeba posiluje pozitivní přístup k učení. Dcery i matky jsou si vědomy vzájemných potřeb, ale dochází k tomu, že vnímané potřeby edukátora nejsou ve shodě s eventuálním příjemcem učení, proto může docházet k disharmonii či konfliktu. Důležité je respektovat potřeby vyslovené tím, kdo má učení přijímat. Např. Dita vnímá potřebu matky jako **nejdůležitějšího činitele**: „*Takže já si myslím, že takový... že když člověk fakt chce nebo prostě i potřebuje, tak se naučí cokoliv. Jo, já si myslím, že se naučí i ten, ten počítač prostě, když jí ho bude, když ho bude potřebovat a když to bude považovat za důležitý nějak, tak určitě.*“ Je podstatné, aby byly brány v úvahu skutečné potřeby příjemce učení. Pokud matka něco chce a skutečně to potřebuje, je její přístup k učení od dcery aktivní, a tudíž se dostávají pozitivní výsledky. Co matka nepovažuje za důležité, nechce se od dcery učit. Pokud jde o situaci, kdy dcera je zdrojem učení pro matku, neefektivnější je, když si matka a dcera plně uvědomují reálné potřeby samotné matky, shodnou se na nich a upřednostňují je. Potřeby ovlivňují přístup mat-

ky a dcery k učení, potřeby jsou spouštěčem k učení. Pokud je potřeba vyslovená a známá, dojde k aktivní a rychlé odezvě.

Z výsledků výzkumu je patrné, že více respondentky zmiňovaly potřeby matky. Dcery si uvědomují, že důležité je hlavně to, co matka potřebuje. Jsou si vědomy toho, že co nepotřebují, je těžko naučí. Potřeba je pro dcery hlavním motivem k učení matky. Vlastní potřeby dcer byly v datech poněkud skryty, samy dcery o nich výrazně nemluví, např. spíš jen touto formou: „*Jdu za mámou, když potřebuju s něčím poradit...*“ Matky připouštějí, že učí dcery to, co samy dcery nevnímají jako potřebné, co ani nechtějí – věšení prádla, vaření apod. Je patrné, že matky užívají své pozice a role k tomu, aby naučily dcery to, co ony samy považují za potřebné. Matky se snaží obhájit svoje jednání jako např. u Gity tím, že „...*se jim to bude jednou hodit*“. Svoji dominantní roli matky zaštiťují budoucí potřebou.

Rozdíl ve výpovědích matek a dcer je hlavně v tom, že ve většině případů dcery vnímají potřeby vyslovené matkou jako nejvýznamnějšího činitele učení. Matky však učí dcery i přesto, že vědí, že to samy dcery nepovažují za potřebné. Dcery podvědomě cítí, že nemohou na matky tlačit, že nemá cenu je učit něco, co nechtějí. Matky mají zkušenosti plynoucí z jejich věku, tudíž se domnívají, že i přes odpor se to dcerám bude jednou hodit. Učení v případě matek je více uvědomované než u dcer. Pokud jsou vnímány konkrétní potřeby jako nedůležité, vede to edukátora k bránícímu přístupu.

Přístup matky a dcery k učení

Samy matky a dcery významně ovlivňují průběh učení mezi sebou, a to zejména svým přístupem. Přístup k učení vyjadřuje otevřenost matek a dcer vůči vzájemnému učení. Na tento přístup mají vliv jejich potřeby.

Na základě analýzy dat jsem identifikovala pět typů přístupů, které se objevují při učení mezi matkou a dcerou. Jedná se o aktivní, vstřícný, bránící, popírající a odmítavý přístup. Otevřenost matky a dcery vůči vzájemnému učení je závislá na tom, v jaké roli se objevují, zda v roli edukátora, či příjemce učení.

