

**Marcin Rojek**

## **Międzypokoleniowe uczenie się w kontekście badania historii życia**

**Streszczenie:** Artykuł ten dotyczy zjawiska międzypokoleniowego uczenia się człowieka dorosłego. Zestawiając różne definicyjne ujęcia uczenia się z koncepcją pokoleniowości Karla Mannheima, prezentuje propozycję jego rozumienia oraz rolę, jaką może pełnić w życiu człowieka dorosłego.

**Słowa kluczowe:** Uczenie się, uczenie się międzypokoleniowe, pokolenie, historia życia, socjologia wiedzy Karla Mannheima, projekt badawczy *Improving Learning through the Lifecourse*, rola uczenia się międzypokoleniowego.

### **Wstęp**

Uczenie się jest zjawiskiem, które od starożytności budzi zainteresowanie ludzi. Jak wynika z historii, prawie zawsze w ogólne myślenie o człowieku wpisany był problem jego uczenia się i źródeł jego wiedzy (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 26).

Pierwsze próby analizy procesu uczenia się podejmowane były na gruncie filozoficznym i dotyczyły wiedzy człowieka, którą traktowano jako rezultat uczenia się. Platon w dialogu *Teaitet* przywołuje słowa Sokratesa, dla którego wiedza to prawdziwe przekonania, to znaczy przekonania uzasadnione wcześniejszymi doświadczeniami i refleksjami.

Obecnie pojęcie „uczenie się” jest różnie rozumiane na gruncie poszczególnych nauk, a także w obrębie jednej nauki przyjmuje różne definicje. W związku z tym wszelkie analizy uczenia się poprzedzone powinny być choćby podstawowymi ustaleniami terminologicznymi, nakreślającymi jego perspektywę rozumienia przyjętą przez Autora.

## Uczenie się – perspektywa rozumienia zjawiska i ustalenia terminologiczne

Według definicji uczenia się, która na stałe wpisała się do pedagogicznego myślenia o tym pojęciu, jest „to proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianie formy wcześniej nabyte” (Okoń, 2007, s. 437).

Zdaniem Wincentego Okonia, do celów pedagogicznych szczególnie przydatna jest teoria uczenia się, obejmująca:

- wszystkie rodzaje uczenia się (uczenie się wiadomości, nabywanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń, rozwijanie zdolności i przekonań),
- wszystkie sposoby uczenia się (uczenie się przez próby i błędy, naśladownictwo, odkrywanie i działanie),
- wszystkie warunki uczenia się (wiek, środowisko, motyw, bodźce, zdolności),
- wszystkie rezultaty uczenia się (przyrost wiedzy i sprawności, rozwój uzdolnień i postaw, transfer, czyli wpływ skutków uczenia się jakichś wiadomości lub sprawności na inne nabywane przez osobę wiadomości i sprawności) (Okoń, 2007, s. 437).

Jest to rozumienie uczenia się jako procesu, zachodzącego dzięki „plastyczności” układu nerwowego człowieka. Jednak na potrzeby niniejszych rozważań koniecznie należy zaakcentować, że uczenie się jest także rodzajem aktywności własnej człowieka. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* czytamy, że uczenie się to „odbiór, przetwarzanie i przechowywanie informacji, w tym informacji zdobywanych na skutek wykonywania różnorodnych działań” (Wrona, 2007, s. 873).

Można wstępnie przyjąć, że w przypadku uczenia się międzypokoleniowego owymi działaniami będą relacje międzypokoleniowe. Działania te wywołują procesualną zmianę lub procesualny wzrost wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Czyniąc to ustalenie terminologiczne punktem wyjścia do analizy zjawiska uczenia się międzypokoleniowego, przyjmuję, że istotne tu będzie nie tyle uczenie się przez warunkowanie (klasyczne lub instrumentalne), co uczenie się poznawcze i społeczno-kulturowe, w których nie jest konieczne jakiegokolwiek wzmocnienie, choć wystąpienie wzmocnienia nie zakłóca ich przebiegu. Wyróżnia się następujące typy uczenia się poznawczego:

- uczenie się spostrzeżeniowe (percepcyjne), polegające na odbiorze sygnałów ze środowiska zewnętrznego, ich rozpoznawaniu i kategoryzacji, co jest warunkiem pozostałych typów uczenia się poznawczego;
- uczenie się przez naśladownictwo modelu – informacje (obrazy i zachowania) płynące ze spostrzeżeń są przetwarzane w reprezentacje wyobrazeniowe wykorzystywane do prób wyobrażonych zachowań, czego przykładem jest oddziaływanie współczesnych mediów, które prezentując się jako atrakcyjne dla odbiorców, zwracają ich uwagę, wywołują tendencję do naśladownictwa, a w konsekwencji zmianę w zachowywaniu się;

- uczenie się przez rozwiązywanie problemów – zachodzi, gdy jednostka staje w obliczu problemu, czyli zadania, na które nie ma gotowej odpowiedzi lub gotowego sposobu rozwiązania; polega ono na zaistnieniu problemu, jego rozwiązaniu i zapamiętaniu samego rozwiązania lub sposobu prowadzącego do rozwiązania problemu;

- nabywanie wiedzy – jest rezultatem kształcenia, samokształcenia lub własnych doświadczeń życiowych (Wrona, 2007, s. 874).

Natomiast uczenie się społeczno-kulturowe, którego pierwszymi i głównymi przedstawicielami są: Lew Wygotski, Albert Bandura i Jerome Bruner, zakłada, że wszystkie wyższe procesy psychiczne mają „treść społeczną” (Wygotski, 1978, s. 88), co oznacza, że uczenie się zachodzi w społecznych interakcjach jednostki, a kultura dostarcza treści myślenia, które rozszerzają repertuar sposobów myślenia. Kultura, będąc wytworem ludzkiego umysłu, jednocześnie go kształtuje (Bruner, 2006, s. 17), przy czym J.S. Bruner rozumie kulturę szeroko i rozpatruje ją w skali „makro” jako „system wartości, praw, wymiany, zobowiązań, możliwości, władzy” (Bruner, 2006, s. 27) oraz w skali „mikro”: „bada to, jak wymogi systemu kulturowego wpływają na tych, którzy muszą w nim partycypować. [...] koncentruje się na tym, jak poszczególne jednostki konstruują »swoje rzeczywistości« i znaczenia które przystosowują je do systemu, z jakimi osobistymi kosztami się to wiąże oraz z jakimi oczekiwanymi rezultatami” (Bruner, 2006, s. 27).

