

Marcin Muszyński

Międzypokoleniowe uczenie się – wprowadzenie

Streszczenie: Tekst jest wprowadzeniem w zagadnienie międzypokoleniowego uczenia się. Autor przedstawia zbiór założeń oraz teoretyczno-metodologiczne odniesienia do zjawiska międzypokoleniowego uczenia się. Koncentruje się także na charakterystyce tego pojęcia w odniesieniu do innych terminów, które łączą się z przekazem wiedzy, umiejętności, jak i postaw pomiędzy generacjami. Wskazuje na drogę instytucjonalizacji międzypokoleniowego uczenia się.

Słowa kluczowe: Międzypokoleniowe uczenie się, pokolenie, różne formy uczenia się.

Wstęp

W ramach szeroko pojętej międzypokoleniowości istnieje wiele wątków. Badacze koncentrują swoje zainteresowania, między innymi, wokół międzypokoleniowej redystrybucji wypracowanych dóbr, usług i pieniędzy, które analizowane są na podstawie ekonomicznych modeli (por. Prettner, Prskawetz, 2010, s. 197–214). Innym przykładem są programy kształcenia gerontologicznego, gdzie kładzie się silny akcent na pokonanie międzypokoleniowego dystansu (por. Cichy, Smith, 2011, s. 137–154). Powstają także analizy porównawcze z zakresu międzypokoleniowych nierówności, będących wynikiem różnej długości trwania edukacji formalnej oraz zmieniającej się palety podstawowych umiejętności (por. Noël, de Broucker, 2001). Niezwykle ważne są także wątki dotyczące dawania świadectw ważnych wydarzeń. Symptomatyczne są tutaj programy edukacyjne, a także bezpośrednie kontakty z osobami będącymi świadkami wydarzeń, np. holokaustu (por. Mazor, Tal, 1996, s. 95–113). Można znaleźć także literaturę dotyczącą międzypokoleniowego uczenia się przez zabawę (por. Davis, Larkin, Grave, 2003, s. 42–49) oraz zbiór dobrze udokumentowanych badań na temat międzypokoleniowej transmisji antyspołecznych zachowań, agresji, przemocy domowej itp. (por. Cappell, Heiner, 1990, s. 135–152; Dumas, Margolin, John, 1994, s. 157–175; Tapscott,

Frick, Wootton, Kruh, 1996, s. 229–240). Unikalne są rozważania prowadzone w duchu filozofii moralności na temat międzypokoleniowej sprawiedliwości (por. Jecker, 1992, s. 495–509). Na tym tle pojawia się zjawisko międzypokoleniowego uczenia się.

Za źródło bezpośredniego zainteresowania się badaczy tym fenomenem, a także powstania międzynarodowych programów dotowanych, między innymi, przez Unię Europejską można uznać powiększające się różnice pokoleniowe¹, powstałe na skutek silnej industrializacji społeczeństw w XX w. Życie społeczne zorganizowane zostało na podstawie wieku chronologicznego. Nastąpiła segregacja na grupy osób charakteryzujących się wspólnotą doświadczeń i postaw wobec życia. Proces homogenizacji swoim zasięgiem objął szkoły, fabryki, przedsiębiorstwa oraz różnego rodzaju instytucje. Doprowadziło to, w wymiarze globalnym, do zaniku przekazu pokoleniowego i zwiększenia tzw. luki pokoleniowej. Z czasem w takim sposobie organizacji życia społecznego, opartym na podziale według wieku chronologicznego, zaczęto upatrywać różnego rodzaju zagrożeń. Stały się one widoczne wraz z pojawieniem się zjawiska starzenia europejskich społeczeństw. Do najważniejszych zaliczyć należy: poluzowanie więzi rodzinnych, co prowadzi może do życia starszych osób w pojedynkę, atomizację społeczeństwa, rozumianą jako brak przejawów wspólnotowości oraz pogłębiające się nierówności ekonomiczne pomiędzy osobami pracującymi a emerytami. Te niekorzystne zjawiska doprowadziły do stworzenia w latach osiemdziesiątych, w Europie polityki wspierającej międzypokoleniową solidarność, a z czasem międzypokoleniowe uczenie się. Do najważniejszych międzynarodowych dokumentów, tworzących zręby tej polityki, należą: *Wiedeński plan działań w kwestii starzenia się społeczeństw* (*Vienna International Plan of Action on Aging*), będący pokłosiem Światowego Zgromadzenia na temat Starzenia się Społeczeństw, które obradowało w Wiedniu w 1982 r. W latach dziewięćdziesiątych XX w. pojawiło się hasło *Społeczeństwo dla wszystkich grup wieku* (*Society for All Ages*), do którego konsekwentnie nawiązywano w wielu różnych dokumentach programowych, w tym w Programie Działania przyjętym na Światowym Szczycie na rzecz Rozwoju Społecznego w Kopenhadze w 1995 r. Kolejnym ważnym dokumentem wspierającym działania na rzecz wzmocnienia międzypokoleniowej więzi jest *Madrycki plan działania w kwestii starzenia się społeczeństw* (*Madrid International Plan of Action on Aging*), który powstał w 2002 r. w Madrycie podczas Drugiego Światowego Zgromadzenia w Sprawie Starzenia się Społeczeństw. Co więcej, rok 1999 nazwano Rokiem Ludzi Starych, a 2012 Europejskim

