

Empirická studie

BRÜCKNEROVÁ, K., NOVOTNÝ, P. 2015. Typologie mezigeneračního učení mezi učiteli. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 3, s. 140–162. ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele20150503140>.

Příspěvek redakce obdržela: 21. 9. 2015.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 18. 11. 2015.

TYOLOGIE MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ MEZI UČITELI

Karla Brücknerová, Petr Novotný

Abstrakt: Článek nejprve diskutuje možné přístupy k tvorbě typologie mezigeneračního učení a poté představuje konkrétní typologii mezigeneračního učení vycházející z kvalitativního výzkumu mezi učiteli základních a středních škol. Data z 22 rozhovorů byla analyzována na třech úrovních a vznikající typologie byla průběžně ověřována zpětným ukotvováním v datech. Představovaná typologie definuje čtyři typy mezigeneračního učení: přijímající, přetvářející, hledající a inspirující se mezigenerační učení. Tyto typy jsou vyděleny na základě specifík v úrovni obsahů a interakcí, které mezi příslušníky rozdílných generací v rámci učení probíhají. V závěru jsou diskutovány možné přínosy pohledu na mezigenerační učení prostřednictvím představené typologie.

Klíčová slova: mezigenerační učení mezi učiteli, učení na pracovišti, profesní rozvoj učitelů, typologie

TYOLOGY OF INTERGENERATIONAL LEARNING AMONGST THE TEACHERS

Abstract: This article firstly discusses possible approaches to the creation of typology of intergenerational learning and further it introduces concrete typology of intergenerational learning originating from the qualitative research amongst the teachers of primary and secondary schools. Data from 22 interviews were analysed on three levels and developing typology was continuously verified by its reverse grounding to the data. Introduced typology defines four types of intergenerational learning: accepting, transforming, searching and intergenerationally inspiring. These types are defined based on specifics on the level of content and interactions which amongst the

members of different generations in the frame of learning appear. In the conclusion possible benefits of view on the intergenerational learning through the presented typology are discussed.

Key words: intergenerational learning amongst teachers, learning at the workplace, professional development of teachers, typology

Mezigenerační učení (dále MGU) přitahuje díky demografickým změnám ve společnosti vzrůstající míru pozornosti, kterou můžeme sledovat ve zprávách o inovacích ve vzdělávání (srov. Leshem, 2008; Boström, 2004; Lohman et al., 2003; Whitehouse et al., 2000), tak i ve výzkumných zprávách (srov. Ulvik, Langørgen, 2012; Kenner et al., 2007; Cy, 2010). Mezi často zmiňovaná témata patří charakteristiky projevující se při učení jednotlivých generací, význam MGU pro překonávání mezigenerační propasti na úrovni celé společnosti a udržení organizačního vědění na úrovni firem a institucí. Mezi další výraznou skupinu témat patří hledání okolností, které MGU mohou podporovat.

Oblastí, která dle našeho mínění není příliš zastoupena, je empirický popis MGU na mikroúrovni, tedy popis toho, jak skutečně v jednotlivých prostředích učební proces probíhá. Na tento stav jsme reagovali popisem a utříděním interakcí, které probíhají při MGU mezi učiteli (Novotný, Brücknerová, 2014). V následujícím textu na základě empirických dat z kvalitativního výzkumu nabízíme koncept, který umožňuje o realitě MGU přemýšlet a hovořit v přiměřeně jednoduché struktuře – jedná se o typologii MGU mezi učiteli. Typologií přitom rozumíme takový kategorizační systém, který popisuje výsek reality prostřednictvím vyčlenění určitých ideálních typů. Je utvářen kategoriemi jevů, které nejsou nutně diskrétní a jejichž hranice nemusí být striktně dané (srov. Patton, 2002, s. 457).

Článek nejprve diskutuje možné přístupy k tvorbě typologie MGU a poté představuje konkrétní typologii, která vyděluje čtyři typy MGU: přijímající, přetvářející, hledající a inspirující se. Tyto typy jsou stanoveny na základě specifik v úrovni obsahů a interakcí, jež mezi příslušníky rozdílných generací v rámci učení probíhají. Na konci studie diskutujeme, jaké závěry je možno na základě představené typologie učinit o MGU samotném.

1 Rozvaha nad možnými přístupy k tvorbě typologie

MGU můžeme vymezit jako množinu procesů, při nichž dochází k interakci mezi dvěma příslušníky rozdílných generací a skrze něž se proměňuje struktura poznání alespoň jednoho z aktérů (srov. Novotný, Brücknerová, 2014).

V tomto článku se pak budeme věnovat takovému MGU, v němž jsou oběma aktéry učitelé a obsah učení je svázán s učitelskou profesí. Z tohoto vymezení je zřejmé, že MGU se týká učení neformálního i informálního (i když těžiště tkví v učení informálním) a vzniká jak záměrně, tak i nezáměrně, plánovaně i neplánovaně (srov. Jarvis, 2010, s. 42–43). Jedná se tedy o pestrou směsici různě dostupných jevů, kterou není snadné jednoduše kategorizovat. V následujícím textu proto nabídneme přehled několika koncepcí, které oblast (nebo některou její část) mapují z různých úhlů, a mohly by tedy být při tvorbě typologie MGU mezi učiteli v různých ohledech inspirativní.

Pokud bychom chtěli zachytit učební procesy na školách záměrně vytvářené, mohla by nám posloužit typologie Kennedyové (2005, 2014), která shrnuje a kriticky komentuje jednotlivé organizační rámce dalšího vzdělávání učitelů do následujících celků: nácvikové kurzy, doplňování kvalifikace, učení k odstranění deficitu, kaskádový model, koučování a mentoring, komunity praxe a vzdělávání prostřednictvím akčního výzkumu¹.

Nácvikové kurzy představují vzdělávání učitelů založené na nácviku dovedností předávané učiteli-experty, ať již ve školní budově, či mimo ni. Často směřují ke získání nějaké podoby osvědčení, což předurčuje kurikulum k předem daným obsahům, které často dominují nad možností věnovat se aktuálním potřebám učitelů. **Doplňování kvalifikace** probíhá většinou jako univerzitní stadium a kurikulum může narážet na problematické hledání vztahu mezi systematicky předávanou teorií a předpokládanými potřebami praxe. **Učení k odstranění deficitu** je taková vzdělávací aktivita různých forem, která reaguje na zjištěné problémy s výukou konkrétního učitele. Otázkou tohoto modelu je jak to, kdo a na základě čeho je takové hodnocení oprávněn provádět, tak to, jakým způsobem je konkrétní učitel motivován k procesu vzdělávání. Naopak **kaskádový model** je zaváděn často z úsporných důvodů – jeden učitel je vyslán na školení a ve své vlastní škole má pak za úkol seznámit kolegy s obsahem. Úskalím tohoto modelu je, že se při podobné prezentaci učitelé zhusta soustřeďují na předkládání konkrétních technik a aktivit, přičemž otázky po hodnotách a širších rámcích, z nichž aktivity vycházejí, zůstávají stranou. **Koučování a mentoring** zahrnují pestrou směs vzdělávacích aktivit založených na vztahu dvou učitelů, jehož cílem je podpora profesního rozvoje. V českém prostředí je nejčastěji naplňován prostřednictvím role uvádějícího a uváděného učitele. **Komunity praxe** fungují jako skupiny vzájemně se podporujících učitelů, kteří se učí na základě plánovaných i neplánovaných společných aktivit. A konečně vzdělávání prostřednictvím akčního výzkumu probíhá kombinací opakujících se vzdělávacích, evaluačních a výzkumných aktivit. Mohou být iniciovány z vnějšku

¹ Z forem uváděných Kennedyovou vybíráme jen ty, které mají odraz v českém prostředí.

(např. výzkumné týmy z univerzit) či samotnými školami za účelem zlepšení praxe v konkrétní oblasti.