Reasumując problem współczesnego myślenia o uczeniu się, należy skonstatować, że w znacznie mierze dlatego, że istniało i istnieje uczenie się przez warunkowanie, człowiek jako gatunek mógł przetrwać i przystosować się do zmieniających się warunków życia – warunków przyrodniczych/środowiskowych, społecznych i kulturowych. Uczenie się poznawcze już od starożytności było wartością samą w sobie wysoko cenioną, autoteliczną. Jako takie pozostawało jednak w sferze ideału, rzadko będąc świadomą praktyką, czemu sprzyjała społeczna, a przede wszystkim instytucjonalna (szkolna) dominacja nauczania i kształcenia nad uczeniem się. Natomiast uczenie się społeczno-kulturowe koncentruje się na uczeniu się subiektywnie doświadczanym przez każdego człowieka w jego relacjach społeczno-kulturowych, a nie na uczeniu się „sztucznie” wywołanym przez bodziec lub działanie nauczyciela.

Początek popularności uczenia się (najpierw poznawczego, a później społeczno-kulturowego) datuje się na początek lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to ukazał się międzynarodowy raport edukacyjny Edgarda Faure’a *Uczyć się aby być* (1972). Popularność ta wzmocniona przez rozwój idei społeczno-kulturowego uczenia się oraz następujący dokument – Raport Jacquesa Delorsa *Edukacja jest w niej ukryty skarb*<sup>1</sup> (1996) trwa do dziś. Wskazuje na to Teresa Bauman, twierdząc, że „renesans uczenia się, zarówno szkolnego, jak i pozaszkolnego

---

<sup>1</sup> W Raporcie Jacquesa Delorsa edukacja oparta jest nie na nauczaniu czy kształceniu, ale na czterech filarach uczenia się: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie i uczyć się, aby być.

już się rozpoczął. Jest to proces zmierzający w kierunku ogromnej jakościowej zmiany w edukacji, proces trudny, [...] ale nieodwracalny. [...] Dostrzega się współcześnie sygnały o zmierzchu prymatu nauczania nad uczeniem się (przynajmniej poza szkołą) ze względu na małą efektywność nauczania w porównaniu z ogromnym potencjałem uczeniem się (Bauman, 2005, s. 9–10).

W odniesieniu do uczenia się szkolnego (dzieci i młodzieży) zmiana ta polega na tym, że szkoła ma nie tylko instrumentalnie wyposażać ucznia w „gotową” wiedzę, ale przygotować go do zarządzania nią, zainicjować myślenie o własnym uczeniu się, nauczyć jak autonomicznie uczyć się, jak indywidualnie konstruować i rekonstruować wiedzę. A ponieważ myślenie o szkole nigdy nie jest (i nie może być) pozbawione namysłu nad rolą nauczyciela, to zmieniała się również jego funkcja. Jak twierdzi Ewa Filipiak, „nauczycielowi przypada już nie rola »solisty«, ale »akompaniatora« facylitatora rozwoju ucznia, organizatora kontekstu rozwojowego uczenia się, towarzyszącego dziecku w procesie uczenia się, w sposób wrażliwy »kierującego« umysłem dziecka, (uczestniczącego w tworzeniu znaczeń, a nie modelującego)” (Filipiak, 2008, s. 17). Autorka, zauważa też, że w odniesieniu do dzieci i młodzieży „istotnym zadaniem edukacji jest nie tyle przekaz (przyswojenie) określonej wiedzy i zestawu umiejętności, ale opanowanie uniwersalnych, wyższych funkcji psychicznych, wymaganych do analizy rzeczywistości” (Filipiak, 2008, s. 24).

Gwałtowny wzrost popularności uczenia się widoczny jest jeszcze wyraźniej w odniesieniu do ludzi dorosłych. Brytyjski badacz i teoretyk uczenia się – Gert Biesta – uważa, że uczenie się jest mechanizmem całozyciowego rozwoju, rodzajem ciągłego ustosunkowywania się jednostki do wydarzeń życiowych w celu osiągnięcia poczucia kontroli nad różnymi aspektami jej życia (Biesta, 2011, s. 6). Podobnie szeroko rozumieją uczenie się polscy andragodzy. Zdaniem Elżbiety Dubas, „życie ludzkie – rozwój – uczenie się stanowią swoistą triadę ontologiczno-antropologiczną określającą człowieczeństwo. Uczenie się jest więc ważne dla bycia, a raczej stawania się człowiekiem. Wartość człowieka określona jest w takim ujęciu przez uczenie się. Parafrazując znaną myśl, można by rzec: uczyć się, więc jestem (Dubas, 2005, s. 26).

Słowa te wyrażają zmianę, jaka w ciągu ostatnich lat dokonała się w andragogice, czyli „naturalnej” dla uczenia się dorosłych dziedzinie nauki. Zmiana ta polega na tym, że andragogika z nauki o edukacji dorosłych i nauki o edukacyjnym wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego stała się nauką o uczeniu się dorosłych. Ojciec amerykańskiej andragogiki Malcolm Knowles i jego współpracownicy stoją nawet na stanowisku, że andragogika jest niczym innym jak teorią uczenia się dorosłych (Knowles, Holton, Swanson, 2009, s. 42), a Mieczysław Malewski zwraca uwagę na „paradygmatyczną zmianę”, jaka dokonała się w tej nauce, a której początki sięgają lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Zmiana ta polega na tym, że w edukacji dorosłych punkt ciężkości został przeniesiony z nauczania ludzi dorosłych przez instytucje na ich indywidualne uczenie się.

