C O P E
Member since 2019
JM14482

Studia i rozprawy

Ewa Marynowicz-Hetka*

Pokolenie historyczne: wyłanianie społeczno-pedagogicznej ramy epistemologicznej

Abstrakt

Przedmiotem artykułu jest ponowne podjęcie studiów nad konceptem pokolenia historycznego, sformułowanego przez Helenę Radlińską w latach 30. XX w., zorientowanych na odkrywanie jego wyłaniania się z dyskursu jej współczesnego oraz odnoszonych do aktualnego dyskursu, podejmującego zagadnienie pokolenia i pokoleniowości. Główny cel tekstu stanowi próba odkrycia podstawowych elementów społeczno-pedagogicznej ramy epistemologicznej tego konceptu, która pozwala oświetlić proces stawania się pokoleniem historycznym poprzez uwspólnianie doświadczenia.

Słowa kluczowe: pokolenie, generacja, pokolenie historyczne, ponowne podjęcie, uwspólnianie doświadczenia, Helena Radlińska.

Historical Generation. The Emergence of a Social and Pedagogical Epistemological Framework

Abstract

The articles discusses the problem of resuming studies about the concept of a historical generation, as it was formulated by Helena Radlińska in the 1930s, oriented at recognizing its emergence from past discourse and referring to contemporary discourse, addressing the issue of generations and generationality. The main aim of the article is an attempt to find basic social and pedagogical elements of the epistemological framework of the concept, which would allow to shed light on the process of becoming a historical generation though a shared experience.

Keywords: generation, historical generation, resuming studies, shared experiences, Helena Radlińska.

* Uniwersytet Łódzki.
Artykuł otrzymano: 5.06.2022; akceptacja: 18.08.2022.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.02

Naprawdę – pokolenia nie zmieniają się jak warty:
coraz to ktoś schodzi z pola i ktoś staje do współdziałania
i do współodpowiedzialności (Radlińska 1935:21).

Ci, którzy zostają i trwają mają znaczącą przewagę nad tymi, którzy
przechodzą i tymi, którzy przybywają; są niekwestionowanymi
przedstawicielami społeczności (*une corporation*) (Mentré 1920: 216).

Pochwała ponownego podjęcia: punkt wyjścia i cel artykułu

Zaproszenie[1] do napisania tego tekstu, otwierającego numer tematyczny poświęcony pokoleniu historycznemu Heleny Radlińskiej i jej samej, upoważnia mnie do podkreślenia na wstępie znaczenia powracania do źródeł w celu konstruowania ram konceptualnych ujęć pierwotnych i analizowania procesów zerwań oraz nieciągłości, obserwowanych do czasów współczesnych. Sztuką jest „nowe odczytywanie", o którym pisze też François Jullien (2017), formułując ważną wskazówkę epistemologiczną. Zwraca uwagę na to, aby powrót ten nie był tylko „zwyczajnym" powtórzeniem, ale raczej ponownym ujęciem/podjęciem zagadnienia, sprawy.

Kluczową kwestią zarówno w ponownym przeżywaniu[2], jak i w ponownej lekturze, jest spożytkowanie skumulowanego doświadczenia. Nie chodzi w tym procesie o jego przekraczanie, pokonywanie czy utrwalanie, ale o bezszelestne kumulowanie i ponowne odkrywanie znanych już uprzednio tez. Tak więc proces kumulowania doświadczeń i – poprzez olśnienie – ponownego odkrycia nie jest ujmowany w logice przekraczania, pokonywania, ale w logice ponownego podjęcia (*la reprise*), wznowienia (Jullien 2017). Pojęcie to jest swego rodzaju kategorią paradoksalną, łączy bowiem to, co było (to samo) z tym, co jest nowe (z tym drugim). W tym znaczeniu jest więc zdecydowanie bogatsze niż „zwykłe" powtórzenie. Zawiera też w sobie (immanentnie) tę niewidoczną czy nieuświadamianą przestrzeń. Nieograniczanie znaczenia tego terminu jedynie do powtórzenia pozwala dostrzec w ponownym podjęciu, wznowieniu, wyraźny wymiar twórczy i tym samym nową jakość.

