

Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou

Alžběta Chvilíčková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Alžběta Chvilíčková
Osobní číslo: H16051
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře
Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti mezigeneračního učení a výchovy v rodině.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MOŽNÝ, Ivo. Sociologie rodiny. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, 250 s. Základy sociologie. ISBN 8086429059.

MOŽNÝ, Ivo. Rodina a společnost. 2., upr. vyd. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008, 323 s. Studijní texty, sv. 38. ISBN 978-80-86429-87-8.

SOBOTKOVÁ, Irena. Psychologie rodiny. Irena Sobotková. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 173 s. ISBN 8071785598.

RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. O mezigeneračním učení. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 212 s. ISBN 978-80-210-5750-0.

LINHART, Josef. Základy psychologie učení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 249 s. Učebnice pro vysoké školy.

DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Tomáš Karger, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **19. prosince 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 19. prosince 2018



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 22.4.2019

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

V bakalářské práci se zabýváme problémem, který se týká mezigeneračního učení. Přesněji problémem mezigeneračního učení mezi matkou a dcerou. Bakalářskou práci si rozdělíme do dvou částí – část teoretickou a část praktickou. V první teoretické části se budeme zabývat rodinou – vymezíme si, co znamená pojem rodina, funkce rodiny, formy rodina a jak by mělo probíhat učení v rodině. Řekneme si něco o generační struktuře rodiny, která souvisí s mezigeneračním učení. V druhé teoretické části si řekneme něco více o učení, jaké máme druhy učení a zaměříme se také na problém mezigeneračního učení. V praktické části je popsán metodologický postup s výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno na základě rozhovorů s dcerami. Záměrem výzkumu je odpovědět na otázky: Jaký význam má mezigenerační učení? Je mezigenerační učení pro dcery důležité?

Klíčová slova: rodina, učení, mezigenerační učení, vztah, role edukátora

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the problem of intergenerational learning. Especially deals with the problem of learning among mother and daughter. We will divide this bachelor thesis into two main parts: Into theoretical part and practical part. In the first theoretical part we will deal with the concept of family - We define what does concept of family mean, the function of the family, the forms of the family and how family learning should look like. We will also talk about generational structure of the family which goes with the intergenerational learning. In the second theoretical part we will talk a little bit more about learning, it's kinds and we will focus on the problem of intergenerational learning. The theoretical part also describes the process with the results of the research which was based on the interviews with daughters. The aim of the research is to answer these questions: What is the meaning of intergenerational learning? Is intergenerational learning important for daughters?

Key words: family, learning, intergenerational learning, relationship, the role of the educator.

Děkuji vedoucímu bakalářské práce panu profesoru Tomáši Kargerovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, metodickou pomoc, věcné připomínky, ochotu a trpělivost, se kterou jsem se z jeho strany setkala.

Poděkování patří také respondentkám, díky nimž mohla tato práce vzniknout.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 RODINA.....	13
1.1 DEFINICE RODINY	13
1.2 FORMY RODINY	14
1.3 FUNKCE RODINY.....	15
1.3.1 Biologicko-reprodukční funkce	15
1.3.2 Sociálně-ekonomická funkce	15
1.3.3 Socializačně-výchovná funkce.....	16
1.3.4 Emocionální funkce	16
1.4 ROLE V RODINĚ	16
1.5 TRADIČNÍ A POSTMODERNÍ RODINA.....	17
1.5.1 Tradiční rodina	17
1.5.2 Moderní rodina.....	18
1.5.3 Postmoderní rodina	19
1.6 GENERAČNÍ STRUKTURA RODINY	19
1.6.1 Generace.....	19
1.6.2 Generace rodičů a dětí – matek a dcer	21
1.6.3 Vztah matky a dcery.....	23
2 UČENÍ.....	24
2.1 DRUHY UČENÍ.....	25
2.2 SOCIÁLNÍ UČENÍ	27
2.3 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ.....	31
2.4 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ.....	33
2.4.1 Historie.....	34
2.4.2 Mezigenerační programy	36
2.4.3 Mezigenerační učení v rodině	37
2.4.4 Výzkum mezigeneračního učení v kontextu rodiny.....	39
2.4.4.1 Výzkum mezigeneračního učení mezi prarodiči a vnoučaty	39
2.4.4.2 Výzkum mezigeneračního učení mezi rodiči a dětmi.....	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
3 METODOLOGICKÝ POSTUP.....	48

3.1	VÝZKUMNÝ CÍL	48
3.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	48
3.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	48
3.4	VÝZKUMNÁ METODA	49
3.5	VZOREK A VSTUP DO TERÉNU	49
3.6	TECHNIKA SBĚRU DAT	50
3.7	ANALÝZA DAT.....	52
4	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	54
4.1	VZTAH MEZI MATKOU A DCEROU	55
4.1.1	Kamarádský vztah	55
4.1.2	Partnerský vztah	57
4.1.3	Vztah podřízenosti	58
4.2	RODINNÝ KONTEXT	61
4.3	POTŘEBA UČIT SE A BÝT UČEN.....	63
4.4	METODY UČENÍ	65
4.5	TYP EDUKÁTORA	67
5	SHRNUTÍ.....	70
	ZÁVĚR	76
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	78
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	81
	SEZNAM OBRÁZKŮ	82
	SEZNAM TABULEK.....	83
	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Člověk se učí po celý život a první, kdo ho mají něco nebo něčemu naučit, by měli být jeho nejbližší (rodiče, prarodiče, sourozenci). Učení a předávání zkušeností na mladší generaci se odbornějším termínem nazývá mezigenerační předávání/učení. Mezigenerační předávání se také stalo tématem, které jsme si vybrali pro naši bakalářskou práci. Jelikož je nás v našem výzkumném týmu více žen a máme už svůj vlastní rodinný život, tak nás zajímalo, kolik nás toho naše matky naučily. Z tohoto důvodu jsme si toto téma ještě specifikovali na mezigenerační předávání mezi matkou a dcerou. Cílem naší práce, který jsme si stanovili, bylo, že jsme se chtěli o tomto tématu dozvědět více informací a taky porovnat učení námi a našimi matkami s jinými matkami a dcerami. Dle našeho názoru se o mezigeneračním učení velmi zřídka mluví a velká část lidí ani neví, co tento pojem vlastně obnáší a co vůbec znamená mezigenerační předávání. Dále bychom ještě chtěli upřesnit pojmy týkající se učení obecně a také se více zaměřit na přiblížení pojmu rodinu.

Bakalářskou práci jsme si rozdělili do dvou částí. První část je část teoretická, druhá se zaměřuje na praktickou stránku mezigeneračního předávání, na náš výzkum. Jako první se zaměříme na pojmy jako je rodina, učení, mezigenerační učení. Rodina je nedílnou součástí života každého člověka a je primární jednotkou, v níž se člověk učí od samého začátku jeho života. V rodině se učí každý od každého. Mnozí si myslí, že se učí jen děti od rodičů, ale je tomu i naopak. Rodiče se toho mnohdy od dětí naučí mnohem více, než si sami myslí. Učení v rodině probíhá v rámci jedné nebo i více generací, proto můžeme mluvit o mezigeneračním učení v rodině. Mezigenerační procesy učení, které probíhají zejména v rodině, jsou předmětem naší bakalářské práce. Zaměřili jsme se ale na mezigenerační učení zejména mezi generací matek a generací dcer, jak už jsme zmínili výše. Dle našeho názoru se dcery od matky naučí mnoho věcí, i ty, které by nechtěly. Matka má dceři předávat zkušenosti ohledně vaření, péče o domácnost a především by podle našeho názoru měla dceru vést k tomu, aby se i ona jednou dokázala postarat o svou rodinu, o své děti. Pro náš výzkum jsme si vybrali dcery ve věkové hranici 20-35 let a jejich matky. Toto rozmezí jsme si vybrali z toho důvodu, že se překlenuje u dcer období dospívání (puberty) a vztahy v rodině jsou více či méně stabilizovány. U dcer dochází k tvorbě jejich vlastních názorů a postojů a jsou tedy na rodiče vázány jen minimálně. V tomto smyslu se diskutuje o tom, zda v tomto věku vůbec ještě mezigenerační učení probíhá a zda se jedna od druhé mohou ještě něco naučit, či nikoli. Z tohoto důvodu

jsme se rozhodli, zabývat se v naší práci předáváním zkušeností mezi matkou a dcerou a zjistit, co průběh tohoto učení ovlivňuje.

V České republice není pojem mezigenerační učení mnoho známý. V mnoha jiných zemích se mezigeneračnímu učení věnuje zvýšená pozornost, existují publikace, dokumenty, knihy. U nás jsme zaznamenali jen velmi malé množství knih o tomto tématu. Nyní se o toto téma začala více zabývat paní profesorka Milada Rabušicová. Kniha od paní Rabušicové se stali hlavním zdrojem mé práce.

Praktickou část jsme si rozdělili do tří kapitol. V první části uvádíme náš metodologický postup, cíle výzkumu a výzkumné otázky. Uvádíme základní informace o jednotlivých respondentkách a popisujeme náš vstup do terénu. Vysvětlujeme techniku sběru dat, průběh sběru a následnou analýzu výsledných dat. V další kapitole pak předkládáme výsledky samotného výzkumu.

V závěru provádíme shrnutí našich výsledků a poznatků, na které jsme v průběhu výzkumu přišli a narazili.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

Jak již název napovídá, tak se v první kapitole budeme zabývat pojmem rodina. Vymezíme pojem rodina a její současnou charakteristiku. Dále upřesníme základní dělení rodiny, její funkce a role jaké v rodině jednotliví aktéři mají. Jelikož se naše práce zaměřuje na téma mezigeneračního předávání, tak stojí za zmínku i mezigenerační struktura rodiny.

1.1 Definice rodiny

Rodina si za celou dobu své existence prošla velkým vývojem, ale i přes to všechno stále zůstává jakousi kotvou dnešní doby. Rodina v podstatě tvoří základ státu. Nejde ji ničím nahradit, jelikož se v ní jedinec učí od svého narození a to i prostřednictvím různých generací, které se v dané rodině vyskytují (prarodiče, praprarodiče).

Definovat pojem rodina je velmi obtížné jelikož existuje celá řada různých definic. Sociologové mají odlišnou definici než psychologové a tak bychom mohli pokračovat dále, protože záleží, jaký vědecký přístup chceme v tomto směru uplatnit. Když bychom se podívali na pojem rodina do literatury tak tam opět nalezneme různé definice, které se liší na základě rolí, komunikace, socializace apod. uvedeme si zde jen několik málo definic, které pojem rodina vystihují.

„V nejširším vymezení může být rodina definována jako institucionální zajištění lidské reprodukce v dané společnosti, anebo, česky jako společností uznávaný způsob, jak mít a vychovávat děti“ (Možný, 2008).

Označení rodina můžeme použít až tehdy pokud je společenská skupina spojená manželstvím nebo je spojují pokrevní vztahy, odpovědnost a vzájemná pomoc (Hartl, 2000).

Velký sociologický slovník definuje rodinu jako původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, jejíž hlavní funkce jsou reprodukce, výchova a socializace (Petrusek, 1996).

Můžeme se setkat i s definicí, která říká, že je to společensky schválená forma soužití osob navzájem spojených svazky partnerství, krve nebo zákona. V dnešní době, ale stále více přibývá párů, které mají nebo očekávají potomka, ale v manželství nejsou. Dle Českého statistického úřadu se v dnešní době narodí mimo manželství až 48,5% dětí (jedná se o rok 2018). Za tu dobu se ještě toto procento zvedlo a dle mého názoru se bude zvedat dál. Manželství není v dnešní době podmínkou rodiny, jako tomu bylo kdysi za mladých let našich rodičů. To je ale podle nás chyba, protože manželství je základem proto, aby dva lidé mohli založit

rodinu. Manželství je svazek mezi mužem a ženou, kde jejich hlavním úkolem je vytvoření rodiny a vychovávání dětí.

1.2 Formy rodiny

Budeme-li se bavit o formách, které může mít rodina, tak je lze rozdělit do několika forem. Zde si uvedeme jen ty nejzákladnější.

Rodina, do které se narodíme a následně v ní vyrůstáme, nese název rodina **orientační**. V této rodině se vytváří osobnost narozeného dítěte, dochází k jeho socializaci a hlavně k výchově narozeného dítěte. S rodinou orientační zůstáváme v kontaktu po celý náš život. V některých případech se může stát, že se budeme starat o naše rodiče.

V dospělosti si zakládáme rodinu **prokreační**. Tato rodina pochází z dvou orientačních rodin, kde každý z partnerů pochází z jiné orientační rodiny. Zde dochází k přebírání rodičovské role, vychovávání dětí a učení je všemu, co jsme se naučili v naší orientační rodině a snažíme se vyhybat chybám, kterých se dopustili naši rodiče (Dytrych, Matějčka, 1997).

Dále můžeme rodinu dělit na nukleární a rozšířenou rodinu. Rodinu **nukleární** tvoří otec, matka a děti. Tento termín zavedl Talcott Parsons, jelikož zastával tvrzení, že se rozpadá soužití více generací v jednom domě. Je to z toho důvodu, protože mladí chtějí mít své vlastní domácnosti a z tohoto důvodu odchází od rodičů. Najdou se, ale i takové páry, které žijí v rodině **rozšířené**. Tato rodina se skládá kromě otce, matky a dětí také z prarodičů, sourozenců a dalších příbuzných.

Uvádí se i rodina **doplněná**. Jedná se o rodinu, ve které jeden z biologických rodičů chybí a jeho místo zastává náhradní matka či otec. Toto se může stát v důsledku úmrtí nebo rozvodu (Dytrych, Matějčka, 1997).

„Párová monogamická rodina je nejčastější, nikoli však jedinou známou formou rodiny. Sociálně přijatelná, doporučená nebo vyžadovaná je nejenom párová, ale i asymetrická heterosexuální soužití“ (Možný, 2008). Souhrnně to nazýváme **polygamie**. Polygamií lze dělit na **polygynii** a **polyandrii**. Rozdíl je v tom, že polygynie spočívá v manželství jednoho muže s více ženami a u polyandrie je tomu přesně naopak – soužití jedné ženy s více muži (Možný, 2008).

1.3 Funkce rodiny

Rodina ve své podstatě plní mnoho významných funkcí, ať už se jedná o zabezpečení a péči o členy domácnosti, výchovu dětí, předávání znalostí a zkušeností, ochranu a podporu.

Když bychom se podívali na funkce rodiny do literatury tak tam najdeme celou řadu. Jsou to funkce, které jednotliví autoři opisují velmi obdobně nebo dokonce i stejně. Základní funkce, které by rodina měla plnit, jsou:

- biologicko-reprodukční
- sociálně-ekonomická
- socializačně-výchovná
- emocionální

V některých publikacích se vyskytují i funkce jako jsou např. funkce relaxační, ochranná.

Kraus (2008) uvádí, že rodina by měla splňovat následující funkce – biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou, ochrannou, socializačně výchovnou, emocionální a relaxační.

Na straně druhé Možný (2008) uvádí následující funkce, které by měla rodina splňovat. Jsou to funkce reprodukční, socializační, ekonomická, ochranná, pečovatelská a emocionální.

Každý autor uvádí jiné, ale ve své podstatě v celku podobné funkce, které by měla správná rodina splňovat. Jednotlivé funkce si v krátkosti popíšeme a vysvětlíme si, co znamenají a proč jsou pro rodinu a společnost důležité.

1.3.1 Biologicko-reprodukční funkce

Biologicko-reprodukční funkce spočívá v uspokojování biologických a sexuálních potřeb. Tyto potřeby jsou primární hlavně pro zachování a pokračování rodu. Tato funkce je pro společnost velmi důležitá, ale i přesto dochází v dnešní době k jejímu poklesu. Ve většině případů je důvod velmi jednoduchý. Mladí lidé mají na prvním místě svou kariéru a z tohoto důvodu tuto funkci odsouvají na později. Tato funkce je ve své podstatě nenahraditelná. Měla by probíhat mezi mužem a ženou, ale dnes to není podmínkou.

1.3.2 Sociálně-ekonomická funkce

Sociálně-ekonomickou funkce má dvě strany. Na jedné straně je to zabezpečení všech členů domácnosti a to jak v oblasti bydlení, obživy, oděvů, tak i výdajů na studium či práci. Na druhé straně je fakt, že „členové rodiny se jednak zapojují do výrobní a nevýrobní sféry

v rámci výkonu určitého povolání, ale rodina jako celek se stává především významným spotřebitelem, na němž je současný trh závislý“ (Kraus, Poláčková, 2001). Z toho vyplývá, že nebyt lidí (rodin) tak by naše obchody neměli žádné spotřebitele, ale lidé by také neměli žádnou práci. Z tohoto důvodu je dle našeho názoru vztah výrobce vs. spotřebitel v rámci možností korektní.

1.3.3 Socializačně-výchovná funkce

Socializačně-výchovná funkce – rodina je v podstatě jakousi první skupinou, od které se dítě učí již od svého narození. Učí se přizpůsobovat, osvojovat si základní návyky, zvyky a způsoby chování ve společnosti. Dle Krause a Poláčkové (2001) „socializací v rodině rozumíme především proces působení rodiny na své členy v celém souhrnu jevů a procesů: ekonomických, sociálních, kulturních, mravních, estetických, zdravotních a jiných.“ Do této funkce také patří to, že se v dnešní době prodlužuje soužití více generací v jednom domě. Toto soužití působí jak na děti, rodiče tak i prarodiče, kteří se od dětí učí zacházet např. s IT technikou (Kraus, 2008). V současné době je trendem přesouvat výchovu dětí na instituce jako je např. škola.

1.3.4 Emocionální funkce

Emocionální funkce – rodina působí na člověka emocionálně v takové míře jako žádná jiná instituce. Rozumíme tím především poskytování citového zázemí členům rodiny, když se jim vyskytne nějaký problém. Měli bychom jim být schopni pomoci, podpořit je a vytvořit jim jakýsi pocit bezpečí a jistoty, který v rodině mají. Správné plnění této funkce vyžaduje zralou osobnost rodičů a je důležitá hlavně pro soudržnost rodiny.

1.4 Role v rodině

V rodině každý jedinec plní určitou roli. Hlavou a především živitelem rodiny bývá většinou otec, který by měl zastávat především **roli otcovskou** a hlavně by měl být pro děti autoritou. V dnešní době tomu ale tak být nemusí. Doba se změnila natolik, že na mateřskou/rodičovskou dovolenou chodí už i tatínci. Je to z toho důvodu, že se čím dál častěji objevují případy, kdy mají lépe výdělečné zaměstnání ženy než muži. Pro některé muže to může být ponižující, ale je tu i ta část mužské populace, která to přijme. Další role, kterou by měl otec plnit je ochrana jeho rodiny. Svou rodinu by měl mít natolik rád, že ji bude ochraňovat a bránit před negativními vlivy dnešní doby.

Matky by měly plnit svou **mateřskou roli**. Matka je vlastně ta, která dítě celých 9 měsíců nosí pod srdcem. Za těchto pár měsíců si mezi sebou vytvoří takový vztah, že dítě je po narození na matce dá se říct zcela závislé. A z tohoto důvodu si matka s dítětem vytvoří k sobě takové citové vazby, jaké nemůže otec překonat. Matka bývá většinou ta, která své dítě ochraňuje, je mu oporou. Rodiče by měli být pro své děti vzorem. Děti by k nim měli vzhlížet a mít k nim nějakou úctu, respekt.

Další role, která se v rodině vyskytuje, je **role sourozenecká**. V této roli záleží na pořadí narozeného dítěte. Dítě se může narodit do pozice:

- **jedináčka** – směřuje k němu veškerá péče. Většinu věcí, které potřebuje, za něj zařídí rodiče. Jedináček v dospělosti zastává většinou vedoucí funkce.
- **nejmladšího sourozence** – je to mazlíček rodiny, ke kterému směřuje nejvíce péče. Pro toto dítě jsou vzorem starší sourozenci.
- **prostředního sourozence** – nejlépe ze všech je vybaven do života, jelikož je zvyklí se dělit. Tyto děti většinou opouštějí rodinu jako první.
- **nejstaršího sourozence** – velmi obdobná specifikace jako u jedináčka

V rodině se můžou, vyskytnou i další role. Záleží na velikosti rodiny. Pokud žije v domě více generací tak se tam ve většině případů objevují i **role prarodičů** – babička, dědeček. Prarodiče se snaží děti většinou rozmazlovat, ale při tom by neměli snižovat rodičovskou autoritu, kterou rodiče mají mít.

1.5 Tradiční a postmoderní rodina

Rodina se vyvíjela po celá staletí a vyvíjí se neustále. 50. léta 20. století byla pro rodinu jakýmsi retro časem. Rodina se v tomto období pokoušela změnit a obnovit své „postavení ve společnosti i svou tradiční vnitřní harmonii, pevnou hierarchii a funkční uspořádanost, která žila ve společnosti jako norma, i když v realitě snad nikdy neexistovala“ (Možný, 2008).

1.5.1 Tradiční rodina

Tradiční rodina se datuje asi do konce 19. století. Tato rodina nemění své uspořádání ve vnitř a ochraňuje své členy. Rodina se jeví jako stabilní prvek, který jakmile přestane plnit své závazky, tak ztratí svou sílu. Významné je i více generační soužití. V té době to bylo důležité zvláště skrze zemědělství. Velký počet rodin vlastnil statek se zemědělskou půdou

a velká rodina mu byla ku prospěchu, protože nemusel shánět pomocnou sílu a pomohla mu rodina. V tomto směru fungovalo i generační předávání. Starší předávali své vědomosti, dovednosti a znalosti mladším členům rodiny. Mohla nastat ale i situace, kdy nikdo z rodiny neuměl určité řemeslo a tak poslali mladé do jiné rodiny se tomu řemeslu učit. To byl jeden z důvodů, proč se zkracovalo soužití rodičů s dětmi.

Hlavou rodiny a hlavní autoritou byl v této době otec, matka byla hospodyňka, která se starala o domácnost, děti a vaření. „Tradiční rodina přispívala ke stabilitě společnosti i tím, že výběr manželského partnera nebyl v rukou těch, kdož zakládali rodiny v novém pokolení, nýbrž v rukou jejich rodičů“ (Možný, 2008). Bral se ohled i na to, jak je budoucí partner vhodný, zabezpečený a jaké má postavení ve společnosti.

1.5.2 Moderní rodina

Pojem moderní rodina se začal objevovat konce 19. století. Prohlubovala se dělba práce a v tomto směru byly rodině vzaty její tradiční funkce. „Nejprve došlo k odluce bydliště a pracoviště a rodině se vzdálil námezdně zaměstnaný muž“ (Možný, 2008). Postupně se však rodině odebírali i její další základní funkce. Škola převzala učení dětí, péče o starší, nemocné a postižené byla v rukou lékařů, nemocnic a různých sociálních zařízeních. „Rodině zůstal konzum, zábava a citové bezpečí, z čehož jen v tom posledním je ještě nahraditelná“ (Možný, 2008).

Prostřednictvím představitelů strukturálního funkcionalismu, kde byl hlavním představitelem Talcott Parsons, se objevuje pojem nukleární rodina. „Parsons se při budování teorie rodiny opíral o americkou rodinu 50. let“ (Možný, 2008). Americká rodina se vyznačovala „šťastným manželským párem, vychovávající své děti na předměstí v domku se zahrádkou. Byla to rodina dvougenerační, neolokální, s jasným „funkčním“ dělením ženské a mužské role: byla to nukleární rodina“ (Možný, 2008). Nukleární rodina se stala základní jednotkou, která převažovala všechny formy rodiny a byla oporou a stavebním materiálem pro rodinné systémy.

Změny, kterými rodina prošla, by se dali shrnout do několika odrážek:

- ztráta monopolu sexu a reprodukce
- rozmach hormonální antikoncepce aj.
- občanské sňatky
- nárůst rozvodů

- zakládání dalších manželství
- vliv škol, nemocnic, hromadných sdělovacích prostředků

1.5.3 Postmoderní rodina

Jak jsme se bavili již na začátku, tak jednotnou definici dnešní rodiny nemůžeme stanovit. Rodina je považována za stabilní prvek, ale i přes to je v dnešní době velmi variabilní.