Przesunięcie to realizowało się równoległe z kwestionowaniem przydatności i wartości profesjonalnej wiedzy naukowej i obniżaniem jej statusu na rzecz wiedzy indywidualnej, wynikającej z osobistego, codziennego doświadczenia (Malewski, 2011, s. 47). Jest to uczenie się nieformalne, w świecie życia, w naturalnych warunkach, co integruje proces działania i poznawania. Takie uczenie się charakteryzuje się tym, że:

- jest związane z działaniem w sytuacjach codziennych;
- jego rezultatem jest wiedza – pochodna problemowi i użyteczna w innych podobnych mu problemach (sytuacjach życiowych);
- jest efektem sposobów myślenia, postrzegania, kooperacji wszystkich uczestników zaangażowanych w rozwiązanie danego problemu;
- jest pochodną cech działania i właściwości sytuacji oraz ich kulturowego kontekstu.

Zarysowany powyżej szkic współczesnego rozumienia kategorii „uczenie się” był niezbędny do sformułowania konstatacji kluczowej dla wyводу o uczeniu się międzypokoleniowym. Brzmi ona następująco: współcześnie przedmiotem intensywnej koncentracji badaczy jest uczenie się rozumiane nie jako wewnętrzny, mechaniczny, „sztuczny” proces będący konsekwencją plastyczności układu nerwowego, ale jako sytuacja osadzona w kontekście, w której główną rolę odgrywają uczestnicy tej sytuacji. Tworzą oni społeczny i kulturowy kontekst uczenia się, a ich wzajemne relacje są warunkiem i podstawowym źródłem uczenia się. W odniesieniu do uczenia się międzypokoleniowego, uczestnicy ci reprezentujący różne pokolenia, często, choć nie zawsze, będą wносить odmienne konteksty społeczne i kulturowe w te relacje, co – jak wstępnie zakładam – determinuje charakter uczenia się, różnicuje jego źródła, przedmiot i warunki, a tym samym wpływa na rezultaty uczenia się.

Zanim przejdę do kwestii rozumienia pojęcia „pokolenie”, wróć do przywołanej wcześniej „paradygmatycznej zmiany” w edukacji dorosłych, o której pisał Mieczysław Malewski. Warto dodać, że wyraża się ona też, wcześniej nie występującym, bogactwem rodzajów, sposobów/metod i dookreśleń uczenia się. Na gruncie pedagogiki można ich wymienić kilkadziesiąt, a najbardziej popularne to: uczenie się incydentalne, uczenie się niezamierzone i zamierzone, uczenie się mimowolne, uczenie się metodą prób i błędów, uczenie się przez naśladownictwo, uczenie się przez odkrywanie, uczenie się przez działanie, uczenie się całościowe, uczenie się częściami, uczenie się narracyjne, uczenie poznawcze, uczenie się na pamięć, uczenie się obserwacyjne, werbalne uczenie się, uczenie strategiczne, uczenie się zaplanowane, uczenie się zorganizowane, uczenie się z biografii (własnej i innych osób), uczenie się przez całe życie, uczenie się przez rozwiązywanie problemów, uczenie się uczenia się itd. Pedagodzy mówią także o uczeniu się językiem charakterystycznym dla psychologii. Stąd uczenie się skojarzeniowe, warunkowe, „wszystko albo nic”, w jednej próbie, szeregowo (seryjne), selektywne (wybiórcze) i podprogowe.

Na tym tle wyraźny jest brak międzypokoleniowego uczenia się<sup>2</sup>. Skłania to do namysłu nad genezą takiej sytuacji i jej uwarunkowaniami, co jednak wymaga odrębnego opracowania. Jednakże bez pogłębionej diagnozy sytuacja ta jawi się jako niekorzystna. Uczenie się międzypokoleniowe, nawet bez analiz teoretycznych i empirycznych badań, rozumiane zaledwie intuicyjnie i wstępnie, wydaje się polegać na przekazie wiedzy, umiejętności i wartości, dziejącym się między przedstawicielami różnych pokoleń, w sytuacji ich wzajemnych kontaktów oraz na dzieleniu się doświadczeniami i socjalizacji. Pod pojęciem „międzypokoleniowe uczenie się” kryje się więc proces będący ważnym elementem kształtowania się pedagogiki jako nauki o wychowaniu człowieka oraz warunkiem istnienia społeczeństwa i ciągłości kultury.

### **Relacje międzypokoleniowe jako źródło wiedzy w ujęciu Karla Mannheim**

Kwestią zasadniczą dla zagadnienia międzypokoleniowego uczenia się jest rozumienie pojęcia „pokolenie”, to pokoleniowość bowiem rozumiana jako przynależność do danego pokolenia wpływa na charakter uczenia się.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* czytamy, że pokolenie „oznacza tu grupę ludzi o wspólnych postawach czy systemach wartości, które są efektem wspólnie przeżytego doświadczenia historycznego” (Galas, 2005, s. 513).

Jest to proste nawiązanie do socjologicznego ujęcia pojęcia „pokolenie”, dokonane przez Marię Ossowską, które mówi, że pokolenie to grupa ludzi o wspólnych postawach wyznaczonych przez wspólnie przeżyte wydarzenia historyczne (Ossowska, 1963, s. 51). Warto nadmienić, że w socjologii występują też postulaty (Skarga, 1979, s. 68; Garniewicz, 1983, s. 76–77), że bardziej trafne jest określenie „formacja intelektualna”, ponieważ „nie ma człowieka myślącego, który nie byłby członkiem pewnej formacji intelektualnej. Natomiast przynależność do pokolenia [...] przytrafia się tylko niektórym” (Garewicz, 1983, s. 77).

Nie wchodząc tu w semantyczny spór nad trafnością obu określeń, zwracam się ku teoretycznej koncepcji, będącej genezą powyższego sposobu rozumienia pojęcia „pokolenie” i która zawiera ideę wiodącą niniejszy wywód, czyli do teorii konstruowania wiedzy w relacjach społecznych opracowanej przez socjologa wiedzy Karla Mannheim (1893–1947).