[1] Artykuł stanowi efekt namysłu nad konceptem pokolenia historycznego, formułowanego w pracach Heleny Radlińskiej, który stymulowany był uczestnictwem autorki w zespole badawczym, pracującym początkowo w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, a następnie w Łódzkim Towarzystwie Naukowym. Ten tekst stanowi też symboliczny dar dla uczestniczek tego zespołu badawczego i podziękowanie za ten ważny biograficznie, ponad trzyletni czas podzielanej refleksji nad dorobkiem Radlińskiej i jego wpisaniem w dyskurs, obejmujący dwa wymiary: współczesny Radlińskiej i aktualny. Specjalne podziękowania kieruję do najbardziej zaangażowanych uczestniczek tego zespołu, redaktor prowadzących ten numer NOWIS i pierwszych czytelniczek tego artykułu: doktor Izabeli Kamińskiej-Jatczak i profesor Joanny Sosnowskiej.

[2] Jan Szczepański (1980) w swym wystąpieniu na 100-lecie urodzin Radlińskiej (1979), bogatym w odniesienia do obowiązującej narracji społeczno-politycznej, zawarł sporo trafnych tez, odbiegających od powszechnego wówczas scjentystycznego rozumienia nauki, odseparowanej od emocji, afektów, intuicji. Mówił tak: „wiele idei teoretycznych Heleny Radlińskiej rozsianych po jej pracach, niekiedy rzuconych pod wpływem nagłego olśnienia, ale później nieopracowanych, można i trzeba poddać na nowo opracowaniom" (Szczepański 1980: 11). Jednym z konceptów jest też pokolenie historyczne, opinia ta stanowi jedno z uzasadnień jego ponownego podjęcia.

Kategoria ponownego wznowienia (*la reprise*) jest ściśle związana z doświadczeniem: „uświadamiamy sobie coś poprzez doświadczenie" (Jullien 2017: 96) – także te procesy, transformacje, które zachodzą bezszelestnie[3]. Tak więc doświadczenie może być spożytkowane w sposób twórczy w sytuacji ponownego wznowienia zainteresowania daną kwestią, a nie tylko „zwykłego" powtórzenia. Ta teza wydaje się nośna dla namysłu nad aktywnością człowieka, ale może być również bardzo przydatna dla poszukiwania metody analizy historii myśli pedagogicznej i biografii ludzi, którzy ją tworzą. Stanowi ona punkt wyjścia dla namysłu nad bardzo znaczącą w twórczości Radlińskiej kategorią pokolenia, której nadała przymiotnik „historyczne". Może też uwiarygadniać, z punktu widzenia epistemologicznego, dalsze analizy prowadzone w tym tomie i trwanie konceptualne omawianego pojęcia.

Przygotowując się do ponownego podjęcia, wniknięcia w myśl Radlińskiej, pożyteczne okazało się odkrywanie koncepcji pokolenia „od początku". Rozpoczynając te studia literaturowe, wydawało się, że jedynym tekstem założycielskim jest rozprawa Karla Mannheima, opublikowana w roku 1928. Pozycja, na którą powołują się prawie wszyscy autorzy podejmujący zagadnienie pokolenia i pokoleniowości. Również taką tezę podzielała autorka tego tekstu. Pogłębione poszukiwania, zmierzające w kierunku odnalezienia tropów stanowiska Radlińskiej, które po wstępnej analizie treści dostępnych publikacji wydawało się odbiegającym od powtarzanego wzoru postrzegania pokolenia. Zmieniło to przypuszczenie dopiero zapoznanie się z rozprawą doktorską François Mentrégo pt. *Générations sociales* [Pokolenia społeczne], opublikowaną w roku 1920[4], uświadomiło sporą zbieżność, nie tylko wyrażanych poglądów obu autorów, ale również dającą się odczytać kulturę myślenia, bliską Radlińskiej.

Koncept pokolenia pojmowany jest jako dyspozytyw – narzędzie analizy (Marynowicz-Hetka 2019: 43–45). Określenia społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na kategorię pokolenia dokonano, przyjmując za punkt wyjścia stanowisko Radlińskiej (1935; 1936)[5], obudowane innymi ujęciami obecnymi w dyskursie, podwójnie, a nawet wielokrotnie, powiązanymi (Barbier 2022b). Z jednej strony odniesiono się do dyskursu współczesnego twórczyni pedagogiki społecznej – Radlińskiej, z drugiej zaś do analizy dyskursu aktualnego dla autorki tego tekstu. W ten symboliczny sposób namysł nad omawianym tu konceptem pokolenia historycznego przekracza nie tylko granice wieku (generacji), ale i czasu, a także przestrzeni. Wpisuje się w ramę metodologiczną analizy aktywności w polu praktyki, którą charakteryzuje paradygmat transformacji (Marynowicz-Hetka 2021a), opisywany przez kategorie długiego trwania, jak też ciąg zerwań i nieciągłości, wielokrotnie powiązanych.