¹ M. Ossowska (1963) mianem pokolenia określa grupę jednostek charakteryzujących się wspólnymi postawami, które ukonstytuowały się pod wpływem wspólnych przeżyć historycznych. W gerontologii społecznej pojęcie generacji lub pokolenia znane jest także jako kohorta. Termin ten oznacza grupę z danego przedziału wiekowego z jednego roku lub kilku kolejnych roczników urodzenia. Przynależność do kohorty oznacza wspólny dla grupy a zarazem unikalny rodowód. Innymi słowy, grupa doświadcza tych samych wydarzeń w tym samym przedziale czasowym. Każda kohorta jest świadkiem bądź to innych wydarzeń, bądź doświadcza ich w innym momencie swojego życia.

Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej. Jednym z ważniejszych programów wykonawczych polityki wspierającej międzypokoleniową solidarność i międzypokoleniowe uczenie się jest program Komisji Europejskiej *Uczenie się przez całe życie (Lifelong learning Programme)*.

Założenia międzypokoleniowego uczenia się

Międzypokoleniowe uczenie się spoczywa na kilku ważnych założeniach. Jednym z najważniejszych jest uznanie potencjału, jaki drzemie we wspólnym uczeniu się osób starszych i młodszych. Człowiek bez względu na swoją pozycję, punkt życia, w którym aktualnie się znajduje, posiada zdolność do transmisji swojej wiedzy i umiejętności. W edukacji dorosłych zalety uczenia się w grupie zróżnicowanej wiekowo są powszechnie znane. Szczególną uwagę zwrócił na nie Howard McClusky (1990, s. 65–73). Wskazał on, że osoby starsze w kontakcie z młodszymi uczestnikami procesu edukacyjnego mogą przywołać zapomniane przez siebie ideały, do jakich kiedyś dążyli. Młodzi dorośli scharakteryzowani są przez tego badacza jako osoby o dużych oczekiwaniach, wielkich marzeniach i idealistycznym podejściu do rzeczywistości. Nierealistyczna wizja świata młodych dorosłych, w kontakcie z osobami starszymi, poddana jest silnej korekcie. Z drugiej strony młodzi dorośli stymulują osoby starsze do większego wysiłku intelektualnego oraz podtrzymują ich zainteresowanie zmianami cywilizacyjnymi. Uczenie się w grupie zróżnicowanej wiekowo stwarza o wiele lepsze warunki do rozwoju jednostki. Następuje większa stymulacja, która zmusza do wypracowania różnych strategii komunikacyjnych. Horst Siebert (2005, s. 129), omawiając zasady nauczania osób dorosłych, kieruje uwagę na zjawisko tworzenia się tzw. dynamiki grupy. W grupie zróżnicowanej wiekowo osoby mają większą możliwość uczenia się Innego. Ważność omawianego założenia zostało także dostrzeżone w pedagogii Marii Montessori, gdzie istnieją mieszane grupy wiekowe.

Kolejne założenie międzypokoleniowego uczenia się można streścić w zdaniu: Bycie z Innym prowadzi do oswojenia stereotypu „obcego”. Tym obcym dla starszych osób jest młodość, a dla młodszych – starość. Założenie to nawiązuje do koncepcji uczenia się współżycia (*Learning to Live Together*), jednego z czterech filarów edukacji (por. Delors, red., 1998). Odkrywanie obcego to inaczej ukazywanie różnorodności gatunku ludzkiego, to przeciwdziałanie stereotypom, uproszczeniom, generalizacjom. Uczenie takie prowadzi do uświadomienia sobie współzależności z innymi, przyczynia się do redukcji obaw i wytworzenia zaufania oraz więzi pomiędzy pokoleniami.

Międzypokoleniowe uczenie się ma także istotny wpływ na zwiększenie kapitału społecznego (Newman, Hatton-Yeo, 2008, s. 31–39). Chodzi tu o zjawisko

spajania i tworzenia sieci społecznej. Pierwszy przypadek nawiązuje do społecznego zaangażowania w różnego rodzaju aktywności skupiające grupy ludzi pod względem pewnych podobieństw (klasa społeczna, wiek, wykształcenie, płeć itp.). Natomiast tworzenie sieci społecznej prowadzi do utworzenia grupy osób posiadających odmienny wolumen społecznych zasobów. Osoby uczestniczące w międzypokoleniowym uczeniu się w niewątpliwy sposób wzmacniają swój kapitał społeczny, a także czują się pewniej przy podejmowaniu działań na rzecz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Teoretyczne i metodologiczne odniesienia do międzypokoleniowego uczenia się