V dnešní době se zvýšila rozvodovost a klesl počet sňatků. Hodně rodin žije v nesezdaném soužití. Klesá porodnost a tím pádem se zvyšuje počet rodin bez dětí. Důvod je většinou jednoduchý, ženy odkládají porod prvního dítěte - především kvůli kariéře. Jakmile by dítě chtěli, tak jim to věk už neumožní.

V minulých letech se manželství neuzavíralo skrze lásku, ale především z majetkových důvodů. Toto manželství bylo významné především pro výchovu dětí. Manželství se nezakládalo kvůli lásce, ta se postupně mezi dvěma manželi vyvíjela. Vyvíjela se z toho důvodu, jelikož ti dva měli společnou domácnost, starosti, vychovávali své děti a sdíleli společně všechny životní situace a zkušenosti. Zažívali společně to dobré, i to zlé a museli si být oporou. Dnešní doba je zcela odlišná. Lidé uzavírají sňatek z lásky, ano je to hezké, ale až po té, co spolu žijí, vychovávají děti a více se poznávají, tím si jsou cizí a odchází od sebe z toho důvodu, že si v podstatě vůbec nerozumí a dochází k rozvodu. Lidé nejsou zvyklí něco napravovat a raději ze vztahu utíkají pryč. To v minulých letech nebylo. Nebyla hormonální antikoncepce a další vynálezy dnešní doby, které nejsou až tak dle našeho názoru prospěšné.

1.6 Generační struktura rodiny

Hlavním tématem bakalářské práce je mezigenerační učení, konkrétně mezi matkou a dcerou. Nyní se tedy budeme detailněji zabývat generační strukturou rodiny. Objasníme si, co to vůbec znamená pojem generace, jak se generační struktura rodiny měnila a uvedeme její dnešní podobu. Jelikož je obsahem našeho tématu generace matek a dcer, tak se zaměříme i na tuto oblast.

1.6.1 Generace

Pojem generace není příliš konkrétní, protože generací může být označována velká skupina lidí, ale mohou jí být také označováni lidé, kteří jsou stejně staří (jiným slovem vrstevníci).

Tyto lidi spojuje stejný styl života a způsob myšlení, který je podmíněn dobou, ve které žily nebo vyrůstaly. Dále je tento pojem hojně užívaný v uměleckých oblastech a automobilovém průmyslu.

Generace rodiny se skládá ze „souboru pozic a rolí uvnitř rodiny a vzorových interakcí mezi nimi“ (Cheal, 2002). Zaměříme-li se na současnou rodinu a její generační strukturu, je dobré brát v úvahu, za jakých podmínek a okolností jednotlivé generace vyrůstaly a jakým vlivům se museli postavit. V rodině má každý člen své specifické role a pozice, které zastává a tyto role taktéž závisí na příslušnosti dané generace. V každé rodině probíhají určité generační procesy mezi jejími členy. Tyto procesy poté ovlivňují členy rodiny po celý život.

Mannheim (2007) řekl, že jednotlivé generační kategorie spadají do třicetiletých cyklů. Co to znamená? Znamená to, že nejprve se člověk třicet let učí, dalších třicet let prožívá svou vlastní kreativitu a individualizaci a posledních třicet let svého života věnuje postupnému odcházení z života veřejného. V tomto pojetí jsou stěžejní nevýhodou nejasné přechody mezi jednotlivými generacemi.

Generační složení dnešní rodiny je velmi různorodé, ale rozlišujeme následující generační uspořádání – jednogeneční rodina, dvougenerační rodina, třígenerační rodina a rodina vícegenerační. Jednogeneční rodinou se myslí pár, který žije společně anebo také osoba, která nežije v páru. V dvougenerační rodině jsou přítomny generace rodičů a prarodičů – což je typické pro dnešní dobu. Třígenerační rodina se skládá z nukleární rodiny rodičů a alespoň jedné nukleární rodiny dítěte, vyskytují se tam tedy společně děti, rodiče a prarodiče. V rodině vícegenerační žijí další generace jako např. rodiče prarodičů apod., ale tato vícegenerační rodina se vyskytuje jen velmi zřídka. Dříve bylo soužití více generací najednou zcela běžné a to se od dnešní doby výrazně liší.

Jak jsme již zmínili výše, podoby současné rodiny se liší. Rodinu mohou tvořit nesezdané páry, páry s dětmi i bez dětí, ale v dnešní době se stále více a více setkáváme s rodinou, kterou tvoří jeden rodič (samoživitel) a děti. V této roli se nejčastěji objevují matky.

Specifikum dnešní doby je, že se neustále prodlužuje délka života a vyšší průměrný věk dožití, a proto se stále více rodičů dožívá své prarodičovské role. Z tohoto důvodu můžeme pak říci, že stoupá počet tří a vícegeneračních rodin. Ale musíme brát v potaz, že tyto rodiny spolu nežijí v jedné domácnosti. Můžeme tedy říci, že vztahová rodina je v dnešní době širší než v dobách dřívějších.

Nastínili jsme si problematiku generační struktury rodiny a nyní se můžeme zaměřit na zkoumání vztahu dcery – matky, tedy generaci dětí a rodičů.

1.6.2 Generace rodičů a dětí – matek a dcer

Naše práce je zaměřená na učení, které probíhá mezi generací dětí a rodičů, konkrétně mezi dcerou a matkou. Vybrané respondentky mají věk od 20-35 let (dcery) a jejich matky. Generaci matek jsme do našeho výzkumu nezařadili, ale dcery nám popsali jejich charakteristiku a vlastnosti. Na tyto dvě generace nahlížíme i z pohledu vývojové psychologie. Uvedeme si jejich charakterizující vlastnosti, které jsou typické pro věk matky a věk dcery. Toto nám může následně pomoci k pochopení učení mezi dcerou a matkou. Dle Vágnerové (2000) se jedná o období mladé dospělosti u dcer a starší dospělosti u matek.

Trendem dnešní doby je prodlužování společného soužití rodičů a dětí v rodině. Prodlužuje se i společné žití rodičů a dětí v jedné domácnosti a to díky vstupu mladých lidí na vysokou školu (Singly, 1999). Z tohoto důvodu se můžeme setkávat se situacemi, kdy děti stále žijí se svými rodiči, i když už jsou ve věku, kdy by měli mít svou vlastní rodinu. V takovéto rodině je velmi důležitá vzájemná tolerance rodičů a dětí.

Rodina je místem, kde by mělo docházet k uspokojování základních potřeb každého jedince. Potřeby jedince se mění vzhledem k jeho věku. Malé dítě má potřebu být v neustálé blízkosti matky a tato potřeba se postupem času mění v to, že dospělý člověk od své matky odchází a buduje si svou vlastní rodinu. Z pozice dětí bychom do těchto potřeb mohli zahrnout např. potřebu péče, potřebu kontaktu s okolím, potřebu bezpečí. I rodiče mají své potřeby a mezi tyto potřeby patří zejména potřeba péče, potřeba vnější motivace. Právě díky kontaktu mezi dvěma generacemi bývají tyto potřeby snadněji uspokojovány.

Generaci matek lze dle Vágnerové (2000) zařadit do období starší dospělosti. Totéž zařazení lze vidět i u Langmeiera (1998).

V tomto věku většinou žena prochází fází klimakteria. Tato fáze je spojena s menopauzí a definitivní ztrátou plodnosti, což se může projevit tělesnými i psychickými změnami. „Nepravidelnost menstruace a posléze menopauza je jednoznačným signálem stárnutí. Kromě toho může být chápána jako ztráta či znehodnocení ženské role, pro niž je typická plodnost“ (Vágnerová, 2000).

Vágnerová (2000) uvádí, že ženy, které si prožily všechny fáze partnerské a rodičovské role snadněji přijímají další vývojové fáze a projevy stárnutí.

„V období mezi 45 a 60 lety dochází k významné změně ve složení rodiny. Děti dospívají, odcházejí a rodiče zůstávají sami. V této době se rodina dostává do tzv. fáze prázdného hnízda“ (Vágnerová 2000). Uvádí se, že muži tento odchod snášejí hůře než ženy. Ve většině případů je to z důvodu zvýšení jejich pečovatelských tendencí. Po odchodu dětí jsou na jedné straně rodiče svobodnější, nemají tolik povinností, ale na straně druhé, se mohou cítit osamoceni (Vágnerová, 2000). Nejlepším způsobem jak se s touto změnou vyrovnat je zvolit si náplň volného času, nějaký nový cíl, který by byl pro oba manžele ideální.

Stárnoucí rodiče usilují o rozvoj a podporu další generace. „Postoj k vlastnímu dítěti je více citový a naopak. Proměna role je zřejmá již v době těhotenství, kdy je vnouče teprve očekáváno. V této době se mění zejména vztah budoucí babičky a její těhotné dcery“ (Vágnerová, 2000). Dochází k předávání zkušeností, kdy budoucí babička radí a předává své zkušenosti své těhotné dceři. V tomto období dochází většinou ke sblížení matky s dcerou, protože mohou sdílet určité prožitky a zkušenosti, které jsou specifické pro období těhotenství u žen. V budoucích babičkách očekávání miminka oživuje vzpomínky z dob jejich těhotenství. Role prarodiče by ale měla být jasně oddělena. Prarodiče mohou při výchově vnoučat významně pomáhat, ale nemělo by to však přesahovat jejich roli – tedy roli prarodičů, pokud to není tedy nutné (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Ale jak říká Langmeier (Langmeier & Krejčířová, 2006) u každého člověka je individuální jak zpracuje změny, které ho v průběhu jeho života potkají, a je velmi individuální jak na tyto změny člověk zareaguje a jak je vnímá.

Generace dcer – Zde se vymezení z hlediska vývojové psychologie různí. Langmeier a Krejčířová zařazují generaci dcer do dvou etap. První etapou je časná dospělost (období mezi dvacátým a třicátým rokem) – je zde charakteristický přechod mezi obdobím adolescence a plnou dospělostí. „Dospělost tu vymezujeme s přihlédnutím ke třem kritériím: k věku, k převzetí určitých vývojových úkolů a k dosažení určitého stupně osobní zralosti“ (Langmeier & Krejčířová, 2006). Jedinec se v tomto věku ztotožňuje s rolí dospělého, začíná být nezávislý na svých rodičích a mnohdy si zakládá svou vlastní rodinu. Zatímco pro druhou etapu, střední dospělost (období mezi dvacátým pátým a čtyřicátým pátým rokem), je typická její plná výkonost a relativní stabilita (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2000) vymezuje období mezi (dvacátým a třicátým rokem) za období mladé dospělosti. Dospělost se projevuje ve změně a to hned v několika oblastech. Mezi ty hlavní

oblasti patří např. změna vztahů s rodiči, osamostatnění, změna vztahu obecně k lidem, sexuální zralostí a ekonomickou samostatností. Vztahy s rodiči jsou klidnější a vyvážené. Je zde vzájemná tolerance a respekt, které obě strany dodržují. Dospělé děti přijímají rady od rodičů a v případě potřeby se jimi řídí.

Převážně v tomto období začínají dospělé děti zakládat své vlastní rodiny. Z tohoto důvodu dochází k většímu pochopení rodičů. Dítě začíná řešit rodičovské problémy a dostává se do podobných nebo dokonce stejných situací jako jeho vlastní rodič. V tomto smyslu dochází i k vyvážení nové příležitosti k mezigeneračnímu učení v rodině.

1.6.3 Vztah matky a dcery

Tématem naší práce je mezigenerační učení a to konkrétně mezi matkou a dcerou. Nyní se tedy v krátkosti zaměříme na vztah mezi nimi. Vztahy mezi matkou a dcerou nejsou stálé, ale mění se v průběhu celého jejich života. V každém období, ve kterém se dcera nebo matka ocitá, jsou typické jiné znaky, které jsou dány věkovým obdobím. V případě věkového rozmezí respondentek – dcer (20 – 35 let) mluvíme dle Vágnerové (2000) o období mladé dospělosti. Jak jsme již výše zmínili, v tomto období dochází k vybudování vlastní identity a vytváření si nezávislosti. Pro dcery je tedy typické odpoutání se od matky a vytváření si nových vztahů. Jestliže závislost na matce stále trvá, dochází zde v mnohých případech ke konfliktům. Tyto konflikty jsou vytvářeny z toho důvodu, jelikož nedochází k vytváření svého vlastního soukromí a narušují si navzájem svůj prostor. Samozřejmě že zde záleží na matce, jak se k takovéto situaci postaví, protože ve většině případů je aktivnější než samotný otec.

Mezi 20. – 35. rokem je také typické tzv. „vyprazdňování hnízda“. Název je odvoz od toho, jelikož dcery opouštějí svoji rodinu a budují si svoji vlastní. Je zcela zřejmé, že to má dopad i na vztah mezi matkou a dcerou. Pro toto období („vyprazdňování hnízda“) je charakteristický negativní přístup k radám od matek, hlídáním, péčí o děti. Ale i přes to je matka takovým zdrojem opory, jakým nikdo jiný být nemůže (Vágnerová, 2000).

Tímto bych zakončila první kapitolu mé práce. Ve druhé kapitole se zaměříme na samotné učení v rodině.

2 UČENÍ

V první kapitole jsme se věnovali pojmu rodina. Nyní se zaměříme na další okruh, kterým se naše práce bude zabývat a tím je učení. Objasníme si jeho definici, druhy, a zejména se pak budeme blíže věnovat mezigeneračnímu učení. Mezigenerační učení je postaveno na konceptech celoživotního a všeživotního učení. Z tohoto důvodu se v krátkosti budeme věnovat i těmto pojmům.

Učení je celoživotní proces a je součástí každodenního života člověka. Tato činnost se rozvíjí již od raného dětství. Učení je proces, který je aktivní a tvořivý. Rozšiřuje náš genetický základ, který nám byl dán již v prenatálním období a možnost jedince se neustále učit novým a novým věcem. Učení formuje osobnost jedince a jeho chování.

Učit se nemusí jen lidi, ale učí se i také různí živočichové. Z takových živočichů si uvedeme např. psa. Když se nad tím zamyslíme, je zřejmé, že pes neuposlechne povelu, sedni, aniž by se ho nemusel učit. Podobně je to i u nás lidí.

Pojem učení velmi obecně definuje Palán (2002) „učení je proces záměrného navozování činností nebo výsledek nabytých zkušeností, vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků a poměrně k trvalému měnění struktury vlastní osobnosti, vědění, chování a prožívání, jejich znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování“.

Další definice učení může být, že „učení je poměrně trvalá změna v potenciálním chování jedince v důsledku zkušenosti“ (Fontana, 1997).

Jelikož ale neexistuje jednotná definice, na které by se shodovala více autorů, existuje ale také celá řada teorií o učení. Za nejstarší teorii se považuje tzv. asociační teorie. Asociační teorie vysvětluje rozvoj poznání jako postupné a samovolné vytváření stále nových společenství. Mezi další teorie patří např. teorie kognitivní (poznávací), teorie podmiňovací a mezi poslední teorii bychom si mohli uvést teorii pokus – omyl.

Behavioristé výrazně ovlivnili další teorie, které se týkají učení. Díky nim vznikala celá řada nových teorií – neobehavioristické, učení vzhledem, řešení problémů a jak zmiňuje Průcha (2005) v zahraniční pedagogické psychologii jsou výrazně rozšířené kognitivistické a konstruktivní teorie. Každá teorie nahlíží na učení jiným pohled, který je pro danou teorii specifický.

Pojem učení si prošel dlouhým vývojem. Jeho základní chápání se ale odvíjí od roviny **užšího a širšího chápání**. V **užší rovině** se dle Nakonečného (2003) jedná o vědomý a záměrný proces, jehož výsledkem jsou získané znalosti, dovednosti, návyky a postoje. Dochází zde i k motivaci.

V **rovině širší** se jedná i o názory, postoje, vlastnosti a hodnoty člověka. Dle Čápa (2001) nám učení pomáhá lépe žít ve společnosti. Učení vytváří člověku předpoklady, proto, aby se lépe mohl vyrovnat se společenským prostředím. Člověk je díky učení aktivnější a umí se lépe přizpůsobovat nečekaným událostem, se kterými se během jeho života může setkat. Jedinec se díky učení přetváří a mění. Člověk se prostřednictvím učení neustále vyvíjí a někam posouvá, proto můžeme říct, že učení je proces ne nějaký jev, který je stále konstantní.

Jak jsme si již výše zmínili, na učení můžeme nahlížet dvěma způsoby. Jeden ze způsobů je nahlížení v užší rovině a ten druhý v rovině širší. Když bychom se bavili o učení mezi matkou a dcerou lze na toto učení nahlížet z roviny širší.

2.1 Druhy učení

„V nesčetných edukačních procesech musíme rozeznávat druhy učení podle podílu intencionality, tj. vědomého záměru, jenž může být realizován až v podobě řízeného učení“ (Průcha, 2002).

„Podle míry intencionality v učení můžeme rozlišit edukační proces typu“ (Průcha, 2002):

- A) bezděčné učení
- B) intencionální učení
- C) řízené učení

Prvním typem edukačního procesu je **bezděčné učení**. „Existují edukační procesy, v nichž dochází k bezděčnému (**náhodnému, spontánnímu**) učení. Jsou to situace, při nichž si subjekt nějaké učení, resp. osvojování poznatků či zkušeností ani neuvědomuje“ (Průcha, 2002). Dalo by se říct, že s takovýmto typem učení se setkáváme každý den. Tento proces je nenucený a pro jedince přirozenější než aby se něco záměrně učil. Mezi bezděčné učení můžeme zahrnout např. sledování TV (zprávy, sport, historické dokumenty, přírodovědné dokumenty atd.), čtení novin (ve většině případů politika), knihy, diskuse s přáteli nebo rodinou o nějaké politické či sociální události.

„Na druhé straně existují takové edukační procesy, v nichž se výrazně uplatňuje **intencio-nální (záměrné) učení**. Jde o případy, kdy učící subjekt vědomě usiluje o to, aby se učil, tj. dochází k vědomé autoregulaci učení (např. subjekt si určuje dobu a délku učení)“ (Průcha 2002). U tohoto typu učení je nejlepší stanovit si nějaký důvod, cíl proč se máme něco učit. Je zde nutná motivace, inteligence (vnitřní dispozice) ale taky jsou zde nutné určité pomůcky, např. PC, učební materiály, knihy aj. (vnější dispozice). Uvedeme si příklad na dcerách – ty se učí z toho důvodu, že si stanovili jako jejich cíl např., že se chtějí naučit od matky vařit, zde se jedná o učení, které si uvědomujeme.

Opakem záměrného učení je **učení řízené**. „Třetím výrazným typem edukačních procesů jsou ty, jež obsahují řízené učení. Je to takové učení, které je zvnějšku nějakým způsobem regulováno, organizováno“ (Průcha, 2002). Tento druh učení bývá mnohými autory „označován jako učení v situacích pedagogického typu“ (Průcha, 2002).

Uvedeme si jen ty nejznámější druhy učení. Mezi ty nejznámější patří rozdělení dle Čápa a Průchy.

Nejčastěji se rozlišují tyto základní druhy učení:

- senzomotorické učení
- verbálně – kognitivní učení
- sociální učení

„**Senzomotorické učení**, které probíhá, když si dítě či dospělý osvojuje různé pohybové činnosti (dítě se učí chodit, umývat se, dospělý se učí např. tančit, řídit automobil, pracovat s nástroji)“ (Průcha, 2002). Toto učení tedy spočívá zejména v osvojování si pohybu.

„**Verbálně-kognitivní učení**, tj. takové učení, jež směřuje hlavně k osvojování nejrůznějších poznatků prostřednictvím jazyka, např. při studiu textu za účelem učení“ (Průcha, 2002).

Posledním druhem učení je „**sociální učení**, při němž si člověk od raného dětství a pak v průběhu celého života osvojuje určité systémy hodnot, norem, postojů, ale také dovednosti komunikovat a jednat v pracovních, rodinných a jiných skupinách a prostředích. Sociálně naučená musí být u dítěte role žáka, později role zaměstnance, otce apod.“ (Průcha, 2002).

Tyto typy učení dle Průchy probíhají v rodině, mezi všemi generacemi.

Další je rozdělení Čáp, Mareš (2001), ti uvádí následující druhy učení:

- vědomosti
- senzomotorické dovednosti
- senzorické dovednosti
- intelektové dovednosti
- návyky
- postoje
- rozvíjení vlastní osobnosti

Toto rozdělení je rozdělení, které se týká především pedagogiky.

Posledním, méně známým rozdělením je rozdělení např. dle psychologa Jerome Brunera. Ten učinil klasifikaci učení podle tzv. modů reprezentace. Znamená to tedy, že podle způsobů jedinec zpracovává, chápe a uchovává určitou zkušenost v paměti. Dle Brunera existují tři hlavní mody.

Prvním modem je **enaktivní reprezentace** (soubor činností). Tento mod je typickou formou učení se nejmenších dětí, protože jejich myšlení je bezprostředně smíšeno s jejich jednáním.

Dalším modem je **ikonická reprezentace**. „Je to soubor obrazů, prostorových nebo grafických schémat, neobsahující ještě plnou definici objektu, kterými se zobrazuje reprezentované“ (Průcha, 2002). Tento mod je typický pro děti starší jednoho roku.

Posledním modem je **symbolická reprezentace**. „Je to nejvyšší forma, která využívá abstraktních symbolických kódů, z nichž nejvýznamnější je jazyk“ (Průcha, 2002). Tato reprezentace se rozvíjí v průběhu druhého roku života dítěte.

Dalším tématem, na které se blíže podíváme, bude sociální učení. Na toto učení se zaměříme z toho důvodu, jelikož je typické pro rodinné prostředí. Rodina je nejdůležitějším místem, kde si jedinec vytváří postoje, normy, hodnoty a dovednosti.

2.2 Sociální učení

Sociální učení je úzce spjato se socializací jedince. Socializace je proces, který v podstatě nikdy nekončí, proto sociální učení trvá po celý život. V mnohých případech jsme se setkali s tím, že se dítě v průběhu svého vývoje učí. Učí se pohybům, řeči, komunikaci, dodržování určitých norem nebo pravidel, osvojuje si návyky, vědomosti, dovednosti atd.. Toto všechno jsou věci, které jsou důležité pro jeho další orientaci ve světě, pro jeho uplatnění se ve škole, v zaměstnání.

„Socializace je v podstatě proces učení, zejména sociálního, protože se uskutečňuje od nejranějšího věku dítěte v jeho stycích se sociálním okolím, zpravidla v interakci dítěte a rodiny“ (Nakonečný, 2000).

S tím, že je socializace, jakožto proces spojována se sociálním učením nesouhlasí např. Řezáč, ani Výrost. „Vše nasvědčuje tomu, že sociální učení je spíše nějaký vnitřní mechanismus, který na psychologické úrovni umožňuje proměny a upevnění těchto změn“ (Řezáč, 1998).

„Setkali jsme se i s pojmem **sociální učení**: označuje soubor procesů, jimiž se dítě učí – ve styku s druhými lidmi – žít ve společnosti, aktivně se do ní začlenit, dodržovat její normy, přejímat sociální role, komunikovat, účastnit se sociální interakce. Osvojuje si názory, postoje své společnosti a sociální skupiny, sociální dovednosti a návyky, formují se jeho rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem“ (Čáp, Mareš, 2001).

Mezi nejdůležitější formy sociálního učení můžeme zařadit:

- napodobování
- učení sociálním posilováním
- učení identifikací, přejímáním nebo zamítáním modelů
- observační učení
- sociální učení se zdůvodněním a záměrem, založené na kognici, přijatém principu a vůli

Mezi vývojově nejstarší formy sociálního učení bychom dle Čápa, Mareše (2001) mohli zařadit napodobování a učení sociálním posilováním.

„V lidské společnosti na počátečním vývojovém stupni bylo **napodobování** hlavní formou předávání společenských zkušeností, děti se učily jednoduchým pracovním činnostem napodobováním bez výkladu a teorie“ (Čáp, Mareš, 2001). Napodobování neztratilo na významu ani v kulturně vyspělé společnosti – zde se využívalo např. při osvojování senzomotorických dovednostech (sportovní nebo pracovní výcvik). Tento výcvik byl ale kombinován i se slovním výkladem nebo s použitím terminologie.