Tento výčet forem možné realizace dalšího profesního rozvoje učitelů může být velmi užitečný pro základní orientaci v terénu, pro vymezení pole výzkumu i pro plánování vzdělávacích aktivit. Důležité je však mít na paměti, že se jedná pouze o organizační rámce, a může se snadno stát, že se předpokládané benefity modelů nedostaví, dostaví v jiné míře, popřípadě že učení proběhne neočekávanou cestou. Z pohledu organizace tak může být užitečné pohled na organizační modely rozšířit o pohled na to, do jaké míry se daří učení realizovat na jednotlivých úrovních školy. Takový pohled nabízí Verbiest (Verbiest, 2011; Sedláček et al., 2012), který na základě případových studií vyčlenil (a užíval) k popisu rozvoje školy jako profesně se učící komunity následující tři koncepty:

- **rozšiřování kapacit** – zvyšování počtu lidí, kteří jsou vědomě zapojeni do učebních procesů (např. reflexe práce, účast na kurzech, studium odborné literatury, uvědomělé sdílení zkušeností atd.);
- **prohlubování kapacit** – tedy zvyšování kvality podmínek pro učení nebo učení samotného (např. vzrůstající míra motivace k profesnímu učení, narůstající podpora pro učení se v organizaci);
- **ukotvení kapacit** – vtělení individuálních či skupinových učebních aktivit do způsobu vedení školy (tedy nakolik je profesní učení součástí vize školy, zda je zde ukotveno v organizační struktuře a je součástí vnitřní evaluace).

Verbiestův přístup se jeví jako velmi užitečný i pro popis MGU, neboť pojímá učení ne jako dílčí kolečko v soukolí, ale jako princip procházející napříč celou školou. Autor bohužel nezmiňuje, jak konkrétně jednotlivé progresy (či v našem případě stavy vyjádřitelné jako míra zapojení do procesů MGU, hloubka zapojení do MGU a organizační zapojení MGU do života školy) posuzovat (rozšiřování kapacit můžeme vyčíslit, ale u zbývajících jednotek se převod na čísla jeví jako problematický). Klíčový bude tedy Verbiestův koncept zejména v důrazu na „hloubku“ učení a propojení organizačního rámce s otázkou po kvalitě učebních procesů, tedy rozšíření „jak“ na úrovni organizační o „jak“ na úrovni konkrétní učební situace, probíhající mezi edukátorem a učícím se.

K sestoupení na úroveň druhého „jak“ by nám mohla pomoci typologie edukátorů mezigeneračního učení v rodině, kterou na základě empirického šetření vytvořil tým autorek Rabušicová, Kamanová a Pevná (2011). Ty se ptají, zda jsou edukátor a příjemce spíše aktivní, nebo pasivní. Na základě těchto otázek docházejí k následujícím čtyřem typům:

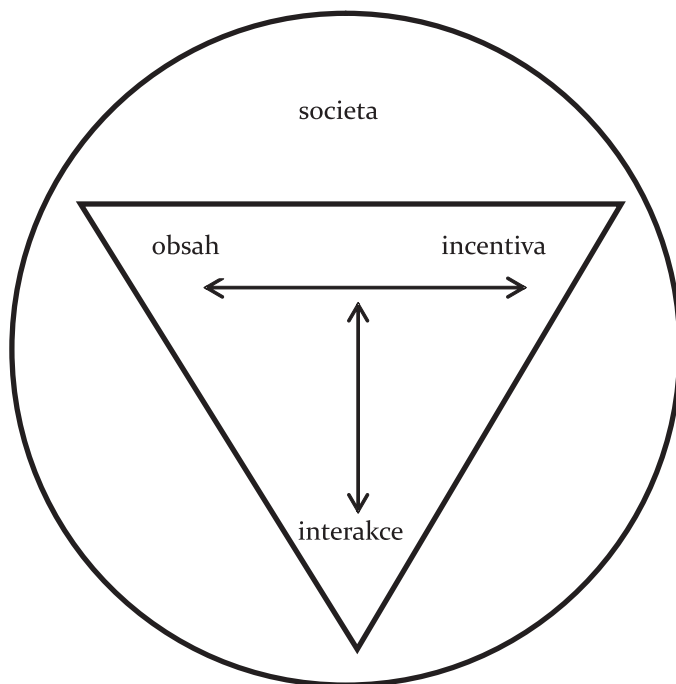
- **Konzultant** – je pasivní edukátor, který je připraven pomoci, ale aby tak učinil, musí impulz vzejít od příjemce.
- **Vzor** – je edukátor pasivní v tom smyslu, že při vykonávání určité činnosti nechává na příjemci, co se z věci, které edukátor dělá (aniž by explicitně vyučoval) naučí, a co nikoli.
- **Rádce** – je edukátor, který aktivně uděluje rady a jedná nehledě na to, zda je reakce příjemce pozitivní, či negativní. Svoji aktivitu obhájí (domělymi) potřebami příjemce.
- **Expert** – je aktivní a svoji aktivitu obhájí svým expertstvím. Jeho postoj autorky shrnují jako „vím a chci předávat“.

Tato typologie edukátorů napovídá důležitost postojů zapojených aktérů pro výslednou podobu MGU. Vzhledem k našemu cíli, tedy popisu MGU v jeho celistvosti, si s ní však vystačit nemůžeme, neboť se zaměřuje pouze na aktéry, ale chybí v ní další součásti procesu učení, jako je například obsah.

Obsah učení na pracovišti zpracovával ve svých studiích Eraut (2011, s. 190–191), který navrhuje typologii na základě tzv. trajektorií, v nichž se člověk profesně vyvíjí. Jsou jimi vykonávání úkolů, vnímání situací a porozumění těmto situacím, osobnostní rozvoj, teoretické znalosti a dovednosti, vykonávání rolí, týmová práce, rozhodování a řešení problémů, profesní úsudek. V každé ze zmíněných oblastí se učení může vázat k následujícím úrovním: porozumění situaci, rozhodování, zjevná aktivita, metakognitivní procesy (Eraut, 2004). Obsah můžeme tedy pomocí dvou posledně zmíněných sad pojmů vymezit nejen oblastí profesního růstu, ke které se vztahuje (např. výkon úkolu: vedení výkladu o Karlu Čapkovi), ale i tím, co se v rámci této oblasti učící se učí dělat (např. na metakognitivní úrovni odhalit, co zapříčiňuje zhoršení plynulosti výkladu).

Jiným způsobem, jak se na obsahy učení dívat, může být kvalita změny, k níž u učícího se dochází. Otázka po obsahu pak není ani tak „co bylo osvojeno“, ale spíše „co se díky učení s učícím se událo“. Na základě Jeana Piageta, Carla Rogerse a dalších autorů vymezuje Illeris (2007, s. 38–50) následující čtyři typy učení:

- **kumulativní učení** – mechanické přidávání nového obsahu, který nijak nesouvisí s tím, co již učící se zná;
- **asimilativní učení** – začlenění nového obsahu do stávajících mentálních schémat;
- **akomodativní učení** – částečná nebo celková proměna stávajících mentálních schémat;



Obrázek 1. Schéma učení podle Knuda Illerise
Zdroj: Illeris (2007, s. 26)

- **transformativní učení** – změna skrze proměnu většího počtu mentálních schémat.

Tato typologie je blízká našemu cíli svým zaměřením na samotný učební proces, avšak můžeme se jen dohadovat, jaké situační či organizační uspořádání k jednotlivým typům vedou. Užitečná typologie MGU by proto dle našeho mínění měla zahrnout jak úroveň vnější (co se děje okolo), tak úroveň vnitřní (co se děje s učícím se, jaké kvality nabývá samotný proces učení).

Abychom však mohli s procesem učení podobně strukturovaně pracovat, je zapotřebí odpovědět na otázku, jak je možné popsat učení jako takové.

Již zmíněný Illeris (2007) ve své knize *Jak se učíme* (pozn.: překlad autorů) rozkládá proces učení do tří dimenzí – do dimenze obsahu, interakce a incentive, které jsou od sebe v praxi neoddělitelné. Základní schéma jeho teorie, které je jím dále rozpracováno a variováno, zachycuje obrázek 1.