Najczęściej przytaczaną perspektywą odnoszącą się do analizy międzypokoleniowych relacji jest teoria dzieląca kulturę na trzy typy: postfiguratywną, konfiguratywną i prefiguratywną. Szczegółową wykładnię tego podejścia można znaleźć w publikacji pt. *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego* autorstwa Margaret Mead. W literaturze gerontologicznej jest wiele ciekawych nawiązań do wspomnianych trzech typów kultur w kontekście tworzenia i przekazania wzorów kultury. Obszerne odniesienia odnaleźć można w pracy Marka Niezabitowskiego pt. *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*. Z podejścia tego korzystają także autorzy tego tomu: Anna Sladek, Elżbieta Woźnicka oraz Renata Konieczna-Woźniak, czyniąc tę perspektywę teoretycznym interpretansem w badaniach własnych. Nie ma zatem potrzeby prezentacji tej koncepcji, ponieważ szczegółowe wyjaśnienia znajdzie Czytelnik we wspomnianych pracach autorów tego tomu.

Podobnie jest z nieco rzadziej wykorzystywaną przez badaczy pracą Karla Mannheim'a *Problem pokoleń*, która została napisana w 1923 r. Zdaniem Verna L. Bengtsona (1974, s. 1–30) jest to, na gruncie socjologicznym, bodaj najbardziej usystematyzowana i w pełni rozwinięta koncepcja pokolenia. Tłumaczyć to można tym, że pojęcie generacji umieszczone zostało w kontekście społeczno-historycznym. Co więcej, koncepcja ta jest częścią szerszej perspektywy, mianowicie, socjologicznej teorii wiedzy. Istotne jest jeszcze to, że teoria Mannheim'a nawiązuje do takich kluczowych spraw, jak: związek pomiędzy aspektem biologicznym a społecznym, naturą czasu, biografią jednostki a historią oraz zmianą o charakterze jednostkowym a zmianą społeczną. Poruszany jest także wątek mechanizmu zmiany społecznej, a także socjopsychologiczny związek pomiędzy językiem a wiedzą. W przedłożonym opracowaniu teorię tę w swoich badaniach opisał i wykorzystał Marcin Rojek.

Powstają także nowsze opracowania, nie znane jeszcze w Polsce, w których badacze koncentrują się na wyłonieniu zbioru założeń pod międzypokoleniowe

uczenie się. Ciekawym przykładem jest propozycja pary uczonych Roberta i Paris Strom (2011, s. 133–146). Do najważniejszych formatywnych elementów nowo powstającego paradygmatu zaliczają: a) optymalne warunki wspierające międzypokoleniowe uczenie się, b) społeczne korzyści wzajemnego uczenia się oraz c) metody udoskonalające uczenie się w szkole oraz w rodzinie.

W pierwszym przypadku niezwykle istotne jest postrzeganie generacji jako swoistej kultury rozumianej jako unikalny zestaw doświadczeń mających wpływ na kształtowanie się pewnych postaw, opinii, wartości oraz sposobów myślenia. Ważna jest także ponowna redefinicja obrazu młodości, co związane jest z pełnieniem nowych ról wpływających na kształtowanie się tożsamości jednostki. Jak pokazują badania (Epstein: za Storm, Storm, 2011, s. 133–146), obraz młodości wśród osób dorosłych związany jest z takimi przymiotami, jak brak odpowiedzialności, unikanie poważnych życiowych zadań, a także brak umiejętności podejmowania ważnych decyzji. Robert Epstein dowodzi, że społeczeństwo zapomniało o tym, jak młodzi ludzie potrafią być zdolni, co jest przyczyną narastającej frustracji wśród osób będących w przedprożu dorosłości. Doniosłe znaczenie ma także zrozumienie przez społeczeństwo faktu, że osoby starsze zdolne są do uczenia się, które pozwala im na ciągły rozwój oraz adaptację do zastanych warunków.

Kolejnym elementem nowo zarysowującego się paradygmatu są społeczne korzyści z uczenia się od siebie nawzajem. Znaczącą rolę w tym procesie odgrywa sytuacja zamienności ról nauczyciela i ucznia. Transfer wiedzy, umiejętności oraz postaw może odbywać się w dwie strony. Ciekawym przykładem są zrealizowane przez Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego dwa międzynarodowe projekty, uwzględniające ową zamienność ról. Celem pierwszego projektu było wypracowanie i przetestowanie metodyki mentoringu wspierającej rozwój osób bezrobotnych powyżej 50. roku życia z naciskiem na ich stymulację do powrotu na rynek pracy (por. Dubas, Pyżalski, Muszyński, Pavel, 2008). Ze względu na specyficzną sytuację na rynku pracy, spowodowaną, z jednej strony, transformacją ustrojową w Polsce, która doprowadziła do wzrostu znaczenia sektora usług kosztem rolnictwa, przemysłu ciężkiego i górnictwa, a z drugiej, pojawianie się nowych technologii dewaluujących kwalifikacje osób w niemobilnym wieku produkcyjnym (45–60/65 lat), stających się tym samym poważną barierą w ich aktywizacji zawodowej, w projekcie rolę mentorów pełnili ludzie dobrze zorientowani w wymaganiach rynku pracy. Były to przede wszystkim osoby młode. Relację pomiędzy mentorem a osobą radzącą się można by nazwać odwróconym mentoringiem (*reverse mentoring*). Charakterystyka tego pojęcia zawiera się w takim typie relacji, w której osoba młoda przekazuje osobie starszej wiedzę oraz umiejętności z zakresu nowych technologii, nowych rozwiązań, mediów społecznościowych, a także uwrażliwia ją na nowe trendy.