„Napodobování probíhá zejména od raného dětství při osvojování nejrůznějších forem chování dítěte, včetně chování ve vztahu k druhým lidem. Dítě napodobuje, často nevědomě, své rodiče, starší děti, jiné osoby z nejbližšího prostředí aj.. Napodobuje i řeč a mimiku, gestikulaci, živý nebo zdrženlivý projev emocí“ (Čáp, Mareš, 2001). Napodobování působí

i při vzniku alkoholismu, různých drogových a jiných závislostí nebo dokonce i fobií. Na dítě také napodobování působí i např. při tom, když má matka strach z určitého zvířete (matka má strach z kočky – dítě taky). Dítě velmi často napodobuje i z toho důvodu, že se setkává s tím, že když napodobuje někoho – bývá pochváleno či mnohdy dostane odměnu, ale kdežto když se chová dle sebe nebo jinak než ostatní – je káráno nebo následuje trest. Napodobování se mnohdy používá v prostředí, kde to neznám, je to pro mě nové – např. nová práce, nové bydlení v jiném městě.

„Také **učení sociálním posilováním** (zpevňováním, odměnou a trestem) je forma velmi rozšířená a vývojově stará, užívalo se jí již v drezuře zvířat. Rodiče chválí nebo jinak odměňují děti za chování, které odpovídá normám a zvyklostem rodiny, sociální skupiny, k níž patří, společnosti“ (Čáp, Mareš, 2001). Tím, že rodič dítě nějakým způsobem odmění, působí na jeho proces posílení a tím si dítě uvědomí a upevní určité způsoby chování nebo jednání. Opakem odměňování je samozřejmě trest. Trest má v dítěti nesprávné chování potlačit nebo úplně odstranit. Sociální odměnou mohou být různě formulované pochvaly, věcné dary, projev lásky, uznání, sympatie atd.. Naopak, sociálním trestem může být výhrůžka, pokárání, projev nesouhlasu, vyloučení ze skupiny atd.. „Nejen rodiče a učitelé, ale také kamarádi či malé sociální skupiny užívají odměn a trestů k ovlivnění jedince“ (Čáp, Mareš, 2001).

Tyto tresty a odměny mají v mnoha případech silné účinky, ale ty jsou odlišné při zvolení druhu trestu nebo odměny. To závisí na vzájemném vztahu, situaci na individualitě dítěte i dospělého. Trest někdy nedosáhne myšleného cíle, ale dosáhne opaku a to může vést k narušení prožívání dítěte nebo k narušení vztahu mezi dospělým a dítětem.

Další formou, kterou si uvedeme je **observační či zástupné učení**. U tohoto učení „není totiž nutné, aby bylo odměněno či potrestáno to dítě, na které chce vychovatel zapůsobit, stačí, že dítě pozoruje případy, kdy byl za určité chování odměněn nebo potrestán někdo jiný - sourozenec, spolužák, postava televizního příběhu“ (Čáp, Mareš, 2001). Má to srovnatelný účinek jako by za tu činnost bylo odměněno nebo potrestáno to dítě. Je to velmi často používaná metoda sociálního učení.

Sociální učení může v některých případech probíhat tak, že rodina, učitel nebo nějaká sociální skupina očekává (anticipuje), jak se ten daný jedinec bude chovat, jak bude jednat nebo čím bude. Toto očekávání (anticipace) může být vyjádřeno přímo, opakovaně nebo jen naznačováno ale i tak působí. „**Anticipační učení** silně působí na sebehodnocení a vytyčování (popř. nevytyčování) cílů, osvojení příznivých nebo i velmi nepříznivých návyků, způsobů

chování, na formování postojů a rysů osobnosti“ (Čáp, Mareš, 2001). S tímto pojmem souvisí i sebe-uskutečňující, sebe-splňující předpověď. Znamená to, že pokud dospělý náhodně vysloví o dítěti např. „Skončíš v kriminále“, „Budeš alkoholik“, „Z tebe nic nebude“, „Si hloupý“ tak se stává, že v mnoha případech se děti tímto směrem dále vyvíjejí.

„**Učení identifikací** je podobné napodobování a někteří autoři mezi oběma formami ani nerozlišují“ (Čáp, Mareš, 2001). Identifikaci lze chápat jako starší formu napodobování. Identifikace je „záměrné úsilí o převzetí způsobu chování modelu, se kterým se jedinec identifikuje, ke kterému má silný emoční vztah. Identifikace bývá založena na velmi kladném vztahu jedince k modelu, na lásce, obdivu, úctě“ (Čáp, Mareš, 2001). Můžeme se ale také setkat s opačným případem. Je to identifikace založená na strachu a závislosti.

Další druh sociálního učení, který si uvedeme je **observační učení**. Toto učení je založeno na pozorování. Daný jedinec vyzoroval u jiné osoby, že byla odměněna za určitý skutek a toto vyzorování může vést ke vzniku nového chování. Alber Bandura, představitel observačního učení, experimentálně prokázal, že observační učení podporuje agresivitu.

„Jedinec si osvojuje a upevňuje takové formy chování, které chápe jako odpovídající principu, ideologii, kterou přijal a jejíž prosazování prožívá jako silně uspokojující“ (Čáp, Mareš, 2001).

„Ve styku s druhými lidmi se dítě např. učí lépe chápat následky určitého chování a jednání – jak je člověku, když mu druhý ubližuje, bere mu hračky, uráží ho apod.. Dítě se učí **decentraci** („podívat se na situaci očima druhého“, „vystoupit ze sebe a vžít se do druhého člověka““ (Čáp, Mareš, 2001).

Různé mechanismy se ve vývoji osobnosti vzájemně kombinují a doplňují.

Dle Rabušicové, Kamanové a Pevné (2011) lze sociální učení rozdělit do následujících oblastí:

- učíme se, jak přistupovat k sobě
- učíme se, jak přistupovat k druhým lidem
- učíme se, přistupovat k řešení životních situací, které se týkají nás

2.3 Celoživotní učení

Celoživotní učení zde zmiňujeme z toho důvodu, jelikož mezigenerační učení v rodině je jeho součástí. Vysvětlíme si pojem všeživotní učení, koncept celoživotního vzdělávání i celoživotního učení, vymezíme si formy celoživotního učení a poté se zaměříme na informální učení konkrétněji, jelikož do něj mezigenerační učení v rodině patří.

Dnešní doba je typická v tom, že se lidé různého věku musí neustále vzdělávat a zvyšovat, anebo rozšiřovat svou kvalifikaci. Z našeho pohledu na tom vidíme více pozitiv než negativ. Myslíme si, že dnešní doba je dobou moderních technologií, a to co bylo běžné před 30 – 40 lety je dnes zcela odlišné. Pro dnešní svět je typická a dalo by se říct zcela běžná znalost jazyků a ICT. Zde vidíme pozitivum v tom, že lidé, kteří v těchto oborech nemají žádné, nebo zcela malé zkušenosti si mohou navýšit svou kvalifikaci a nemusí tak přijít o své zaměstnání.

Celoživotním vzděláváním (lifelong education) se myslí přímo instituce, které poskytují vzdělávání. Tento pojem v sobě obnáší zejména instituce, které vzdělávání poskytují a ty, kteří se chtějí učit.

Pojem celoživotní vzdělávání vystřídal pojem **celoživotní učení (lifelong learning)**. Pojem celoživotní učení v sobě skrývá zejména svobodu a aktivní přístup jedince, který se chce dále vzdělávat. To, jestli se člověk chce nebo nechce dále vzdělávat, si v průběhu celého svého života rozhoduje sám. Je v podstatě zcela na jeho vlastním zvážení jestli se bude vzdělávat sám nebo k tomu využije instituci zaměřenou přímo na vzdělávání. V kontextu celoživotního učení je učení vnímáno v celé své celistvosti i komplexnosti.

Výše vidíme, že koncept celoživotního učení zahrnuje dimenzi, která se týká pouze času (v průběhu celého svého života). Z tohoto důvodu je nutné zde zmínit pojem **všeživotní učení**, jelikož toto učení probíhá v celé šíři života.

Z konceptů, které vydala Česká republika na počátku dvacátého století, vyplývá i to, že celoživotní učení, tedy především jeho koncept, je reakcí na změny, které proběhly ve světě. Jedná se o změny, jako je např. globalizace, individualizace, decentralizace apod..

Celoživotní učení zahrnuje učení realizované ve formálních institucích, nebo mimo tyto formální instituce. Velké pozitivum vidíme v tom, že tyto instituce jsou vzájemně propojeny, tudíž není žádný problém kombinace a přecházení mezi těmito formálními a neformálními institucemi. Jak říká Rabušicová a Rabušic (2008) vzdělávání se nevztahuje jen na určitou

část života, ale učit se můžeme kdykoli a kdekoli. Záleží jen na nás, jestli se učit chceme či nikoli.

Celoživotní učení má tři formy:

- formální vzdělávání
- neformální vzdělávání
- informální učení

Budeme-li hovořit o formálním vzdělávání, tak je to vzdělání, po jehož úspěšném absolvování obdržíme nějaký certifikát, osvědčení, kvalifikaci. Může to být vzdělání absolvované základní, střední nebo vysokou školou, různými kurzy, které musí být samozřejmě certifikované.

Další formu, kterou jsme si výše uvedli, je neformální vzdělávání. Toto učení probíhá současně s učením formálním, ale rozdíl je v tom, že z tohoto učení si neodneseme certifikát či diplom. Neformální vzdělávání je organizováno v soukromých vzdělávacích institucích, v zaměstnání, ve školách atd..

Poslední formu, kterou může celoživotní učení mít, je forma informálního učení. Informální učení spočívá v tom, že jde o získávání znalostí, dovedností a návyků v našich každodenních činnostech (doma, v práci, ve volném čase). Jde o vzdělávání, které si mnohdy ani neuvědomujeme a přece to vzdělávání je.

Rodina je prvotním prostředím, ve kterém probíhá celoživotní učení. Učení v rodinném prostředí nemá vliv jen v období dětství, ale má vliv i v následujících obdobích jednotlivých členů rodiny. V celoživotním učení v kontextu rodiny se „jedná zejména o předávání hodnot, tradic, rodinné historie a historických zkušeností obecně“ (Rabušicová, Kamanová a Pevná, 2011). V mezigeneračním učení můžeme na jedné straně pozorovat jak atributy změny, tak atributy spojitosti. Dle mnohých autorů, je důležité koncept celoživotního učení vykládat s ohledem na naplnění cílů jednotlivce, který má být nově i jeho cílem (Rabušicová, Kamanová a Pevná, 2011). Tyto cíle jednotlivce jsou často spojovány právě s onou rodinou. Z tohoto důvodu stojí za úvahu uvažovat o celoživotním učení právě v rámci rodiny.

„Fungující rodina je považována za jedinečnou sociální skupinu, která na základě společného sdíleného prostoru a času a v průběhu interakcí jejích členů umožňuje učení se a učení druhého“ (Rabušicová, Kamanová a Pevná, 2011). Mezigenerační učení je tedy spojení celoživotního a všeživotního učení. Z tohoto spojení vyplývá, že jde o proces, který probíhá

stále, v celé šířce života, kdy se člověk učí kdekoliv a kdykoliv, ve všech časových dimenzích a prostředcích, v různých oblastech a v jakémkoliv věkovém údobí.

2.4 Mezigenerační učení

Řekne-li se mezigenerační učení, musíme nejprve stanovit jeho definici. S mezigeneračním učením také souvisí pojmy, jako jsou mezigenerační studia a programy.

Mezigenerační učení i jeho aplikace zatím nejsou u nás tak rozšířené a známé jako v jiných zemích světa. To se týká jak výzkumu, tak především praktických realizací, do kterých můžeme zařadit kurzy a programy, které tuto možnost mezigeneračního učení poskytují. „Mezigenerační učení je předmětem zájmu tzv. **mezigeneračních studií** (intergenerational studies)“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Dle Sancháze (2006 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011) jde o „soubor znalostí a akcí, jež jsou zaměřeny na produkování zisků z mezigeneračních interakcí. Jedná se o střety a výměny mezi lidmi rozdílných generací“.

Obor mezigeneračních studií se právě věnuje studiu učení mezigeneračního. „V novější terminologii operující s pojmy celoživotního a všeživotního učení, mezigenerační učení jednoznačně spadá do obou kategorií“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Mezigenerační učení spadá do oblasti celoživotního učení z toho důvodu, jelikož se uskutečňuje po celý náš život a ve všech jeho fázích. Do oblasti všeživotního z toho důvodu, protože se uskutečňuje ve všech oblastech našeho života a také v celé jeho šíři.

Jasnou definici mezigeneračního učení ale nenajdeme, jelikož se do dnešní doby nenašla jednotná terminologie.

Mezigenerační učení se vymezuje velmi široce, jasně je to znát i na následujících ukázkách některých definic. Mezigenerační učení je „koncept, jenž je chápán jako soubor teoretických, výzkumných a aplikačních znalostí a aktivit, které jsou zaměřeny na vytváření přínosů z mezigeneračních interakcí. Jedná se o setkávání a výměny mezi lidmi z různých generací“ (Sanchéz, 2006 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

EAGLE (Hatton-Yeo, 2008 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011) „definuje mezigenerační učení jako proces, jehož prostřednictvím získávají jedinci všeho věku dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby v jejich vlastních, žitých světech.“

Fisher (2008 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011) definuje mezigenerační učení jako „postup, který si klade za cíl přivést lidi dohromady cílevědomými, vzájemně prospěšnými aktivitami, které podporují větší porozumění a respekt mezi generacemi, a mohou přispět k budování soudržnosti komunit“.

K mezigeneračnímu učení patří dnes velmi rozšířené mezigenerační programy. „Mezigenerační programy jsou jako aktivity, při nichž dochází ke zvyšování spolupráce a výměnám mezi dvěma různými generacemi“ (Newman, 1993 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Tyto programy jsou výrazně rozvinuty v zahraničí. V mezigeneračních programech je důležitá hlavně vzájemná interakce a snaha obou stran.

2.4.1 Historie

„Mezigenerační učení je staré jako lidstvo samo. Tradičně bylo spojováno s prostředím rodiny, ovšem zásadní společenské změny probíhající ve 20. století přispěly k tomu, že se o něm začalo uvažovat také ve vztahu ke škole, komunitě a pracovišti“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

Koncept mezigeneračního učení musíme ale uvést do souvislosti s mezigeneračními studii, protože právě ty se mezigeneračnímu učení věnují. Sánchez (2006 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011) říká, že „mezigenerační studia bývají chápána jako soubor znalostí (teoretických, výzkumných, aplikačních) a aktivit (zejména v oblasti veřejné politiky a mezigeneračních programů), jež jsou zaměřeny na vytváření přínosů z mezigeneračních interakcí, jako jsou setkávání a výměny mezi lidmi z různých generací. Hlavními komponenty tohoto oboru jsou tedy teorie, výzkum, politika a praxe“.

„Rozvoj mezigeneračního učení souvisí se změnami ve společnosti“ (Fisher, 2008 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Jedná se o změny demografické a jejich dopad na společnost. Tyto změny znamenají pro mezigenerační učení zcela jiné podmínky. Je to z toho důvodu, jelikož došlo ke stárnutí populace, více starých lidí, se kterými se mladší generace moc často neseťkávala. Pomocí mezigeneračních programů dochází tedy ke zkvalitnění života starších lidí, pomoci se znovu začlenit do společnosti a v první řadě zajistit výměnu informací, zkušeností a znalostí mezi generacemi mladých a starších lidí (Newman, 2006 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

Oblast mezigeneračního učení byla zkoumána především v prostředí rodiny. Vlivem life-span teorie (teorie celoživotního vývoje) Erika Eriksona se začal zkoumat vztah mezi dítětem a rodičem během různých vývojových stádií, kterými během života procházíme. Erikson se věnoval vysvětlením konfliktů, které vznikají mezi adolescenty a dospělými, zejména však jak by se tyto konflikty dali řešit v rámci mezigeneračních programů. „Za jeden z významných impulzů pro rozvoj mezigeneračních rodinných studií můžeme považovat také to, že do té doby jednosměrná, a tedy zúžená orientace na linii rodič – dítě se přesunula na linii obousměrnou, tedy rodič – dítě a současně dítě – rodič“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Tím pádem se rozšířila pozornost na obě generace a na jejich vzájemnou interakci.

O prvních mezigeneračních programech, které vznikaly v USA, můžeme slyšet od roku 1963. Tyto programy se věnovaly hlavně vztahům mezi mladší a starší generací.

Vznikl i první film, který se zabýval mezigeneračním učním. Film nese název „*Close Harmony*“ a sleduje vzájemné vztahy, které si mezi sebou vytváří studenti základní školy a senioři z domova důchodců, kteří společně vytváří pěvecký sbor.

Od roku 2003 vychází v USA čtvrtletník *Journal of Intergenerational Relationships*, který se zaměřuje převážně na prezentaci výzkumné činnosti, ale také na politickou iniciativu, která s tímto tématem souvisí. Mezigenerační učení není tedy jen otázkou vědy, ale také otázkou týkající se politiky. Velká Británie a Německo se věnují již několik desítek let mezigeneračnímu učení, zejména mezigeneračním programům. Tyto programy a jejich rozvoj mají jako jejich politickou prioritu (Kamanová, 2009).

U nás v České republice neexistuje mnoho publikací, které se mezigeneračním učním zabývají. Jednou z publikací je publikace „O mezigeneračním učení“ od autorek Milady Rabušicové, Lenky Kamanové a Kateřiny Pevné a publikace druhá „Mezigenerační učení – teorie, výzkum, praxe“ od autorů Milady Rabušicové, Karla Brücknerová, Lenka Kamanová, Petr Novotný, Kateřina Pevná a Zuzana Vařejková.

„O mezigeneračním učení lze samozřejmě uvažovat nejen v souvislosti s rodinou, tedy s přenosem mezi generacemi jedné rodiny, ale také mezi generacemi obecně. V takovém případě by bylo možné hovořit o mezigeneračním učení např. v pracovním prostředí či škole, neboť tam jsou přítomny různé generace“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

2.4.2 Mezigenerační programy

Nyní se v krátkosti zaměříme na mezigenerační programy. V krátkosti z toho důvodu, jelikož naším tématem je mezigenerační učení mezi matkou a dcerou, tím pádem v rodinném prostředí.

Jak jsme se již zmínili na konci předchozí kapitoly lze o mezigeneračním učení mluvit také v případě, že se jedná o učení na pracovišti či ve škole, jelikož zde dochází ke střetu více generací (minimálně dvou). Existují ale také různé formy neformálního vzdělávání. Budeme-li hovořit o formách neformálního vzdělávání, můžeme hovořit o dvou typech – mezigenerační programy a kurzy neformálního vzdělávání.

„V případě mezigeneračních programů je mezigenerační učení explicitní, neboť jsou to aktivity přímo k tomuto učení zacílené“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Tyto prostředky se rozvíjejí zejména v zahraničí, protože jsou chápány jako „sociální prostředky, jež tvoří cílevědomé a trvalé výměny zdrojů a učení mezi staršími a mladšími generacemi“ (International Consortium of Integrational Program) (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Tyto programy vznikají z toho důvodu, jelikož chtějí redukovat stereotyp a také zvýšit důvěru a porozumění mezi mladší a starší generací. „Jednak nabízejí mechanismy, díky kterým osoby rozdílných generací cílevědomě spolupracují, aby podpořily a rozvíjely sebe navzájem“ (Newman, 1993 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

V mezigeneračních programech dochází k cíleně vytvářeným situacím, kde je důležitá vzájemná interakce. Mezigenerační programy jsou „postaveny na předpokladu, že lidské učení je celoživotním procesem“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

„V kurzech neformálního vzdělávání probíhá mezigenerační učení implicitně, neboť nejsou provozovány přímo za účelem učení mezi generacemi, ale jsou zacíleny k nějakému konkrétnímu tématu, jež je předmětem zájmu účastníků“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Kurzy neformálního vzdělávání cíleně směřují k neformálnímu vzdělávání, tedy naučit se např. cizí jazyk, naučit se s PC, háčkovat, šít apod.. Tím, že se zde může objevit více generací, tak můžeme hovořit o nějaké hodnotě navíc. Zde je mezigenerační učení až na místě druhém.

V České republice takové programy realizují nejčastěji rodinná centra, komunitní školy, domovy pro seniory. Jedná se tedy zejména o organizace, které se věnují převážně rodině a seniorům. Mezi nejčastější programy, se kterými se u nás můžeme setkat, jsou programy týkající se vnoučat a prarodičů, víkendové pobyty pro matky a dcery apod..

U nás takové programy existují, jen se o nich nemluví v kontextu mezigeneračního učení, a když už ano, tak nejsou moc systematické a koncepčně realizovatelné.

Když bychom hovořili o oblastech, kterých se mezigenerační učení dotýká, jednalo by se o prostředí školy, rodiny, pracoviště, ale také o prostředí v komunitě. Jak jsme již výše zmínili, mezigenerační učení probíhá, pokud jsou přítomny alespoň dvě generace (rodiče – děti, prarodiče – vnoučata atd.). Dnes se mezigenerační učení zaměřuje především na dvě oblasti – oblast informálního mezigeneračního učení v jedné rodině a druhou oblastí je mezigenerační učení v rámci neformálních kurzů a programů (buď v kontextu jedné rodiny, nebo mezi generacemi, které ale netvoří rodinu).

2.4.3 Mezigenerační učení v rodině

Budeme-li hovořit o mezigeneračním učení v kontextu rodinného života, bude se jednat o jevy a procesy, které napomáhají obousměrnému přenosu znalostí, zkušeností, postojů v rodině (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Jde tedy o učení, které se uskutečňuje v konkrétních situacích, v komunikaci a společných činnostech přítomných generací (rodiče, prarodiče, děti). „Takové učení nabývá různých podob, z nichž se soustředíme právě na společné činnosti v rodině, které dávají příležitost učit se všem zúčastněným“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

Mezigenerační učení v rodině má oproti jiným formám učení dlouhodobý charakter. Tento dlouhodobý charakter je z toho důvodu, jelikož se v rodině vyskytují velmi silné citové vazby a vztahy a ty tvoří právě onen základ k dalšímu učení. Je zde, ale velmi důležité, aby se rodiče staly vzory pro celoživotní učení, protože jedině tak mohou děti získat pozitivní postoj k tomuto celoživotnímu učení.

Dle Rabušicové, Kamanové a Pevné (2011) může učení v rodině probíhat ve dvou směrech. Tyto směry jsou buď vertikální, nebo horizontální. Budeme-li hovořit o rovině vertikální, máme tím na mysli učení v rámci jedné generace (učení mezi manžely, sourozenci). Rovinou horizontální se myslí učení v rámci více generací (rodiče – děti, děti – rodiče, prarodiče – vnoučata, vnoučata – prarodiče).

„Pokud chápeme lidské učení jako nekončící proces, který nepřetržitě doprovází lidské žití, můžeme říci, že rodina je místem, kde jsme se mnohému naučili, učíme a ještě naučíme. Učení v rodině se neomezuje jen na určité věkové údobí, i když je zřejmé, že v každé vývojové etapě se učíme jiným způsobem, rozdílným věcem a také jinak přijímáme to, co se

učíme“ (Kamanová, 2009). Z toho tedy vyplývá, že mezigenerační učení v rodině prochází mnohými změnami. Těmito změnami jsou věk členů rodiny, osamostatňování a zrání každého rodinného příslušníka, vztahy a taky témata, která se v každém věku mění.