Dimenzi obsahu je podle Illerise třeba chápat šířeji než jen jako změnu v oblasti vědomostí, dovedností a postojů (Illeris, 2007, s. 51), jelikož obsahuje například i snahu hledat významy naučeného a získávání obecné připravenosti porozumět a kriticky se vztahovat k okolnímu světu i k nám samým (tamtéž, s. 74). Dimenze incentiv zahrnuje motivaci, emoce a vůli (tamtéž, s. 75) a představuje mentální energii, která je pro učení zapotřebí (tamtéž, s. 26). Dimenze interakce pak představuje způsob, jímž se učící se vztahuje v konkrétní učební situaci k okolnímu prostředí. Můžeme rozlišit následující formy interakce (Illeris, 2007, s. 100–101): **percepce** (učení se na základě vnímání aktivně nevyhledávaného podnětu), **transmise** (edukátor předává učícímu se nějaký obsah), **experience** (učení skrze činnost učícího se), **imitace** (učení skrze nápodobu), **aktivita** (aktivní vyhledávání obsahů učícím se) a **participace** (učení skrze spoluzapojení do konkrétní situace, již učící se spoluutváří).

Pokud chceme, aby typologie MGU mezi učiteli pokrývala naznačenou realitu MGU, domníváme se, že by měla vycházet z mikroúrovně (srov. Bauer, Gruber, 2007), měli bychom s její pomocí být schopni klasifikovat jednotlivé učební interakce neformálního i informálního rázu nehledě na to, zda byly či nebyly plánované. Přiřazení k určitému typu by nám pak mělo rozkrýt širší souvislosti či podmínky konkrétního jevu, popřípadě jej zařadit do určitého místa v životě školy. Taková typologie by pak byla smysluplným pandánem typologie Kennedyové, která sice jednotlivé učební situace zařazuje dle způsobu jejich organizace, ale není nástrojem k hodnocení toho, jak byl konkrétní model aktéry využit.

2 Metodologie výzkumného šetření

Cílem zde popisované fáze našeho výzkumu² je odpovědět na otázku, jakých podob nabývá MGU mezi učiteli. Šíře této otázky nás vedla ke kvalitativnímu výzkumnému přístupu a náš vstup do terénu byl veden snahou postihnout co nejširší spektrum podob sledovaného jevu. Započali jsme proto na jedné základní škole zúčastněným pozorováním (srov. Cohen, Manion, Morrison, 2000) více i méně organizovaných setkání učitelů. Na základě těchto pozorování (zaznamenávaných prostřednictvím terénních poznámek) jsme se snažili získat přehled o příležitostech pro MGU na konkrétní škole. Tato pozorování jsme postupně začali doplňovat individuálními a skupinovými

² Celý výzkumný projekt je vystaven z pěti kroků dle logiky sekvenčně uspořádaného smíšeného výzkumného designu (Bergman, 2008; Creswell, Plano Clark, 2007), jimiž jsou teoretická fáze, kvalitativní fáze, kvantitativní fáze, kvalitativní fáze (založená na případových studiích) a sumarizace. Předkládaná studie vychází z fáze druhé.

rozhovory, vedenými na základě struktury vzniklé prostřednictvím předchozího pozorování, přičemž tato struktura byla postupně upravována (Johnson, Christensen, 2008). Při volbě respondentů jsme se snažili postihnout různou míru zapojenosti do procesů MGU, generační pestrost, pestrost z hlediska organizační struktury i to, aby respondenty identifikované učební situace byly v datech reprezentovány z pohledu obou aktérů. Přibližně po měsíci a půl intenzivního sběru dat v této škole jsme se rozhodli doplňovat vzorek o další školy (a respondenty), které by mohly spektrum vyjevujících se učebních situací dále obohacovat (Hendl, 2005). Sběr dat pak probíhal paralelně s analýzou dat a celkem bylo analyzováno 22 hloubkových rozhovorů na šesti základních a středních školách, které byly vybrány opět tak, aby postihly jev v jeho pestrosti (více o struktuře vzorku Novotný, Brücknerová, 2014).

Analýza dat probíhala nejprve otevřeným kódováním v programu ATLAS.ti. Pomocí tohoto postupu jsme si (kromě celkového přehledu o datovém materiálu) vydělili jednotlivé učební interakce MGU (tedy takové části výpovědi, které popisovaly interakci mezi dvěma příslušníky rozdílných generací, jejímž prostřednictvím se proměnila struktura poznání alespoň jednoho z nich). Je často zdůrazňovaným faktem, že MGU je jev obousměrný nejen v tom smyslu, že se učí jak starší od mladších, tak mladší od starších, ale i v tom smyslu, že jedna situace může být zdrojem učení pro oba aktéry (srov. Novotný, Brücknerová, 2014). Aby však bylo možné s daty přehledně pracovat, analyzovali jsme (v případech, že docházelo u obou aktérů k reflektované změně) jednu situaci dvakrát, vždy z pohledu konkrétního aktéra. Tak vznikaly kategorie situací, v nichž k MGU dochází.

Analogicky s designem zakotvené teorie jsme se v druhém kroku analýzy rozhodli použít vnější model pro strukturaci dat. Ne zvolili jsme však axiální model, neboť v centru našeho zájmu nebyl konkrétní proces (srov. Strauss, Corbinová, 1999; Strauss, Corbin, 1998), ale rozhodli jsme se pro Illerisovo obecné schéma popisu učebního procesu využít obsahy, incentive a interakce. Pomocí tohoto analytického postupu jsme postupně „rozkládali“ jednotlivé interakce na segmenty, z nichž jsou utvářeny. Tak vznikaly kategorie v rámci obsahů, incentive a interakcí. Na tomto základě byl například sestaven popis interakcí MGU, který prezentujeme jinde (Novotný, Brücknerová, 2014). Nutno podotknout, že při pojmenovávání jednotlivých kategorií a podkategorií jsme se neostýchali použít již stávající terminologii, pakliže souzněla se strukturou našich dat. Tam, kde konkrétní, již zavedená terminologie byla funkční jako celek, avšak dílčí denotát vyplývající z dat se s již existujícím termínem zcela neshodoval, jsme podle míry této neshody buď původní termín zcela vypustili či nahradili, anebo – v případě drobných

nuancí – zachováváme původní názvosloví s tím, že důsledně uvádíme, v čem se původní termín od našeho odlišuje.

Tento článek seznamuje s výsledky třetího kroku analýzy, jehož ambicí bylo detailní popis jednotlivostí zasadit do obecnější struktury, ideálně vydělit dostatečně svébytné typy MGU mezi učiteli. Učinili jsme několik pokusů dospět k typologii prostou logickou analýzou směřující ke klasifikační matici, která se při tvorbě typologie nabízí (srov. Patton, 2002, s. 468–471), avšak žádný z našich pracovních modelů neodpovídal uspokojivě struktuře dat.

Rozhodli jsme se proto jednotlivé typy interakcí, obsahů a incentív opět vztáhnout k našim datům a ptát se, zda existují nějaké pravidelnosti a vztahy mezi typem interakce, incentivy a obsahem. Tímto procesem v mnohém podobném zpětnému ukotvování teorie (srov. Strauss, Corbin, 1998) jsme během deseti měsíců velmi postupně a pomocí opakovaných korekcí dospěli k typologii MGU mezi učiteli, kterou předkládáme v tomto článku.

3 Typologie MGU mezi učiteli

Typologie MGU vymezuje čtyři typy učení, představující čtyři rozdílné způsoby, jimiž se od sebe učitelé rozdílných generací na pracovišti učí. Svěbytnost těchto typů je dána tím, že se od sebe navzájem liší na úrovni základních dimenzí, tedy v obsazích a interakcích. Různost v rovině interakcí do typologie vnáší různost ve vztazích a formách, jimiž jednotlivé typy učení probíhají (zajišťuje tedy i rozměr organizace učení).

Různost v rovině obsahů v našem pojetí zajišťuje odlišnost v typu mentálních operací, jež konkrétní typ učení vyžaduje. Ještě než popíšeme čtyři typy MGU mezi učiteli, je tedy třeba představit podrobněji, jaké znaky v oblasti obsahů a interakcí se podílejí na zařazení do konkrétního typu učení.