Na temat pojęcia „pokolenie” i zjawiska pokoleniowości wypowiadali się też filozofowie żyjący przed Karlem Mannheimem, między innymi: Auguste Comte (pozytywistyczna teoria pokolenia) i Wilhelm Dilthey (romantyczno-historyczna

---

<sup>2</sup> Zaden ze współczesnych słowników pedagogicznych (por. *Słownik pedagogiczny*, PWN, 2009; *Nowy słownik pedagogiczny*, 2007; *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2007; *Pedagogika. Leksykon*, PWN, 1999) nie odnotowuje definicji tego pojęcia.

teoria pokolenia). Jednak to podejście K. Mannheim jest najczęstszym źródłem odwołań w literaturze przedmiotu (także pedagogicznej) poświęconej problematyce pokoleń. Za zasadnością jego bliższego tu scharakteryzowania przemawia również okoliczność, że jego główna teza stanowiła punkt wyjścia do empirycznych badań nad uczeniem się międzypokoleniowym, zrealizowanych w latach 2008–2010 przez brytyjskich badaczy uczenia się, których wyniki zostaną tu omówione.

K. Mannheim postrzegał problem pokoleń, relacje między przedstawicielami tego samego pokolenia i przedstawicielami różnych pokoleń jako zagadnienia z punktu widzenia nauki ważne. Twierdzi on, że „zupełnym nieporozumieniem jest przypuszczenie – jak to czyni wielu badaczy – że prawdziwy problem pokoleń istnieje tylko do momentu, kiedy można ustalić ich rytm powtarzający się w niezmiennych odstępach. Nawet gdyby ustalenie takich odstępów okazało się niemożliwe, problem pokoleń pozostałby owocnym i ważnym polem badań” (Mannheim, 1992–1993, s. 143).

K. Mannheim zakładał, że każde pokolenie poprzez wspólne przeżycia i wzajemne relacje tworzy sobie tylko właściwą wiedzę. Polega to na tym, że „zawsze widzimy rzeczy już uformowane w specjalny sposób. Wymyślamy koncepcje zdefiniowane w terminach konkretnego kontekstu. Forma i kontekst zależą w każdym przypadku od grupy, do której należymy. Prawdziwe zasymilowanie się z grupą wymaga czegoś więcej niż akceptacji jej osobliwych wartości – wymaga widzenia rzeczy z jej szczególnego >aspektu<, nadawania koncepcjom jej szczególnych odcieni znaczeniowych oraz doświadczania psychologicznych i intelektualnych impulsów w konfiguracji charakterystycznej dla tej grupy. Oznacza to dalej absorbowanie tych zasad interpretacyjno-formujących, które umożliwiają jednostce zajmowanie się nowymi wrażeniami i wydarzeniami w sposób z góry określony przez grupę” (Mannheim, 1992–1993, s. 158).

Wiedza jest więc społecznie wytwarzana i uzależniona od pozycji (także dziejowej/historycznej). Zauważył on, że „życie pokazuje właśnie, że zarówno pedagog, jak i polityk są w stanie w specyficznej dziedzinie działania, w rosnącej mierze, zdobywać wiedzę i w odpowiednich warunkach przekazywać ją dalej. Wynika z tego, że nasze pojęcie nauki jest o wiele za wąskie w dziedzinie istniejących obszarów wiedzy i że możliwa i dająca się przekazać wiedza w żadnym wypadku nie kończy się tam, gdzie kończy się pole naszych dzisiejszych nauk. Jeśli jednak jest tak, że życie wykazuje możliwości wiedzy i różnych typów poznania tam, gdzie sama nauka przestaje aktywnie współdziałać, to rozwiązanie to może polegać na tym, że te typy wiedzy nazywamy >przednaukowymi< i pozostawiamy je intuicji, tylko dlatego, żeby nie musieć rozsądzać własnej budowli. Przeciwnie, naszym obowiązkiem jest ująć właśnie od wewnątrz specyfikę tych naszych niezgłębianych rodzajów wiedzy i postawić sobie pytanie, czy horyzonty koncepcji nauki nie należy rozszerzyć tak, by były w stanie objąć rzekomo przednaukowe dziedziny wiedzy” (Mannheim, 1992, s. 131–132).

W takim ujęciu człowiek i jego pokolenie wytwarzają i opanowują niepowtarzalną wiedzę, tak jak niepowtarzalny jest każdy moment dziejowy. Do wiedzy tej nie ma dostępu naukowiec, nie można jej opracować w formie podręcznika, a nauczyciel w szkole nie może przekazać jej uczniom (młodszemu pokoleniu). Taka wiedza, rozumiana tu szeroko jako wynik komunikowania się, spostrzegania, sądów o teoriach naukowych, przekonaniach i poglądów, jest sposobem na uzupełnienie wiedzy w jej hipostazowym ujęciu, jako wyemanowanej z absolutu, za pomocą kwantyfikacji, wersyfikacji i systematyzacji, która nie ujmuje konkretnego czasowego umiejscowienia człowieka. Wzajemne relacje ludzi reprezentujących różne pokolenia lub wspólnoty umożliwiają dostęp do wiedzy uwzględniającej historyczny, społeczny i kulturowy kontekst jej powstania. Jednocześnie usuwa się ograniczenie w myśleniu polegające na historycznym umiejscowieniu danego człowieka. Zdaniem K. Mannheim, „jest jednak rzeczą pewną, że istnieje bardzo duży zakres treści dostępnych albo tylko dla określonych podmiotów indywidualnych, albo tylko dla określonych etapów historycznych lub też otwierających się jedynie wobec określonych tendencji społecznych. Przykładem sytuacji pierwszej jest, że tylko osoba kochająca lub nienawidząca spostrzeża u człowieka kochanego względnie nienawidzonego właściwości niedostrzegalne będącymi tylko widzami. Ale też czysto zmysłowym warunkiem poznania [...] jest fakt, że określone >właściwości< innych ludzi można ująć jedynie we współzyciu i we współdziałaniu, nie tylko dlatego, że obserwacja innej osoby wymaga czasu, ale też dlatego, że inny człowiek wcale nie ma żadnych wydzielonych >właściwości<, które – jako to się zazwyczaj nietrafnie mówi – >wychodzą na jaw<. W człowieku rozgrywa się tu dynamiczny proces; właściwości powstają dopiero w działaniu i konfrontacji ze światem. Także i nasze samopoznanie nie dokonuje się w kontemplacyjnej samoobserwacji, lecz dopiero w konfrontacji ze światem” (Mannheim, 1992, s. 135).