Od čeho lze tedy odvíjet vnitřní podmínky pro mezigenerační učení? Dle Rabušicové, Kamanové a Pevné (2011) je velmi užitečným konceptem koncept kultury rodiny a s ním spojené oblasti komunikace, atmosféry a rodinné soudržnosti. Podle Cherri (2008 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011) „je kultura rodiny důležitým aspektem, který souvisí s učením v rodině a současně ho ovlivňuje“. „Kultura rodiny je podle této autorky definována čtyřmi základními aspekty: atmosférou v rodině, soudržností, komunikací a učením v rodině“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Jak by tedy měla vypadat pozitivní kultura rodiny? V takové rodině by měla panovat pozitivní a přátelská atmosféra, otevřená komunikace a je zde velká míry rodinné soudržnosti. Cherri (2008) vyvozuje, že rodina s takovouto pozitivní kulturou je analogická s konceptem učící se organizace (tento koncept zpopularizoval Peter M. Senge), který „definoval učící se organizaci jako tu, ve které lidé na všech úrovních, individuální i kolektivní, rozšiřují své schopnosti, vytváří skutečně požadované výsledky, jsou zde pěstovány nové způsoby myšlení a lidé se soustavně učí, jak se učit společně“ (Senge, 1990 cit. dle Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). „Spíše jde o podporu schopnosti učit se a o nastavení podmínek, které tomuto procesu napomáhají. Právě schopnost učit se je jedním z adaptačních mechanismů na neustále probíhající společenské změny“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

Rodina s pozitivní kulturou by měla být rodinou učící se a je pro ni podstatná kultura silného sdílení a učení se mezi jejími členy (stejně tak jako u učící se organizace). Dle Cherri pozitivně ovlivňuje pevnost a sílu vztahů v rodině to, zda se její členové neustále učí a převládá zde velká míra sdílení. Pokud bychom tedy chtěli chápat rodinu, jako učící se organizaci, měla by zde převládat velká míra sdílení, komunikace a přátelská atmosféra. „Jinak řečeno, pro mezigenerační učení je ideálem rodina, jejíž členové se mezi sebou učí a sdílejí svoje prožitky“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

Jestliže v rodině převládá přátelská atmosféra, její členové jsou rádi, že mohou trávit společně čas, vyhledávají společné chvíle, důvěřují si a hlavně mají pocit, že když si mezi sebou řeknou něco důvěrného, tak to důvěrné i zůstane. Tato situace bývá označována jako pro učící rodinná kultura.

2.4.4 Výzkum mezigeneračního učení v kontextu rodiny

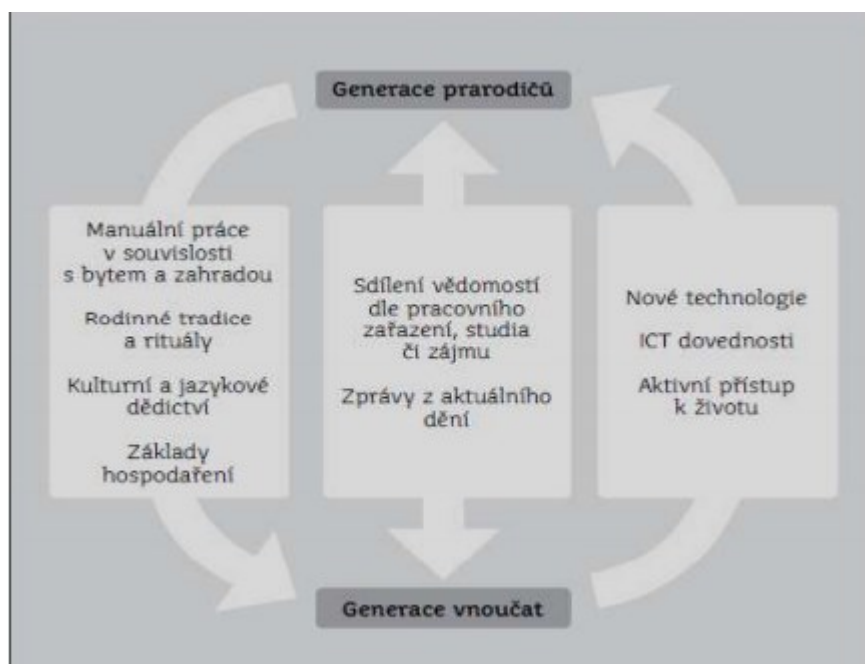
Budeme-li hovořit o výzkumu v oblasti mezigeneračního učení, tak není příliš rozvinut. I přes tuto situaci je rodina první institucí, ve které jedinec získává znalosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty. Toto všechno může ovlivnit jeho další vzdělávání, učení.

2.4.4.1 *Výzkum mezigeneračního učení mezi prarodiči a vnoučaty*

Jeden z nejrozsáhlejších výzkumů v oblasti mezigeneračního učení v rodině se prováděl na Goldsmiths College v Londýně. Závěry z tohoto výzkumu odkrývají charakter učení v rodině. Je zde velmi viditelné, že prarodiče podporují jazykové, kulturní a vědecké znalosti svých vnoučat a hrají důležitou roli v předávání kulturního a jazykového dědictví, ale také rodinné historie. Toto všechno podporuje u dětí jejich sebeúctu a vědomí vlastní identity (jedny ze základních funkcí rodiny). Když si vezmeme, co se prarodiče mohou naučit od dětí tak jsou to znalosti z oblasti informačních technologií a jazyků (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

Mezigeneračním učením mezi prarodiči a vnoučaty se zabývali, také australští výzkumníci Jane a Robbins. Stejně tak i oni zaznamenali, že mezi prarodiči a vnoučaty dochází k oboustrannému učení. Jak jsme zmínili již výše, prarodiče podporují zejména jazykové, kulturní a vědecké znalosti dětí. Hrají také důležitou roli, co se týče předávání rodinného dědictví a rodinné historie. Děti naopak učí prarodiče práci s ICT technikou a jazyky. Ve schématech jsou zaznamenány především obsahy učení dvou generací, prarodiče – vnoučata.

Obrázek 1: Mezigenerační učení mezi prarodiči a vnoučaty



2.4.4.2 Výzkum mezigeneračního učení mezi rodiči a dětmi

„Velmi důkladně se otázkám mezigeneračního učení v rodině a aspektům související s kulturou rodiny věnuje již citovaná hongkongská výzkumnice Cheri“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Její výzkumy ukázaly že „rodiče a děti vnímají mezigenerační učení v rodině jako obousměrné učení“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Je zde patrné, že obě generace si uvědomují, že se jedna od druhé učí a taky to že zároveň učí i druhou generaci. Rodiny, které hongkongská výzkumnice zkoumala, se vyznačují velkou mírou vzájemné soudržnosti a obousměrného sdílení (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Co se týče obsahu učení, tak výzkumnice zjistila, že rodiče dětem předávají hlavně své životní zkušenosti, učí je morálce, hodnotám a principům. Rodiče tedy učí děti především sociálnímu učení. Děti, které dospívají, rodiče učí zejména ICT dovednosti, nové technologie a trendy, které se vztahují k dnešní rychle se měnící době (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Co se týče učení vzájemného, tak se jedná o vzájemné sdílení např. znalostí z politické a sociální oblasti a informují se především o různých novinkách např. ze světa.

Z výše zmíněných výsledků vyplývá, že učení v rodině souvisí zejména s kulturou rodiny, rodinnou atmosférou, komunikací a v neposlední řadě již zmiňované rodinné soudržnosti. Mezi další faktory můžeme také zařadit blízký vztah mezi rodiči a dětmi, ochotu a motivaci se učit. Rodiny, které se vyznačují výše zmíněnými faktory, by mohly být označovány za „učící se rodiny“.

Jediný výzkum, který se uskutečnil u nás v České republice je výzkum autorek Rabušicová, Kamanová a Pevná (2011). Tyto autorky se zabývaly výzkumem mezigeneračního učení v rodině. Cíl, který si autorky stanovily, byl jednoduchý – zjistit, jak a co se učí v rodině (děti, rodiče a prarodiče). Respondenti, kteří vyplňovali dotazníky, byli převážně dospělé děti, rodiče a v poslední řadě prarodiče. Výzkumnice pro svůj výzkum použily smíšený výzkum, jelikož předpokládaly, že výzkum bude mít různorodé výsledky. Předpoklad, dle kterého si vybíraly respondenty, byl, že musí pocházet z pro-učící se rodinné kultury a tu zjišťovali pomocí FAST testu (Family system test).

Výzkum ukázal, že mezigenerační učení v rodinách probíhá v rámci učení senzomotorického, verbálně-kognitivního a sociálního učení (dělení dle Průchy, 1997). Nejvíce ale dominovalo učení sociální. Zjištění, co se kdo od koho v rodině učí, bylo následovné:

- generace vnoučat – „jde zejména o učení, které nelze získat ve škole či v zaměstnání, ale jen v rodině“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).
- generace rodičů – jedná se zejména o učení verbálně-kognitivní (především kurzy neformálního vzdělávání – kurz angličtiny apod. – s kterým potřebují poradit a pomoci především v rodině, práce s PC)
- generace prarodičů – zde se jedná nejčastěji o více druhů učení

Dle Rabušicové, Kamanové a Pevné (2011) se „konkrétní podoba obsahů mezigeneračního učení samozřejmě odvíjí od zájmů a životního stylu konkrétní učící se rodiny“. Každá rodina je jiná, specifická a to ji odlišuje od ostatních prostředí, ve kterých se můžeme učit.

Z výzkumu, který výzkumnice prováděly, vyplývá, že „**generace vnoučat** je především poskytovatelem učení spojeným s novými technologickými a technickými záležitostmi“ (Rabušicová, Kamanová a Pevná, 2011). Respondenti především odpovídali, že je děti učí na počítači, používat Facebook, jazykové dovednosti a informují je o aktuálních tématech, která souvisí s aktuálním vývojem společnosti a kultury. Děti s rodiči sdílejí i informace, znalosti a dovednosti, které se naučili ve škole. Je zjištěno, že děti učí starší generaci toleranci k různým národnostem, menšinám apod..

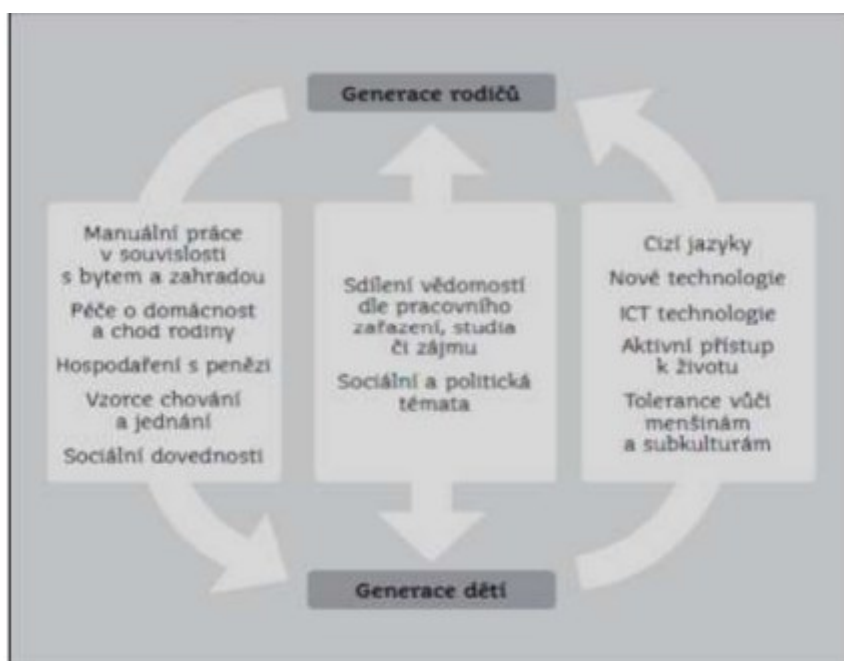
„**Generace rodičů** předává dětem nejčastěji sociální dovednosti, způsoby péče o rodinu a domácnost, vaření, manuální práce v souvislosti s domem a zahradou“ (Rabušicová, Kamanová a Pevná, 2011). Z výzkumu je patrná rozdílnost, jaké informace předává matka (typické ženské činnosti – uklízení, starost o domácnost ...) a jaké otec (jde zejména o práce manuální a technické). Ve výsledcích z výzkumu nebylo příliš zmiňováno učení

v oblasti péče o děti. Bylo to z toho důvodu, protože respondenti neměli ještě vlastní děti. Touto oblastí se zabývala více autorka Kamanová (2009). Děti se učí od rodičů ještě různě vzorce chování a jednání. Rodiče se snaží dětem předávat zejména jejich životní zkušenosti, učí je hodnotám, principu a morálce.

„Pro generaci prarodičů se ukázalo typické předávání rodinných tradic, rituálů, rodinných příběhů a rodinné historie“ (Rabušicová, Kamanová a Pevná, 2011). Prarodiče by měli být především nositeli rodové tradice. To se může objevovat především v manuálních dovednostech.

Není jednoduché vyjádřit všechny oblasti, které se učí jedna generace od druhé, protože tyto oblasti se vzájemně prolínají. V následujících schématech si ve zkratce uvedeme oblasti, kdo se co od koho v rodině učí. Ve schématech jsou zaznamenány především obsahy učení dvou generací, rodiče – děti.

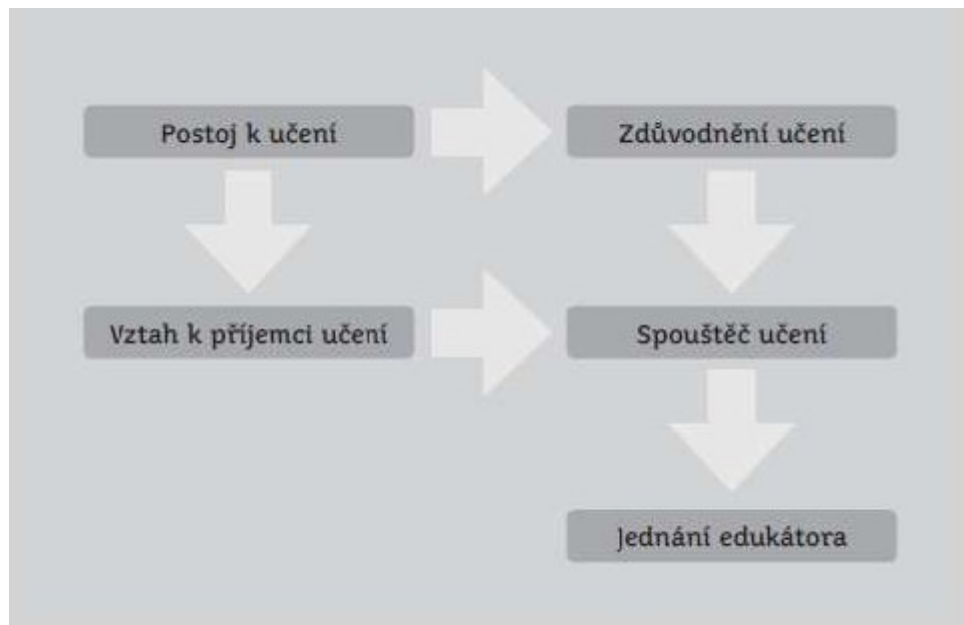
Obrázek 2: Mezigenerační učení mezi rodiči a dětmi



Výzkumnice se při jejich výzkumu vyjadřovaly i ke způsobům, jakými jsou obsahy učení zprostředkovávány a taky tím, jak toto zprostředkování vnímají jednotliví členové rodiny. Na základě kategorizace kódů, které vznikly z jednotlivých rozhovorů, které výzkumnice prováděli, sestavily typologii rodinných edukátorů. Vychází tak z jejich kódování, „že rodinní edukátoři mají vůči učení specifické postoje, od nichž se odvíjí charakter vztahu k příjemci učení a také způsob, jakým edukátor zdůvodňuje své jednání, v tomto případě učení“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Tyto postoje pak tvoří předpoklad pro to,

aby se proces učení zahájil nebo nikoli a jak bude edukátorovo jednání vypadat. „Vztah k příjemci vyjadřuje, zda se edukátor cítí příjemci učení nadřazen, nebo jej vnímá jako svého rovnocenného partnera“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Následující obrázek vyjadřuje celý proces učení v rodině ve schématické podobě.

Obrázek 3: Vztah mezi kategoriemi



Jednotlivé typy edukátorů lze rozdělit na základě dvou rozlišovacích znaků:

- zkušenost edukátora a potřeba příjemce („zkušeností edukátora máme na mysli jeho nabyté znalosti, dovednosti a kompetence, jež mohou sloužit jako spouštěče učebního procesu. Obdobnou funkci, tedy spouštěče učebního procesu, má také potřeba příjemce“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).)
- aktivita nebo pasivita edukátora (aktivní edukátor je iniciátorem samotného procesu, kdežto pasivní edukátor čeká na podnět k učení od svého okolí)

Obrázek 4: Typologie rodinných edukátorů



Ze schématu můžeme vyčíst, že může mít čtyři typy edukátorů:

- rádce
- expert
- konzultant
- vzor

Rádce dává sám podnět k učení a je v tomto procesu aktivním činitelem, který má také rozhodovací proces zcela ve svých rukou. Jedná vědomě, a jedná tak i přes negativní reakci příjemce k učení. „Rádce prostě radí, i když ví, že to příjemci učení není vždy příjemné a že to není žádané. Jeho postoj k učení je jasný: „Je třeba poradit““ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Má potřebu předávat jeho zkušenosti druhému, pro jeho dobro.

Dalším typem edukátora je **expert**. Jeho hlavním účelem není dobro příjemce učení, ale spíše předvedení se. V jeho jednání se vyskytuje egoistický prvek. Expert je přesvědčen o správnosti svého chování. Postoj experta lze charakterizovat jako „vím a chci předávat“.

Další typ, kterým může edukátor být je **konzultant**. Tento edukátor čeká, až bude osloven, tedy dá se říct, že čeká na vyzvání. „Konzultant je ochoten kdykoliv pomoci, je připraven zasáhnout, ale impulz musí vycházet od příjemce učení“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Tedy je v tomto směru spíše pasivní, ale pokud jej příjemce požádá, tak je jeho učení záměrné. Konzultant zaujímá postoj „být připraven“.

Posledním typem edukátora je tzv. **vzor**. Tento typ edukátora patří mezi pasivní edukátory, protože podle něj záleží na tom, kdo učení přijímá a co si z tohoto procesu odnese. „Vše je v rukou příjemce, na němž leží odpovědnost. Edukátorovo vnímání jeho role je takové, že ukáže, co může, vydá ze sebe to nejlepší, ale rozhodování o akceptaci je v rukou příjemce“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Jeho postoj k učení je: „je třeba si všimnout“.

Obrázek 5: Typologie rodinných edukátorů

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

Typy rodinných edukátorů jsou neměnné, ale v rámci nové životní role se proměňují (např. z dítěte se stane rodič, získá novou roli edukátora a s touto novou rolí i nový postoj k příjemci učení).

Můžeme tedy říci, že „vztahy mezi jednotlivými členy rodiny se současně promítají do vztahů mezi jednotlivými edukátory v rodině“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Z výzkumu profesorky Rabušicové, Kamanové a Pevné vyplývá, že se mohou jevit dva typy vztahů: vztah respektující a nadřazený vztah ze strany staršího.

Budeme-li se bavit o **vztahu respektujícím**, je pro něj typická harmonie. Obě generace zde zaujmají vůči sobě roli konzultanta. Učení zde probíhá na základě vyjádřené potřeby, tedy z uvědomění si potřeb příjemců učení.

Pro **nadřazený vztah** je zase typická, edukátorova domnělá představa, že příjemce potřebuje poradit. Vztah rádce a konzultanta ukázal výzkum mezi prarodiči – dětmi, kde prarodiče byli v roli rádce a děti v roli konzultanta. Kdežto ve vztahu rodič – dítě se role vyskytovaly dvě. První rolí, která se zde vyskytla, byla role expert – konzultant (nadřazenost mladší generace) a druhá role zde byla rádce – expert (větší nadřazenost generace starší).

Z výše uvedeného textu můžeme tedy vyčíst, že generace starších zastupuje vždy roli rádců a vzorů. Kdežto mladší generace vůči té starší je pouze v roli konzultanta či experta. Z toho všeho tedy vyplývá, že mladší generace učí tu starší pouze v případě, že si o to starší generace výslovně řekne. Toto pravidlo ovšem neplatí obráceně.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGICKÝ POSTUP

3.1 Výzkumný cíl

Cílem praktické části, jak už jsme se v úvodu zmiňovali, je prozkoumat, jaký má pro dcery význam mezigenerační učení mezi ní a její matkou. Chtěli bychom zjistit, co takový průběh učení může ovlivňovat a taky to, jak vlastně toto učení vůbec probíhá. Naším cílem je zachycení specifické životní situace, která má vzhledem k mezigeneračnímu učení velký potenciál – respondentky vychovávají malé děti, tj. dělají něco, s čím mají jejich matky více zkušeností a s čím by mohly poradit. Samozřejmě jsme si vědomi, že nemůžeme popsat všechny ovlivňující faktory, ale chtěli bychom alespoň poskytnout podněty pro další podobné zkoumání.

3.2 Výzkumný problém

Na základě výše uvedeného výzkumného cíle jsme si stanovili výzkumný problém, kterým je – mezigenerační učení mezi matkou a dcerou. Člověk se učí neustále, po celý jeho život a z tohoto důvodu je učení chápáno jako celoživotní proces, který si můžeme i nemusíme uvědomovat. Mezigenerační učení je učení, které probíhá mezi matkou a dcerou, tedy generací matek a generací dcer.

V naší práci se zaměřujeme výhradně na generaci dcer. Chtěli jsme zjistit, jak právě ony nahlíží na toto předávání. Zaměřili jsme se konkrétně na dcery mezi dvaceti až třiceti pěti lety. Je to z toho důvodu, jelikož patříme do této věkové generace dcer a nenašla jsem mnoho podobných výzkumů, které se zabývají tímto konkrétním učením (tedy učením mezi matkou a dcerou).

3.3 Výzkumné otázky

Na základě prostudované literatury, výzkumného problému a vytyčených cílů jsme si položili následující hlavní výzkumnou otázku (HVO):

- Jak je vnímáno mezigenerační učení mezi matkou a dcerou z pohledu dcery?

Výše uvedenou hlavní výzkumnou otázku (HVO) jsme si rozdělili na specifické výzkumné otázky (SVO). Jelikož se zaměřujeme jen na pohled dcer na toto učení, tak jsme si stanovili otázky, které jsou uzpůsobeny spíše dcerám.

- Jaké formy nabývá mezigenerační učení mezi matkou a dcerou?
- Jaké obsahy zprostředkovává mezigenerační učení mezi matkou a dcerou?
- V jakých rolích vůči sobě vystupují matka a dcera při mezigeneračním učení?

3.4 Výzkumná metoda

Vzhledem k výzkumným problémům a výzkumným cílům jsme se rozhodli pro použití kvalitativní techniky sběru dat. V knize od Hendla (2005) najdeme definici kvalitativního výzkumu, kterou uvádí významný metodolog Creswell (1998) „kvalitativní výzkum je proces hledání a porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“. Pro účely naší práce jsme zvolili postup zakotvené teorie. „Zakotvená teorie je návrhem pro hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby“ (Hednl, 2005). Za použití kvalitativního výzkumu se budeme snažit vysvětlit, jak respondentky chápou a hlavně prožívají mezigenerační učení mezi nimi a jejich matkami.

3.5 Vzorek a vstup do terénu

Cílovou skupinou pro nás byly dcery a to z toho důvodu, jelikož nám jde o zachycení specifické životní situace, která má vzhledem k mezigeneračnímu učení velký potenciál - respondentky vychovávají malé děti, tj. dělají něco, s čím mají jejich matky více zkušeností a s čím by mohly poradit. Respondentkami pro náš výzkum se staly dcery ve věkovém rozmezí mezi dvacátým až třicátým pátým rokem. Pro toto věkové rozmezí jsme se rozhodli z praktických důvodů. Sami jsme členkami zvolené věkové kategorie dcer, a proto jsme předpokládali, že toto věkové rozmezí nám umožní lepší přístup do terénu. Respondentky jsme tedy mohli vybírat z řad našich známých a z tohoto důvodu jsme předpokládali i větší věrohodnost výpovědí, protože respondentky budou více otevřenější a tím pádem i sdílnější.

Výběr respondentek byl záměrný a probíhal následujícím způsobem. Výběr jsme samozřejmě začali jak jinak než u dcer. Snažili jsme se vybírat respondentky z řad našich známých, o kterých jsme předem věděli, že jsou upovídáné a tím pádem budou i více sdílnější a otevřenější. Zvolili jsme dcery, u kterých jsme si byli jisti, že jsou ve společném kontaktu s matkou a mají mezi sebou dobré vztahy.

Výzkumný vzorek zahrnoval celkem 6 dcer v již výše zmíněném věkovém rozmezí. Jiné, více detailnější kritérium jsme si nestanovovali.

V následující tabulce uvedeme stručné charakteristiky vybraných respondentek (dcer).