3.1 Učební interakce: zjevné a skryté setkání učícího se a edukátora

Jakoukoli učební situaci můžeme rozdělit do dvou skupin podle toho, zda je učební interakce zjevná, či skrytá. Za **zjevnou** považujeme učební interakci tehdy, když situace je alespoň jedním z aktérů vnímána jako primárně učební, tedy probíhá se vzdělávacím cílem. **Skrytá učební interakce** je pak taková, která nebyla za účelem učení utvořena a jako učební není zpravidla edukátorem vnímána.

Tento rys považujeme za velmi významný proto, že MGU probíhá na školách mnohdy nejen bez vědomí managementu školy, ale často si jej nemusí být vědomi ani oba aktéři. Na druhou stranu, jak již bylo řečeno na počátku článku, jsou i formy MGU, které mají své zastoupení v organizační struktuře či díky přidělení určitých rolí.

V rámci zjevných i skrytých interakcí můžeme vydělit několik podtypů interakce podle míry a podoby aktivity na straně edukátora i učícího se. Pojmenování forem interakce vychází z Illerisovy typologie, která je však významně zpřesňována na základě našich dat (podrobný výčet forem interakcí včetně příkladů a podtypů viz Novotný, Brücknerová, 2014).

Zjevné vzdělávací interakce

Do zjevných vzdělávacích interakcí patří **transmise**, imitace a reflektovaná zkušenost. V případě **transmise** je učební obsah určován a utvářen edukátorem, který se rozhodne druhému aktérovi něco sdělit. Tento typ interakce se může a nemusí vztahovat k aktuálním potřebám učícího se a může a nemusí být provázen vzájemným respektem. Mnohé ze situací, které byly zamýšleny edukátorem jako učební ve smyslu transmise, selhávají a potenciálně učící se nemusí situaci využít tak, jak je edukátorem zamýšlena. Vzhledem k tomu, že se při transmisi neočekává od učícího se vnější reakce, edukátor si selhání situace nemusí být vůbec vědom. Z organizačních forem sem spadá jak udílení rady, tak i přednášky či školení.

Zjevněji je úspěch situace patrný v případě **imitace**. Zde je učební obsah sice opět svázán s edukátorem, jehož akce působí jako vzor, osvojování tohoto vzoru je však přímo svázáno s aktivitou učícího se – snaží se aktivitu vykonávat jako edukátor a edukátor mu napomáhá, aby nápodoba probíhala co nejlépe. Tyto typy situací se odehrávají na úrovni uvádění začínajícího učitele či v rámci koučování a mentoringu. Pro spontánní vznik imitace je živnou půdou existence paralelních tříd vyučovaných různými učiteli či využívání stejných pomůcek.

V případě **reflektované zkušenosti** vykonává učící se nezávisle na edukátorovi nějakou profesní aktivitu, z níž pak edukátor vybírá konkrétní výsek a na jeho základě formuluje učební obsah (například nabízí alternativní řešení proběhlé situace). Zde, podobně jako v případě transmise, nemusí k učení dojít, zejména má-li potenciálně učící se pochyby o tom, že potenciálně edukátor situaci dobře porozuměl, nebo pochybuje-li o kompetentnosti samotného edukátora. Na rozdíl od transmise je zde však silný emoční náboj, potenciálně učící se je v situaci zpravidla angažován, neboť v reflektované zkušenosti je vždy přítomen (byť implicitně) prvek hodnocení jeho činnosti. Je nabíledni, že typickým příkladem je hospitace, i když ta je namnoze vnímána spíše jako prostor pro kontrolu než pro učení. Vzájemné navštěvování učitelů s reflexí ale může probíhat i v rámci vztahu uvádějícího a uváděného učitele či dobrovolně, bez oficiálně ustanoveného vztahu mezi učiteli.

Skryté vzdělávací interakce

Do skrytých interakcí patří participace percepce. Učení **participací** přichází často samovolně, podobně jako když se učeň učí od mistra při práci na společném díle. Učení není zpravidla vnímáno jako hlavní produkt činnosti, přichází často bezděčně, obsahy si vybírá učící se a k jejich uvědomělé reflexi může dojít až zpětně. Na druhou stranu celá situace participace může být nastavena s vědomím vzájemné různosti (já se od tebe můžu naučit toto a ty ode mě tohle), a tak je učení velmi často více či méně předpokládáno. Z organizačních struktur sem patří například komunity, praxe či týmový akční výzkum, ale na neformalizované rovině může participace vznikat v jakýchkoli pracovních skupinách, v rámci kabinetů či jen na přátelské bázi.

V posledním typu interakce – **percepce** – rozhodnutí učít se vychází čistě z učícího se. Situace v tomto případě není nastavena jako učební, učící se si při ní v proudu běžného profesního dění všimá aktivity svého kolegy a učiní z ní předmět svého učení. Je přitom patrné, že edukátor si své role nemusí být vůbec vědom. Percepce není ze své podstaty v organizačních strukturách ukotvena a může provázet v podstatě jakoukoli pracovní aktivitu, ať je, či není zamýšlena jako učební. Je-li však zamýšlena jako učební, učící se se z ní učí něco jiného, než je záměrem edukátora (například na počítačovém školení se učitel naučí vtip, který pak uplatní ve výuce literatury).

3.2 Učební obsahy: uzavřená a otevřená nabídka pro učícího se

Na obsahy MGU je možné nahlížet podle toho, zda je obsah otevřený, či uzavřený. V případě **uzavřeného obsahu** jej učící se přijímá tak, jak vnímá, že byl edukátorem vyslán, zatímco v případě **otevřeného obsahu** jej učící se dále proměňuje či rozvíjí.

Pochopitelně i edukátor může jednotlivé obsahy zamýšlet buď jako uzavřené, určené k osvojení tak, jak jsou, nebo jako otevřené, neboť předpokládá, že finální obsah musí být dobudován učícím se. Záměr edukátora však nemusí být učícím se zohledněn a obsahy vysílané jako uzavřené může mít učící se potřebu přetvářet, zatímco jindy to, co edukátor nadhodil jako jedno z možných řešení, je přijato jako doporučený uzavřený postup. Pro přiřazení obsahu ke konkrétní učební situaci proto bereme důsledně za určující hledisko učícího se, tedy to, jak učící se s konkrétním obsahem naložil.

Na obsahy můžeme nahlížet také z hlediska vztahu změny k dosavadnímu poznání učícího se: můžeme posoudit, zda je změna buď spíše v souladu s dosavadním poznáním učícího se (konkrétní obsah je spíše přidáván, popřípadě jednoduše nahrazen), nebo změna spočívá v aktivním přehodnocování stávajícího obsahu a v hledání adekvátní podoby obsahu nového.

Na tomto základě vznikají kategorie asimilace obsahu, přetváření obsahu a transformace učícího se. Tyto pojmy částečně odkazují na Illerisovy typy učení, neboť v případě asimilativního a transformativního učení popisují přibližně shodné procesy, které byly popsány výše. **Asimilaci obsahu** vnímáme jako bezrozporné přijímání obsahů, které nejsou v rozporu s dosavadním poznáním učícího se. Na rozdíl od původního Illerisova pojmu nepředpokládáme, že nemůže dojít k dílčí změně mentálních struktur. Významné pro nás je, že tato změna může být v rozporu s dosavadní praxí učícího se, avšak není učícím se vnímána v rozporu s jeho mentálními koncepty. Uveďme si příklad: učitelka se při hospitaci dozví, že oslovuje v afektu žáky příjmením. Po tomto zjištění přijímá hotový obsah (oslovovat žáky raději důrazněji, ale křestním jménem) a tato nová rutina je organicky přijata do vzorce, dle něhož se chce k žákům chovat. Takovou situaci tedy považujeme za asimilaci obsahu vztahujícího se k výseku situace, stejně tak jako seznámení se s novou vyučovací metodou či se způsobem uspořádání třídy.