Wynika z tego, że w humanistyce istnieje wiedza i umiejętności, których uczenie się jest nie tylko uwarunkowane, ale nade wszystko wywołane przez historyczne warunki, takie jak obecność takich a nie innych autorytetów, charakterystyczne postacie, zdarzenia, idee, stopień rozwoju gospodarczego, moda, życie duchowe lub pragnienia. Powtórzenie złożonej sekwencji tych warunków jest nie możliwe w następnych pokoleniach, zatem ich uczenie się będzie miało już inny charakter (przedmiot, treści, rezultaty, sposoby) i będzie prowadzić do innego rodzaju wiedzy i umiejętności. Stoi to w sprzeczności z silnie obowiązującym intelektualizmem, którego celem a zarazem cechą jest ahistoryczność. Jednak każda ahistoryczność jest ontologiczną i epistemologiczną redukcją, spłaszczeniem problematyki, zatarciem wyrazistości oraz swoistości przedmiotu uczenia się. Mająca pierwotnie za cel umożliwienie człowiekowi orientacji w społecznym i kulturowym dziedzictwie, w rzeczywistości uniemożliwia usytuowanie się w pozycji „na zewnątrz”, przyjęcie różnych kontekstów oraz przyjęcie postawy krytycznej i refleksyjnej poprzez porównanie tego, co było z tym, co jest i potencjalnie bę-



dzie. Jest to zjawisko zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym z punktu widzenia pedagogiki, w tym andragogiki niekorzystne. K. Mannheim jest tu zdania, że „historia i toczące się życie ciągle nieświadomie eksperymentują, by za każdym razem znaleźć najbardziej adekwatną formę kształcenia młodego narybku w różnych dziedzinach. Życie wychowuje i bezustannie nas tresuje. Obyczajowość, postawy moralne wyrabiane są przy okazjach, których nigdy sobie nie uświadamiamy. Forma współżycia ustawicznie się zmienia; stosunki między jednym a drugim człowiekiem, między jednostką a grupą, przeobrażają się z momentu na moment, w zależności od tego czy mamy do czynienia z sugestywnym oddziaływaniem, instynktownym współdziałaniem, poddawaniem się kierowaniu, zahamowaniu itp. Tu także w dużym stopniu niemożliwe jest sporządzenie całościowej typologii form przekazywania wiedzy. Powstają one i znikają w procesie historycznym i rzeczywiste ich poznanie może następować także tylko na podstawie żywego kontekstu i jego strukturalnych zmian, nie zaś w zawieszonyj w powietrzu przestrzeni” (Mannheim, 1992, s. 142).

Zdaniem K. Mannheim, na młode pokolenie wpływają dwie tendencje życia społecznego: pierwsza to homogenizowanie i intelektualizowanie sposobu przekazywania i upowszechniania wiedzy, a druga, jej przeciwna, to tendencja „romantyczna”, odwołująca się do bardziej naturalnych form kształcenia następców. Pierwsza, wyraża się w dominacji wykładu i wszelkich sposobów jednostronnego przekazu (przemówień, opowiadań) w kształceniu i wychowaniu, co sprowadza się do „przyjmowania do wiadomości” przez słuchacza określonych treści, często wysoce uporządkowanych, usystematyzowanych i typowych. Są to relacje typu „intelekt – intelekt” w wymyślonej przestrzeni, często oderwanej od konkretności. Natomiast seminaria lub ćwiczenia mają jedynie skontrolować wiedzę w toku działania. Takie kształcenie sprowadza międzypokoleniowe relacje do relacji czysto intelektualnych, zatracając ich wolicjonalny charakter, rozwijający całą osobowość, a nie tylko intelekt.

Jak zauważa K. Mannheim, taki rodzaj dydaktyki jest nieadekwatny do naszych czasów (aczkolwiek skuteczny w przypadku tzw. wiedzy cywilizacyjnej<sup>3</sup>). Symptomy tej nieadekwatności najpierw ujawniły się w dziedzinach określanych mianem „sztuki”. Stworzono więc formę organizacji nauczania, bardziej „romantyczną”, jaką jest warsztat (*atelier*), lepiej dopasowany do przedmiotu kształcenia, ponieważ implikuje on rodzaj współdziałania między mistrzem a uczniem. Uczeń pomaga mistrzowi i żyje tym samym życiem, jakie wiódł i wiedzie jego mistrz. Inicjatywa przechodzi od nauczyciela do ucznia, ale ten może ją odwzajemnić i w konkretny sposób wyrazić. Ta wspólnota wyraża się w jakości dzieła. Aktywowane w takich relacjach zostają wszystkie rozwojowe możliwości ucznia,

<sup>3</sup> Karl Mannheim określenie „wiedza cywilizacyjna” przytacza za Alfredem Weberem i rozumie ją jako wiedzę, w której „impulsy woli nie sięgają do wiedzy samej” (Mannheim, 1992, s. 143). Współcześnie wiedza taka ujęta jest w konkretne dziedziny wiedzy, jak: informatyka, ekonomia, wszelkiego rodzaju nauki techniczne.

co powoduje, że metodą jego uczenia się jest nie „przyjmowanie do wiadomości”, a współdziałanie, natomiast przedmiotem uczenia się nie są treści, a konkretna orientacja, kontekst ich usytuowania i możliwość ekspresji. Zdaniem K. Mannheima, orientacja powyższa zwyciężyła w rzemiośle artystycznym (warsztaty zawodowe) oraz w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym (nauczanie zintegrowane, łącznie nauczanie z wychowaniem). W pozostałych dziedzinach społecznej praktyki opieranie relacji międzypokoleniowych tylko na intelekcie powoduje, że zmieniają się one w sytuacje szkoleniowe i jako takie nie przyczyniają się do powstawania dobra wspólnego, używając dzisiejszego języka – nie tworzą kapitału społecznego. K. Mannheim sytuację tę konkluduje następująco: „bez pedagogicznego ukierunkowania na działanie podawana jedynie encyklopedyczna wiedza niewiele tu pomoże” (Mannheim, 1992, s. 146).