[3] Kategoria transformacji bezszelestnych opracowana przez François Julliena (2009), rozwijana w literaturze francuskiej m.in. przez Jean-Marie Barbiera (2016; 2022b), wkrótce będzie udostępniona czytelnikowi polskiemu w tłumaczeniu wyboru tekstów Julliena pt. *Transformacje bezszelestne- ponowne życie – dekoinsydencja*, Wydawnictwo UŁ (por. także Marynowicz-Hetka 2019: 82–101).

[4] Dziękuję pani doktor Izabeli Kamińskiej-Jatczak za ułatwienie mi dostępu do zdygitalizowanej wersji tej rozprawy.

[5] O swych studentach z okresu tajnego nauczania, jak też tych studiujących pedagogikę społeczną w Uniwersytecie Łódzkim (1945-1952), Radlińska często mówiła i pewnie myślała jako o wnukach oraz bliskich jej osobach (por. *Listy o pedagogice społecznej*… 1997).

Tak formułowany cel tekstu wymusza jego wielowarstwową strukturę, w której w centrum znajduje się przekaz Radlińskiej i jego interpretacja, proponowana w tym artykule, a na peryferiach – stanowiska jej współczesnych oraz wybrane przykłady aktualnego dyskursu w naukach humanistycznych i społecznych (w tym w filozofii, literaturoznawstwie, socjologii, naukach o polityce itp.). Odrębną pozycję w tej analizie zajmuje koncepcja Karla Mannheima, sformułowana blisko 100 lat temu (1928) i nadal stanowiąca ważny punkt odniesienia w pracach podejmujących zagadnienie pokolenia[6]. Także w tym tekście nie może jej zabraknąć. Zwłaszcza z uwagi na przewijającą się w tej koncepcji transformacyjną wizję stawania się „wspólnotą pokoleniową", czyli – jak to interpretują Anna Artwińska i Agnieszka Mrozik – wyrażającą: „przynależność do grupy, która na dane wydarzenia społeczne i kulturowe reaguje podobnie, przyjmuje podobne stanowisko, doświadcza zbliżonych reakcji na nie" (Artwińska, Mrozik 2016: 255).

Pokolenie–generacja–pokolenie historyczne

Termin „pokolenie" używany jest powszechnie, w różnych znaczeniach i kontekstach. Nas zajmuje drugie znaczenie słownikowe (*Słownik języka polskiego*), że jest to „ogół ludzi ukształtowanych przez podobne lub te same przeżycia, doświadczenia itp." Pierwsze znaczenia terminów „pokolenie" i „generacja" są tożsame. Według *Słownika języka polskiego* oznaczają: „ogół ludzi, zwierząt lub roślin żyjących w tym samym okresie i będących mniej więcej w tym samym wieku" (*Słownik języka polskiego*). Z tego powodu mogą też wynikać nieporozumienia znaczeniowe. Wniknięcie w myśl Radlińskiej pozwala przypuszczać, że autorka ta wyraźnie oddzielała te terminy: „generacja", „pokolenie", wiążąc ten pierwszy z podobnym wiekiem biologicznym, zaś ten drugi z ogółem jednostek żyjących w danym czasie i przestrzeni, które łączy perspektywa wspólnotowa/społecznościowa, usytuowana ponad wiekiem biologicznym. Metaforyczne sformułowanie cytowane w motcie do tego artykułu oddaje tę myśl.

Na podstawie analizy dostępnych lektur wyłania się złożony obraz dyskursu. Mowa jest o: historyczności generacji, posiadającej szczególne przymioty twórcze, ideowe; o pokoleniu, w różnych stadiach afiliacji i uświadomienia; o generacji, wynikającej z niezależnego od podmiotu usytuowania pokoleniowego; o pokoleniu, z różnymi przymiotnikami (humanistyczne, społeczne); i w końcu o pokoleniu historycznym, które stanowi przedmiot tego artykułu. Terminy te ujmowane są jako kategoria opisowa, operacyjna w analizach filozoficznych, literaturoznawczych, socjologii moralności, w ujęciach socjohistorycznych i społeczno-pedagogicznych.