Pokud je matka i dcera v roli edukátora, můžeme zaznamenat dva typy přístupů – **aktivní přístup a bránící**. U **aktivního přístupu** je edukátor zdrojem impulzů k učení. Aktivně mohou přistupovat matky i dcery v případě, že chtějí něco tu druhou naučit. Aktivní přístup může působit pozitivně, bohužel ale v mnoha případech i negativně. Například když matky aktivně učí dcery něco přes jejich odpor (např. věšení prádla apod.). U **bránícího přístupu** je edukátor pasivní, nechce zasahovat z toho důvodu, že si myslí, že jeho rady nejsou vítány a jsou považovány za zbytečné. Jedinec si uvědomuje možné vhodné oblasti učení, ale bere ohled na situaci potencionálního

příjemce učení. Matky často popisovaly situaci, kdy bojují samy se sebou, aby dcery nepoučovaly a neradily jim, například u vaření, žehlení apod.

Pokud je matka a dcera v roli příjemce učení, objevují se tři možné typy přístupů – **vstřícný, popírající a odmítavý**. V případě **vstřícného přístupu** je příjemce učení otevřený vůči učení, vstřícně vítá učení od druhého, nestaví se odmítavě. Proces učení je uvědomovaný a je spojován s pozitivní odezvou. **Popírající přístup** je charakteristický tím, že jedinec je pasivní, popírá, že by se něčemu učil. Respondentky si neuvědomovaly, že by se něčemu učily, jako např. Cilka: „*Take mně to tak přijde, že spíš jako že se nic neučím... Ne, tak jako nemyslím si, že bych se od ní učila.*“ U **odmítavého přístupu** je jedinec negativně aktivní v tom smyslu, že odmítá učení. Případné učení je uvědomované. Důvodem k odmítnutí může být dominance edukátora nebo to, když příjemce necítí potřebu, jak je tomu u Františky: „*Nerada se učím věci, který považuju za nepodstatný.*“ Františka chce sama rozhodovat o tom, co se bude učit.

Z analýzy rozhovorů vyplývá „přepnutí z přístupu aktivního do bránícího“, a to v okamžiku, kdy se děti osamostatní. Buď začnou žít v jiné domácnosti, nebo si najdou práci, a jsou tudíž finančně nezávislé na svých rodičích. Matky cítí jako povinnost a právo zasahovat a aktivněji učit dcery v situaci, kdy jsou na nich závislé finančně nebo sdílejí společnou domácnost. Je zajímavé, že pokud jsou příjemcem učení matky, nezaujímají takový popírající přístup jako dcery v roli příjemce. Matky si plně uvědomují procesy učení, které mezi nimi probíhají, zatímco dcery si často nepřipouštějí, že by se něčemu od matky učily.

Způsoby učení mezi matkou a dcerou

Jedním z důležitých faktorů je způsob učení mezi matkou a dcerou. Pokud je zvolen adekvátní způsob, zejména pro příjemce, dochází k efektivním výsledkům učení, a to v tom smyslu, že si jedinec osvojí potřebné vědomosti a dovednosti. Respondentky nejčastěji mluvily o učení příkladem a o názornosti.

V případě, že dcery učí něčemu své matky, nejčastěji užívají **názornosti**, protože se jedná o oblasti spojené s počítačem, mobilním telefonem a dalšími novými technologiemi, které jsou třeba prakticky vyzkoušet. Samy matky vyžadují tento způsob učení, protože je nejúčinnější a ony samy mluví o tom, že jim nestačí to říct, ale musí to vidět a musí jim to dcery názorně ukázat. Jako např. u Táni: „*No, na počítači je to lepší ukázat, jako my si to musíme ošabat a já si myslím, že i jako, jak se takhle bavím s téma staršíma, tak taky, ukázat, vošabat, jako zkusit si to, protože ta teorie, to je na bouhy, protože jo, jak to nevořakujete, tak to zapomenete, to si nezapamatujete, protože tam je toho brozně moc a pořád to*