Przedstawione powyżej podstawowe założenia teorii Mannheima, dotyczącej tworzenia wiedzy w relacjach społecznych, wskazują na duży edukacyjny potencjał tkwiący zarówno wewnątrz danego pokolenia, jak i w relacjach międzypokoleniowych. Polega on na tym, że każde pokolenie tworzy swoistą i niepowtarzalną wiedzę, tak jak niepowtarzalne są okresy dziejowe. Pokolenie względem niego młodsze i starsze cierpi na jej deficyt, ponieważ samo posiada i tworzy inną wiedzę, w innych warunkach historycznych. Jest to jednak wiedza niewystarczająca, żeby przedstawiciele danego pokolenia mogli w pełni rozumieć samych siebie, swoje miejsce i rolę w historii, swoje zadania na przyszłość. Do tego potrzebna jest inna wiedza, uwzględniająca inny historyczny, społeczny lub kulturowy kontekst i jako taka umożliwiająca spojrzenie na siebie „z zewnątrz”, co już samo w sobie ma właściwość edukacyjną.

Powyższe stanowisko Karla Mannheima w odniesieniu do problemu pokoleń zostało przyjęte przez brytyjskich badaczy uczenia się, którzy w ramach problemu uczenia się na przestrzeni życia (*learning through the lifecourse*) podjęli też problem uczenia się międzypokoleniowego (*inter-generational learning*).

### **Projekt *Improving Learning through the Lifecourse. Learning Lives*<sup>4</sup> jako przykład badań nad międzypokoleniowym uczeniem się**

Projekt *Improving Learning through the Lifecourse* jest wyrazem coraz większego znaczenia, jakie badacze edukacji na całym świecie przypisują bardzo szeroko rozumianemu uczeniu się człowieka dorosłego. „Adult learning matters” („uczenie się dorosłych dużo znaczy”) – takim zdaniem rozpoczyna się pierwszy

---

<sup>4</sup> Projekt ten zainicjowany został przez Martina Bloomera, realizowany był w latach 2004–2008. Wzięli w nim udział przedstawiciele czterech uniwersytetów z Wielkiej Brytanii: w Exeter, Stirling, Leeds i Brighton.

rozdział książki prezentującej ten projekt. W następnym rozdziale pada jeszcze wymowniejsze stwierdzenie – „all of us learn, all of the time” („wszyscy cały czas uczymy się”), będące punktem wyjścia dla dalszych poszukiwań badawczych.

Projekt badawczy dotyczył uczenia się na przestrzeni życia (*learning through the lifecourse*), a jego celem było rozpoznanie i opisanie roli, jaką dorośli przypisują uczeniu się. W szczególności, badacze uczestniczący w projekcie (Gert Biesta, John Field, Phil Hodgkinson, Flora J. Macleod, Ivor F. Goodson) zainteresowani byli tym, jakie są relacje między uczeniem się a poczuciem sensu życia dorosłych oraz jak zmienia się życie pod wpływem uczenia się. Koncentrowali się oni też na związku uczenia się z tożsamością i z kształtowaniem obrazu samego siebie.

Badania prowadzone były na podstawie analizy historii życia i interpretacji przebiegu życia (*combining life-history and interpretative lifecourse research*). Takie podejście metodologiczne uzasadniono tym, że człowiek mówiąc i myśląc o przeszłości czyni to z perspektywy terażniejszości. Zatem połączenie historii życia z jego bieżącą interpretacją pozwala na lepsze zrozumienie badanego problemu.

Zakres tematyczny badań obejmował pięć obszarów: uczenie się nieformalne (*informal learning*), kształcenie formalne i szkolenia (*formal education and training*), uczenie się narracyjne (*narrative learning*), rola pokoleń (*the role of generations*) oraz przynależność społeczna i społeczne położenie (*positions and dispositions*).

Problem międzypokoleniowego uczenia się podjęty został w ramach obszaru czwartego – rola pokoleń.

Badacze ci, odwołując się do socjologicznych wyników badań, przyjęli założenie, że, po pierwsze, pokolenia są najbardziej widoczne na gruncie relacji rodzinnych, a po drugie, daną populację czyni pokoleniem wspólnie przeżyte lub przeżywane doświadczenia. Przyjęli też za Karlem Mannheimem pogląd, że relacje międzypokoleniowe umożliwiają „świeży kontakt” (*„fresh contact”*) ze zgromadzonym dziedzictwem pokoleń. Wyróżnili też pięć przyczyn, dla których pokolenia mają edukacyjny charakter (*„educational generations”*):

- struktura i kultura szkoły, za którą w znacznej mierze odpowiada pokolenie średnie, w pierwszym rzędzie, wpływa na pokolenie najmłodsze;
- dopóki struktura i kultura szkoły w systemie edukacji są przedmiotem zmiany, kierunek tej zmiany może oddzielić najmłodsze pokolenie od innych pokoleń;
- system szkolnictwa jest połączony z innymi sferami codziennego życia i z procesem osiągnięcia dorosłości, w trakcie którego krystalizują się oczekiwania związane z przyszłą pracą i kształtuje się tożsamość;
- środowisko szkolne jest podstawą kształtowania się ruchów społecznych, charakterystycznych dla danego pokolenia (np. w Wielkiej Brytanii młodzież lat sześćdziesiątych lub siedemdziesiątych);

- wspólne dla pokoleń mogą być poglądy (negatywne lub pozytywne) na temat całożyciowego uczenia się; np. tzw. pokolenie *baby boomers*, które postrzega siebie jako „wiecznie młodych” jest entuzjastycznie nastawione do uczenia się i traktuje je jako formę ekspresji swojej młodzieńczej orientacji na życie (Biesta i in., 2010, s. 80).

