



případě. Tvrdím, že jde o publikaci schopnou obstát na nejkvalitnější mezinárodní úrovni. Pracovníci Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity tak znovu dokládají, že jsou v české pedagogice jedním z excelentních

pracovišť. Kromě vlastního poznatkového přínosu bych doporučoval využívat tuto publikaci ve školeních doktorandů jako příklad vývoje moderní pedagogické vědy.

Jan Průcha

Rabušicová, M., Brücknerová, K., Kamanová, L., Novotný, P., Pevná, K., & Vařejková, Z. (2016). *Mezigenerační učení: Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Munipress, 294 s.

Pět let po vydání první knihy věnované mezigeneračnímu učení (Rabušicová, Kamanová & Pevná, 2011) vydal rozšířený kolektiv autorů z Ústavu pedagogických věd FF MU další titul zabývající se tímto, v českém kontextu relativně mladým, tématem. Zatímco předchozí publikace pojednávala především o mezigeneračním učení v prostředí rodiny, aktuální kniha se zabývá specifiky mezigeneračního učení v sociálních prostředích pracovišť a komunit. Zvláštní pozornost je věnována škole jako pracovišti učitelů různých generací, dále dvěma typologicky odlišným pracovištím, velkému výrobnímu podniku a rodinné firmě, a konečně komunitám sdružujícím se kolem mezigeneračních volnočasových programů. Publikace je založena na rozsáhlých výzkumných datech, získaných v rámci čtyřletého projektu GAČR Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích, jehož dílčí výsledky byly již publikovány časopisecky. Empirická data získaná ve výzkumu jsou aktuální, přispívají k poznání fenoménu mezigeneračního

učení (dále MGU), a to i v prostředích a situacích dosud málo prozkoumaných.

Jako každé nové téma a konceptualizace teoretických konstruktů skrývá i téma MGU jistá úskalí. Toho jsou si autoři vědomi a tato úskalí se snaží překlenout už v úvodní teoretické kapitole nazvané Konceptuální rámec mezigeneračního učení, které v širším obecném smyslu chápou jako proces setkávání příslušníků různých generací a předávání postojů, hodnot, dovedností a určitých obsahů, a to záměrně i nezáměrně, v celoživotní i všeživotní dimenzi, v učení formálním, neformálním i informálním. Klíčovým konceptem je pro autory učení, přičemž se vztahují především k teorii Knuda Illerise (2007 aj.), jehož obecná teorie tíhne k eklekticismu a jistě dávce formalismu, odhlížejícího od evoluce zkušenosti, která je za transmissí či konstrukcí poznání v procesu MGU přítomna v každé situaci. Pro nasycení teoretického modelu empirickými daty je však Illerisovo schéma procesu učení, zkoumající incentivy, interakce a obsah MGU,



vhodné, autory důsledně aplikované a korespondující s úsilím popsat proces změny kapacity všech účastníků učení.

Druhý klíčový koncept generace vymezují autoři s oporou o klasika sociologie generací Karla Mannheima. Zdůrazňují kvalitativní, nikoli věkovou identitu, přirozenou kontinuální generační výměnu a reciprocitu. V tomto ohledu považují za potřebné zmínit historicky hlubší zakotvení pojetí generace, které představuje starší práce Margaret Meadové, autory necitované. Tato americká kulturní antropoložka na prahu 70. let, kdy svět vstupoval do éry technického rozmachu, sociální mobility a globalizace, hledala odpovědi na otázku, zda je v lidské kultuře něco, co má stálou hodnotu a je podstatné pro lidskou identitu. V originálním teoretickém rámci, v němž pracuje s pojmy postfigurativní, konfiguratívni a prefigurativní kultura, uvádí do kulturních a sociálních souvislostí historicky novou éru, v níž se také starší generace budou učit od mladších. Hledání a úsilí lidí, jak „udělat věci lepšími“, se stává nutností a současně příležitostí a zodpovědností za využívání akumulovaného poznání, v němž se všichni musí učit společně při respektování zkušenosti minulé a současné ve prospěch budoucnosti. Autoři recenzované publikace, opírajíce se o Mannheimův výklad, vnímají generační identitu v konkrétních prostředích a situacích jako subjektivní vztahovou kategorii, diskurzivně vymezovanou, proměňující se v interaktivním procesu zrání a generační struktury lidí obklopující jedince v dané komunitě, využívající transmissi jako přirozenou formu učení. U třetího klíčového

pojmu mezigenerační učení pak autoři, jak již uvedeno výše, zdůrazňují procesualnost a vymezují jeho typy, zejména v rámci informálního učení.

Úvodní, ač nepřilíš rozsáhlá kapitola, má tedy zásadní význam pro pochopení smyslu a koncepce celé publikace, čtenář ji proto nemůže vynechat. Druhá kapitola je příkladnou metodologickou kapitolou. Zdůvodňuje a popisuje důkladně design výzkumu, způsob výběru a vstupu do příslušných prostředí, v nichž byla získávána bohatá kvalitativní a kvantitativní data, přehledně a transparentně seznamuje s konstruováním výzkumných nástrojů (dotazník je zařazen do přílohy), fázemi výzkumu a metodami zpracování dat. Tato kapitola nejen vzhledem k důkladnosti, ale také proto, že autoři zvolili smíšenou metodologii, zasluhuje pozornost výzkumníků, doktorandů a studentů. Další tři kapitoly se již obracejí k popisu a analýze MGU ve zvolených prostředích.