Głównym celem drugiego projektu było opracowanie materiałów szkoleniowych, głównie z myślą o udziale ludzi starszych w procesie nauki międzypokoleniowej. Zadaniem tych materiałów było nadanie wartości własnej wiedzy i przekazaniu jej następnym pokoleniom. Materiały te zostały przygotowane po przeprowadzeniu szczegółowej analizy mającej na celu określenie kluczowych kompetencji, które senior powinien posiadać, aby móc w skuteczny, pełny i satysfakcjonujący sposób wziąć udział w procesie nauki międzypokoleniowej. Do kluczowych kompetencji temu sprzyjających zaliczone zostały umiejętności komunikacyjne, społeczne, strategie motywacji, przekaz życiowego doświadczenia oraz metody nauczania w procesie nauki międzypokoleniowej².

Ostatnim formatywnym elementem nowo powstającego paradygmatu jest udoskonalanie edukacji na gruncie szkolnym oraz rodzinnym. Zdaniem Roberta i Paris Strom (2011, s. 133–146) chodzi tu przede wszystkim, aby w procesie międzypokoleniowego uczenia się wziąć pod uwagę głos młodych ludzi. Do tej pory wszelkie zmiany, jakie zachodziły w tych dwóch instytucjach, odbywały się z pominięciem głosu uczniów. Wraz z pojawieniem się nowych technologii dających dostęp do wielu źródeł informacji nastąpiły znaczące zmiany w pełnieniu roli nauczyciela. Przestał być on „pasem transmisyjnym” doświadczeń (technologiczny model edukacji), stał się bowiem konsultantem, doradcą (humanistyczny model edukacji), a także osobą kwestionującą tożsamość słuchaczy (krytyczny model edukacji) (Malewski, 2000, s. 47–64). Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że osoby mające wpływ na sprawy, które ich dotyczą, są bardziej zaangażowane i chętniej podejmują aktywność w celu realizacji danego zadania (Thomas: za Strom, Storm, 2011, s. 133–146). Jednym ze znaczących problemów w równouprawnieniu zabrania głosu wszystkim stronom w międzypokoleniowej relacji jest zupełnie inny charakter edukacji osób starszych w czasach ich młodości. Przede wszystkim należało słuchać tego, co mówią dorośli oraz nauczyciel. W szkole dominowały metody podające. Dyskusje oraz prowadzenie rozmów w klasie postrzegane były jako oznaka złego zachowania. Doświadczenia te mogą stanowić barierę w dopuszczaniu głosu osób młodszych i liczenia się z ich zdaniem.

Biorąc pod uwagę aspekt metodologiczny, należy stwierdzić, że przeprowadzono wiele badań nad międzypokoleniowymi relacjami. Uczni często koncentrują się na rodzinie, ponieważ wyniki takich analiz postrzegane są jako potencjalne źródło danych na temat zmiany społecznej. Innymi słowy, międzypokoleniowe relacje mogą być postrzegane jako barometr, a niekiedy jako motor zmian społecznych. W tym kontekście najczęściej wykorzystywanymi metodami są badania przekrojowe, podłużne, etnograficzne, a także badanie historii życia (*life history*) oraz biegu życia (*life-course*)³.

² Szczegółowe informacje na temat opisywanych projektów znaleźć można na stronie zaigs.uni.lodz.pl.

³ Przykłady zastosowania konkretnych metod odnaleźć można w: Bengtson, Biblarz, Roberts, 2002; Brannen, Moss, Mooney, 2004 oraz zbiór 12 artykułów w Silverstein, 2004, w całości poświęconemu międzypokoleniowym relacjom na przestrzeni miejsca i czasu (*Intergenerational Relations Across Time and Place*).

Międzypokoleniowe uczenie się – charakterystyka pojęcia

Międzypokoleniowe uczenie się skoncentrowane jest na wzajemnym uczeniu się osób starszych i młodszych. Proces ten przebiega na trzech płaszczyznach: uczenia się od siebie nawzajem (*learning from each other*), wspólnego uczenia się (*learning with each other*) oraz uczenia się o sobie nawzajem (*learning about each other*). W pierwszym przypadku dwie generacje dzielą się swoimi doświadczeniami z zakresu procesu uczenia się, a także aktywności szkoleniowej dla zdobycia wiedzy, która pozwoli im nabyć społeczne kompetencje, takie jak: umiejętności komunikacyjne, zachowania się w sposób asertywny, radzenia sobie z emocjami czy rozwiązywania konfliktów. Drugi wymiar obejmuje wspólne uczenie się dwóch różnych generacji o świecie, społeczeństwach, wydarzeniach globalnych i lokalnych, historii, inaczej wiadomości, które z jakiegoś względu są dla obu generacji ważne. Ostatni sposób uczenia się ukierunkowany jest na wymianę doświadczeń, dzielenie się swoim światopoglądem, wartościami, aspiracjami itp. (Brown, Ohsako, 2003, s. 151–165).