přibývá.“ Matky učí dcery pomocí názornosti zejména vaření, žehlení apod., ale to se vztahuje spíše k mladšímu věku dcer. Dcery se často **učí příkladem** od svých matek, aniž by si to samy matky uvědomovaly, a to zejména v sociální oblasti – hodnoty, vztah k mužům, prarodičům apod. Např. Dita říká: *„Spíš tím vlastním příkladem, jo, že nám prostě ukázovala jak, a tím si myslím, že se aji nejvíc člověk naučí, ne něco prostě děcku říkat, ale spíš se fakt snažit prostě to tak dělat a děcko se od toho dospělýho učí tím, že vidí prostě, jak to dělá, že ani nemusí vědět proč nebo tohle, protože když sponustu věci ještě nechápe, když je malej, jo, ale vidí jakoby ten příklad a tím se to učí, no.“* Dcery si často uvědomují až zpětně, že se to od matky naučily.

Jako nejúčelnější se dle výpovědi respondentů objevuje metoda názornosti, kdy příjemci přirozeně „obkouvávají“ to, co vidí, a vědí, že je to dobré. Dcery i matky se shodují na tom, že při vzájemném učení je důležitý dialog. Přesvědčování vnímají matky i dcery jako neúčelné, přesto je však užívají. Dle mého názoru hlavně proto, že je nejjednodušší a nejméně náročné na čas a přípravu.

Životní zkušenosti jako zdroj

Z výpovědí respondentek jednoznačně vyplývá, že vzájemné učení ovlivňují zkušenosti dcer i matek. Ten, kdo má zkušenost, učí. Záleží na oboru, ve kterém se vyzná ta která z účastnic procesu vzájemného učení. Dcery i matky si uvědomují, že existují oblasti, v nichž převažuje zkušenost jedné z nich.

Oblasti zkušeností lze rozdělit do částí, které odpovídají druhům učení dle Průchy (2005): sociální učení, senzomotorické dovednosti, verbálně kognitivní učení. Na základě tohoto rozdělení můžeme shrnout, že matky mají více zkušenosti v oblasti sociálního učení, učí dcery více sociálním dovednostem, hodnotám, postojům apod., jak komentuje např. Beáta: *„Takže fakt takovej ten hodnotovej žebříček, to je podle mě asi nejdůležitější...“* V oblasti senzomotorických dovedností pak domácím pracím a péči o děti. Dcery v oblasti sociálního učení učí matky záležitosti spojené s pokrokem a moderní dobou, pomáhají rušit zažitá stereotypy matek vztahující se k lidem, matky se tak stávají otevřenější a tolerantnější. Dcery jsou zdrojem učení pro svoje matky v oblasti módy, ICT dovedností, znalostí, vědomostí a cizích jazyků. Tato zjištění odpovídají výsledkům výzkumu Cherriové z roku 2008, která zjistila, že rodiče i děti si myslí, že rodiče předávají zejména svoje životní zkušenosti, učí je jejich hodnoty, principy a morálku. Děti pak učí rodiče novým technologiím a ICT dovednostem.

Svět kolem nás

Ve světě kolem nás se vyskytují jisté vnější okolnosti, jež se do učení mezi matkou a dcerou promítají. Na základě analýzy jsem je kategorizovala na okolnosti stmelující a rozdělující.