Tabulka 1: Charakteristika dcer

Jméno dcery	Věk	Vzdělání	Stav	Pracovní stav	Počet dětí	Věk dětí
Veronika	20	SOŠ s maturitou	svobodná	Rodičovská dovolená	2	15 měsíců, 20 měsíců,
Darina	23	SPŠ s maturitou	svobodná	Studující, rodičovská dovolená	1	14 měsíců
Petra	26	VOŠZ	vdaná	Pracující, rodičovská dovolená	2	1rok, 2 měsíce
Beata	29	VŠ	vdaná	Rodičovská dovolená	1	těhotná
Šárka	34	VŠE	vdaná	Rodičovská dovolená	2	4, 3
Kateřina	35	SOŠ s maturitou	vdaná	Rodičovská dovolená	1	16, 14, 2

Respondentky pro náš výzkum jsme měli předem vybrány. S ohledem na to, že jsme ve věku, kdy mnoho žen ještě nemá na rodičovství ani pomyšlení, spíše se honí za kariérním postupem, jsme našli nám blízké kamarádky, které to mají stejně jako my. Již v mladém věku se staly matkami a museli se poprat s nepřejícím okolím. Na druhou stranu jsme zvolili i matky vyššího věku, protože jsme chtěli docílit porovnání, jak to vůbec berou dcery mladšího a staršího věku. Podmínkou našeho výběru bylo, aby respondentky vychovávali alespoň jedno dítě, měli pravidelný kontakt se svou matkou a měli mezi sebou dobrý vztah.

3.6 Technika sběru dat

Sběr dat pro naši bakalářskou práci proběhl formou rozhovorů. Rozhovory jsme použili polo-strukturované, kde jsme si předem stanovili několik určitých témat, kterými by se měli naše rozhovory ubírat. Položili jsme si hlavní výzkumnou otázku, která tvoří základ pro

další, specifické výzkumné otázky. Po stanovení hlavní výzkumné otázky, jak už jistě víte, bylo velmi jednoduché dotvořit jí specifické výzkumné otázky.

Základní výzkumnou otázku jsme si rozčlenili na tři jí specifické otázky, od kterých se samozřejmě odvíjeli otázky k polo-strukturovaným rozhovorům. Tyto otázky byly uzpůsobeny tak, aby je respondentky pochopily a nemusely zdlouhavě přemýšlet, co která otázka znamená.

V průběhu měsíce září jsme provedli první, pilotní rozhovor s respondentkou, která spadala do naší kategorie dcer. První pilotní rozhovor jsme samozřejmě do analýzy nezačlenili, ale pomohl nám především v úpravě otázek, abychom se nemuseli již zdržovat s úpravou a formulací těchto otázek.

Vzhledem k tomu, že jsou respondentky věkově téměř stejně staré jako my, proběhl vždy před rozhovorem rozhovor neformální, který jsme se pak snažili směřovat na otázky týkající se mezigeneračního učení mezi ní a její matkou. Tento postup se nám jevil jako nejlepší možný, jelikož se nám podařilo respondentky dostat do fáze uvolnění a ony se poté lépe rozmluvili o tomto předávání. Se všemi respondentkami jsme si samozřejmě tykali, jelikož se známe a jsme ve společném kontaktu. Tykání nám také pomohlo v tom, že dle našeho názoru nám respondentky více věřily. Dalším faktorem, který ovlivnil úspěšnost rozhovoru, byl i ten, že se s respondentkami známe, jak už jsme zmínili výše.

Snažili jsme se s respondentkami domluvit na setkání tak, aby to vyhovovali především jim. Šlo hlavně o to, aby měli zajištěné hlídání a během rozhovoru nás děti nevyrušovali. Po uskutečnění dvou rozhovorech se nám tato strategie vyplatila, protože jsme měli klid na náš rozhovor a nemuseli jsme se ohlížet na to, jestli děti něco potřebují nebo jestli se jim něco nestalo. Rozhovory probíhali především v jejich přirozeném prostředí, tedy u nich doma, jen jeden rozhovor proběhl na společné procházce s ní a jejím dítětem. Tento rozhovor byl ale neustále dítětem narušován, takže to ve výsledku rozhovoru mnoho neprospělo, spíše uškodilo, ale máme alespoň srovnání.

Na začátku rozhovoru jsme se samozřejmě respondentek zeptali, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru a ujistili jsme je o anonymitě. Všechny naše respondentky s nahráváním neměly problém a souhlasily. Respondentky jsme seznámili s tématem rozhovoru a za jakým účelem tento rozhovor vlastně probíhá. Toto seznámení probíhalo mimo záznam. Otázky, kterými se měl náš rozhovor ubírat, jsme měli vždy po ruce a jen jsme kontrolovali, zda se rozhovor ubírá správným směrem nebo je potřeba jej nasměrovat. Tyto otázky jsme znali z paměti a to

z toho důvodu, abychom předešli častému nahlížení do našich poznámek a tím pádem jsme zamezili dojmu, že rozhovor probíhá ve formě výslechu. V případě, že se respondentky více rozmluvily o určitém tématu, nechali jsme jim volnost pro toto vyjádření a to z toho důvodu, abychom docílili přirozenosti a taky nasbírali nové data/informace.

V průběhu našeho výzkumného šetření jsme uskutečnili rozhovory s celkem šesti respondentkami. Tyto rozhovory probíhali v délce asi 30 – 45 minutami, což nám přišlo optimální pro dostatek podstatných informací, které jsme potřebovali k našemu výzkumu. Rozhovory jsme si nahrávali do aplikace diktafon, který jsme měli vždy při ruce v mobilním telefonu. Bylo to i z toho důvodu, jelikož se nám následně data lépe zpracovávala.

Jak už jsme výše zmiňovali, s respondentkami se známe a jsme, dá se říct v pravidelném kontaktu s ní i její matkou. Z tohoto důvodu jsme zvolili i doplňkovou techniku. Jako doplňkovou techniku jsme zvolili pozorování (nesystematické). Bylo to z toho důvodu, že jsme většinu respondentek zastihly v jejich přirozeném prostředí, tedy většinou u nich doma (nebo u jejich rodičů). Přidat doplňkovou techniku nás napadlo po rozhovoru, který jsme uskutečnili s respondentkou, se kterou jsme prováděli rozhovor u jejich rodičů. Mohli jsme zde vidět interakci mezi ní a její matkou, jak jí předávala dítě na hlídání. Toto pozorování jsme samozřejmě nezahrnuli do následné analýzy dat, ale posloužila nám při následné interpretaci získaných dat. Když jsme si všimli něčeho pro nás zajímavého při interakci mezi matkou a dcerou, udělali jsme si poznámky. Toto pozorování nám hlavně umožnilo více pochopit vztah mezi matkou a dcerou, respektive jejich charakter vztahu.

Velmi nám pomohlo i to, že jsme si během období výzkumu pořizovali poznámky, které se týkali učení mezi námi a našimi matkami. Zaznamenávali jsme různé postřehy, které směřovali právě k našemu tématu. Tyto naše postřehy a zápisky jsme samozřejmě nezahrnuli do konečné analýzy dat. Velmi nám pomohli pro další dotazování se respondentek a taky jakým směrem máme výzkum dále ubírat, abychom lépe pochopili některé skutečnosti, které vyplývaly z analýzy dat.

3.7 Analýza dat

Analýzu dat jsme si rozčlenili do dvou částí. V první části jsme se věnovali samotnému přepisování nahrávek. Toto přepisování jsme se snažili udělat doslovně i s našimi poznámkami a emočním zabarvením, které se vyskytovalo v některých částech rozhovorů. Všechny

nasbírané informace jsme tedy měli v podobě souvislého textu, se kterým se nám lépe pracovalo v druhé části analýzy.

Na začátku druhé části analýzy jsme si nejprve text očíslovali dle řádků. Toto číslování jsme udělali ve všech prepisech. Tato čísla nám později pomohla pro lepší orientaci v textu. Po tomto očíslování jsme jednotlivé texty podrobili otevřenému kódování. Postupovali jsme od začátku textu a k jednotlivým číslům jsme přiřazovali kódy. Kódy nám sloužili k nadřazenému pojmenování jednotlivých částí textu/rozhovoru, které odpovídaly jejich obsahu. Jakmile jsme měli všechny rozhovory okódovány, vytvořili jsme si seznam všech kódů, k nimž jsme následně přiřadili čísla řádků, ve kterých se vyskytují. Na základě seznamu kódu jsme vytvořili jednotlivé kategorie. V těchto kategoriích jsme provedli slučování stejných nebo podobných kódů a následně jsme se je snažili pojmenovat tak, aby vystihovali témata, kterých se kódy týkají. Tento proces jsme prováděli v MS Excell, protože se nám následně lépe orientovalo ve zvolených větách, kódech a nakonec v kategoriích. Z kategorií jsme sestavili následnou kostru analytického příběhu, ve kterém je zobrazeno, jak na sebe jednotlivé kategorie navzájem působí a navazují. Ve výsledkové části jsme vycházeli právě z tohoto schématu.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole si řekneme, jaké byly výsledky našeho výzkumu. Při rozhovorech s jednotlivými respondentkami se nám vynořilo několik základních kategorií, které jsou dle našeho názoru zvoleny tak, abychom vytvořili obecný model toho, co se děje v analyzovaném procesu mezigeneračního učení mezi matkou a dcerou.

Zjistili jsme, že na průběh mezigeneračního učení mezi matkou má zcela zásadní význam **vztah mezi matkou a dcerou**. Tento vztah mezi matkou a dcerou má přímo vliv na to, co se matka a dcera od sebe navzájem učí. Samotný vztah mezi matkou a dcerou může mít tři podoby – kamarádský, partnerský, anebo vztah podřízenosti. Čím je vztah mezi matkou a dcerou kamarádský nebo partnerský, tím větší množství společných činností mají.

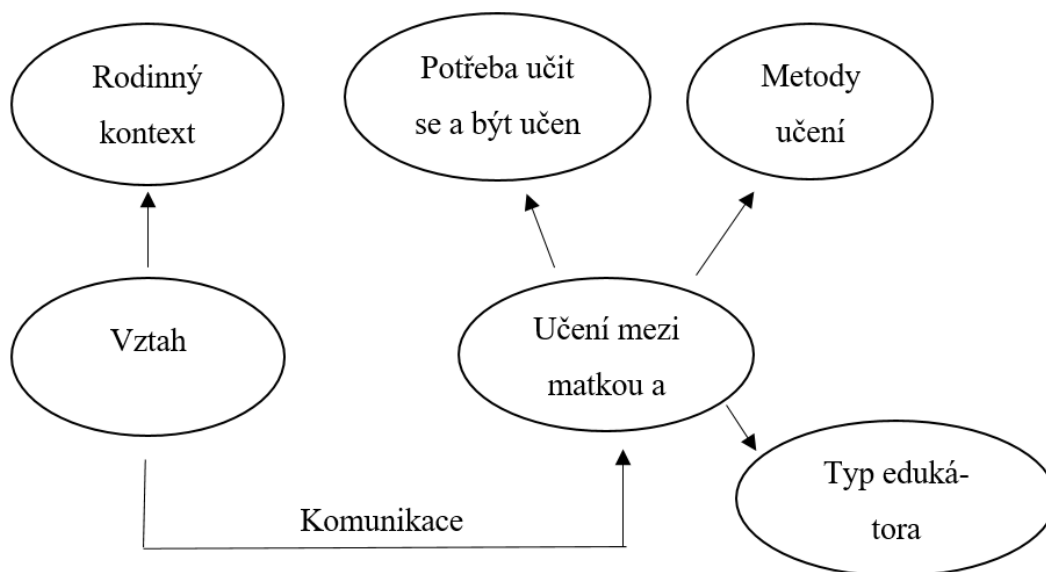
Na vztah mezi matkou a dcerou má vliv hned několik pozitivních či negativních faktorů. Jedním z faktorů je **komunikace** mezi matkou a dcerou. Komunikace je stěžejním faktorem proto, aby mohlo probíhat učení mezi nimi, tedy mezi matkou a dcerou. Komunikace vychází jak jinak, než z již výše zmíněného vztahu mezi matkou a dcerou. Na vztah mezi matkou a dcerou a na jejich komunikaci má vliv i **rodinný kontext**. Tento kontext zahrnuje veškeré události a aktivity, které se týkají rodiny.

Důležitým faktorem, který souvisí s přístupem dcery a matky k učení je i **potřeba učit se a taky být učen**. Tato potřeba je velmi důležitá pro to, aby se mohl uskutečnit proces mezigeneračního předávání, v našem případě mezi matkou a dcerou. Je důležité, aby matka a dcera měli potřebu se něco učit od té druhé a to už z důvodu dalšího vzdělávání, profesního vzdělávání nebo i sebevzdělávání. A s potřebou učit souvisí i potřeba být učen, protože je velmi důležité, abychom chtěli být učen a ten, kdo nás učí (v tomto případě matka nebo dcera) viděl, že máme zájem a že neplýtvá jen svůj čas, který by mohl využít jinak.

Výše zmíněné kategorie souvisí i s tím, jakých **metod při učení** matka s dcerou používají. Zde se může jednat o metody dialogu, monologu, metodu názornosti, přesvědčovací metodu aj..

Poslední kategorií, která z našeho výzkumu vyplynula je **typ edukátora**. Co to znamená? Znamená to, do jakých rolí se matka s dcerou v průběhu mezigeneračního učení dostávají. Matka i dcera se mohou stavit buď do pozice konzultanta, rádce anebo taky vzoru.

Obrázek 6: Analytická kostra procesu mezigeneračního učení



V následujících částech naší praktické části práce se pokusíme popsat již výše zmíněné faktory, které ovlivňují průběh mezigeneračního učení mezi matkou a dcerou. Dále se pokusíme ukázat, jak a jakým způsobem tyto faktory ovlivňují průběh samotného učení.

4.1 Vztah mezi matkou a dcerou

Jak jsme si již řekli, dle našeho názoru v procesu učení mezi matkou a dcerou hraje velký význam jejich vzájemný vztah. Tento vztah souvisí s mnoha faktory, jako jsou např. výchova v mládí, společné zájmy, bydlení, četnost stýkání se, děti atd.

Na základě rozhovorů, které jsme uskutečnili, vyplynulo, že vztah mezi respondentkami a jejich matkami lze rozdělit na tři typy vzájemného vztahu – vztah kamarádský, vztah partnerský anebo vztah podřízenosti. To, jakou má vztah respondentek a jejich matek podobu, působí i na přístup, který mají ke vzájemnému učení mezi sebou.

4.1.1 Kamarádský vztah

Pokud je vztah mezi matkou a dcerou **kamarádský**, tak se dle respondentek jedná o vztah, který je mezi ní a matkou velmi blízký. Matka i dcera jsou vůči sobě otevřené a mluví spolu o čemkoli. Jak nám řekla Petra: „*Můj vztah s mamkou by se dal přirovnat ke vztahu, jaký mám s kamarádkou Nemusím se bát si s ní povídat o čemkoli, protože jí věřím a vím, že si to nechá jen pro sebe a nebude se o tom bavit s ostatními lidmi*“. Další respondentka Beata, se nám svěřila s tím, že: „*Mamce se se vším svěřuji a poslouchám její rady, vždycky*

mi byla mamkou a kamarádkou v jednom“. V zápětí respondentka dodala: *„Jsem šťastná za to, jaký spolu máme vztah, a doufám, že jednou budou moje děti mít takový vztah i se mnou“.*

Je důležité, že v tomto vztahu si matka i dcera umí říct i to, co se jim nelíbí a to bez toho, aniž by se jedna povyšovala nad druhou nebo naopak: *„Jestliže se mi něco nelíbí, nebo na to mám jiný názor, řeknu to a vždycky se to nějakým způsobem probere a zváží se všechny možnosti“.* Velká většina respondentek zde také cítí podporu rodičů, která je velmi důležitá. Beata nám také řekla: *„Rodiče mě celou školní docházku oba podporovali ve studiu a snažili se vytvořit zázemí pro studium a podporují mě i nadále v mém životě“.*

V tomto typu vztahu respondentky vyhledávají chvíle, kdy mohou být se svou matkou. Tyto chvíle, jak řekly respondentky, vyhledávají i jejich matky. Tento společně strávený čas hodnotí obě strany velmi pozitivně a jsou za něj rády. *„V mnoha případech, kdy nemám co dělat, si s mamkou naplánujeme nějaký výlet nebo se za ní prostě jen tak zastavím doma“.* Ve společných chvílích si respondentky s jejich matkami různě povídají a řeší společné starosti, které je trápí: *„..., ale u toho stihneme probrat spoustu věcí, ať už co se týká domácnosti, dění ve vesnici či rozebereme různá osobní témata jako např. rodinné problémy, problémy s manželem, dětmi nebo problémy týkající se práce a pak společně klasicky poklábosíme. Občas řešíme i věci okolo domu, např. co se týče úpravy zahrady nebo podobných věcí“* nám řekla Petra.

Existuje i celá řada různých rituálů, které mají matka s dcerou společné. Beata si vzpomněla na jejich rituální s maminkou: *„Každý den, když se mamka vrátí z práce, u kafe si povídáme o tom, co se nám ten den přihodilo a jak jsme se měly. Pro mě je to vzácná chvílka, protože jsem dopoledne sama doma a alespoň si poslechnu co se kde děje a co je kde nového“.*

Aktivity, které dcery podnikají s kamarádkami, se zde promítají i do jejich vztahu s matkou. *„S mamkou jezdíme společně na nákupy, zajdeme na procházku, probereme, co se nám líbí, módu, a nedávno jsme společně nakupovali přes aboutyou, a já mám pořád problémy ohledně toho, jestli všechno dělám správně nebo ne, ... ale mamka mě vždycky dokáže tak uklidnit, že vím, že nakonec to co dělám, dělám dobře“.*

Důvodem, proč dcery mají kamarádský vztah se svou matkou, může být např. to, že je dcera jedináček. To se ale v našem případě nestalo, protože každá z respondentek měla alespoň jednoho sourozence. Dalším důvodem může být i to, že dcery nemají mnoho kamarádů/kamarádek a to jim chybí. Tím pádem si tento vztah vytvoří se svou matkou a berou ji jako svou kamarádku. U kamarádského vztahu nejdou vyloučit společné konflikty, které mezi

sebou mohou mít matka s dcerou. Tyto konflikty mají ale podobu kamarádské hádky/konfliktu, kde je ta výhoda, že si o tom obě strany promluví a dovedou se navzájem pochopit. Jak nám při rozhovoru řekla Petra: „*Jelikož jsme k sobě otevřené, není to vždy tak jednoduché, protože je tu vždy riziko, že se ta druhá naštvě, ale vždycky jsme si všechno mezi sebou vyříkaly a promluvily si o tom*“.

Petra měla se svou matkou spory především ohledně toho, co se týče výchovy její dcery. „*Dříve měla tendence se mi míchat do věcí ohledně výchovy mé dcery i bez toho aniž bych chtěla poradit, hlavně na začátku, když jsem se odstěhovala, ale to jsme si vyjasnili, že si to nepřeju. Co si budeme říkat, jednou budu taková i já, takže ji na jednu stranu chápu*“.

Zde vidíme, že je důležité mít mezi sebou i vzájemné porozumění a pochopení.

4.1.2 Partnerský vztah

Matka s dcerou mohou mít mezi sebou vztah partnerský. V tomto vztahu se necítí být dcery od své matky do ničeho tlačeny a je jim dána jakási volnost v jejich jednání a v tom, jak se rozhodují. Veronika o tom mluví následovně: „*Mamka mi většinou do ničeho sama nekecá, bydlení, úklid, vaření, snaží se mi nemluvit do výchovy a ani tak celkově do života*“.

Vztah mezi matkou a dcerou je v rovině vztahu partnerského. Dcera zde s ochotou vyslechne svou matku, ale vytvoří si svůj vlastní názor a náhled na danou situaci. V tomto vztahu se nevyskytují konflikty. Rady jsou zde přijímány, ale zase jen do jisté míry: „*Doufám, že nám budou i s tatínkou nápomocni u stavby našeho rodinného domku, jelikož to mají ještě v živé paměti, To budu za jejich rady a poznatky velmi ráda a jejich pomoc velmi ocením i s manželem*“.

Setkávání je zde v rovině přiměřené, protože nejde o pravidelné setkávání se každý den: „*Setkáváme se tak jednou za týden, někdy je to i víckrát no. Ale je fakt, že se každý týden vidíme, nejčastěji je to tedy v sobotu, ale stane se, že se třeba i nevidíme, protože potřebujeme něco dělat nebo někam jedeme*“.

Veronice tento čas, který stráví s matkou, stačí.

V tomto vztahu nemají matka s dcerou potřebu strávit společně každý den a mnoho dcer v tom vidí i určitou výhodu „*Jsem ráda, že se s matkou stýkám jen asi jednou týdně, protože si máme alespoň o čem povídat a matka na mě nevidí žádné nedostatky, nekritizuje mě ani mé děti. ... ani já na matce nevidím žádné negativní vlastnosti, protože si ten čas s ní užívám a nehledám žádné takové špatné věci na ní, protože na to nemám i čas dá se říct.*“

Pro tento vztah je dle výpovědí charakteristická i tolerance. Vyplývá to i z výpovědi Dariny: „*Jsem ji vděčná za to, že nechává spoustu věcí na mě, nepřesvědčuje mě o svojí pravdě, ale spíš se mi snaží pomáhat. Nikdy neslyším rady typu: tohle musíš, tak je to správně, takhle jsem to dělala já a ty to tak budeš dělat určitě taky... naopak je velmi vstřícná a svoje rady mi nevnučuje*“.

V tomto partnerském vztahu je pozitivní, že se navštěvují přiměřeně, že to nepřehání, dále se nesnaží jedna druhé změnit jejich život tak, jak by měl podle té druhé vypadat, ale je zde hezky vidět hranice, kterou si zde matka a dcera (někdy neúmyslně) stanovily (život dcery a život matky).

4.1.3 Vztah podřízenosti

Tento vztah je charakteristický **podřízeností** dcery a nadřízeností matky. Jsou zde charakteristické problémy s matkou, které po nějaké době pomalu ustupují, ale dříve byli velmi intenzivní. Šárka měla s matkou problémy především v pubertě: „*Když jsem byla mladší, nadávala jsem, že musím být jako první z diskotéky doma, že se musím jen učit, že nemůžu chodit ven. Jiní rodiče byli totiž ke svým dětem benevolentnější, a moje mamka s tatínkem moc přísní. Nechtěla jsem se proto mamce s ničím svěřovat, protože jsem prostě byla tvrdohlavá a stála si jen za svým. Prostě jsem ani neměla potřebu se jí svěřovat, stačily mi kamarádky*“.

Postupně se, ale tento vztah dle Šárky vyvíjel a našly s matkou společnou cestu k sobě: „*Ted' je ten vztah už lepší, protože dříve mě matka brala pořád jako dítě. Čím jsem starší, tím víc mě bere jako sobě rovnou. Přece už mám svoji rodinu a už se jí nemusím ptát na svolení*“.

Postupem času se tento vztah vyvíjí i pozitivním směrem: „*S mamkou a tatínkem jsem se začala více bavit, protože už to člověk vidí jinýma očima, než když byl v té pubertě a na druhou stranu jsem už i já matka (rodič) a tak to ted' už vidím jinýma očima*“.

Tuto výpověď potvrzuje i Kateřina: „*V pubertě jsem s mamkou hodně bojovala, nemohla jsem říct svůj názor, nemohla jsem dělat, co jsem chtěla já, ale musela jsem ji furt poslouchat. Ted' už se to ale zlepšilo a máme mezi sebou takový normální vztah bez neustálých konfliktů*“.

Dle respondentek se tedy jejich vzájemný vztah s matkou zlepšil, ale je zde pořád to, že mezi sebou nevyhledávají společné chvíle a ani spolu nějakým způsobem nespolupracují. Jak říká Šárka: „*O mých osobních věcech se moc nebavíme a ani jsme neměly mezi sebou potřebu se o nich nějak bavit*“ podobně je to i u Kateřiny: „*Nevzpomenu si, že bychom s mamkou měly*

nějakou společnou aktivitu. Takovou my nemáme. Spíše chodím za kamarádkami nebo ségrou, protože s nimi se to líp probírá, pochopí mě a nekritizují, nevyčítají a nesoudí jak matka“.