Brytyjscy badacze zauważyli, że życie rodzinne jest środowiskiem obfitym w intymne i bezpośrednie możliwości nieformalnego uczenia się, których nadmiar wpływa na wychowanie i kształcenie się człowieka przez całe życie. Jednocześnie każde pokolenie, podlegając wychowaniu i kształceniu, podziela sądy i podglądy na temat uczenia się i jego roli w życiu funkcjonujące w poprzednim pokoleniu. Odnotowali także, że relacje między uczeniem się a pokoleniami mają już długą historię badań, ale relacje te były sprowadzane do transferu wiedzy i wartości, dokonującego się od pokoleń starszych ku młodszym. Według klasycznego poglądu na międzypokoleniową socjalizację jest to jednokierunkowy proces polegający na nauczaniu i wychowaniu generacji młodszej przez starsze. Pogląd ten został zweryfikowany przez tzw. społeczeństwo informatyczne, w którym kierunek transferu bywa odwrotny, co możemy nazwać „inwersją socjalizacyjną” („*inverse socialisation*”) i, co zdarza się, że doprowadza do konfliktów międzypokoleniowych.

Używając zamiennie określeń „międzypokoleniowe uczenie się” (*inter-generational learning*) i „międzypokoleniowy przekaz” (*intra-generational transmission*) oraz lokując je w obszarze rodziny, edukacji i różnic pokoleniowych, G. Biesta i jego współpracownicy odnotowali, że w teorii i praktyce „potencjał międzypokoleniowego uczenia się jest opóźniony w rozwoju (*underdeveloped*). Jak dotąd są jedynie dowody, pochodzące z innych obszarów niż teoria uczenia się, na to, że międzypokoleniowe relacje mogą korzystnie wpływać na uczenie się, jak również wywoływać pozytywne efekty w indywidualnym samopoczuciu, w powodzeniu kraju i społecznej spójności. Jak dotychczas większość literatury ukazuje problem międzypokoleniowego uczenia się z perspektywy dzieci i młodzieży, ale są także dowody, że międzypokoleniowe relacje mogą redukować izolację i podnosić poczucie własnej wartości, jak również pozwalają na nabywanie oraz rozwijanie wiedzy i umiejętności. Międzypokoleniowe uczenie się jest więc, potencjalnie istotne nie tylko w dzieciństwie, ale na przestrzeni całego życia” (Biesta i in., 2010, s. 85).

Wyniki badań pokazały, że relacje międzypokoleniowe same w sobie nie są uczeniem się, ale jego źródłem. Narracja pokoleniowa ma charakter wspólnotowy, konstruują ją wspólnie dla członków danego pokolenia doświadczenia i wspólne punkty orientacji, np. wspólnie uznawane wartości. Międzypokoleniowe relacje są metodą społecznego umiejscowienia oraz mają wpływ na ustosunkowanie się wobec własnego uczenia się. W międzypokoleniowym uczeniu się wyróżniającą rolę odgrywa tożsamość etniczna (*ethnicity*). Szczególne w grupach emigrantów pomaga utrzymać zbiorową tożsamość, jednocześnie umożliwiając przystosowanie się do nowych warunków społeczno-kulturowych. W badaniach nad ucze-

niem się międzypokoleniowym w grupie bengalskojęzycznych rodzin zostało dowiedzione, że dziadkowie traktowani byli jako źródło wiedzy, która została im w przeszłości przekazana, łącznie z kluczowymi społecznymi i komunikacyjnymi kompetencjami. Jednocześnie dzieci nabywały kompetencje, w które ich dziadkowie nie zostali wyposażeni, jak np. znajomość nowych technologii.

Na podstawie tych badań warto także odnotować, że szczególna rola przypisywana jest przedstawicielom starszego pokolenia tam, gdzie matki są czynne zawodowo (Biesta i in., 2010, s. 83). Uczenie międzypokoleniowe dotyczy także ludzi dorosłych, którzy „porównują swoje doświadczenia i oczekiwania z doświadczeniami i oczekiwaniami swoich rodziców, a także z doświadczeniami i oczekiwaniami swoich dzieci. Kojarzą również wspólne doświadczenia edukacyjne, jak studia wyższe lub edukację wczesnoszkolną, jako element swojej tożsamości i nadziei na przyszłość” (Biesta i in., 2010, s. 72).

Zdarza się też, że relacje międzypokoleniowe są barierami uczenia się, gdy występuje niezrozumienie i sytuacje nieporozumienia. Co więcej, relacje międzypokoleniowe uczą także nierówności. Przykładem jest tu uczenie się kobiet w relacjach międzypokoleniowych. Rezultatem jest tu przekonanie oraz wiedza i umiejętności związane z tym, że opieką nad dziećmi i starszymi, niesamodzielnymi osobami powinny zajmować się kobiety, a nie mężczyźni.

Badacze brytyjscy zwrócili także uwagę na trudność w badaniu międzypokoleniowego uczenia się, polegające na różnym rozumieniu pojęcia „pokolenie” przez uczestników badań, a najczęściej jako

- rodzaj kontynuacji między przeszłością a teraźniejszością;
- czas, w którym wyróżniali się względem innych grup;
- okres, w jakiś sposób charakterystyczny, wyróżniający się (obyczajowości, charakterem relacji społecznych);
- rodzaj wspólnoty;
- sposób uwidoczniania kontrastu między grupami społecznymi;
- sposób opisu tego, co dla nich wspólne i tego, co odmienne.

Stąd kwestią zasadniczą a zarazem trudną dla dalszych badań nad międzypokoleniowym uczeniem się jest ustalenie i przyjęcie określonego rozumienia pojęcia „pokolenie” oraz upewnienie się badacza, że rozumie je tak samo jak osoby badane.