Międzypokoleniowe uczenie się określane jest także jako naturalna relacja zachodząca w domu pomiędzy rodzicami a dziećmi. Może być także postrzegane jako obustronny proces, w którym dzieci przekazują nowe umiejętności starszym pokoleniom (Seel, 2012, s. 1627).

Nieco inaczej ten termin definiuje Mandy Thomas (2009, s. 54), która uważa, że jest to forma zaangażowania przynajmniej dwóch pokoleń w daną czynność w celu odniesienia obopólnych korzyści. W toku tej aktywności wytwarzane są konkretne efekty uczenia się (*learning outcomes*), które mogą, lecz nie muszą być celem wspólnych działań. W proces ten zaangażowane mogą być różne generacje, uczące się od siebie nawzajem lub wspólnie pod okiem tutora, facilitatora, edukatora.

Wokół pojęcia „międzypokoleniowe uczenie się” pojawiają się także takie terminy, jak: „mentorskie relacje międzypokoleniowe” (*intergenerational mentoring*) – stosowane między innymi na określenie doradztwa i wsparcia prowadzonego pomiędzy pokoleniami, „międzypokoleniowa praktyka” (*intergenerational practice*), charakteryzowana jako taka aktywność, której głównym celem jest odniesienie korzyści z działań podjętych przez wszystkich uczestników danej aktywności. Prowadzi do wzajemnego zrozumienia, a także promuje zasadę szacunku pomiędzy pokoleniami. Kolejna nazwa, jaką można spotkać w literaturze, to „międzypokoleniowe programy” (*intergenerational programme models*). Znaczenie tego pojęcia koncentruje się na różnego rodzaju modelach działań praktycznych dotyczących międzypokoleniowego uczenia się, gdzie naczelną zasadą jest łącznie osób młodych i starszych w jedną społeczność w celu dania im poczucia sprawstwa, poczucia siły, sprawowania kontroli (*empowerment*) poprzez łączenie ich umiejętności, wiedzy oraz atutów wynikających z różnych trajektorii

biograficznych. Następnym terminem, „relacje międzypokoleniowe” (*intergenerational relations*), wyraża się w interakcjach pomiędzy jednostkami reprezentującymi różne pokolenia, zachodzącymi w obrębie rodziny. Współpraca pomiędzy pokoleniami nazwana jest solidarnością międzypokoleniową (*intergenerational solidarity*), a międzypokoleniowy przekaz (*intergenerational transfer*) rozumiany jest jako transfer ekonomicznych oraz społecznych zasobów pomiędzy generacjami⁴.

Granice semantyczne podanych terminów mogą z czasem ulec zmianie, ponieważ większość z nich nie ma jeszcze swoich słownikowych opracowań. Najczęściej definicje te stworzone zostały na użytek danego projektu dotyczącego szeroko rozumianej międzypokoleniowości.

Podsumowanie

Międzypokoleniowe uczenie się jest zjawiskiem naturalnym, a przez to wszeghebny, lecz społecznie „niewidzialnym”. Oznacza to, że występuje w większości sytuacji społecznych, takich jak chociażby wychowanie czy socjalizacja, choć z drugiej strony, samo pojęcie jest jeszcze mało znane, słabo rozpoznane w publikacjach o charakterze naukowym. Podobnie było ze zjawiskiem uczenia się, które typowo wiązano z instytucjami oświatowymi. Dopiero od niedawna badacze wskazują, że uczenie się może także odnosić się do sfery pozaformalnej i nieformalnej, czyniąc tym samym to zjawisko trudno uchwytnym.

Źródeł nieobecności w świadomości zjawiska międzypokoleniowego uczenia można dopatrywać się w wielu czynnikach. Jednym z nich jest segregacja społeczeństw ze względu na wiek, która zaczyna się już od najmłodszych lat życia jednostki. Najlepiej widać to na przykładzie edukacji, w której podział ten utrzymuje się aż do okresu starości. Instytucjonalnie zorganizowany bieg życia jednostki daje niewiele możliwości doświadczania zjawiska międzypokoleniowego uczenia się, ponieważ człowiek najczęściej przebywa w grupie rówieśniczej, poczynając od przedszkola a skończywszy na uniwersytetach trzeciego wieku. Zatem międzypokoleniowe uczenie się jest domeną sytuacji pozaformalnych i nieformalnych.