V tomto vztahu jsou striktně stanoveny hranice mezi dcerou a rodiči. Dle našeho výzkumu je v tomto vztahu problém v tom, že matky se ještě nesmířily s tím, že jejich dcery jsou už dospělé a mají svůj vlastní život. Jak řekla Kateřina: *Ona si neustále myslí, že jsem pořád to dítě, které nemá nárok na vlastní názor, přesto, že už mám tři děti, z toho dvě téměř dospělé. Chce pořád, abych ji respektovala ve všech jejich rozhodnutích. ..., mám pocit, že pořád nechápe, že už nejsem to dítě, které musí respektovat každý její názor a rozhodnutí“.*

Dle respondentek je problém především v tom, že matka si nemyslí, že by ona dělala něco špatně, že by se měla změnit. Matka se zde většinou pořád staví do role té, co všem rozkazuje a říká co kdo má a nemá dělat a myslí si, že ji všichni budou neustále poslouchat.

Jak uvádí Petra, která má se svými rodiči velmi dobré vztahy, že zde velkou roli hrají hranice a pravidla, která si předem stanoví a která nemají být překročena. *„Jsem ráda, že moje mamka respektuje veškerá moje rozhodnutí, i když s některými občas nesouhlasí, proto jí můžu i s klidem svěřit dceru na delší hlídání a vím, že nebude dělat nic, co bych si nepřála“.* Pokud jsou tyto předem stanovené pravidla a hranice dodržovány, není zde žádný problém a je vše v naprosté pohodě. Kateřina vidí svůj život jako její soukromou záležitost a nevidí jeden jediný důvod, proč by se při řešení nějaké její soukromé situace měla ohlížet na svou matku: *„Netuším, s matkou jakože nemáme problém žádný, nemáme na sebe alergie, bavíme se. Stane se někdy, že se jedna nebo druhá naštvě, ale prostě tak to je a je to můj život, do kterého si nenechám mluvit a ona to prostě musí respektovat a smířit se s tím. ..., nechápu, proč by mi ona měla kecat do života, když já nemůžu kecat do toho jejich“.* Z případu Kateřiny je zjevné, že učení mezi ní a matkou probíhá velmi těžce. Myslíme si, že matka Kateřinu a i Šárku ničemu naučit nemůže a to z toho důvodu, protože zastává velmi negativní postoj k učení od matky.

Na základě našeho výzkumného šetření jsme odhalili tři typy vztahů, které mezi sebou matka s dcerou mohou mít. Nemůžeme zde jednoznačně říct, že vztahy mezi respondentkami a jejich matkami jdou striktně zařadit do jednoho typu vztahu. Vztah mezi matkou a dcerou můžeme zařadit do všech tří typů vztahů, ale je tam vždy jeden, který převládá, a na ten jsme se zaměřili a popsali jej.

Zaměříme-li se na krátký popis jednotlivých typů vztahu, může říct, že, **kamarádský vztah** se vyznačuje především blízkostí vztahů mezi matkou a dcerou, jejich vzájemná otevřenost k sobě, matka s dcerou vyhledávají společné chvíle, jsou zde vidět i společné rituály a je zjevné, že si řeknou ať už to pozitivní, tak to negativní. Je zde patrné řešení konfliktních situací v klidu a s chladnou hlavou. **Partnerský vztah** bývá vyznačován svobodou, dostatkem volného prostoru, který mají jak matka, tak dcera, je zde patrné i to, že dbají na názor a svobodnou volbu té druhé. Je zde velká míra tolerance a to jak ze strany matky, tak ze strany dcery. Jejich setkávání zde není pravidelné. Názory a rady přijímají, ale nejsou hlavním faktorem, podle kterého by se rozhodovaly. **Vztah podřízenosti** je zde typická dominance matky, dcera je zde v roli podřízené. Společné prožívání chvil tu je, ale ne mnoho. Je zde dán vlastní prostor pro aktivity a činnosti, které má každá z nich ráda. V tomto vztahu nenajdeme to, že se jedna druhé svěřují a vlastně ani necítí tu potřebu se svěřit. Jsou zde přesně vytyčené hranice, které se nesmí nebo by neměly překročit.

Na to, jaký má každá respondentka s matkou typ vztahu, přesněji řečeno, který typ převládá, jsme přišli následujícím způsobem. Zjistili jsme, že na vztah mezi matkou a dcerou má vliv hned několik faktorů jako jsou např. způsob výchovy, bydlení a četnost setkávání. Je zde i ten faktor, že pokud společně matka s dcerou bydlí, je zde větší předpoklad pro časté konflikty, neshody a hádky, takže v tomto případě se kamarádský vztah mnoho nevyskytuje.

Komunikace je totiž jedním ze stěžejních bodů, který je nezbytný pro učení mezi matkou a dcerou. Způsob, jakým spolu matka a dcera komunikují je dán především tím, jaký mají mezi sebou vztah. **Kamarádský vztah** mezi matkou a dcerou se vyznačuje především otevřenou komunikací. Tato otevřená komunikace mezi matkou a dcerou je dána i tím, že matka s dcerou společně chtějí sdílet své city. Toto sdílení je velmi silné a pro matku a dceru je velmi důležité. Respondentky (dcery) se svou matkou hovoří o všem, bez toho aniž by se museli nějak přemáhat nebo ostýchat. Toto společné sdílení je spontánní a jejich společná komunikace je v rovině přátelské. Matka s dcerou jsou v tomto vztahu k sobě upřímné a obě si takovéto společné komunikace velmi cení a jsou za ni rády. Jak nám řekla Petra: „*S mamkou se snažíme k sobě být otevřené, i když to není vždycky úplně jednoduché, protože vždy je riziko, že se ta druhá naštvě. Nikdy jsem neměla problém jí říct nějaká má trápení, problémy, protože jsem věděla, že mě pochopí a řekne i svůj názor, který je pro mě důležitý*“, dále dodala „*kdybych s mamkou neměla takový vztah, asi bych byla nešťastná, protože je to pro mě nejbližší člověk. Jsem ráda, že s ní mám takový vztah a doufám, že jednou budu mít s dětmi taky takový vztah*“.

Další dva typy vztahu, vztah partnerský a vztah podřízenosti, se vyznačují spíše komunikací, která je uzavřená. Respondentky (dcery) se se svými matkami baví jen o vybraných tématech a to z toho důvodu, protože se dcery bojí toho, že nebudou pochopeny s matčiny strany. Kateřina nám o takovéto negativní zkušenosti se svojí matkou něco málo řekla: „*Mnohokrát bych si chtěla se svou matkou promluvit o mých problémech a starostech, ale nejde to. Je to z toho důvodu, protože z rad mé matky ke mně se staly výčitky.*“ Dále dodala: „*tyto výčitky nejsou směřovány jen mě a mému manželství, ale často obrací pozornost i na mé děti a to už se kolikrát neudrším. Většinou slyším, že ji nenavštěvujeme, dostatečně nepomáháme a nezajímáme se o ně.*“

Podle našeho výzkumu je uzavřená komunikace pro učení mezi matkou a dcerou velkým problémem. Některé respondentky to berou tak, jak to je, ale jiné jsou z toho nešťastné. Jak řekla Kateřina: „*Chtěla bych, aby se náš vztah alespoň trochu spravil, abychom se dokázaly spolu normálně bavit.*“ Ve vztahu partnerském a ve vztahu podřízenosti vidíme největší problém v tom, že matky většinou stále berou své dcery jako jejich děti. Nedokáží se smířit s tím, že už mají svoji vlastní rodinu a mají právo se o všem rozhodovat sami. Možná kdyby je začaly brát, jako rovnocenné nebyl by to takový problém a jejich společné vztahy by se zlepšily. Petra nám to hezky řekla: „*Dříve mě mamka jen vychovávala, protože jsem byla její dítě. Čím jsem starší, tím víc mě bere jako rovnocennou osobu. Přece jen jsem plnoletá a už si o všech věcech musím rozhodovat sama. Určitě vím, že pokud by vztah zůstal pořád na stejné úrovni a mamka se ke mně neustále chovala jako k dítěti, tak bychom spolu dnes tak nevycházely a nemohly společně o všem mluvit.*“

4.2 Rodinný kontext

Rodinný kontext zahrnuje všechny události, které ovlivňují život rodiny. Ovlivnit život rodiny může např. těhotenství, stěhování, manželství, nový vztah, vlastní bydlení, profesní život, život dospělého dítěte, zkušenosti matky a různé jiné události, které mohou tento rodinný život, ať už pozitivně nebo negativně, ovlivnit. Je samozřejmé, že tento rodinný kontext ovlivňuje i učení mezi matkou a dcerou a to hlavně jejich vztah a potřeby. Petra uvedla, že co už nepracuje a je na **mateřské dovolené** tak se s matkou více setkávají a tráví společně víc času: „*S mamkou se setkáváme pravidelně téměř každý den, zejména teď, když mám sama dceru a jsem na rodičovské dovolené. Dokud jsem chodila do práce, tak časté to samozřejmě nebylo.*“ Pak ještě dodala: „*myslím si, že se teď jedna od druhé navzájem více učíme, protože když jsem byla pořád v práci, tak jsem na mamku neměla až zas tak moc čas.*“

Další respondentka Veronika nám řekla o jejich **situaci doma** (nebo spíše u rodičů): „*U našich se teď neustále řeší brácha, S rodiči se neustále dohadují a řeší nějaké jeho kopance, co vždycky udělá. Mamce říkám nech ho nechají, že je v pubertě a nech si vzpomene na to, co prožívali semnou*“. Ještě dodala: „*brácha na rozdíl ode mě nedělá zase tolik kopanců. ..., když si vzpomenu, co sem se navyváděla já, tak se divím, že to naši ještě řeší*“. Šárka nám řekla, jak jejich vztah ovlivnil bývalý přítel: „*Když si vzpomenu na to, jaký jsme měli vztah, když jsem byla s bývalým, tak se sama divím, že se to všechno ještě tak zpravilo. ..., ono mamka ho neměla moc ráda a to byl ten problém. Pořád na něm viděla nějaké chyby a snažila se nás prostě rozeštvat...*“. Dále dodala, že dle jejího názoru to bylo ovlivněno i tím, že se **odstěhovala**: „*Myslím si, že kdybych se neodstěhovala, tak by to teď asi nebylo tak, jak to je. To bychom si asi lezly hodně s mamkou na nervy a pořád si něco vyčítaly. Máme totiž hodně podobné povahy a tak bychom se asi v jednom domě nesnesly*“. Beata například uvedla, že po jejím odstěhování jí chybí to odpolední kafičko: „*Když mamka přišla z práce, tak jsme si vždycky společně sedly a daly si kafe a povykládaly, co se nám za ten den stalo. Teď mi to hodně chybí, protože manžel tak brzo doma není tak si nemám s kým u kafeho povykládat*“.

Změny nastaly i v tom, když dcera **otěhotněla**. Beata uvedla: „*Když jsem otěhotněla, tak mi sem tam mamka něco poradila ohledně výbavy pro miminko. Protože jsem chtěla pro své dítě to nejlepší, to co chtěla i ona pro mě.*“.

Podle našeho výzkumu je vztah matky a dcery ovlivněn i tím, jaký měla **vztah matka se svou matkou**. Některé respondentky (dcery) si vzaly ponaučení, jak by se ony ke svým dětem chovat nechtěly. „*Snažím se proto přijímat názory své dcery a doufám, že budu schopna vidět svou dceru jako dospělou, s vlastním názorem a vlastním životem. Doufám také, že nebudu opakovat její chyby, aby se z rad, které své dceři dávám, také nestaly výčitky*“.

Kateřina ještě uvedla, že vztah s její matkou se změnil i od té doby co se otec stal **alkoholik**: „*Od té doby, co otec začal pít, se matka se všemi hádá. Když chce poradit ohledně otcova pití, vždy to skončí hádkou, protože jí řeknu, nech si ho nevšímá a nech si žije svůj život, že on už se stejně nezmění*“ pak ještě řekla: „*..., samozřejmě, že mě to hodně mrzí, rodiče pro mě vždy byli jakýmsi vzorem, jenže po tom co otec začal pít, už jsou pro mě spíš vzorem toho, jak nechci, aby vypadal můj vztah*“.

Dle výše zmíněných výsledků našeho výzkumného šetření může mít rodinný kontext na učení mezi matkou a dcerou pozitivní i negativní dopad. Nelze jednoznačně říct, že je ten

kontext jen pozitivní nebo negativní, je tam vždy ta jedna vlastnost (pozitivní či negativní), která převládá. Když byl vztah mezi dcerou a matkou v minulosti založen jen na negativních zkušenostech, tak se stal buď nějaký zlom, kde se to převrátilo na ty pozitivní zkušenosti anebo to zůstalo pořád v rovině negativní.

4.3 Potřeba učit se a být učen

Důležitým hlediskem pro učení mezi matkou a dcerou je, aby **obě strany** (matka i dcera) **cítili potřebu se učit**. Na jedné straně musí být potřeba se chtít učit a na straně druhé, potřeba učena být.

Z našeho výzkumného šetření jsme zjistili, že v mnohých případech **matky neberou v úvahu potřeby dcer**. Jelikož tuto potřebu neberou v úvahu, učí dcery i přesto, že to dcera nevyžaduje a nemá se potřebu od ní učit. Takové učení vede obvykle k **negativní reakci dcer** na toto učení. „*Kdyby mamka mohla, tak by mi radila neustále, i když nic poradit nepotřebuju. Kdybych s ní asi probírala všechno, co mě napadne, tak se asi z těch jejich nechtěných rad zblázním*“. „... *mamka by mi nejradši kecala i do toho, čím mám krmit své děti a kam mám jet s nimi na dovolenou a na výlet, protože podle ní je všechno pro děcka nebezpečné*“. Stejně jako Šárka reaguje i Kateřina: „*Vždy mě vedla k pracovitosti, schopnosti postarat se o sebe a mou rodinu a to jak po stránce běžného chodu domácnosti, tak i po stránce finanční. Nejradši by mi do financí nahlížela i teď. Zajímalo by ji, jestli dobře s penězi hospodařím a zda máme nějaké zásoby*“. „*Hodně mi kecá do toho, co mám udělat na večeři nebo na oběd, aby manžel měl dobré jídlo*“. Darina řekla, že její mamka má neustálou potřebu jí radit v kuchyni: „*Taky mi radí, co se týče kuchyně, kde se naše názory občas rozchází. V kuchyni se nesnese, a tak je bezpečnější když tam trávíme čas každá zvlášť. Je to z toho důvodu, protože mamka má neustále nutkání říkat co mám blbě nebo co dělám blbě a že kuchyně není dostatečně uklizená a pořád mi chce pomáhat a ukazovat jak se to dělá správně*“.

Darina dále řekla, že jí matka má neustále potřebu radit v tom, jak se má i obléct: „*Nejčastěji mi říká, např. vezmi si náteřník, ať ti není zima, namaž si pusku, ať ji nemáš suchou*“. „*Takové rady já nepotřebuju, jsme snad dospělá a vím, jak se mám obléct. Taky má hodně často připomínky k mému vzhledu, že bych se sebou měla něco dělat, abych vypadala starší a ne pořád jako dítě*“.

Negativně jsou přijímány rady, které dávají ze svého popudu i dcery matkám: „*Snažím se jí radit, aby více odpočívala, protože neustále pracuje. Měla by cestovat a věnovat se sobě*“. „*Také se jí snažím radit, aby byla tolerantnější vůči mému otci. Ale je to zbytečné, protože stejně neustále slyším, jak ona všechno ví nejlíp*“ (Kateřina). O stejnou zkušenost se s námi podělila i Beata: „*A samozřejmě radím i já jí ze svého popudu. I když sama moc dobře vím, že nejhorší rada je nevyžádaná, prostě se neovládnu. Někdy si totiž myslím, že všemu strašně rozumím a potřebuji, aby to asi slyšeli i ostatní*“.

Z našeho výzkumu dále vyplynulo, že rady jsou naopak **pozitivně přijímány, když si o ně řeknou**. Je to většinou z toho důvodu, protože respondentky nebo jejich matky za nimi přijdou a radu vyžadují, protože je pro ně rada od matky nebo dcery důležitá. Jde to vidět i na rozhovoru s Beatou: „*Když jsem otěhotněla, tak mi sem tam mamka něco poradila ohledně výbavy pro miminko, co budu potřebovat a proč. V tomto směru jsem se za ní šla poradit velmi ráda, protože vím, že nás vychovala správně a chtěla pro nás to nejlepší*“.

Naše výzkumné šetření ukázalo, že je hodně případů, kdy jsou matky pro radu za dcerou. Tyto rady bývají většinou spojovány s různými technologiemi (PC, internet, tablet), problémy v práci, anebo když potřebují pomoci s různými programy. Veronika nám řekla, že je to dobrý pocit, že za ní mamka přijde a chce poradit, protože se cítí být potřebná: „*Mamka za mnou přijde většinou, když chce pomoci s problémy v práci. Tyto problémy se týkají většinou účetnictví, problémům s programem na etikety nebo propagací jejich firmy. Přeci jen jsem v tomto oboru vystudovaná a hodně věcí jsem pochytala ve škole nebo na různých pracích pro jiné firmy*“. Petra nám řekla, že např. radí matce ohledně zdravotnictví: „*Nejčastěji radím matce ohledně elektroniky nebo věcí, které se týkají zdravotnictví zejména pak zubů*“. „*Je to z toho důvodu, protože jsem vystudovaná v tomto oboru a mamka ví, že chci pro ni a její zdraví (zuby) to nejlepší*“.

Potřeba učit se a být učen, může být i nevědomého charakteru. Co to znamená? Znamená to, že v našem případě matka, používá staré věci místo toho, co by si koupila nové, moderní, které jí tu práci usnadní. „*Mamka nerada investuje, ale já jí říkám, nech si koupí pořádný, elektrický, kartáček na zuby, že jí to usnadní práci a ještě líp jí to vyčistí zuby*“. „*Samozřejmě ne, na co, já takové nepotřebuju. Tak jsem jí ten kartáček koupila na narozeniny a řekla jsem, ať to vyzkouší. Mamka mi ještě ten den volala, že je to skvělá věc, jak hezky jí to ty zuby vyčistilo, že s normálním kartáčkem tak zuby nevyčistila*“ (Petra). Šárka to zase ukázala na příkladu z kuchyně: „*Zvala jsem naše na oběd a dělala jsem hrdinku, jak zvládnou uvařit takovou rajskou jak mamka. Strávila jsem v kuchyni celé dopoledne a stejně jsem ji neměla*

dobrou, pak přišla mamka a zeptala se, proč to dělám tak složitě, že ona to dělá jednodušeji. ..., byla jsem naštvaná, jak jinak, ale od té doby co mi to ukázala, už to dělám jednoduše a ne tak složitě jako na poprvé“.

4.4 Metody učení

Na základě výzkumného šetření a z rozhovorů respondentek jsme zaznamenali následující metody, které jsou využívány při mezigeneračním učení mezi matkou a dcerou. Mezi základní metody, které se nejčastěji při tomto předávání používají, jsou metody formou rozhovoru (dialogu), metody přesvědčování a poslední metodou je metoda názornosti.

Při použití metody **dialogu**, vedou mezi sebou matka a dcera rozhovor. Jak nám řekla respondentka Beata: *„Mezi námi to spíš funguje tak, že si o věcech povídáme a řešíme je spolu. A během naší debaty se vždycky naskytne prostor radu si nepřímou vyžádat nebo ji udělit“.* Učení formou dialogu je dle našeho názoru nenásilné a vyrovnané. Při této formě učení se chce příjemce něco naučit a zdroj učení (učitel) ho to vstřícně a s pochopením naučí nebo mu poradí. Jak nám řekla Darina: *„Jsem ráda, když mi mamka pomůže s háčkováním, protože v tom ještě nejsem tak zběhlá jak mamka. Mamka mi to vždycky s klidem ukáže a zeptá se mě, jestli už vím, nebo to chci ukázat ještě jednou“.* Podobně to má i Šárka, ale v oblasti oblečení: *„Co se týká oblečení, tak se mě mamka snaží vždycky poradit co je na jakou příležitost vhodné, protože přece jen pracuje v oblasti, kde je vzhled důležitý. Já to na té mateřské tak neřeším“.*

Když bychom se zaměřili na metody **přesvědčovací**, tak nám to hezky řekla Darina: *„Když spolu nakupujeme je strašně nerozhodná, proto se jí snažím přesvědčit k tomu co se jí buď líbí, anebo co si myslím, že by jí mohlo slušet.“* Metoda přesvědčovací (slovní) nemá ve většině případů velký užitek. Efekt tam je buď velmi malý, nebo dá se říct, že tam není žádný. Je to z toho důvodu, že za tu dobu už mají každá (matka i dcera) svůj vlastní názor a pokud oni v tom nevidí nějaké pozitivum nebo chtíč, tak to stejně odmítnou. Toto tvrzení nám Darina i potvrdila: *„Většinou mě stejně neposlechne a takovou věc si nekoupí, ...“.* Stejně je to i s učením jak nám řekla Beata: *„Snažím se mamku naučit zdravému životnímu stylu. Když byla mamka mladá, tak se nějaký zdravý životní styl vůbec neřešil. Všude se chodilo pěšky, takže pohybu měl každý dost a jedlo se, co zrovna bylo k dostání. Ale v dnešní době jezdí každý autem pomalu až do domu a v obchodech je všeho moc, proto je někdy potřeba se nad stravou zamýšlet a nebrat vše, na co máme chuť“.* Pak dodala: *„..., snažím*

se ji poučovat o pohybu a zdravé stravě, ale moje mamka je v tomto bohužel „stará škola“, takže si ujíždí na škvarcích, salámu a dalších podobných laskominách“.

Metoda přesvědčovací je metodou, která nemá moc velký účel. Jak jsme v úryvcích z rozhovorů viděli, každá (matka i dcera) si chtějí dělat věci podle sebe. Když dcera dělá něco podle sebe a matce se to nezamlouvá, dcera ji přesvědčuje, že je to pro ni správné a vhodné, ale matka v tomto případě nevidí opodstatnění, takže to nebere vůbec v úvahu. Spíše se k tomu staví ještě více přísněji a odmítavěji. Jak jsme viděli na úryvku rozhovoru s Beatou, matky si prostě stojí za každou cenu za svým. Je těžké je předělávat, když už mají zažité své zvyky, názory, tradice apod.. V mnoha případech matky o takové přesvědčování ani nestojí: *„Všechno co k tomuto tématu řeknu, stejně nebere vážně a má k tomu své argumenty. Takže mé rady jsou v tomto případě samozřejmě nevyžádané a bez efektu“.*

Zaměříme-li se na metodu formou dialogu, tak jak už vyplývá z názvu, je to metoda obousměrná. Co to znamená obousměrná? Znamená to, že se do procesu učení zapojí jak příjemce učení, tak i zdroj učení (učitel). Tato metoda se jeví jako velmi účinná. V metodě formou dialogu jde především o pocit vlastní svobody, práva si o něčem rozhodovat a podílet se na nějakém určitém rozhodnutí. Rozhovor neboli dialog, vychází od příjemce učení, který se chce něčemu naučit, stojí o toto učení a je ochotný něco tomu třeba i obětovat.

Zaměříme-li se na poslední metodu, kterou je **metoda názornosti**, tak se vypoužívá většinou v situacích, jako jsou, např. když dcery učí matky zacházet s PC, mobilním telefonem, tabletem nebo jinými novými technologiemi. Jak nám řekla Petra: *„Když jsme mamce pořídili nový dotykový telefon, to teprve bylo. Nevěděla, co s ním má dělat, ale bylo vidět, že se s ním chce naučit“.* Je zde důležité, aby se matky chtěli něco naučit a v mnoha případech to i vyžadují. *„Zůstala jsem překvapena, že po mě mamka hned chtěla, ať jí ukážu, jak se píše sms a jak se volá. Názorně jsem jí to ukázala a ona to postupně zkoušela a zkoušela, až se k tomu nakonec dostala“.* Dále dodala: *„Teď s tím telefonem umí pomalu líp než já“.*

Darina nám řekla, jak učila svou matku nakupovat přes internetové obchody. *„Občas s mamkou na nákupy zajedeme to jo, ale ono je lepší to objednat přes internet. Je to rychlejší a nemusíte tak plýtvat čas ježděním po obchodech. Mamce se to taky zalíbilo a tak si chtěla něco objednat. Samozřejmě nevěděla jak, a tak jsem jí to musela naučit“.* Darina nám řekla, že bylo na její matce vidět, jak ji to samou šťve, že to neumí a tak byla odhodlaná se to od ní naučit. Darina dále řekla, že ji to názorně ukázala: *„..., prostě jsem jí ukázala, že musí kliknout na věc, kterou chce, vybrat velikost, vložit do košíku, pak zadat adresu a zaplatit a bylo*

to. Samozřejmě jsem na ni ještě párkrát dohlídla, ale teď už nakupuje víc než já“. Jde vidět, že v mnoha případech matky vyžadují, aby jim to dcery předvedly, jak se to dělá. Matky jsou stará škola, dle respondentek, a potřebují to ukázat a sami si to následně prakticky vyzkoušet. Pro matky je tato metoda neúčinnější a to ony moc dobře sami vědí, proto ji taky vyžadují.