[6] Z pewnością czynnikiem stymulującym są publikacje tłumaczeń na język polski pięćdziesięciostronicowej rozprawy Mannheima. Pierwsze z nich stanowiły przekład na język polski z języka angielskiego, ukazały się we fragmentach w roku 1992/1993, następne zaś tłumaczenie z oryginału niemieckiego opublikowane zostało w roku 2015. Prawdopodobnie pierwszym tekstem, w którym są odniesienia do jego koncepcji jest rozprawa Kazimierza Wyki (1939), stanowiąca częste odniesienie w badaniach literaturoznawczych nad pokoleniem.

W ujęciach filozoficznych (poczynając od Wilhelma Diltheya) odczytać można nie zawsze wprost wypowiedzianą, ale pewną spójność myślenia o koncepcie pokolenia nie tylko w kategoriach biologicznych – generacji wieku, ale także w ukierunkowaniu na uwspólnione doświadczanie, czy też nawet na „wspólne przeżycie" (Mannheim 2015[1928]). Reprezentatywna może tu być wypowiedź Barbary Skargi[7], przytaczana przez Bartosza Działoszyńskiego (2013: 13).

> W tego rodzaju rozważaniach wydaje się owocne pojęcie kulturalnej i historycznej generacji […] Generacja nie jest tylko jednością biologiczną; jedności pokoleniowe (*Generationseinheiten)*, jak mówił Mannheim, tworzą się wówczas tylko, gdy poszczególne jednostki uczestniczą świadomie we wspólnym losie pokolenia, gdy zostaje im narzucony pewien specjalny sposób przeżywania i myślenia, gdy treści kulturowe, którymi żyją, są im wspólne […] Pokolenie staje wobec pewnego zespołu problemów, doświadcza ich, a następnie próbuje rozwiązać, choć rozwiązania te mogą mieć najrozmaitsze formy (Skarga 1967: 11–12).

W pracach literaturoznawczych, w polskim dyskursie, poczynając od Kazimierza Wyki (1939), posługiwanie się terminem „pokolenie" odnosi się głównie do generacji, wyodrębnionej z uwagi na zbliżony wiek biologiczny. Zaś wymiar historyczności pokolenia, jak interpretuje Lidia Burska (2005: 18), obejmuje pokolenia twórcze, a więc te zbiorowości, które „odnawiają kulturę, odżywiają ją swym młodym duchem, dają jej zapał do nowych idei, wartości" (Burska 2005: 18). Takie ujęcie terminu „pokolenie" Kazimierz Wyka określał przymiotnikiem „humanistyczne" (Wyka 1939). Te analizy wskazują, że nie każda grupa osób w podobnym wieku (generacja wieku) może posiadać atrybut „historyczności". Takową czyni ją „czas przełomowych zdarzeń". Ten tok myślenia o historyczności pokolenia i o tym, kogo ono obejmuje, nie jest wolny od zwątpień i krytyki. Odnosi się to zwłaszcza do owego „nasycenia historycznością" danej generacji wieku. Lidia Burska tak konkluduje ten fenomen:

> Historyczność może mieć przecież znaczenie słabsze, luźniejsze – może być po prostu nieustającym dzianiem się, dalszym ciągiem, nierównomiernie nasyconym zdarzeniami przełomowymi (Burska 2005: 28).

W socjologii moralności, odnosząc się do stanowiska Marii Ossowskiej, opublikowanego w roku 1963 w „Studiach Socjologicznych", zaciera się ostre pojęcie generacji wieku i eksponuje się jej wymiar aksjologiczny, który warunkuje „wspólności kulturowe" (Ossowska 1963: 49–50). Charakteryzuje je także swego rodzaju odłożenie w czasie konstytuowania ram historycznych stanowiących pokolenie, „zdają się być nakreślone później" – mówi Ossowska (Ossowska 1963: 49–50). Ten pogląd zaczerpnięty od niemieckiego badacza Helmuta Schelskyego (1958) prowadzi Ossowską do określenia pokolenia jako:

[7] Bartosz Działoszyński (2013) w przedmowie do dzieł zebranych Barbary Skargi (2013) zauważa, że „w owym czasie [twórczości Barbary Skargi] idea pokolenia była przedmiotem ożywionej dyskusji. Swoje koncepcje pokolenia formułowali wówczas Maria Ossowska i Kazimierz Wyka. Myślenie kategoriami pokoleniowymi nie było obce też Barbarze Skardze" (Działoszyński 2013: 13).