Podobnie jak uczenie się i wychowanie tak też i międzypokoleniowe uczenie się powoli przechodzi drogę instytucjonalizacji, tj. od działań naturalnych mających swój wyraz w codzienności, w których jednostki nie do końca zdają sobie sprawę z tego, że zachodzi zjawisko międzypokoleniowego uczenia się (uczenie nieformalne), do działań bardziej sformalizowanych, których obecną emanacją są różnego rodzaju projekty (uczenie się pozaformalne), a w niedalekiej przyszłości być może i programy kształcenia (uczenie się formalne). Jak na razie opisywana droga instytucjonalizacji jest centralnie sterowana poprzez odpowiednio

⁴ Por. European Association for the Education of Adults.

skomponowaną politykę. Wyrazem tego jest wzrost zainteresowania krajów Unii Europejskiej, w tym i Polski, tworzeniem oraz uczestnictwem w programach międzypokoleniowego uczenia się. Spowodowane jest to ustalonymi ogólnie priorytetami, w ramach których otrzymywane są dotacje na ich realizację. Przykładem może być program Grundtvig, którego szósty priorytet odnosi się bezpośrednio do zjawiska uczenia pomiędzy pokoleniami. Jego wartość jest bezdyskusyjna, a ostatnio szczególnie ważna ze względu na trendy demograficzne krajów Unii Europejskiej i troskę o poprawę wskaźników gospodarczych. Należy jednak pamiętać, że ustalanie ogólnie strategicznych obszarów badań nie pozostaje bez wpływu na społeczność uczonych czy instytucje, które opracowują często projekty jedynie dla pozyskania funduszy. Wyniki takich badań często odzwierciedlają oczekiwania zamawiającego, co każe przyglądać im się z dużą rezerwą. Dlatego najlepszą strategią są oddolne inicjatywy, w których projekty edukacyjne wynikają z realnych potrzeb danej społeczności, a nie z obecnej koniunktury. Najbardziej rozpoznaną płaszczyzną międzypokoleniowego uczenia się jest obszar pozaformalny, gdzie można już mówić o tworzącej się świadomości i ważności tych działań, które egzemplifikują się w różnorodnych projektach.

Do tej pory zrealizowano już kilka akcji mających na celu wspieranie międzypokoleniowego uczenia się, ale wciąż jest ich zbyt mało, by można mówić o ich znaczącym wkładzie w rozwój tej idei. Przygotowanie gruntu umożliwiającego przebicie się zjawiska międzypokoleniowego uczenia się do świadomości opinii publicznej (uczenie nieformalne) w dużej mierze zależy od kontekstu formalnego, który potrafi zdiagnozować, zdefiniować oraz nadać odpowiedni sposób percepcji tego zjawiska czyniąc go „widzialnym”. Zadanie to wypełniają artykuły, opracowania oraz badania nad szeroko rozumianą międzypokoleniowością, które w Polsce mają już swoją historię⁵. Rolę taką pełnić może przedłożona publikacja, która jest zbiorem autorskich badań oraz refleksji na temat międzypokoleniowego uczenia się. W żadnej mierze nie pretenduje do całościowego ujęcia tego zagadnienia. Jest kolejnym przyczynkiem w nowo rozpoznawanym polu badawczym. Kolejne artykuły poszerzają nie tylko listę obszarów, lecz także specyficzne ujęcia uczenia się w wymiarze międzypokoleniowym.

Publikację rozpoczyna tekst Marcina Rojka pt. *Międzypokoleniowe uczenie się w kontekście badania historii życia*, który ukazuje szeroką perspektywę rozumienia zjawiska uczenia się. Dokonana została prezentacja koncepcji wiedzy w ujęciu Karla Mannheim’a, którą Autor wiąże z międzypokoleniowym uczeniem. Przedstawione są także wyniki badań empirycznych brytyjskiego projektu badawczego *Improving Learning through the Lifecourse*.

⁵ Zobacz między innymi – Szafraniec, 2000; Szukalski, 2000, s. 17–21; *Co zawdzięczamy...*, 2001; Olearczyk, 2002; Szukalski, 2003; Wrzesień, 2003; Bugajska, 2006; Bieńko, 2007; Szukalski, 2008; Bugajska, 2010; Stefaniak-Hrycko, 2011; Szukalski, 2012; Karmolińska-Jagodzik, 2012; Uzar-Szcześniak, 2013.

W kolejnych sześciu tekstach autorzy odnoszą się do procesu międzypokoleniowego uczenia się, które biegnie od osób starszych (tradycji) do osób młodszych.

Lucyna Telka w tekście *Wyobraźnia społeczna wychowawcy – perspektywa pedagogiki społecznej* dokonuje analizy międzypokoleniowego uczenia się z perspektywy refleksyjnego wychowawcy. Autorka czyni kategorię wyobraźni społecznej osiowym pojęciem swojej pracy.

Ryszard Kałużny w artykule *Międzypokoleniowe uczenie się w refleksyjnym dialogu dziadków i wnuków* skupia się na roli dziadków będących źródłem oraz nośnikiem tradycyjnych wartości. Międzypokoleniowy przekaz możliwy jest poprzez metodę dialogu.

Magdalena Sasin w tekście *Międzypokoleniowy przekaz zainteresowań na przykładzie zainteresowań sztuką* ukazuje fragment badań przeprowadzonych w pracy doktorskiej, a dotyczących zainteresowań kulturalnych młodzieży. Jak wynika z badań, przedproże dorosłości wypełnione jest pokoleniotwórczą aktywnością.