Jako novou kategorii zavádíme **přetváření obsahu**, čímž zdůrazňujeme, že v těchto případech po setkání s novým potenciálním obsahem jej učící se nepřijímá do svých struktur, které proměňuje, ale nejprve hledá, zda a v jaké podobě by pro něj byl daný obsah zajímavý či přijatelný. Nakládá s obsahem jako s otevřeným, aktivně jej přetváří, čímž se může vytvořit zcela nová struktura obsahu, která pak může být – v Illerisově pojmosloví – asimilována do stávajících mentálních struktur či dochází k akomodaci. Příkladem je situace, kdy učitelky z různých generací spolu připravují velikonoční dílny. Mladší učitelka je ke spolupráci přizvána proto, aby příští rok mohla akci převzít, a proto se snaží vyzorovat co nejvíce používaných postupů, avšak zároveň je kriticky zvažuje a promýšlí, co z viděného zachová, co upraví a co bude dělat jinak.

Konečně **transformaci učícího se** vnímáme shodně s Illerisem jako celkovou proměnu struktur na úrovni osobnosti. Například učitelka z mladší generace (opět po hospitaci) se dozví od své kolegyně ze starší střední generace, že do učení dává příliš mnoho energie a učí s takovým osobním nasazením, které nelze dlouhodobě vydržet. Mladou učitelku toto sdělení zasáhne, přijímá tento podnět, hovoří o něm s kolegyní a začíná si všimnout, kde je neefektivní, kde se příliš emočně angažuje atp. Postupně dochází k transformaci učícího se.

Další pohled na obsahy zachycuje jejich rozsah, tedy zda se jedná o jednotlivost (učitel se učí, jak vést výklad o dělení dvouciferným číslem), anebo o komplex situací (správa elektronické třídní knihy).

Podle popsaných znaků (rozsah změny a konstrukce obsahu) můžeme obsahy uspořádat do následujících pěti typů: **akceptovaná jednotlivost**

Tabulka 1

Typologie MGU mezi učiteli (převzato z Brücknerová, Novotný, 2016)

Obsah MGU \ Interakce v MGU			Zjevná učební interakce			Skrytá učební interakce	
			transmise	imitace	reflexe zkušenosti	participace	percepce
Uzavřený obsah	výsek situace	akceptovaná jednotlivost	přijímající MGU			hledající MGU	
	komplexní situace	akceptovaný komplex					
Otevřený obsah	výsek situace	podněcující jednotlivost	přetvářející MGU			inspirující se MGU	
	komplexní situace	podněcující komplex					
		komplexní podnět					

(obsah týkající se výseku situace, vnímaný jako hotový a asimilovaný), **akceptovaný komplex** (obsah týkající se komplexní situace, vnímaný jako hotový a asimilovaný), **podněcující jednotlivost** (obsah týkající se výseku situace, vnímaný jako otevřený a přetvářený), **podněcující komplex** (obsah týkající se komplexní situace, vnímaný jako otevřený a přetvářený) a **komplexní podnět** (obsah vnímaný jako otevřený a vzbuzující transformaci učícího se).

3.3 Typy MGU

Právě popsané struktury obsahů a interakcí je možno sloučit do struktury, která vydělí čtyři typy MGU mezi učiteli (srov. Brücknerová, Novotný, 2016; tabulka 1). Jednotlivé typy MGU budou nyní podrobněji popsány.

Přijímající MGU je svázáno s první většinou asociací na MGU – jsou zde jasně vymezené role a není větších pochyb ohledně obsahů, které mají být předány. Přijímající MGU vzniká na základě aktivity (např. rada či konkrétní jednání) edukátora. Ta je učícím se posouzena, a pokud je shledána jako hodnotná a užitečná, vzniká učební situace s cílem osvojit si – přijmout – předložený obsah. Obsah je v přijímajícím MGU poměrně jasně rozpoznatelný a je asimilován, neboť z pohledu učícího se jej není třeba nějak měnit nebo se proti němu vymezit. Pokud by měli učící se aktéři hodnotit úspěšnost takové učební situace, pak bude tím úspěšnější, čím přesněji si učící se

konkrétní učební obsah osvojí. Proto je zcela v logice tohoto typu učení, že se může při systematictější pojetém MGU nést ve struktuře střídajících se impulsů a korekcí, dokud není obsah považován za dostatečně osvojený.

Předpokladem pro úspěšnost tohoto typu MGU je jednak schopnost edukátorů volit takové obsahy, které jsou pro učící se nehledě na jejich rozdílnou generační příslušnost užitečné (učení selhává, je-li obsah vyhodnocen jako užitečný pro jinou generaci, než je naše vlastní). Na druhou stranu od učících se přijímající MGU vyžaduje ochotu přijmout zcela zjevné pasování do role těch, kdo jsou vyučováni (a tato ochota někdy chybí, ať už se mají učit starší od mladších, či naopak). V přijímajícím MGU jsou totiž hierarchické postavení edukátora a učícího se snad nejzjevnější. Toto jasné rozdělení rolí spolu s přímočarostí obsahů však přispívá k efektivitě přijímajícího MGU, které může snadno přinášet konkrétní pomoc, uspokojení a poměrně snadno postihnutelný progres (použití nové učební metody, vylepšení powerpointové prezentace atp.). To vše jsou vlastnosti přijímajícího MGU, které motivují aktéry vstupovat do těchto učebních situací, a opakovaně pozitivní zkušenost s tímto typem učení může vést k dlouhodobějším učebním vztahům.

Přijímající učení může vypadat podobně jako u Elišky ze střední generace, která viděla, jak její mladší kolegyně začala uplatňovat ve výuce novou metodu uspořádání výuky: *Paní učitelka... začala dělat s dětmi centra. Tak já jsem si to letos vyzkoušela na základě toho, že mi řekla, jak to funguje... Zajímalo mě to už od začátku, jen jsem nikdy neměla možnost se na to jít podívat, protože učím.*

V tomto případě Eliška nejprve vidí metodu práce, kterou si mladší kolegyně přinesla ze školení. Zaujme ji natolik, že se chodí alespoň o přestávkách dívat na proměněné uspořádání třídy, avšak nezůstává u percepce (a hledajícího učení), ale postupně si od kolegyně nechává říci podrobnosti (transmise), na jejichž základě se pokouší „centra“ sama podle vzoru kolegyně realizovat (imitace). Přijímající učení je tak pro Elišku efektivní cesta, jak co nejpřesněji převzít metodu, kterou vyhodnotila jako užitečnou.

Přijímající MGU můžeme vnímat jako efektivní způsob k osvojování vědomostí a dovedností, který může být pro aktéry velmi přínosný sám o sobě, ale i jako prostředek k získávání osobního povědomí o užitečnosti MGU a prohlubování mezigenerační spolupráce.

Hledající MGU

Je-li významnou charakteristikou přijímajícího MGU zjevnost a přehlednost učební situace, u hledajícího MGU je tomu naopak, neboť se děje jaksi mimochodem a edukátor si ani nemusí být vědom, že je edukátorem. Je zde

přítomen jako součást učebního prostředí, ale sám není přímo aktivní v tom smyslu, že by se učícího se snažil něčemu naučit. Dělá svou práci, z níž si obsahy k učení vybírá – hledá – učící se. U učícího se je charakteristická velká míra vnímavosti k jeho prostředí a připravenost nechat se oslovit jakýmkoli podnětem, který by mohl být přínosný pro jeho praxi (jedna respondentka starší generace u své mladší kolegyně hovoří o postoji „houby“, která nasává jakoukoli informaci). Učící se ve svém pohybu na pracovišti monitoruje, co by mohlo být pro jeho praxi přínosné, ať už se taková situace objeví při spolupráci s někým, či mimo ni. Tato vnímavost se však zhusta zvyšuje při kontaktu s konkrétními kolegy, jejichž práce si učící se váží, nebo při situacích, které se dotýkají jeho aktuálních zájmů či otázek.