Stmelující okolnosti pozitivně působí ve svém důsledku na průběh učení mezi matkou a dcerou. Jedná se hlavně o společné zájmy – partner/manžel, dceřiny vlastní děti, starost o bydlení, vlastní domácnost, společné aktivity. Další stmelující okolností je paradoxně osamostatnění. Vysvětluji to tím, že se po osamostatnění objeví právě společné zájmy – starost o vlastní život, domácnost, partner/manžel, děti, jako např. u Emy: „*No, takže to jsem jako nedokázala nikdy, no, a při té Moničce (Emina dcera) jsem si to uvědomila, protože si říkám, tak byla zavřená doma, čtyřicet hodin s tím děckem... kupu dalších jinejch dětí... tak teď se jí třeba už nedivím, teď už jí to ani nezazlívám, jo, už to chápu...*“ Díky osamostatnění dochází ke stmelení, protože kontakt mezi matkou a dcerou je méně častý. Vídají se zřídka, a pokud jsou spolu, mají radost, že se vidí, a není čas na hádky. Dcery i matky zapomínají na to, co jim na sobě navzájem vadilo, co chtěly měnit. Jak zmiňuje Langmaier (2006), pokud jsou dcery ve věku mezi dvaceti až třiceti lety, přirozeně touží po sebe-realizaci, budování vlastní identity. Tedy i v důsledku vývojových změn se přestávají tolik zajímat o dění v primární rodině, kde žije matka.

V případě **rozdělujících okolností** se jedná opět paradoxně zejména o společné bydlení a stejné charakterové rysy. Pokud matka bydlí společně s dcerou, je mezi nimi více konfliktů, jako např. u Emy: „*Kolikrát jsme se s mamkou hádaly kvůli tomu, protože já jsem bejvala doma vlastně.*“ Dita také potvrzuje, že společné bydlení s matkou vede ke konfliktům: „*Taky by to bylo asi jinačí, kdybych byla doma, to bysme si asi ležly na nervy daleko víc, jo, že když bysme byly spolu... ale určitě, když jsem byla častěji doma, tak mě štvalo daleko víc.*“ Výzkum zaměřující se na soužití a vztahy dvou generací v rodině (Bořilová, 2002) potvrzuje zjištění ohledně společného bydlení. Bořilová zmiňuje, že společné bydlení je jeden z faktorů, který negativně působí na vztahy mezi rodiči a dospělými dětmi, dále dle jejích výsledků působí rovněž negativně na vzájemné vztahy stejné charakterové rysy.

Závěr

V tomto příspěvku jsem stručně představila koncept mezigeneračního učení a v souvislosti s tím výsledky výzkumného šetření, které se zabývalo faktory působícími na vzájemné učení mezi matkou a dcerou. Snažila jsem se tuto problematiku prozkoumat z hlediska obou účastnic procesu učení – matek i dcer.

Zjistila jsem, že na průběh učení mezi matkou a dcerou působí svět kolem nás (vnější okolnosti). Vnější okolnosti mohou působit pozitivně (stmelují) anebo negativně (rozdělují). V případě pozitivního působení se jedná o společné zájmy – společné aktivity, situace, kdy se dcera stane matkou, vztah s mužem, vlastní domácnost a osamostatnění dcery. K negativnímu ovlivnění dochází na základě společného bydlení a stejných charakterových vlastností. Dalším faktorem je vztah mezi matkou a dcerou, který nabývá tří podob – kamarádský, partnerský a vztah podřízenosti. Nejeefektivněji působí na mezigenerační učení, když existuje mezi matkou a dcerou kamarádský vztah. Na základě podoby vztahu přistupují matka i dcera ke vzájemnému učení. Objevuje se pět možných přístupů – aktivní, vstřícný, bránící, popírající a odmítavý. Pro učení mezi matkou a dcerou je pak nejlepší volbou aktivní a vstřícný přístup ke vzájemnému učení. Důležitým faktorem jsou potřeby účastnic učení, jež jsou spouštěcím elementem a určují přístup k učení, jenž je také odvozen od způsobů, které matka s dcerou užívají při vzájemném učení. Pokud chtějí docílit pozitivního výsledku učení, užijí takové způsoby, o nichž vědí, že je dovedou ke správnému cíli. Roli zdroje a příjemce učení určují životní zkušenosti matek a dcer, neboť ten, kdo má zkušenosti, učí, a to v oblastech, jimž rozumí.