Název kapitoly 3 avizuje MGU v prostředí školy, avšak poskytuje, vzhledem k redukci účastníků výzkumu pouze na učitele, výhradně vzhled do MGU v učitelských sborech. Mimo ohnisko pozornosti tedy zůstávají nejen žáci a partneři školy, ale i další pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, kteří jsou důležitou součástí komunity dospělých ve škole. I když taková licence je záležitostí výzkumníků, lze litovat, že pozornost věnovaná MGU ve škole nepřesáhla hranice učitelských sborů, k jejichž analýze český pedagogický výzkum již přináší cenné evidence, ač z jiných aspektů a v odlišných teoretických rámcích. Pozornost však zaslouží zejména



podkapitola založená na vícečetné případové studii čtyř rozdílných škol, která poukazuje na potenciality MGU v učitelských sborech vzhledem k profesnímu rozvoji učitelů a souvislosti MGU s klimatem učitelského sboru. Širší výzkum MGU ve školách by však nepochybně posunul poznání reality pracovního prostředí dospělých ve specifických situacích školního vzdělávání a obohatil poznání školy jako učící se komunity. V tomto smyslu bych spatřovala jeden z perspektivních směrů dalšího výzkumu zkušeného týmu, pro nějž MGU představuje jedno z dominantních témat.

V kapitole 4 přecházejí autoři na málo probádané území, v ČR zejména. Obracují pozornost k prostředí, kde se generace setkávají při plnění pracovních povinností. K analýze zvolili kontrastně velký výrobní podnik a malou rodinnou firmu, prostředí odlišná svou organizační kulturou i charakterem incentív, interakcí a obsahů MGU. Cenná jsou zejména zjištění o rozdílných rolích starší a mladší generace či o faktorech podporujících MGU ve firemní organizaci, která nepochybně zaujmou širší zainteresované skupiny čtenářů.

V kapitole 5 uvádějí autoři do prostředí komunit, v nichž se generace setkávají v rámci zájmových a volnočasových aktivit, pro něž je charakteristickým znakem dobrovolnost. Pozornost věnují převážně komunitám sdružujícím se kolem mezigeneračních programů. Po širokém teoretickém úvodu, směřujícím k systematickému přehledu v nekonečném množství typů a kombinací, pro empirický výzkum vybrali autoři tři příklady: sociálně podpůrný

program náhradních babiček, vzdělávací program zaměřený na počítačovou gramotnost a program s velmi rozvolněným obsahem, který podporuje cíleně MGU pomocí rukodělných činností.

Po dílčích analýzách následuje kapitola 6, jejímž deklarovaným cílem je porovnat MGU ve třech zkoumaných prostředích a vytvořit statistický model k identifikaci „vlivů podporujících MGU v jeho různých podobách v různých sociálních prostředích“. Zde jsou podstatným zdrojem analýzy data získaná v dotazníkovém šetření (N 948) ze všech sledovaných prostředí (škola, pracoviště, komunita). Výsledky dokládající výrazné kvantitativní diference v četnosti a podmínkách, které MGU ovlivňují, což doložily kvalitativní studie detailněji v řadě aspektů.

V mnohovrstevnatosti MGU nacházejí autoři řadu podnětů a obecných otázek, na něž se soustřeďují ve výstižné závěrečné kapitole. Zdůrazňují specifika MGU, odlišující je od učení vrstevnického v obsazích, incentívách i interakcích, reflektujících rozdílné generační potřeby. Ačkoli je MGU považováno za přirozený jev, může být významně ovlivněno organizační podporou, může působit inovativně a inkluzivně i negativně, segregančně a konzervativně. V zamyšlení nad dalšími výzvami pro výzkum MGU naznačují autoři celou škálu možných směrů a výzkumných otázek a rozšiřují výzkumné pole MGU do jiných prostředí, ale také naznačují potřebu jiných teoretických a interpretačních rámců, s čímž nelze nesouhlasit. Dodejme, že učení založené na lidské vzájemnosti je komplexní a flexibilní proces, který by měl



být hlouběji zkoumán a kultivován. V duchu jedné z podstatných otázek k MGU se vážících, ke vztahu kontinuity a změny, zakotvení v minulosti i současnosti a s perspektivou budoucího rozvoje je téma, které brněnský tým rozvíjí, sociálně nosné a pedagogicky významné. Kniha je

přínosná metodologicky a novými poznatky o MGU i otevřenými otázkami, které se dotýkají odborné i širší veřejnosti se zájmem o problémy identity a vzájemnosti ve společnosti lidí vůbec.

Eliška Walterová

LITERATURA

- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge.
- Mead, M. (1970). *Culture and commitment. A study of the generation gap*. New York: Natural History Press.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Brno: MuniPress.