Obsahy v hledajícím MGU jsou ze své podstaty pro učícího se významné, neboť to byl on sám, kdo si je zvolil. To, zda byl v procesu jejich osvojení úspěšný, se však může dozvědět pouze na základě sebehodnocení, neboť vnější zpětná vazba je v tomto typu MGU spíše výjimečná. I proto k rizikům hledajícího MGU patří, že k některým obsahům může dospívat jakousi oklikou, která může být tu a tam zbytečná (leccos může být jednodušší si nechat vysvětlit než induktivně vyvozovat) a tu a tam zavádějící (když učící se některé situace nepřesně vyhodnotí či si prostě vybere nevhodný obsah). Pokud je kromě toho hledající MGU úspěšné, nepřináší edukátorům uspokojení, že mohou být svým kolegům užiteční, a (zejména u starších generací) může vést k frustraci, že se o jejich zkušenosti nikdo příliš nezajímá (srov. Lazarová, 2011).

Příkladem hledajícího MGU může být situace, kdy Jirka z mladší střední generace potřeboval něco vyřešit se starší učitelkou na začátku její vyučovací hodiny. Vešel s ní tedy do třídy a sledoval, jak třídě zadává instrukce. V rozhovoru tuto situaci reflektuje: *Já jsem takovej jako že rozvážnej, takže kolegyně přišla, jasně jim zadala pokyny. Já mám moc pokynů, dávám je svojí třídě, oni teda makají jako šroubci, ale dávám jim třeba deset dvanáct pokynů, oni si to napíšíou. Ona jim dá tři čtyři... Jakoby zadávat míň pokynů.* Jirka na základě této velmi krátké situace reflektuje vlastní práci (fakt, že zadává zbytečné množství instrukcí) a přijímá existenci hodnotného alternativního řešení (stačí tři čtyři), které dokonce přerůstá i v konkrétní plán *zadávat míň pokynů*. Zatímco pro Jirku byla tato situace učebně významná z hlediska zadávání instrukcí, v případě, že by byl svědkem situace jiný učitel, mohl by si odnést zcela jiný obsah, popřípadě tentýž obsah přijmout jako otevřený (například by promýšlel, na základě čeho volit počet a návodnost instrukcí).

I hledající MGU může posloužit jako odrazový můstek pro dlouhodobější učební vztah, neboť umožňuje nejprve si nenápadně vyzkoušet, zda je pro učícího se to, co dělá někdo druhý, přínosné, a teprve pokud edukátor

v této nevědomé zkoušce obstojí, navázat bližší interakci. Hledající MGU využívají často učitelé na počátku své profesní dráhy, kteří si jsou nejistí a nechtějí oslovovat edukátora přímo. Tento typ učení nicméně převládá i tam, kde rozličné překážky (srov. Duncombe, Armour, 2004) brání přímým interakcím. Hledající MGU totiž umožňuje učitelům se navzájem od sebe učit, aniž by to dali najevo, či aniž by dokonce přiznali, že se něco potřebují naučit. Významný podíl hledajícího MGU na pracovišti tak může být na jedné straně náповědou o vztahové vzdálenosti mezi kolegy, na straně druhé může svědčit o výrazné motivaci k profesnímu učení u jednotlivců.

Přetvářející MGU

Přetvářející MGU vzniká na základě impulsu od edukátora, který je podobně jako v případě přijímajícího MGU zřejmý. Tento impuls může mít podobu nabídnutého obsahu, který však není pro učícího se bez výhrad přijatelný, nebo může mít (či získat) podobu otevřenější výzvy, která naznačuje problém v dosavadní praxi. V obou případech učící se přijímá impuls od příslušníka jiné generace a bere jej jako relevantní popud ke změně – k přetvoření něčeho stávajícího do něčeho jiného. Je si zároveň vědom, že to, jak přesně bude tato změna vypadat, je na něm samém. To však neznamená, že role edukátora končí vysláním impulsu. Edukátor může být dále tím, kdo i v průběhu učení radí, pomáhá a podporuje, aby změna, které má být učním dosaženo, proběhla co nejlépe a nejsnáze.

Oproti přijímajícímu MGU jsou tyto situace učícími se vnímány zpravidla jako náročnější, neboť je při nich zhusta nutno pracovat s konkrétní chybou či limity učícího se. Navíc hledání adekvátního obsahu může být časově náročné, při spořejší či méně funkční interakci s edukátorem neefektivní a vedené metodou pokus-omyl. Situace však nemusí být snadná ani pro edukátora, neboť vyžaduje přijetí faktu, že obsah (nebo jeho část) si musí (anebo chce) (do)tvořit učící se sám, čímž se zdánlivě ztrácí efektivita procesu, mnohdy oceňovaná v případě přijímajícího MGU.

Poměrně častým příkladem pro přetvářející učení z našich dat jsou situace, v nichž učitel prochází více či méně vyhoceným konfliktem s rodiči. Má sice podporu kolegy (většinou ze starší generace), ale nacházení optimálního vztahu k rodičům, nastavování hranic i konkrétní jednání jsou na něm samém. Další častou oblastí přetvářejícího učení jsou širší oblasti profesních dovedností, jako je například plánování hodiny, hodnocení žáků či práce s kázní. Za velmi zajímavý příklad přetvářejícího MGU považujeme učení pomocí hospitace, na které byla učitelka Jarmila ze starší generace u učitelky Františky z mladší generace. Františka vzpomíná: *A potom mi říkala... spíš*

mám takový pocit, než že bych to dokázala zopakovat přesně, ale něco v tom smyslu, že to dělám strašně moc naplno v té hodině. A říkala mi, že pokud bych to takhle dělala každou hodinu, tak z toho budu hrozně vyčerpaná. Že bych měla... no, nedokážu tu radu ani zformulovat, ale vzala jsem si z toho ponaučení... možná že si to nemůžu brát tak osobně, že se musím od toho trošičku umět oddělit. Ale samozřejmě, člověk má nasazení a chce to dělat dobře, ale když se to nedarí, tak se z toho nehroutím. Na výpovědi Františky vidíme, že obsah byl předáván jako otevřený a jako takový byl přijat. Učení, které na jeho základě proběhlo, bylo procesem dlouhodobým, mělo efekt na úrovni postojů a emocí. Významnou roli pro přijetí obsahu zde hrál také blízký vztah edukátora a učícího se, který Františka popsala dokonce jako „mateřský“. Právě u přetvářejícího MGU se nám podobné vztahové nastavení jeví jako velká výhoda, neboť učícímu se poskytuje podporu, korekci a zároveň mu dává dostatečný prostor k tomu, aby byl potenciál setkání obou generací co nejvíce vytěžen.

Inspirující se MGU

V inspirujícím se MGU je vztah mezi učícím se a edukátorem nejvíce rozvolněn, to však neznamená, že by pro něj nebyl impulz od jedné generace druhé klíčový. Podobně jako v hledajícím MGU si obsah vybírá z proudu praxe učící se. Zatímco v hledajícím MGU si učící se našel obsah, který považoval za hotový a připravený k osvojení, v případě inspirujícího se MGU je obsah otevřený a akce edukátora je vnímána jako odrazový můstek k tvorbě obsahu vlastního. To, jakým způsobem spolu pak impulz a nově utvořený obsah souvisejí, může nabývat mnoha podob. Impulz příslušníka jiné generace může být svobodně rozvinut či jen upraven tak, aby se více přibližoval potřebám edukátora, avšak může být také zcela popřen – sem spadá učení, které vychází z negativního vymezení se proti jednání toho druhého.

Na rozdíl od MGU přetvářejícího není v tomto typu tak patrná práce s nějakou chybou či praktickou otázkou, do popředí se dostává inspirační impulz, který je libovolně přetvářen do užitečného obsahu. Inspirující se MGU je tedy zvnějšku prakticky neodhalitelné a mohou nám o něm podat svědectví pouze učitelé samotní. A i když si mnohdy nejsou svých inspiračních zdrojů vědomi, velmi časté jsou i případy, kdy právě pro inspirační potenciál vyhledávají blízkost konkrétního kolegy z jiné generace, anebo si naopak velmi intenzivně pamatují konkrétní momenty praxe, kdy se rozhodli, že něco (nikdy) (ne)budou dělat jako ten a ten konkrétní učitel.