> grupę ludzi o pewnych wspólnych postawach i wspólnej hierarchii wartości. Te postawy i hierarchie przypisuje się wspólnym doniosłym doświadczeniom, która przyczynić się miały do takiego, a nie innego ukształtowania osobowości (Ossowska 1963: 49; także Burska 2005: 26).

W rozprawach socjohistorycznych, których przykładem może być praca François Mentrégo (1920), koncept pokolenia historycznego ujmuje się jako sprzyjający synchronicznemu, a nie chronologicznemu nauczaniu historii i także stosowaniu takiej metody postępowania badawczego. W konkluzji swej rozprawy autor antycypuje orientację metodologiczną, której pojęciem kluczowym jest kategoria trwania, tak pisząc:

> Trwanie: wielka lekcja jaka wyłania się z tego badania, będącego próbą wyjaśnienia trwania społeczeństw poprzez mieszanie się roczników i zastępowanie dorosłych. Chętnie zatytułowalibyśmy [je] *Socjologia trwania* (Mentré 1920: 465).

Przypuszczenie, jakie powstaje w wyniku tych studiów zmierza do przypomnienia, że kategoria trwania, długiego trwania (*longue durée*), jest podstawową w orientacji metodologicznej rozwiniętej przez Ferdynanda Braudela (1999). W swym wykładzie na Uniwersytecie Warszawskim w roku 1967 mówił tak:

> Historia to studium społeczeństw dawnych i dzisiejszych rozpatrywanych wedle tej szczególnej zmiennej, jaką posługuje się historyk – trwania. Nie czas – jeden i jednolicie linearny – lecz wiele czasów, różne wymiary czasowe, warstwowo nakładające się trwania (Braudel 1999: 348).

W ujęciu pedagogiki społecznej, poczynając od pierwszych sformułowań Radlińskiej (1935; 1936), jest to przede wszystkim kategoria mniej ekskluzywna[8], bardziej egalitarna. Nie odnosi się do „wybranych" (na ogół tych bardziej aktywnych kulturowo, czy politycznie) przedstawicieli danej generacji wieku, jest bardziej demokratyczna, obejmując w sposób całościowy wszystkich ludzi, którzy w danym okresie „podlegają wpływom swego czasu: wydarzeń, prądów, potrzeb wspólnych" (Radlińska 1936: 814). W świetle przeprowadzonych studiów literaturowych jest to oryginalna[9] koncepcja, nieczyniąca wyróżnień, ale podkreślająca walory współistnienia w tym samym czasie i przestrzeni[10]. Dla odróżnienia tak pojmowanego konceptu pokolenia historycznego Radlińska stosuje termin „generacja", ograniczając go do podobnego wieku biologicz-

[8] Na tle współczesnych analiz (por. dyskusję o pokoleniu jako kategorii analitycznej: Anna Artwińska, Małgorzata Fidelis i in. (2016)) zwracają uwagę na „elitarny charakter definiowania pokoleń w literaturze naukowej" (Artwińska et al. 2016: 355)).

[9] Zbliżone stanowisko przyjmuje Mentré (1920), wprost mówiąc o pokoleniach historycznych [duchowych/mentalnych], które rozłożone w długim czasie tworzą łańcuch ludzi, którego oba końce są sobie obce i skontrastowane, ale wszystkie generacje pośrednie podają sobie ręce i ludzie przenikają z jednej do drugiej stopniowo/niepostrzeżenie, prawie bez zakłóceń. Łańcuch widziany z daleka obejmuje symetryczne podziały oddzielone cienkimi, ciemnymi liniami (Mentré 1920: 219).