K dalšímu prohloubení tématu by mohl přispět společný rozhovor matky s dcerou, jejich vzájemná konfrontace. Pro další výzkum ohledně učení mezi matkou a dcerou by bylo zajímavé užití dalších metod, a to pozorování interakcí mezi matkou a dcerou a testu vzájemných vztahů mezi dcerou a matkou (FAST). Výzkum zároveň odkryl témata, jejichž zkoumání by se mohlo dále rozvinout – strategie, které jsou užívány při vzájemném učení, či vliv výchovného stylu rodičů na mezigenerační učení.

Literatura

- BOSTROM, A. K. Lifelong learning, intergenerational learning and social capital – from theory to practise [online]. Stockholm: Institute of International Education, 2003 [cit. 2009-15-02]. Dostupné z: <http://www.interped.su.se/publications/BostromNo.61.pdf>.
- BOŘILOVÁ, K. *Soužití a vztahy dvou generací v rodině*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, 143 s.
- FISCHER, T. (Ed.) Intergenerational learning in Europe – policies, programmes, political guidance. Final report [online]. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg, 2008, 40 s. [cit. 2009-15-04]. Dostupné z: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/final-report.pdf/view>.
- FRANZ, J. Generations learning together: Sustainability [online]. 2007 [cit. 2009-15-03]. Dostupné z: http://www.nuigalway.ie/dern/documents/48_julia_franz.pdf.
- HAGESTAD, G., HERLOFSON, K. Micro and macro perspectives on intergenerational relations and transfers in Europe [online]. 2006 [cit. 2009-09-03]. Dostupné z: http://www.un.org/esa/population/meetings/Proceedings_EGM_Mex_2005/hagestad.pdf.

- HATTON-YEO, A. *The Eagle toolkit for intergenerational activities*. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg, 2008 [cit. 2009-19-04]. Dostupné z: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/out-now-eagle-toolkit-for-intergenerational-activities>.
- CHERRI, H. CH. Y. *Intergenerational learning in Hong Kong: A narrative inquiry* [online]. University of Nottingham, 2008, 352 s. [cit. 2008-15-11]. Dostupné z: http://etheses.nottingham.ac.uk/486/1/Cherri_Ho_EdD_Thesis_2008.pdf.
- JANE, B., ROBBINS, J. *Intergenerational learning: grandparents teaching everyday concepts in science and technology* [online]. Victoria: Monash University, 2007, 13 s. [cit. 2008-6-7].
- KAMANOVÁ, L. *Mezigenerační učení v rodině mezi matkou a dcerou*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 96 s.
- Národní zpráva o rodině* [online]. Praha: MPSV ČR, 2004, 226 s. [cit. 2009-03-07]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava_b.pdf.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- SANCHÉZ, M. Challenges to Intergenerational Studies [online]. *Journal of Intergenerational Studies*, 2006, roč. 4, č. 2, s. 107–110 [cit. 2008-11-12]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1300/J194v04n02_09.
- STROM, R. D., STROM, S. K. Intergenerational learning and harmony [online]. *Educational Gerontology*, 2000, roč. 26, č. 26, s. 261–283 [cit. 2008-11-12]. Dostupné z: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ607615&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ607615.
- TAHERA, A. et al. *Intergenerational learning between children and grandparents*. 2005, 10 s. Dostupné z: <http://ecr.sagepub.com/cgi/reprint/5/3/219>.

O autorce

Mgr. LENKA KAMANOVÁ vystudovala obor pedagogika na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a v současné době je doktorskou studentkou na téže pracovišti. Zabývá se mezigeneračním učení v rodině. Text vychází z magisterské diplomové práce, kterou autorka zpracovala pod vedením profesorky Milady Rabušicové na Ústavu pedagogických věd v červnu roku 2009.

Kontakt: lenkamanova@phil.muni.cz

About the author

LENKA KAMANOVÁ is graduate of the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University, currently studying for a doctoral degree at the same place. She is concerned with intergenerational family learning. The present text is based on her Master's thesis at the Department of Educational Sciences, June 2009.

Contact: lenkamanova@phil.muni.cz