Podle našeho výzkumu jsme zaznamenali, že pokud dcery něco učí své matky tak nejčastěji používají metody názornosti. Je to z toho důvodu, protože matky se chtějí něco naučit v oblastech, jako jsou PC, mobilní telefony, tablety, internetová komunikace a dalšími moderními technologiemi, které jsou charakteristické pro dnešní dobu. Matky dle dcer ve většině případů tuto metodu sami vyžadují, protože je neúčinnější a jim nejbližší.

Metody, které jsou využívány k učení mezi matkou a dcerou ovlivňují i přístup k učení. Hlavním kritériem pro učení samotné je správné použití metody, a to z toho důvodu, aby chom došli k vytyčenému cíli, výsledku. Je zde důležité, aby obě strany příjemce i zdroj učení měli k tomuto učení aktivní, dalo by se říct až vstřícný přístup. Pokud příjemci učení nevyhovuje předem zvolená technika, je už více než jasné, že se nebudou dostavovat ani žádné vytyčené výsledky. Zdroj učení, to je ten, od kterého vychází učení, by měl vypozařovat, že nezvolil správnou metodu a měl by se tedy pokusit zvolit jinou alternativu. Budeme-li se bavit o aktivním přístupu ze strany zdroje učení, budeme vědět, že zdroj zvolí ty nejefektivnější metody, aby se příjemce učení něco naučil.

4.5 Typ edukátora

V této části se zaměříme na koncept rodinných edukátorů. Zde jsme pojmenovaly role, do kterých se matka i dcera v procesu mezigeneračního učení dostávají. Z naší analýzy dat jsme dospěli k názoru, že v procesu mezigeneračního učení se matka i dcera staví buď do pozice rádce, konzultant, anebo zde vystupují jako vzor. Je ještě jedna pozice, do které se mohou dcera nebo matka stavit, ale tu jsme v našem výzkumu nezaznamenali. Tato pozice se nazývá pozice experta.

Již v teoretické části naší práce jsme si tyto jednotlivé pozice popsali blíže, ale zde si je ještě v krátkosti zopakujeme. První pozici, kterou jsme v našem výzkumu zaznamenali je pozice **rádce**. Rádce sám dává impuls k procesu učení, v tomto procesu je také velmi aktivní a má zde taky rozhodování zcela ve svých rukou. Jedná zcela vědomě, i když druhá strana stejné nadšení nesdílí. Rádce prostě radí i přesto, že ví, že jeho rada není žádaná. Jak jsme zmínili

již v teoretické části, zastává jasné stanovisko, že je třeba poradit. Tento typ výstižně popisuje respondentka Kateřina: „*Moje matka mi vždycky říkala, že to všechno pochopím až časem, až budu velká. Vždycky mi říkala, že je na mě tak přísná proto, že mě má ráda a chce, aby ze mě něco vyrostlo. Že se semnou zlobí, protože mě má ráda a záleží jí na mě. A přesně toto říkám i já svým dětem, ale jak jsem tomu nerozuměla já, nerozumí tomu ani oni*“. Jednání rádce, je vždycky zdůvodněno tím, že on to myslí dobře a že to dělá pro dobro všech. „*Já se mamce vždycky snažím říct, nech to tak nedělá, že si akorát přidává práci. Že už jsou nové techniky, jak se to má dělat a je to jednodušší a hlavně rychlejší. Ona se s tím strašně piplá vždycky*“ (Veronika). Rádce vždy obhajuje svoje jednání tím, že daný jedinec to neumí nebo neví, a že není dostatečně zkušený: „*Mamka jednou chtěla dělat dort, jenže první, co udělala, bylo, že začala dělat těsto. Tak jsem jí samozřejmě řekla, ať si nachystá všechno, co bude na dort potřebovat, ať si zapne troubu a teprve pak ať začne dělat to těsto*“ (Veronika). Jak říká Rabušicová (2011) „Samotné učení směřuje od edukátora, pro kterého jsou důležité potřeby příjemce.“. Důležité zde je, že příjemce vyhodnotí, zda bude předané informace potřebovat či nikoli a na základě tohoto vyhodnocení radu buď přijme, nebo odmítne. „Východním hybným bodem učebního procesu jsou potřeby příjemce a zkušenost edukátora a jeho potřeba ji dále předávat ostatním“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011).

Druhým typem role rodinného edukátora, kterou jsme z našeho výzkumného šetření vypořezovali, byla role **konzultanta**. Konzultant většinou vyčkává, až někdo bude chtít poradit a pro radu si přijde. Je vždy ochotný poradit, ale čeká, až ho někdo vyzve. Konzultant většinou zastává názor, že je důležité být připraven. „*Když si vzpomenu na to, jak jsem byla poprvé těhotná, tak mě až překvapilo, že mi mamka nedávala rady sama od sebe. Bylo to zvláštní, protože ona byla většinou ten typ, co chrlí rady bez vyžádání a v tomto případě to tak nebylo. Bylo vidět, že na to čeká, až za ní přijdu a budu chtít poradit. Mile mě překvapila, musím říct*“ (Petra). Z tohoto rozhovoru bylo patrné, že matka respondentky se po několika konfliktech, které mezi sebou s dcerou právě kvůli nevyžádaným radám měly, stáhla do pozadí. Nezasahovala dceři do její přípravy pro miminko bez toho, aniž by byla vyzvána. Konzultant není příliš aktivní, je spíše pasivní, ale učení, pokud k němu samozřejmě po žádosti přijde, je učení záměrné. Zde je kladen důraz na potřeby toho, kdo učení přijímá. „*No, to když potřebuje mamka něco přeložit třeba z angličtiny, nebo s telefonem, to za mnou přijde*“ (Šárka). Další respondentka řekla: „*To já jí radím většinou, když jde o zuby a telefon*“ (Petra). Konzultant nechce nikoho do ničeho nutit, protože si je plně vědom, že je to

neefektivní. „Výchozím bodem učebního procesu jsou tedy potřeby příjemce“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Konzultant čeká na impulz ze strany příjemce učení, který ho oslovuje proto, že chce naplnit určitou svoji potřebu. Konzultant začíná být aktivní až po té, co ho příjemce osloví, a ten pak jedná podle svých nejlepších zkušeností.

Posledním typem, který jsme v našem výzkumu zaznamenali, je **vzor**. Z pohledu edukátora, který zde zastává pasivní postavení, záleží na příjemci učení. Na příjemci také záleží z toho důvodu, protože je jen na něm, co si z tohoto procesu učení odnese a vezme k srdci. Zde to uvedla jedna z respondentek na základě její zkušenosti: *„Ono je vlastně zbytečné říkat něco a pak to dělat jinak. Ty děti to vidí a vidí i to, že co říkám, tak tak nedělám. Musím jim jít prostě příkladem a dělat to tak, jak chci, aby to dělali oni. Chci, aby jedli zdravě, ale když oni vidí, že já nejím zdravě, tak nebudou ani ony. Když budou naučení jíst zdravou stranu tak ji budou jíst i v budoucnu, nebo třeba taky ne že a já s tím nic neudělám“* (Darina). Zde vše záleží na příjemci učení, protože jen ten za sebe nese odpovědnost. „Edukátor ukáže, co může, vydá ze sebe to nejlepší, ale rozhodování o akceptaci je plně v rukou příjemce“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011). Příjemce má volbu možnosti a je to prostě jen na něm: *„Mamka mi vždycky říkala, ať si od ní vezmu jen to, co budu považovat za potřebné a dobré. Že to špatné mám nechat jí. Vzala jsem si od ní toho docela dost, dost dobrého, ale něco i špatného, ale to k životu patří“*. *„Vzpomínám si na to, jak mě pořád přesvědčovala v tom, že gastronomie bude pro mě nejlepší, že mě to bude bavit, že mě to všechno naučí, ukáže. A měla pravdu. První mě to všechno naučila a já se pak rozhodla, že teda tu gastronomii zkusím“* (Darina). Edukátor zde jedná na základě svých zkušeností a příjemce toto jednání edukátora pozoruje a je jen na něm, zda na základě svých potřeb a názoru toto učení přijme nebo odmítne.

Je více než jasné, že role edukátora jsou velmi proměnné a to v té souvislosti, že se role v rodině časem mění (z dítěte se stává rodič, z rodiče prarodič atd.). Je důležité brát v potaz i našeho výzkumného vzorku, tedy ohraničeného okruhu respondentek. Neměli jsme možnost mluvit s jejich matkami, ale i sami respondentky nám něco o jednání jejich matek řekly a z tohoto důvodu jsme zde mohli tuto typologii použít.

5 SHRNUTÍ

Učení mezi matkou a dcerou je neustálý proces, který se pořád nějakým způsobem vyvíjí a během let mění. V dětství je dítě odkázáno jen na matku a tak je to i s dcerou, když byla ještě dítě, byla závislá zcela na své matce a tím pádem ji musela respektovat a přijmout její dominci. Dnes už to jsou dospělé osoby, které mají svůj život a řídí se zcela svými potřebami. Mezigenerační učení, i celkově učení, je ovlivněno několika faktory – vztahem mezi matkou a dcerou, typem edukátora, rodinným kontextem, metodami učení, zkušenostmi (matky i dcery), potřebami (matek i dcera) a přístupem jakým přistupují k učení matka i dcera. Zaměříme-li se na hlavní faktor, který toto učení ovlivňuje tak je to zcela jistě vztah mezi matkou a dcerou.

Cílem naší práce bylo zjistit, jak **je vnímáno mezigenerační učení mezi matkou a dcerou a to z pohledu dcery**. Abychom pochopili kontext, celého procesu mezigeneračního učení mezi matkou a dcerou, museli jsme zjišťovat, jak toto učení každá respondentka vnímá.

Ptali jsme se respondentek, co se navzájem s matkou od sebe učí. Všechny respondentky se jednoznačně shodly, že se od matky učí praktické činnosti, které jsou specifické pro ženy. Mezi tyto typicky ženské činnosti můžeme zařadit – péči o domácnost, rodinu, morální hodnoty, péči o děti atd.. Když jsme se zeptali, co se učí matky od nich, tak i v tomto směru se respondentky shodly. Jde zejména o činnosti, které jsou spojené s dnešní, moderní dobou a matky tomuto tempu nestíhají, tak se to učí právě od dcer – technologie, PC, internet, mobilní telefony, ale jde i o věci jako jsou móda, styl oblékání, cvičení atd. v knize „O mezigeneračním učení“ od autorek Rabušicová, Kamanová, Pevná (2011) se o tomto tématu taky hovořilo. Za naše stěžejní zjištění, které vyplynulo z našeho výzkumného šetření, považujeme to, že průběh mezigeneračního učení mezi matkou a dcerou závisí na vztahu, jaký mají mezi sebou matka s dcerou.

Vztah, jaký mezi sebou matka s dcerou mohou mít, ovlivňuje to, jak moc se od sebe učí. V našem výzkumu jsme zjistili, že dcery se svými matkami mají tři typy vztahů – kamarádský, partnerský a vztah podřízenosti. Tyto jednotlivé vztahy jsme si specifikovali již výše, ale zde se k nim ještě na chvíli vrátíme. Pokud je vztah kamarádský, rozšiřují se zde možnosti oblastí učení. Respondentky si zde důvěřují, mají mezi sebou velmi blízký vztah, jsou k sobě otevřené (ve smyslu pozitivním, ale i negativním), velmi často se spolu stýkají a mají mezi sebou vytvořené určité rituály, které jsou typické pro jejich vztah. Toto všechno jsou činnosti, které jsou důležitým předpokladem pro jejich vzájemné sdílení a předávání

zkušeností a informací. Matky, které mají s dcerou tento typ vztahu, se nebojí s dcerou řešit všemožné osobní i pracovní věci a hlavně se nebojí od dcery učit jejich postojům, které zaujímá k sobě i ke světu. Dcery jsou v tomto vztahu ochotné se od matky učit a přijímají jejich zkušenosti a rady, ale ne vždy se těmito radami řídí. To, že se jím v některých případech neřídí, neznamená, že nezhodily i variantu nebo radu, kterou jim poskytla matka. V dalších dvou vztazích (partnerský a vztah podřízenosti) je tomu naopak. Pro tyto vztahy je dá se říct typická odtažitost a neshodování se dcery matce a matky dceři. V partnerském vztahu převládá nepravidelné a ne moc časté navštěvování. Respondentky toto setkávání hodnotí pozitivně a to z toho důvodu, jelikož si s matkou užívají společně strávený čas a navzájem na sobě nehledají chyby. Učení se jedna od druhé zde velmi neprobíhá a to z toho důvodu, jelikož respondentky uvedly, že nemají potřebu se matce svěřovat a řešit s ní nějaké osobní problémy, že to je jejich osobní věc. Zaměříme-li se na vztah podřízenosti, je zde typická nadřazenost a dominance matky. Matka zde dceru vnímá pořád jako malé dítě, které není schopné se o sebe a svou rodinu postarat. Neustále dceři radí a to i v případě, že dcera výslovně řekla, že si to nepřeje. Matka neakceptuje dceřina přání a postoje, které jí dcera řekla. Respondentky s jejich matkami společně netráví příliš mnoho času a jejich komunikace je spíše nekomunikací. Komunikují spolu jen ve věcech, které jsou nezbytně důležité. Komunikace v rovině osobní mezi matkou a dcerou zde neprobíhá (dcera se nesvěřuje se svými problémy a starostmi). O tom, jaký obsah učení zde má respondentky řekly jen to, že se od matky učí praktické věci, jako je např. když si neví rady s vařením tak zavolá matce a zejména to, jak se ony nechtějí chovat ke svému okolí, svým dětem.

O tom, jaký mají rodiče vliv na své dítě v oblasti vzájemného učení se, v naší práci zejména vliv matky na dceru, zpracovala podrobnější výzkum a studii výše zmiňovaná hongkongská výzkumnice Cherri. U nás se tímto učením zabývala především Lenka Kamanová, která o tom psala svou diplomovou práci. Kamanová ve svém výzkumu zjistila, že k efektivnějšímu učení mezi matkou a dcerou dochází v případech, kdy mezi sebou matka i dcera mají kamarádský, citově bližší vztah. V tomto se i my shodujeme s Kamanovou, protože pokud mají matka s dcerou kamarádský vztah a tím pádem jsou si i citově blíže, dochází zde k větší otevřenosti z obou stran a v tom případě zde má učení větší efektivitu než v dalších dvou vztazích.

Na výše předložené výzkumné otázky jsme si již částečně odpověděli. Budeme-li se zabývat tím, **jaké formy nabývá mezigenerační učení mezi matkou a dcerou**, tak se budeme bavit

především o rovině informálního vzdělávání. Proč zrovna informálního? Podstatou informálního vzdělávání je, že jde o získávání znalostí, dovedností a návyků v našich každodenních činnostech (doma, v práci, ve volném čase). Jde o vzdělávání, které si mnohdy ani neuvědomujeme a přece to vzdělávání je. Vezmeme-li v potaz, že na malé dítě má největší vliv rodina, zejména matka, kterou bere dítě jako vzor, tak se od ní učí všechny návyky, zvyky, hodnoty aniž by si to dítě uvědomovalo. Tyto návyky, hodnoty a zvyky si dítě nese i do života dospělého jedince, který má vlastní rodinu, ať už chce nebo nechce. Je samozřejmé, že se člověk od rodičů naučí ledacos, ať už to dobré, nebo i to horší, ale pořád to nějakým způsobem formuje osobnost daného člověka. Informální vzdělávání mezi matkou a dcerou je především v oblastech jako jsou domácí práce (pomáhání s úklidem), vaření, pečení, žehlení. Toto jsou činnosti, které se dcera od matky učí v průběhu svého života, aniž by si to uvědomovala, že se to učí.

Když se zaměříme na formy mezigeneračního učení, mohli bychom zde zmínit i typologii jako verbální, neverbální i nonverbální komunikace. Zamyslíme-li se na tom, jakým způsobem probíhá učení mezi matkou a dcerou, tak můžeme říci, že z velké části je to formou verbální komunikace, ale jedná se i o případy neverbální komunikace. Mezi příkladem neverbální komunikace bychom mohli zahrnout, např. pokud je matka pro dceru vzorem. Zde neprobíhá žádná forma komunikace, ale dcera se učí prostřednictvím matčiných činů a způsobů chování. Příkladem verbální komunikace je, např. když je matka pro dceru rádcem nebo dcera rádcem pro matku. V tomto případě je zcela zřejmé, že zde bude probíhat komunikace slovní, tedy verbální. Verbální komunikace zde probíhá prostřednictvím obou stran, jelikož obě strany společně mluví a příjemce se rozhodne, zda radu přijme či nikoli. Zde je vidět, jak může mít komunikace vliv i na jednotlivé typy edukátorů.

Další výzkumnou otázku, kterou jsme si položili, bylo, **jaké obsahy zprostředkovává mezigenerační učení mezi matkou a dcerou?** Na tuto otázku jsme ve své podstatě už odpověděli. Nejčastější obsahem mezigeneračního učení mezi matkou a dcerou (pro **dcery**) jsou oblasti vaření, pečení, chod domácnosti, úklid domácnosti, výchova a starost o děti, morální hodnoty, zahradničení. Jak nám odpověděly respondentky: *„Vždy mě vedla k pracovitosti, schopnosti postarat se o sebe a mou rodinu a to jak po stránce běžného chodu domácnosti, tak i po stránce finanční“*. *„Když jsem otěhotněla, tak mi sem tam mamka něco poradila ohledně výbavy pro miminko, co budu potřebovat a proč“*. *„Jsem ráda, když mi mamka pomůže s háčkováním, protože v tom ještě nejsem tak zběhlá jak mamka“*. *„Teď mně občas*

poradí nějaké věci týkající se zahradničení, protože o tom ví víc než já a já jsem za tyto rady ráda“.

Dcery nejčastěji učí své **matky** pracovat s moderními vynálezy dnešní doby. Jde zejména o učení se na mobilním telefonu, PC, různě na internetu, pomáhají jim v oblasti jejich práce, ale taky je učí i cizím jazykům. Jak se nám respondentky svěřily: *„Snažím se jí radit, aby více odpočívala, protože neustále pracuje. Měla by cestovat a věnovat se sobě“.* *„Mamka za mnou přijde většinou, když chce pomoci s problémy v práci. Tyto problémy se týkají většinou účetnictví, problémům s programem na etikety nebo propagací jejich firmy“.* *„Nejčastěji radím matce ohledně elektroniky nebo věcí, které se týkají zdravotnictví zejména pak zubů“.* *„Občas s mamkou na nákupy zajedeme to jo, ale ono je lepší to objednat přes internet. Mamce se to taky zalíbilo a tak si chtěla něco objednat. ..., tak jsem ji to musela naučit“.*

Poslední výzkumnou otázkou, na kterou jsme se zaměřili, bylo, **v jakých rolích vůči sobě vystupují matka a dcera při mezigeneračním učení?** Z našeho výzkumného šetření bylo patrné, že se zde objevují role – rádce, vzoru a poslední rolí, kterou jsme zde objevili, byla role konzultanta. Mezi našimi respondentkami jsme nezaznamenali výskyt role experta.

Role edukátora vychází právě z toho, jaký mají mezi sebou matka s dcerou vztah. Tento vztah také zpětně i utváří. V jakých rolích vůči sobě matka s dcerou vystupují po dobu mezigeneračního učení, ovlivňuje i průběh samotného učení. Reakci příjemce (dcery nebo matky) ovlivňuje i způsob, jakým jsou předávány rady, informace a nové poznatky předávány. Následně je na příjemci zda rady, informace a nové poznatky přijme či nikoli.

Naš výzkum ukázal, že dcery k matkám vystupují jak v roli rádce, tak i v roli konzultanta. Nestalo se nám, že by se v našem výzkumu objevil přístup dcery k matce v roli vzoru. Jedna z respondentek nám řekla, jak přistupuje k matce, když je v roli rádce: *„Já se mamce vždycky snažím říct, nech to tak nedělá, že si akorát přidává práci. Že už jsou nové techniky, jak se to má dělat a je to jednodušší a hlavně rychlejší. Ona se s tím strašně piplá vždycky“.* Rádce je zde v pozici, že sám dává podnět k procesu učení. Je v tomto procesu také velmi aktivní a to i za předpokladu, že druhá strana jeho aktivitu a nadšení nesdílí. Rádce prostě radí i přesto, že ví, že jeho rada není žádaná. Dcery nejčastěji přijmou tyto rady od matky za předpokladu, že jsou matky v této oblasti zkušenější a zdatnější. V našem výzkumu bylo patrné, že když dcera v procesu učení byla v roli rádce a v průběhu tohoto učení viděla, že matka její nadšení a potřebu se od ní v této oblasti učit nesdílí, ihned proces učení opustila. Bohužel, nebylo to i v opačném případě. I když matka zjistila, že dcera její nadšení nesdílí, pořád

pokračovala i přes to, že se to dceři nelíbilo. Zde můžeme vidět, že dcery jsou chápavější k potřebám matek a tyto potřeby i respektují. Toto tvrzení zastává i Kamanová (2009), která předpokládala větší pochopení a respekt ze strany dcer a to z toho důvodu, že dcery mají k matkám úctu. Pokud budeme hovořit o roli konzultanta, je zde vidět komunikace mezi matkou a dcerou a vzájemné pochopení potřeb každé z nich. V roli vzoru zde vystupovaly matky. Mohli jsme zde vidět, že vzor tady může z pohledu toho, jak se někdo nechce nebo chce chovat, anebo čím chce a nechce být. Matky jsou u některých dcer vzorem toho, jak ony nechtějí nikdy vypadat nebo se chovat. Pokud je postavení edukátorů v procesu učení v rovnováze, tak je učení akceptováno oběma stranami (jak matkou, tak i dcerou). Pokud je tento proces naopak v nerovnováze, dcera učení přijímá jen za určitých podmínek (větší zkušenost) a matka jen za předpokladu, že se učit chce.

Jak jsme mohli vidět, zkušenosti zde hrají velmi velkou roli. Jak řekli Rabušicová, Kamanová a Pevná (2011) „zkušenosti edukátora máme na mysli jeho nabyté znalosti, dovednosti a kompetence, jež mohou sloužit jako spouštěč učebního procesu“. S výše zmíněnými autorkami se v našem výzkumu zcela ztotožňujeme.

Dostáváme se k zodpovězení naší hlavní výzkumné otázky: **jak je vnímáno mezigenerační učení mezi matkou a dcerou z pohledu dcery?** Z našeho výzkumného šetření jsme zjistili, že mezigenerační učení mezi matkou a dcerou je proces, jehož prostřednictvím získávají dcery od svých matek dovednosti, znalosti, návyky, postoje, ale také i hodnoty. Tyto hodnoty získávají ze situací každodenního života, ze všemožných zdrojů a všemi možnými způsoby. Dcery toto učení vnímají, jako vhodnou příležitost naučit se od její zkušenější matky všemu čemu chtějí. Respondentky nám řekly, že je jejich matky učí velmi rády a že je to ve své podstatě i naplňuje.

V našem výzkumu nám šlo hlavně o to, abychom zachytili, jak matky dcerám radí ve výchově svých dětí. Respondentky od jejich matek tyto rady přijímaly, ale jen v tom případě, že měly s matkou blízký vztah. Pokud v jejich vztahu došlo k nějakým konfliktům a střetům, předávání takového typu rad zde vůbec nebylo. Ve vztahu, kdy měla dcera s matkou nějaký konflikt, převládalo to, že si z tohoto vztahu s její matkou vzala ponaučení. Ponaučení, jak se nechce ona nikdy ke svým dětem chovat nebo přistupovat.