## Podsumowanie

Zaprezentowane tu, w pierwszej kolejności, współczesne rozumienie uczenia się, następnie poglądy K. Mannheim’a na pokoleniowy proces tworzenia wiedzy oraz przykład badań nad uczeniem się międzypokoleniowym uprawniają w zakończeniu do konstatacji, że międzypokoleniowe uczenie się zachodzi w relacjach międzypokoleniowych, ale jednocześnie same relacje nie są uczeniem się,

ale jego źródłem. Polega na nabywaniu nowej wiedzy, nowych umiejętności i postaw, ale zdarza się, że relacje międzypokoleniowe są sytuacją sprzyjającą wytworzeniu nowej wiedzy i nowych umiejętności, których wcześniejsze pokolenie nie posiadało. Jako takie międzypokoleniowe uczenie się odgrywa istotną rolę w życiu człowieka, przyczyniając się do stymulowania jego całozyciowego wielowymiarowego rozwoju. Dzieje się tak dlatego, że w szczególności międzypokoleniowe uczenie się:

- umożliwia nabycie wiedzy, której nie ujmuje nauka, ponieważ wiedza ta uznana jest za nienaukową lub jest jeszcze nie odkryta i nie opisana; jako taka nie może być przedmiotem nauczania w szkole;

- uzupełnia uczenie się szkolne, którego przedmiotem jest wiedza obiektywna, nie uwzględniająca indywidualnych racji;

- pozwala na dotarcie do „zasobów” kulturowych (wiedzy, umiejętności, wartości, postaw) nieobecnych lub mało obecnych w kształceniu formalnym;

- skutkuje wiedzą „neutralną”, wiedzą życiową, która nie stoi w sprzeczności z wiedzą naukową, wiedzą szkolną, ponieważ jest to inny typ wiedzy, zatem niemożliwa jest tu sprzeczność;

- oprócz „neutralnej” wiedzy rezultatem uczenia się międzypokoleniowego jest umiejętność usytuowania się jednostki „na zewnątrz” wobec jej własnego pokolenia oraz zmiana kontekstu myślenia, co jest czynnikiem prorozwojowym; pokolenia są „żywymi” kontekstami, a więc dla jednostki atrakcyjniejszymi w formie i treści niż szkoła lub książka;

- sprzyja lepszemu samopoznaniu, spojrzeniu na siebie „oczami” innych osób, umożliwia życie życiem innych pokoleń, jako takie jest wzbogacające nie tylko intelektualnie, ale i duchowo, pozwala odróżnić się do innych, co z kolei kształtuje tożsamość;

- zapoznanie się człowieka z problemami innych pokoleń i jednostek oraz ze sposobami rozwiązania tych problemów pomaga zidentyfikować własne problemy i ułatwia ich rozwiązanie;

- znosi ahistoryczność poznania i ahistoryczność myślenia człowieka, pozwalając spojrzeć na rzeczywistość i siebie samego z perspektywy czasu;

- jest sposobem eksperymentowania z wiedzą w stosunkowo bezpiecznych warunkach poprzez szeroki zakres dowolności we wchodzeniu jednostki w relacje międzypokoleniowe;

- polega na dobrowolności, a nie przymusie, tym samym stymuluje procesy wolicjonalne, którym szkoła nie sprzyja;

- humanizuje proces uczenia się, co jest korzystne wobec współczesnej tendencji do uczenia się treści prostych, utylitarnych, potocznych, sloganowych lub niepełnych (por. Potulicka, Rutkowiak 2010: 165–166);

- tworzy wspólnotę (społeczną, kulturową, duchową) poprzez rozpoznanie wspólnych wartości i celów.

Zagadnienie międzypokoleniowego uczenia się jawi się jako interesujące i ważne, pomimo że ze względu na wysoki poziom rozwoju wiedzy naukowej

i skomplikowanie świata takie uczenie się powinno być traktowane jako uzupełnienie kształcenia formalnego, ponieważ nie jest go w stanie zastąpić. W kwestii międzypokoleniowego uczenia się młodzieży należy też uwzględnić okoliczność, że zdarza się, że młode pokolenie traktuje stan zastany jako przeszkodę na drodze do wolności i pragnie zerwania z tradycją, co manifestuje postawą buntu. Zatem młodzież nie zawsze chce świadomie uczyć się od pokoleń starszych.

Niemniej międzypokoleniowe uczenie się jest rodzajem całościowej aktywności edukacyjnej człowieka odzwierciedlającej się w historii jego życia. Wspomaganiem tej aktywności żywo zainteresowani są andragodzy i gerontolodzy społeczni.

## Bibliografia

- Bauman T., 2005, *Wstęp*, [w:] Bauman T. (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 7–11.
- Biesta G., 2011, *Learning Democracy in School and Society*, Sense Publisher, Rotterdam.
- Biesta G i in., 2010, *Improving Learning through the Lifecourse. Learning Lives*, Improving Learning Series, Routledge, London and New York.
- Bruner J.S., 2006, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, UNIVERSITAS, Kraków.
- Dubas E., 2005, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, [w:] M. Podgórný (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 25–38.
- Filipiak E., 2008, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 17–35.
- Galas B., 2005, *Pokolenie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 513.
- Garewicz J., 1983, *Pokolenie jako kategoria socjofilozoficzna*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 1, s. 75–87.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., 2009, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ledzińska M., Czerniawska E., 2011, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Malewski M., 2011, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Mannheim K., 1992, *Ideologia i utopia*, Wydawnictwo „Test”, Lublin.
- Mannheim K., 1992–1993, *Problem pokoleń*, tłum. A. Mizińska-Kleczkowska, „Colloquia Communia” 1992–1993, nr 1–12, s. 136–169.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Ossowska M., 1963, *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne” 1963, nr 2, s. 47–51.
- Potulicka E., Rutkowiak J., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Skarga B., 1979, *Historia nauki a formacje intelektualne*, „Studia Filozoficzne” 1979, nr 2.
- Wrona L., 2007, *Uczenie się*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 873–874.
- Wygotski L.S., 1978, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, PWN Warszawa.

## **Intergenerational Learning in the Context of Life History Research**

**Summary:** This article presents some of possible understanding “learning” term and juxtaposes it with model of intergeneration relationship by Karl Mannheim in order to present one of possible understanding intergenerational learning phenomenon of this role of adults life.

**Key Words:** Learning, intergeneration learning, life course, sociology of knowledge established by Karl Mannheim, role of intergeneration learning.