Jako příklad inspirujícího se MGU můžeme uvést učení na základě percepce Kamily ze starší generace, která učí odborné výtvarné předměty na střední umělecké škole. Kamila se přišla podívat na výsledky praktické části maturitní práce žáků své kolegyně Marcely (střední generace) a o svém zážitku vypráví: *Ta maturita, já jsem byla úplně vedle, to byla tak dokonalá, dokonale odvedená práce, poctivá. Jako by to ty děcka udělaly samy, jenomže já vím, kolik je tam invence toho pedagoga, a vím, kolik do toho asi dala. Najednou to bylo svěžejší než ty moje. Já jsem měla víc do té stavby a najednou jsem se cítila vedle Marcely, že už jsem pozadu, takže mě to zase nutilo k tomu, dostat se někam, alespoň na tu úroveň.*

Kamila v tomto případě nepřebírá hotový návod, jak konkrétně příště maturitní práce vést jinak, ale na základě srovnávání s kolegyní zjišťuje, že úroveň, na které je její současná práce, jí nestačí, a tento impulz pak proměňuje v zintenzivnění svého pracovního úsilí a ve vyhledávání nových podnětů.

Potenciál inspirujícího se MGU je obrovský právě v tom, že svobodně přetavuje odporované postupy jiných generací do nových obsahů, které jsou adekvátní pro generaci těch, kdo se učí. Fakt, že učící se nečerpá od edukátora zpětnou vazbu a hodnocení procesu je redukováno na sebehodnocení, klade opět velmi vysoké nároky na incentivu učícího se a uplatňuje se zejména tam, kde učícího se zajímá širší profesní téma či obtížně pojmenovatelný problém. Naopak tam, kde se učící se potýkají s jasně termínovanými úkoly, popřípadě prožívají nějakou tíseň, dávají často přednost jinému typu učení, v němž mohou získat obsahy hotové (MGU přijímající a MGU hledající), nebo mají alespoň k dispozici zpětnou vazbu (část MGU přetvářejícího).

4 Diskuse

Představenou typologii je přirozeně možno diskutovat z mnoha různých hledisek. Vzhledem k tomu, že vztahy mezi příbuznými typologiemi byly do velké míry nastíněny v úvodní pasáži, nezaměříme se nyní na jednotlivé části typologie, ale stručně shrneme, co představená studie říká o MGU jako celku.

4.1 MGU neuvědomované?

Naše pojetí pracuje s takovým učením, které je učícím se rozpoznáno, čímž se přibližujeme těm koncepcím, které vnímají reflexi dějů jako významnou část profesního rozvoje (srov. Schön, 1983). Vzhledem k naší metodologii je patrné, že i když se pokoušíme jevům MGU co nejvíce přiblížit, je dost možné, že se naše typologie týká jen špičky ledovce, neboť to, co ve skutečnosti popisujeme, je pouze uvědomované MGU mezi učiteli, tedy takové

učení, které možná nebylo reflektováno v momentě učení, ale bylo učitelem odhaleno nejpozději během samotných rozhovorů s námi. Pod hladinou naší typologie tak zůstává celá oblast MGU nevědomého (srov. Jarvis, 2010, s. 88 až 89). K proniknutí na tuto úroveň by ovšem bylo třeba použít nových metodologických postupů.

4.2 *MGU nevyzpytatelné?*

V úvodu představená typologie organizačních forem od Kennedyové (2005, 2014) nejenže jednotlivé modely profesního rozvoje popisuje, ale zároveň je rozřazuje podle toho, zda pouze uchovávají na rovině instituce zaběhané pořádky, či mají potenciál směřovat k inovacím, přispívat k žádoucí proměně. Dle naší typologie však podobné rozřazení není možné, neboť na mikroúrovni každý typ interakce může vést jak ke konzervaci stávajících obsahů (učitelé nakládají s obsahy jako s uzavřenými), nebo k jejich proměně (otevřeněobsahy). Typ interakce totiž dle našich závěrů neovlivňuje charakter změny, ale jiné rysy učení, jako je například práce s korekcí, (ne)plánovanost atd.

Můžeme shrnout, že žádná forma sama o sobě nevede k přetváření, k inovaci. Ale na druhou stranu žádný typ interakce není bez inovativního potenciálu. Pokud se tedy setkáváme například u Koubka a Janíka (2015) se skepsí k tomu, zda pomocí náslechnů bez dalšího vedení může docházet k hlubší profesní reflexi, na základě našich dat můžeme potvrdit, že opravdu v takových situacích snadno dochází k neučení (srov. Jarvis, 2010), na druhou stranu není vyloučené ani učení na úrovni MGU přijímajícího, či dokonce MGU přetvářejícího. Zdá se, že rozhodující roli v tom, co se se situací stane, má incentiva učícího se – jejich kategorizace a vůbec dostatečně hluboký zdroj dat o nich je však opět nad rámec možností naší metodologie.

Na druhou stranu, domníváme se, že jsme ukázali, že každý typ MGU má svá specifika, své přednosti a jsou situace, kdy je nejlepší cestou k cíli. Proto nedává smysl jednotlivé typy nějak hierarchizovat, ale spíše jde o to, rozeznávat potenciál a rizika každého z nich.

4.3 *MGU neutrální?*

I když se v současnosti nezřídka stírá hranice mezi vzděláváním a učením (srov. Biesta, 2004), považujeme v případě MGU mezi učiteli za významné tuto hranici zdůraznit. V naší studii jde na rozdíl například od práce Verbiestovy (2011) o čistý popis bez normativních či evaluačních ambicí. Zatímco tedy Verbiest mluví o procesu, v němž jde o to, aby škola na jeho konci byla více profesně se učící komunitou než na jeho začátku, nám jde, jak jsme zmínili výše, o pouhý popis jevu (proto jsme hovořili o míře zapojení do

procesů MGU, hloubce zapojení do MGU a organizačním zapojení MGU do života školy, nikoli o rozšiřování kapacit, prohlubování kapacit a ukotvování kapacit).

Tato poznámka má naprosto klíčový význam pro vnímání procesů MGU, neboť se opakovaně setkáváme s tím (srov. Fischer, 2008), že je jim jaksi automaticky připisováno plusové hodnotící znaménko, a tak je de facto MGU zaměňováno s mezigeneračním vzděláváním – tedy s konkrétním plánovaným nástrojem, jenž má jasné definované role, cíle a jejich naplňování je možno hodnotit.

Naopak MGU je fenomén, který vzniká jen částečně na základě plánovaných interakcí a, jak ukazujeme, velmi významně je přesahuje. Proces, u nějž není vytknut cíl a kde neprobíhá ani zjišťování toho, co bylo ve skutečnosti osvojeno, není přirozeně možné hodnotit a priori pozitivně.

I když analýza obsahů na podrobnější úrovni bude předmětem našich dalších textů, již ze zde řečeného je zřejmé, že MGU se rodí pod tlakem praxe, často je odpovědí na konkrétní bolest či potřebu a primárním motivem bývá nalézt úlevu či inspiraci, nikoli postupovat podle oficiálních strategií, ať již jsou reprezentovány univerzitním vzděláváním (Korthagen, 2011), či proklamované managementem konkrétní instituce. Podíváme-li se tedy na kvalitu obsahů, které jsou nabízeny zejména na informální rovině, mohou být stejně tak konzervativní jako inovativní, segregační jako inkluzivní, mohou vizi školy podporovat či popírat atd. A navíc, ať již jsou nabízeny jakékoli obsahy, v jádru našeho popisu stojí kategorie **přetváření obsahů**, která tuto nejistotu ještě násobí, neboť během přetváření obsahu na úrovni učícího se může vždy dojít k proměně obsahu, která podstatně změní nejen rozsah obsahu, nejen jeho podobu, ale i celkové (hodnotové) vyznění.

Tato poznámka pochopitelně nemá vzbudit nedůvěru k učitelům coby profesionálům, a již vůbec nemá zpochybňovat pozitivní rysy, které MGU bezpochyby může přinášet. Jen upozorňuje na to, že tyto přínosy se nedějí automaticky a již vůbec se nemusí dít směrem, který by evaluátor předpokládal.