Budeme-li hovořit o konkrétních situacích, ve výchově, kdy matky dcerám radí, tak zmíníme typické oblasti – výchova, jídlo, chování, volnočasové činnosti, výlety, dovolené, s čím se dcery nemají stresovat a poslední oblastí je učení dětí. Matky dcerám nejčastěji radí, jak by

měli vychovávat své dítě/děti, protože mají více zkušeností, ví, jaké nástrahy je mohou při výchově potkat a co mají od svých dětí vlastně očekávat. Radí jim, jaké jídlo mají dávat svým dětem a aby jim nezakazovali sladkosti: „*Takže díky ní nejsem úplně „ekobiofriendly-cukrefreenovaccine“ matka i když sem to tak zpočátku měla nastavené, kluci dostávají sladkosti od rodiny, na akcích a dovolených, ale doma málo*“. Dcery si za matkou jdou pro radu v případech, kdy jsou děti nemocné „*Jdu za mamkou převážně, když nevím co s malou. Dceři rostly zoubky a nevěděla jsem co dělat, tak jsem volala mamce*“. Jedna respondentka nám řekla: „*Občas se poradím i ohledně dcery, ale přece jen už se spousta věcí dělá jinak, než dřív*“. Je to na povaze a charakteru každé respondentky zda dá na radu zkušenější matky nebo „půjde s dobou“ a bude se řídit podle nejnovějších trendů ve výchově, které nejsou ale žádným způsobem ovlivněny.

Podle našeho názoru je velmi dobré zvážit, kolik zkušeností a zažitých věcí matka za sebou má a v mnohých jí důvěřovat. Je zde ale to hledisko, že každá dcera nemá s matkou ideální vztah a to bezpochybně průběh mezigeneračního učení ovlivňuje.

ZÁVĚR

Naše práce byla zaměřena na mezigenerační učení v rodině, a to konkrétně učení, které probíhá mezi matkou a dcerou. Soustředili jsme se na generaci dcer ve věkovém rozmezí 20 – 35 lety a jejich matky, se kterými jsme ale rozhovory neuskutečňovali. Snažili jsme se z výpovědí respondentek zjistit, jak vnímají samotný průběh mezigeneračního učení mezi ní a její matkou a co tento průběh ovlivňuje.

V teoretické části naší práce jsme se zaměřili na pojmy jako je rodina, učení a mezigenerační učení. Jednotlivé pojmy jsme popsali a snažili se je i popsat v kontextu mezigeneračního učení. V první řadě jsme si blíže popsali pojem rodina, jaké formy rodina může mít a jaké funkce plní. Dále jsme se zaměřili na to, jaké role se v rodině mohou vyskytovat a jakým vývojem si rodina prošla. Zmínili jsme zde i generační strukturu rodiny a charakterizovali si generaci dcer i matek. Dalším tématem, kterým jsme se zabývali, byla oblast učení. Zmínili jsme zde celoživotní, sociální a všeživotní učení a to v kontextu mezigeneračního učení a následně jsme se zabývali samotným mezigeneračním učáním. V oblasti mezigeneračního učení jsme se zaměřili na jeho historii, zkoumání a jeho oblasti.

Teoretická část nám sloužila jako podklad pro praktickou část, kde jsme uvedli výsledky našeho výzkumného šetření, které jsme uskutečnili. Z našeho výzkumného šetření jsme zjistili, že průběh mezigeneračního učení mezi matkou ovlivňuje celá řada faktorů. Mezi tyto faktory patří – vztah mezi matkou a dcerou, komunikace, rodinný kontext, potřeba učit se a být učen, metody učení a typ edukátora. Vztah mezi matkou a dcerou může být – kamarádský, partnerský anebo vztah podřízenosti. Mezigenerační učení nejefektivněji probíhá v kamarádském vztahu, který mezi sebou matka s dcerou mají. Na vztah mezi matkou a dcerou má vliv i společná komunikace. Pokud mezi sebou matka s dcerou nejsou schopny komunikovat, tak je zřejmé, že zde mezigenerační učení nemůže probíhat. Dalším faktorem, který ovlivňuje mezigenerační učení je rodinný kontext. Tento kontext rodiny zahrnuje všechny události, které jsou pro rodinu důležité a které rodinu i ovlivňují. Rodinný kontext může být ovlivněn jak pozitivně, tak i negativně. Pozitivní faktory jsou tzv. společné zájmy, které má matka s dcerou – výlety, společné aktivity, vstup dcery do manželství, dcera se stala matkou. Mezi negativní faktory bychom mohli zařadit např. společné bydlení, stejné nebo podobné charakterové vlastnosti, styl výchovy matky a samotný přístup matky k dceři.

Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou ovlivňuje i potřeba učit se a být učen. Je to důležitá potřeba, bez které mezigenerační učení, respektive žádné učení nemůže probíhat.

S potřebou učit se a být učen souvisí i metody, kterými může učení probíhat. Mezi metody učení jsme zahrnuli – metodu dialogu, přesvědčování a poslední je metoda názornosti. Poslední oblastí, kterou jsme se v praktické části naší práce zabývali, byly typy edukátora. Tuto roli určují především životní zkušenosti matek a dcer. Ten kdo má v určité oblasti více zkušeností, ten by ji měl učit, protože jí samozřejmě rozumí více, než ten, který nemá žádné zkušenosti.

V naší práci jsme se zaměřili na mezigenerační učení, a to konkrétně mezi matkou a dcerou. Tuto problematiku jsme zkoumali z pohledu dcer, a z tohoto důvodu jsme realizovali rozhovory pouze s dcerami. Pro naše výzkumné šetření jsme realizovali jen šest rozhovorů. Bohužel se nám nepodařilo uskutečnit více rozhovorů a sesbírat tak více dat, jak bychom si přáli, ale pracovali jsme s tím, co jsme měli k dispozici. I za tohoto předpokladu si myslíme, že se nám podařilo sesbírat dostatek informací k tomuto tématu a to zejména z toho důvodu, protože v České republice se problematice mezigeneračního učení nevěnuje taková pozornost, jak je tomu v jiných zemích. Náš výzkum může posloužit jako rozvoj již uskutečněných výzkumů v oblasti mezigeneračního učení. Pro další zkoumání mezigeneračního učení mezi matkou a dcerou by bylo zajímavější dlouhodobé zkoumání vztahu mezi matkou a dcerou. Zahrnuli bychom především opakující se rozhovory a pozorování vztahu mezi matkou a dcerou v delším časovém rozmezí. Dále bychom výzkum mohli rozšířit o učení mezi vnučkou a babičkou a o které respondentky často mluvily. Je patrné, že některé témata našeho výzkumu zůstali odkryté, ale to je pro nás motivace k dalšímu zkoumání.

Když se zamyslíme nad tím, jak by šlo ovlivnit nebo změnit učení mezi matkou a dcerou, tak velmi těžce hledáme nějaké řešení pro tuto situaci. Je to zejména z toho důvodu, jelikož jde o oblast velmi citlivou. Vztah mezi dvěma osobami (mezi matkou a dcerou, v našem případě) je věc ryze soukromá. Tento vztah ovlivníme jen s velmi malou pravděpodobností, protože je jen na matce a dceři jaký si vybudí mezi sebou vztah. Okolí tomuto vztahu může jen přihlížet a doufat, že se tento vztah bude vyvíjet tím správným směrem. Jde o osobní vztah, do kterého když by někdo zasahoval tak by mohl narušit soukromí matky i dcery, respektive celé rodiny. Cestu k sobě si musí najít ony sami, v tomto případě jim nikdo z okolí nemůže být nápomocný a nemá právo se do jejich vztahu míchat. Vztah matky a dcery je dle našeho názoru velmi těžce ovlivnitelný. Pro další výzkum by to bylo docela zajímavé téma, jak bychom mohli ovlivnit tento vztah. Podle nás je to zajímavé téma, ale velmi těžce realizovatelné.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels: Commission of the European Communities, 2000, 36 s.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X
- [3] Český statistický úřad, dostupný z: <https://www.czso.cz/>
- [4] DISMAN, Miroslav, 1925-1996. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Miroslav Disman. 3. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2000. 374 stran
- [5] DYTRYCH, Zdeněk; MATĚJČEK, Zdeněk. *Radosti a strasti prarodičů, aneb, Když máme vnoučata*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. 141 s. ISBN 80-7169-455-X.
- [6] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 807178303X.
- [7] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- [8] KAMANOVÁ, Lenka. *Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou*. Brno: Masarykova univerzita. 2009. 99 s.
- [9] KMOCHOVÁ, Hana. *Mezigenerační učení mezi matkou a dcerou a výchovný styl v rodině*. Brno: Masarykova univerzita. 2013. 91s.
- [10] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [11] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [12] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 1998, 343 s. Psyché. ISBN 807169195X.
- [13] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [14] LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 249 s. Učebnice pro vysoké školy

- [15] MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník: A-O*. Díl 1. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 8071843113.
- [16] MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník: P-Z*. Díl 2. Praha: Karolinum, 1996, s.749-1627. ISBN 8071843113.
- [17] MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2., upr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008, 323 s. Studijní texty. ISBN 978-80-86429-87-8.
- [18] MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2., upr. vyd. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008, 323 s. Studijní texty, sv. 38. ISBN 978-80-86429-87-8.
- [19] MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, 250 s. Základy sociologie. ISBN 8086429059.
- [20] NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 8020009930.
- [21] NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000, 335 s. ISBN 8020007636.
- [22] PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník : výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- [23] PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, 199 s. ISBN 80-86723-03-8.
- [24] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- [25] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 8071786314.
- [26] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 8071781703 VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.
- [27] RABUŠIC, Ladislav, Milada RABUŠICOVÁ. *Učíme se po celý život? : o vzdělávání dospělých v České republice*. editoři Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 339 s. : .

- [28] RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezi-generačním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 212 s. ISBN 978-80-210-5750-0.
- [29] ŘEZÁČ, Jaroslav, 1947-. *Sociální psychologie*. Jaroslav Řezáč. Brno : Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. 268 s.
- [30] SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Irena Sobotková. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 173 s. ISBN 8071785598.
- [31] ŠVARÍČEK, Roman, 1978-. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Roman Švaríček, Klára Šeďová a kol. Vyd. 2. Praha : Portál, 2014. 377 s.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie, 1946-. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Marie Vágnerová. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 522 s.
- [33] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně.
atd.	a tak dále
aj.	a jiné
tj.	to je
např.	například
popř.	popřípadě
HVO	hlavní výzkumná otázka
SVO	specifická výzkumná otázka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Mezigenerační učení mezi prarodiči a vnoučaty.....	40
Obrázek 2: Mezigenerační učení mezi rodiči a dětmi	42
Obrázek 3: Vztah mezi kategoriemi	43
Obrázek 4: Typologie rodinných edukátorů	44
Obrázek 5: Typologie rodinných edukátorů	45
Obrázek 6: Analytická kostra procesu mezigeneračního učení	55

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristika dcer	50
---------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Seznam otázek k rozhovoru

Příloha II: Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha III: Rozsah analýzy

PŘÍLOHA P I: SEZNAM OTÁZEK K ROZHOVORU

1) Kolik času trávíte se svou matkou?

- Setkáváte se pravidelně?
- Kde nejčastěji setkání probíhají?
- Při těchto setkáních jste ještě s někým jiným?
- Co s matkou většinou děláte?

2) Chodíte si někdy pro radu k matce?

- Radí vám matka ze svého popudu?
- Jak takové rady probíhají?

3) V čem vám obvykle matka radí?

4) Chodí si někdy pro radu matka k vám?

- Radíte matce ze svého popudu?
- Jak takové rady probíhají?

5) V čem obvykle radíte své matce?

6) V čem vás matka ovlivnila nebo stále ovlivňuje?

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU

Kolik času trávíš se svou mamkou? Jsou tato setkání nějakým způsobem pravidelná nebo to probíhá jednou za čas, když se vám to oběma hodí? “Se svou matkou se pravidelně stýkáme. Samozřejmě už ne v takové míře, jako když jsme spolu bydlely, ale pořád se snažíme udělat si na sebe čas a potkávat se. Když jsem ještě bydlela s rodiči, každý den jsme spolu seděly v obýváku a pobíraly, co se nám ten den přihodilo. Nikdy jsem nebyla typ dítěte, které se zavře do svého pokoje a tam stráví celý den. Naopak jsem s mamkou a sestrou trávila svůj čas moc ráda a byla nešťastná, když jsem s nimi nemohla prohodit za celý den více než pár vět (např. když jsem se učila na maturitu, zkouškové na VŠ atd.)“. **Hmm. Tak to je super, že máte takový vztah a že nejsi typ dítěte zavřeného ve svém pokoji.** “To já určitě nejsem. A protože již bydlíme odděleně, probíhají naše setkání spíš nepravidelně. I když každý týden mi mamka volá, ať se stavíme o víkendu na oběd, takže obědy už se staly celkem pravidelností. Můj manžel je často pracovně mimo domov i o víkendech, takže v těchto případech si s mamkou naplánujeme nějaký výlet nebo se za ní prostě jen tak zastavím doma. Někdy jsme spolu hodinu, jindy celý den. Občas se k nám přidá i ségra, babička, někdy jsme dohromady s matčinými kamarádkami, jindy s mými. Jsem šťastná za to, jaký spolu máme vztah, a doufám, že jednou budou moje děti mít takový vztah i se mnou“. **Tak to bud' za takový vztah opravdu ráda, ono se to poštěstí málokteré dceři. Když máš s matkou takový skvělý vztah, chodíš si k ní i pro radu?** “Když jsem byla mladší, se vším jsem se mamce svěrovala a poslouchala její rady, vždycky byla mamka s kamarádkou v jednom. Teď, když jsem starší, tak už si zas tak moc pro rady nechodím. Asi je to tím, že mám svoji hlavu a stejně si nakonec udělám všechno po svém“. “Ale mamka má samozřejmě tendenci mi udělovat nevyžádané rady neustále. Ale není taková, že by si tvrdě stála za svým a neuznala jinou pravdu. Vždycky se o všem dokážeme v klidu pobavit. Dřív to bylo horší, když jsem byla v pubertě, občas jsme se hádaly, protože ani jedna neuměla ustoupit. Teď, s rostoucím věkem, už se můžeme bavit o všem bez hádek“. **V čem i vůbec matka radí? Jsou to rady, které si vezmeš k srdci nebo je neřešíš a jen si je vyslechneš?** “Je to matka, takže má samozřejmě chuť radit mi se vším... ne, to je v tip, moje mamka naštěstí taková není. Neplete se úplně do všeho, jen do něčeho. Momentálně jsem podruhé těhotná, takže mi sem tam něco poradí ohledně výbavy pro miminko, co budu potřebovat a proč. Jsem ji vděčná za to, že nechává spoustu věcí na mě, nepřesvědčuje mě o svojí pravdě, ale spíš se mi snaží pomáhat. To se týká i očekávaného miminka. Nikdy neslyším rady typu: tohle musíš, tak je to správně, takhle jsem to dělala já a ty to tak budeš dělat určitě taky... Naopak je velmi

vstřícná a svoje rady mi nevnučuje“. **Tak to se vidí opravdu u málokteré maminky, že nevnučuje své rady. A stalo se někdy, že si přišla mamka pro radu za tebou?** “Nemůžu si teď vzpomenout, kdy si za mnou přišla mamka pro radu naposledy, ale určitě se to párkrát stalo. Mezi námi to spíš funguje tak, že si o věcech povídáme a řešíme je spolu. Nejdeme si vyloženě pro radu. Ale během naší debaty se vždycky naskytne prostor radu si nepřímo vyžádat nebo ji udělit. A samozřejmě radím i já jí ze svého popudu. I když sama moc dobře vím, že nejhorší rada je nevyžádaná, prostě se neovládnu. Někdy si totiž myslím, že všemu strašně rozumím a potřebuji, aby to asi slyšeli i ostatní“. **Ono to už je povaha člověka, že se neovládne a radu dá, i když druhá strana nechce. Ale je dobré tyto rady hlavně nevnučovat. Velmi se mi líbí, že si o všem povídáte a že je takové přirozené si o radu nepřímo při těchto rozhovorech požádat. Vzpomeneš si na to, v čem nejčastěji mamce radíš ty?** “Bavíme se spolu často o práci, o životě, o rodině, takže si vzájemně radíme vlastně ve všem. Já se poslední dobou snažím mamce radit ohledně životního stylu. Když byla mamka mladá, tak se nějaký zdravý životní styl vůbec neřešil. Všude se chodilo pěšky, takže pohybu měl každý dost a jedlo se, co zrovna bylo k dostání. Ale v dnešní době jezdí každý autem pomalu až do domu a v obchodech je všeho moc, proto je někdy potřeba se nad stravou zamýšlet a nebrat vše, na co máme chuť“. **Hmm.** “Myslím si, že se mamka v této oblasti zanedbává a mrzí mě to, protože pro ni chci to nejlepší, stejně jako ona pro mě. Takže se někdy snažím ji poučovat o pohybu a zdravé stravě, ale moje mamka je v tomto bohužel „stará škola“, takže si ujíždí na škvarcích, salámu a dalších podobných laskominách. Všechno co k tomuto tématu řeknu, stejně nebere vážně a má k tomu své argumenty. Takže mé rady jsou v tomto případě samozřejmě nevyžádané a bez efektu“. **Ono jak říkáš, ty staré školy tyto rady prostě neberou vážně a dál si jedou v tom svém zajatém životě. Ovlivnila tě i v tomto nějakým způsobem mamka? Nebo vzpomeneš si, v čem tě vůbec ovlivnila? Je něco takového?** “Určitě mě neustále ovlivňuje, i když si to ani nepřipouštím. Přece jenom je to jeden z nejbližších lidí, které mám a znám celý život. Vždycky mi byla oporou, stála při mně a dělala pro mě všechno, co mohla. Proto je pro mě její názor důležitý a vždycky bude“. **Hmm.** “Je jasné, že mě ovlivnila, její výchova ze mě zformovala člověka, kterým jsem se stala. Ovlivnila mě jak pozitivně, tak bohužel i negativně. Velké pozitivum je, že jsem samostatná, vždycky jsem k tomu byla vedená. Nestála mi neustále za zadkem, vždycky jsem si musela všechny povinnosti řešit sama a tak bych také ráda vychovávala svoje děti. Není dobré si od malička zvykat na to, že za vás máma všechno vyřeší“. **Hmmm a vzpomeneš si i na nějaké to negativum?** “Jako velké negativum beru to, že se o nás se

ségrou vždycky strašně strachovala. Přišlo mi to přehnané, ale dokud člověk nemá vlastní děti, asi nikdy nepochopí. Čím jsem starší, tím víc si všímám, že se na mě tato vlastnost zřejmě přenesla taky. Mám ze všeho čím dál větší strach a až se nám narodí prcek, budu určitě úplně stejná, takže díky mami“.

PŘÍLOHA P III: ROZSAH ANALÝZY

KATEGORIE	KÓD	VĚTA
RODINNÝ KONTEXT	vztah k vnoučatům	K Moje matka nemá moc hezký vztah s mými dětmi. Většinou jim něco vyčítá nebo je komanduje a to mě děti nemají velmi rády. Moc rádi k ní nechodí.
	Vztah matky k mé rodině	K Z rad mé matky se staly výčitky, které jsou směřovány nejen mě a mému manželství, ale často obrací pozornost na mé děti, které to
	vztah matky k mému manželovi	K Pro rady si chodí pouze když potřebuje udělat nějakou mužskou práci a to chodí za manželem.
	vlastnosti matky	K Moje matka je velmi samostatná, vitální a pracovitá. Mohla by si v klidu užívat důchodu, ale nemůže, protože pořád pracuje.
	charakter matky	K Tím, že matka neustále pracuje si potom stěžuje, že jí všechno bolí a je na vše sama.
	charakter otce	K Můj otec je alkoholik, proto se také s matkou často hádají.
	vztah mezi matkou a okolím	K Od té doby, co otec začal pít, se matka se všemi hádá. Když chce poradit ohledně otcova pití, vždy to skončí hádkou, protože jí řeknu, nech si ho nevíš a nech si žije svůj život, že on už se stejně nezmění.
	vztah mě a mého dítěte	K Snažím se přijímat názory své dcery a doufám, že budu schopná vidět svou dceru jako dospělou, s vlastním názorem a vlastním životem.
co pro mě rodiče znamenají	K Samozřejmě, že mě to hodně mrzí, rodiče pro mě vždy byli jakýmsi vzorem, jenže po tom co otec začal pít, už jsou pro mě spíš vzorem toho, jak nechci, aby vypadal můj vztah.	
VZTAH MEZI MATKOU A DCEROU	období dospívání	K V pubertě jsem s mamkou hodně bojovala, nemohla jsem říct svůj názor, nemohla jsem dělat, co jsem chtěla já, ale musela jsem ji furt poslouchat.
	vztah v dospělosti	K V současnosti nejsou naše vztahy ideální, ale zlepšili se a máme mezi sebou vztah bez neustálých konfliktů. Chtěla bych, aby se náš vztah alespoň trochu spravil, abychom se dokázaly spolu normálně bavit
	společné činnosti	K Nevzpomenu si, že bychom s mamkou měly nějakou společnou aktivitu. Takovou my nemáme. Spíše chodím za kamarádkami nebo ségrou, protože s ními se to líp probírá, pochopí mě a nekritizují, nevýtčejí a nesoudí jak matka
	jak mě matka vnímá	K Neustále si myslí, že jsem pořád to dítě, které nemá nárok na vlastní názor i přesto, že už mám tři děti, z toho dvě téměř dospělé.
	v čem mě matka ovlivnila	K Dnes mě ovlivňuje hlavně v tom, jak se chová ke mně. Mám pocit, že pořád nechápe, že nejsem to dítě, které musí respektovat každý její názor a rozhodnutí.
	místa setkávání	K Scházíme se u nás doma nebo doma u rodičů
	pravidelnost setkávání	K S matkou v dnešní době trávím velmi málo času, protože už si nemáme co říct.
	příležitost setkávání	K V současné době s matkou trávím čas pouze při oslavách svátků nebo narozenin. Dále se scházíme o vánočních a velikonočních svátcích.
	výčitky matky vůči mě	K Mnohokrát bych si chtěla se svou matkou promluvit o mých problémech a starostech, ale nejde to. Je to z toho důvodu, protože z rad mé matky ke mně se staly výčitky
	jak vnímám svůj život	K Netuším, s matkou jakože nemáme problém žádný, nemáme na sebe alergii, bavíme se. Stane se někdy, že se jedna nebo druhá naštvě, ale prostě tak to je a je to můj život, do kterého si nenechám mluvit a ona to prostě musí respektovat a smířit se s tím. Nechápu, proč by mi ona měla kecat do života, když já nemůžu kecat do toho jejich.
	důvody konfliktů	K Když potřebuje poradit s pitím otce, který je alkoholik, ale u toho se vždycky pohádáme, protože si myslím, že většinu věcí by dělat nemusela a mohla si v klidu užívat důchodu. Tím, že jí radím, aby byla tolerantnější k mému otci vznikne skoro vždycky hádka
POTŘEBA UČIT SE A BÝT UČEN	slova matky	K Jinak matce neradím protože její nečastější slova jsou: "já jsem udělala, já jsem zařídila, já jsem vydělala a co by jste beze mě byli, já si vždycky poradím sama".
	mé rady matce	K Měla by odpočívat, cestovat a věnovat se sobě. také se jí snažím radit, aby byla tolerantnější vůči mému otci.
	co mě matka naučila	K Vždy mě vedla k pracovitosti, schopnosti postarat se o sebe a mou rodinu.
	do čeho mi matka mluví	K Nejradší by mi do financí nahlížela i teď. Zajímalo by jí, jestli dobře s penězi hospodařím a zda máme nějaké zásoby. Hodně mi kecá do toho, co mám udělat na večeři nebo na oběd, aby manžel měl dobré jídlo.
TYP EDUKÁTORA	přístup matky ke mně	K Moje matka mi vždycky říkala, že to všechno pochopím až časem, až budu velká. Vždycky mi říkala, že je na mě tak přísná proto, že mě má ráda a chce, aby ze mě něco vyrostlo. Že se semnou zlobí, protože mě má ráda a záleží jí na mě. A přesně toto říkám i já svým dětem, ale jak jsem tomu nerozuměla já, nerozumí tomu ani oni.