Elżbieta Woźnicka w artykule *Seniorzy lubią blogi – międzypokoleniowy wymiar pisania pamiętników w Internecie* przełamuje stereotyp osoby starszej jako cyfrowego analfabety, wskazując, że przestrzeń wirtualna może być kolejnym obszarem międzypokoleniowego przekazu.

Opracowanie autorstwa Renaty Maciejewskiej *Tradycja jako przedmiot przekazu międzygeneracyjnego w dawnych społecznościach wiejskich* ukazuje różne funkcje tradycji na wsi, którą także można potraktować jako źródło międzypokoleniowego uczenia się.

W artykule *Międzypokoleniowy dialog a wartości religijne w radiowych homiliach biskupa Józefa Zawitkowskiego* Małgorzata Szokalak poddaje analizie teksty homilii biskupa Józefa Zawitkowskiego, który upatruje w międzypokoleniowym dialogu remedium na upadek chrześcijańskich wartości oraz tradycji.

Artykuł Hanny Solarczyk-Szwec *Pokolenia andragogów w Niemczech* koncentruje uwagę na czterech generacjach społecznych, a konkretnie czterech pokoleniach andragogów. Analiza dokonań niemieckich badaczy prowadzona jest w obrębie danej generacji.

Kolejny tekst ukazuje proces międzypokoleniowego uczenia się, które biegnie od osób młodszych do osób starszych. Renata Konieczna-Woźniak, w opracowaniu *„Młodzi nauczyciele” a budowanie międzypokoleniowych relacji*, przedstawia wyniki badań własnych przeprowadzonych na grupie 121 osób studiujących pedagogikę, które ujawniły ważność przekazu wiedzy i umiejętności charakterystycznych dla kultury prefiguratywnej.

Wyróżnione przez Autorów poszczególne trzy kierunki międzypokoleniowego uczenia się – oparte na autorytecie i tradycji, wzorowane na zachowaniach rówieśniczych (w obrębie pokolenia) oraz biegnące od młodszej do starszej generacji - rozważane są łącznie w tekście Anny Sladek *Zdrowie jako obszar uczenia się (między)pokoleniowego*, w którym proces uczenia się zdrowia rozpatrywany jest na tle trzech kultur: postfiguratywnej, kofiguratywnej i prefiguratywnej.

Pracę zamykają dwa teksty poświęcone potencjałowi, jaki posiada międzypokoleniowe uczenie się w miejscu pracy.

Dorota Nawrat w artykule *Uczenie się międzypokoleniowe w środowisku pracy – wybrane strategie i metody* zwraca uwagę na proces uczenia się w organizacji. Szczegółowo omawia dwie metody uczenia się oparte na dzieleniu się doświadczeniem – mentoring oraz intermentoring. Przedstawia także klasyczną koncepcję andragogiczną Malcolma Knowlesa w kontekście uczenia się przez doświadczenie.

Agata Matuszewska w opracowaniu *Mentoring w przedsiębiorstwach na przykładzie łódzkiej instytucji finansowej*, będącym sprawozdaniem z wywiadów przeprowadzonych z dwoma menedżerami pracującymi w jednej z łódzkich instytucji finansowych, ukazuje proces mentoringu oraz metod stosowanych podczas sesji.

Teksty zawarte w niniejszej publikacji mogą stanowić źródło wiedzy i inspiracji motywujących do podejmowania wysiłku na rzecz badań nad międzypokoleniowym uczeniem się.

Na koniec jako redaktor tomu chciałbym serdecznie podziękować Recenzentowi tej pracy, Pani prof. Oldze Czerniawskiej, za cenne wskazówki.

Bibliografia

- Bengtson V., Biblarz T. Roberts R., 2002, *How Families Still Matter. A Longitudinal Study of Youth in Two Generations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bengtson V.L., Furlong M.J., Laufer R.S., 1974, *Time, aging, and the continuity of social structure. Themes and issues in generational analysis*, „Journal of Social Issues”, no. 30(2), s. 1–30.
- Bieńko M., 2007, *Znaczenie więzi wielopokoleniowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9, s. 3–11.
- Brannen J., Moss P., Mooney A., 2004, *Working and Caring in the Twentieth Century. Change and Continuity in Four-Generation Families*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Brown R., Ohsako T., 2003, *A study of intergenerational learning programmes for schools promoting international education in developing countries through the International Baccalaureate Diploma Programme*, „Journal of Research in International Education”, no. 2(2), s. 151–165.
- Bugajska B., 2006, *Integracja międzypokoleniowa. Projekty realizowane w UTW w Szczecinie*, [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin.
- Bugajska B., (red.), 2010, *Młodość i starość – integracja pokoleń*, Szczecin.
- Cappell Ch., Heiner R.B., 1990, *The intergenerational transmission of family Aggression*, „Journal of Family Violence”, no.5 (1), s. 135–152.
- Cichy K.E., Smith G.C., 2011, *Closing the generation gap. Using discussion groups to benefit older adults and college students*, [w:] P. Hartman-Stein, A. LaRue (eds), *Enhancing Cognitive Fitness in Adults. A Guide to the Use and Development of Community-Based Programs*, New York, s. 137–154.
- Co zawdzięczamy swoim babciom i dziadkom*, Raport, styczeń 2001, CBOS, Warszawa.
- Davis L., Larkin E., Graves S.B., 2003, *Intergenerational learning through play*, „International Journal of Early Childhood”, no. 34(2), s. 42–49.