5 Závěr

V úvodu jsme MGU představili jako téma, které přitahuje vzrůstající míru pozornosti. Jak k jeho poznání přispívá tento článek? Domníváme se, že na rovině empirické jsme nastínili, že je možné a smysluplné zabývat se MGU na mikroúrovni a nespokojit se pouze s konstatováním okolností, za nichž procesy probíhají či neprobíhají. Ukázali jsme možnosti využití několika teoretických koncepcí pro zarámování práce s daty (zejména se jednalo

o Illerisovu teorii učení) a na základě empirie jsme je rozpracovali pro oblast MGU. Výsledná typologie MGU mezi učiteli spojuje několik hledisek, jež se při vzájemném učení učitelů ve školách prostupují, čímž dává, domníváme se, solidní základ pro další rozvíjení tématu.

Naše analýza ukazuje, že MGU je jev velmi různorodý a je zavádějící o něm hovořit jako o jevu přinášejícím automaticky množství benefitů. MGU s sebou vždy nese své obsahy a teprve od nich a od toho, jak s nimi učící se naloží, se odvíjejí efekty konkrétního procesu. Jinými slovy, dokud nemáme povědomí o tom, jaké konkrétní obsahy jsou osvojovány, měli bychom být v evaluaci procesů MGU velmi zdrženliví.

Na úrovni praktického vzdělávání učitelů pak naše studie ukazuje, že stejné organizační formy mohou vést k rozdílným typům učení. Samotná organizace vzdělávacích aktivit nám tedy neumožňuje určit, k jakým typům učení došlo či dojde. Na druhou stranu ani úplná absence organizačních forem MGU neznamená, že MGU na konkrétní škole chybí. Pokud bychom tedy měli vznést nějaké doporučení pro praktickou podporu procesů MGU, v první řadě by to bylo citlivé zmapování toho, co se již ve škole děje – třeba právě pomocí analýzy učebních interakcí a učebních obsahů.

MGU stále vnímáme jako živelný a jen tu a tam meliorizovaný proud v životě škol. Poté, co jsme jevy analyzovali pomocí konkrétních učebních situací, se proto chceme zaměřit na analýzu toho, jaké role hraje (nikoli na proklamované, ale v žité rovině) MGU na úrovni institucí. Tato rovina bude předmětem další fáze našeho výzkumného projektu – případových studií.

Literatura

- BAUER, J., GRUBER, H. 2007. Workplace Changes and Workplace Learning: Advantages of an Educational Micro Perspective. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 26, no. 6, pp. 675–688. ISSN 0260-1370. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370701711364>.
- BERGMAN, M. M. 2008. *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications*. Los Angeles: Sage. 192 p. ISBN 978-1-4129-4809-8.
- BIESTA, G. 2004. Against learning. *Nordisk pedagogik*, vol. 24, no. 1, pp. 70–82. ISSN 0901-8050.
- BOSTRÖM, A.-K. 2004. Intergenerational Learning in Stockholm County in Sweden: A Practical Example of Elderly Men Working in Compulsory Schools as a Benefit for Children. *Journal of Intergenerational Relationships*, vol. 1, no. 4, pp. 7–24. ISSN 1535-0770. DOI: http://dx.doi.org/10.1300/J194v01n04_02.
- BRÜCKNEROVÁ, K., NOVOTNÝ, P. 2016. Intergenerational Learning among Teachers: Overt and Covert Forms of Continuing Professional Development. *Professional Development in Education*. ISSN 1941-5256. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1194876>. (v tisku)
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. 2000. *Research Methods in Education*. London: Routledge. 446 p. ISBN 0-415-19541-1.

- CRESWELL, J. W., PLANO CLARK, V. L. 2007. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications. 275 p. ISBN 978-1-4129-2791-8.
- CY, C. H. 2010. Intergenerational Learning (Between Generation X & Y) in Learning Families: A Narrative Inquiry. *International Education Studies*, vol. 3, no. 4, pp. 59–72. ISSN 1913-9020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v3n4p59>.
- DUNCOMBE, R., ARMOUR, K. M. 2004. Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice. *Journal of in-service education*, vol. 30, no. 1, pp. 141–166. ISSN 1941-5265. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13674580400200230>.
- ERAUT, M. 2004. Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, vol. 26, no. 2, pp. 247–273. ISSN 1470-126X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/158037042000225245>.
- ERAUT, M. 2011. How Researching Learning at Work Can Lead to Tools for Enhancing Learning. In MALLOCH, M. ET AL. *The Sage Handbook of Workplace learning*, pp. 181–197. ISBN 978-1-84787-589-1.
- FISCHER, T. (Ed.). 2008. *Intergenerational Learning in Europe: Policies, Programs & Practical Guidance* [online]. c2008, poslední revize 11. 12. 2014 [cit. 2015-08-19]. Dostupné z: <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf>.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- ILLERIS, K. 2007. *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. London: Routledge. 289 p. ISBN 978-0-415-43846-9.
- JARVIS, P. 2010. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. 338 p. ISBN 978-0-415-49478-6.
- JOHNSON, B., CHRISTENSEN, L. B. 2008. *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Los Angeles: SAGE Publications. 639 p. ISBN 978-1-4129-5456-3.
- KENNEDY, A. 2005. Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis. *Journal of In-service Education*, vol. 31, no. 2, pp. 235–250. ISSN 1941-5265. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13674580500200277>.
- KENNEDY, A. 2014. Understanding Continuing Professional Development: The Need for Theory to Impact on Policy and Practice. *Professional Development in Education*, vol. 40, no. 5, pp. 688–697. ISSN 1941-5265. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>.
- KENNER, C. ET AL. 2007. Intergenerational Learning Between Children and Grandparents in East London. *Journal of Early Childhood Research*, vol. 5, no. 3, pp. 219–243. ISSN 1741-2927. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X07080471>.
- KORTHAGEN, F. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KOUBEK, P., JANÍK, T. 2015. Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia Paedagogica*, roč. 20, č. 3, s. 47–67. ISSN 1803-7437. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2015-3-4>.
- LAZAROVÁ, B. 2011. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido. 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.
- LESHEM, S. 2008. Novices and Veterans Journeying Into Real-world Teaching: How a Veteran Learns from Novices. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no. 1, pp. 204–215. ISSN 0742-051X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.010>.

- LOHMAN, H. ET AL. 2003. The Power of Book Discussion Groups in Intergenerational Learning. *Educational Gerontology*, vol. 29, no. 2, pp. 103–115. ISSN 1521-0472. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/713844284>.
- NOVOTNÝ, P., BRÜCKNEROVÁ, K. 2014. Intergenerational Learning Among Teachers: An Interaction Perspective. *Studia paedagogica*, vol. 19, no. 4, pp. 45–79. ISSN 1803-7437. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2014-4-3>.
- PATTON, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications. 565 p. ISBN 0-7619-1971-6.
- RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. 2011. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita. 208 s. ISBN 978-80-210-5750-0.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate. 374 p. ISBN 0465068782.
- SEDLÁČEK, M. ET AL. 2012. Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*, roč. 17, č. 2, s. 27–49. ISSN 1803-7437. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2012-2-3>.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. M. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications. 312 p. ISBN 0-8039-5939-7.
- STRAUSS, A. L., CORBINOVÁ, J. M. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ULVIK, M., LANGØRGEN, K. 2012. What Can Experienced Teachers Learn from Newcomers? Newly Qualified Teachers as a Resource in Schools. *Teachers and Teaching*, vol. 18, no. 1, pp. 43–57. ISSN 1470-1278. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>.
- VERBIEST, E. 2011. *Developing Professional Learning Communities* [online]. c2011, poslední revize 16. 4. 2011 [cit. 2015-08-19]. Dostupné z: <http://samem-wijs.nl/docs/Verbiest%20-%20Developing%20Professional%20Learning%20Communities.pdf>.
- WHITEHOUSE, P. J. ET AL. 2000. Intergenerational Community Schools: A New Practice for a New Time. *Educational Gerontology*, vol. 26, no. 8, pp. 761–770. ISSN 1521-0472. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/036012700300001412>.

Studie vznikla v rámci řešení projektu GAČR 13-07234S Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

Autoři

Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: brucknerova@phil.muni.cz

doc. Petr Novotný, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: novotny@phil.muni.cz