- Delors J. (red.), 1998, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa.
- Doumas D., Margolin G., John R.S., 1994, *The intergenerational transmission of aggression across three generations*, „Journal of Family Violence”, no. 9(2), s. 157–175.
- Dubas E., Pyżalski J., Muszyński M., Pavel J.R., 2008, *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+. Doświadczenia z projektu Adults Mentoring*, Łódź.
- Jecker N.S., 1992, *Intergenerational justice and the family*, „Journal of Value Inquiry”, no. 26(4), s. 495–509.
- Karmolińska-Jagodzick, E., 2012, *Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych*, „Studia Edukacyjne”, nr 21, s. 191–210.
- Malewski M., 2000, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(9), s. 47–64.
- McClusky H., 1990, *The community of generations. A goal and a context for the education of persons in the later years*, [w:] R.H. Sherron, D.B. Lumsden (eds), *Introduction to Educational Gerontology*, Nowy Jork, s. 65–73.
- Mazor A., Tal I., 1996, *Intergenerational transmission. The individuation process and the capacity for intimacy of adult children of holocaust survivors*, „Contemporary Family Therapy”, no. 18(2), s. 95–113.
- Newman S., Hatton-Yeo A., 2008, *Intergenerational learning and the contributions of older people*, „Ageing Horizons”, no. 8, s. 31–39.
- Noël S., de Broucker P., 2001, *Intergenerational inequities. A comparative analysis of the influence of parents' educational background on length of schooling and literacy skills*, [w:] W. Huttmacher, D. Cochrane, N. Bottani (eds), *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*, Boston.
- Olearczyk T.E., 2002, *Formy kontaktów międzypokoleniowych w społeczeństwie pluralistycznym a wychowanie religijne*, „Paedagogia Christiana”, nr 2/10, s. 61–66.
- Ossowska M., 1963, *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, s. 47–51.
- Prettner K., Prskawetz A., 2010, *Decreasing fertility, economic growth and the intergenerational wage gap*, „Empirica”, no. 37, s. 197–214.
- Seel N.M. (ed.), 2012, *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, Nowy Jork.
- Siebert H., 2005, *Metody pracy kształceniowej*, Kraków.
- Silverstein M., 2004, *Intergenerational relations across time and place*, „Annual Review of Gerontology and Geriatrics”, vol. 24.
- Stefaniak-Hrycko A., 2011, *Międzypokoleniowy transfer wiedzy*, [w:] A. Fabiś, M. Muszyński (red.), *Spoleczne wymiary starzenia się*, Bielsko-Biała, s. 33–48.
- Storm R., Storm P., 2011, *A paradigm for intergenerational learning*, [w:] M. London (ed.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, Oxford University Press, New York, s. 133–146.
- Szafranec K., 2000, *Z perspektywy socjologicznej nie ma konfliktu pokoleń*, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej – Teraźniejszość Młodego Pokolenia, Numer specjalny”, Wrocław.
- Szukalski P., 2000, *Rachunkowość generacyjna*, „Polityka Społeczna”, nr 11–12, s. 17–21.
- Szukalski P., 2003, *Proces starzenia się ludności a równość i sprawiedliwość międzypokoleniowa*, [w:] Z. Strzelecki (red.), *Problemy demograficzne Polski przed wejściem do Unii Europejskiej*, Warszawa, s. 9–19.
- Szukalski P., 2008, *Relacje międzypokoleniowe z demograficznego punktu widzenia w starzejącym się społeczeństwie polskim*, [w:] *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2007–2008*, Warszawa, s. 206–223.
- Szukalski P., 2012, *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*, Łódź.
- Tapscott M., Frick P.J., Wootton J., Kruh I., 1996, *The intergenerational link to antisocial behavior. Effects of paternal contact*, „Journal of Child and Family Studies”, no. 5(2), s. 229–240.
- Thomas, M., 2009, *Think Community. An Exploration of the Links between Intergenerational Practice and Informal Adult Learning*, Leicester.

- Uzar-Szcześniak K., 2013, *Projekt międzypokoleniowy w kształceniu geragogów i animatorów kultury*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów*, Zielona Góra, s. 121–132.
- Wrzesień W., 2003, *Jednostka – rodzina – pokolenie. Studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*, Poznań.

Intergenerational Learning – Introduction

Summary: The text is an introduction to the issue of intergenerational learning. The author presents a set of assumptions as well as theoretical and methodological references to the phenomenon of intergenerational learning. He also focuses on the specificity of this concept in reference to other terms related to knowledge and skills transfer as well as attitudes among generations. He points out the institutionalization of intergenerational learning.

Key words: Intergenerational learning, generation, different forms of learning.