[10] W artykule: *Wychowanie dorosłych*, zamieszczonym w *Encyklopedii Wychowania*, Radlińska tak formułuje tę całościowo objętą myśl: „pokolenie historyczne, żyjące i działające współcześnie, składa się z trzech generacyj rodzinnych i […] wszystkie razem podlegają wpływom swego czasu: wydarzeń, prądów, potrzeb wspólnych" (Radlińska 1936: 814).

nego. W swoich czasach mówiła o trzech generacjach wieku, współcześnie, na skutek wydłużania wieku życia, prawdopodobnie wyodrębnialibyśmy przynajmniej cztery, współżyjące w tym samym pokoleniu historycznym[11]. Z tak rozumianym terminem „pokolenie" powiązana jest kategoria wieku społecznego, który może być zaniżony bądź zawyżony w stosunku do wieku biologicznego. Dla tej oscylacji szczególne znaczenie mają społeczno-kulturowe warunki wzrostu, wrastania i wprowadzania w kulturę, a więc czynników konstytuujących doświadczenie jednostki w środowisku życia.

Generacja wieku *versus* pokolenie historyczne

Tytułowe zagadnienie to jeden z problemów, jaki nasuwa się po lekturze prac podejmujących analizę kategorii pokolenia. Dostrzec można oscylację obejmującą z jednej strony horyzont czasowy (Mannheim 2015[1928]) i zbliżony wiek biologiczny, sprzyjający zewnętrznemu określeniu przynależności do danej generacji wieku, z drugiej zaś – uznanie płynności granic czasowych (jak Radlińska czy Ossowska), kiedy: „wiek nie jest czymś istotnym dla włączenia ludzi do tego czy innego pokolenia. Decyduje o nim przede wszystkim wspólność postaw i wartości" (Ossowska 1963: 50). Podobnie Radlińska wyraźnie wyodrębnia termin „generacja", odnosząc go do wieku biologicznego, oraz termin „pokolenie historyczne", który konstruuje transwersalnie, niezależnie od wieku biologicznego, obejmując tym określeniem wszystkich, którzy żyją w danej przestrzeni i w czasie.

Terminu „pokolenie" używa się najczęściej w dwu znaczeniach (Kamińska 2007). W pierwszym dominuje „ujęcie biologiczne, skoncentrowane na poszczególnych etapach życia człowieka (dzieciństwo, młodość, wiek dojrzały i starość) oraz na procesach starzenia się jednostek i grup społecznych, a także na związanej z tymi procesami wymianie pokoleń" (Kamińska 2007: 11). W drugim zaś ujęcie społeczno-kulturowe, w którym termin „pokolenie" opisują następujące desygnaty: w miarę podobny wiek, uczestnictwo w „niepowtarzalnych doświadczeniach historycznych" (Kamińska 2007: 11), które generują „pewne podobieństwa w sposobie działania i ideologii" (Kamińska 2007: 11), odróżniające od innych generacji wieku. W tej klasyfikacji stanowisko Radlińskiej zbliża się do ujęcia społeczno-kulturowego, zwłaszcza, gdy będziemy rozumieć pokolenie jako „grupę osób […] mających te same doświadczenia historyczne" (Kamińska 2007:11), ale równocześnie je przekracza, podkreślając swego rodzaju „ponadpokoleniowość" (Mikołajewicz 1994), która sprzyja utrzymaniu mechanizmów transmisji kulturowej i związków typu *la filiation,* pozwalających na ponowne odkrywanie zdarzeń przeszłych i antycypację przyszłości. Szczególne znaczenie dla ponadgeneracyjności pokolenia historycznego ma tworzenie warunków dla zaistnienia uwspólnionego doświadczenia, czy – jak to formułuje Mannheim – „wspólnoty pokoleniowej". Odkrycie mechanizmów tego procesu stanowi przedmiot, wokół którego skupia się analiza prowadzona w tym artykule.

[11] Jako punkt odniesienia na ogół przyjmowano 100 lat – jeden wiek.

Fenomen trwania idei pokolenia

Lektura koncepcji Mannheima oraz toczony wokół niej dyskurs sprzyjają sformułowaniu pytania o trwanie idei, stanowiącej nadal ważne odniesienie bibliograficzne, po prawie 100 latach od jej opublikowania.

Trzy stadia wyodrębnione przez Mannheima w ujęciu pokolenia: „umocowanie pokoleniowe, powiązania pokoleniowe, wspólnota pokoleniowa" (por. Orłowski 2015: 45) oraz „zakotwiczenie kategorii pokolenia w paradygmacie społecznego doświadczania przemian wartości i kultury" (Orłowski 2015: 42) pokazują transformacyjny wymiar tej koncepcji, która zainicjowała" światowy dyskurs pokoleniowy w przestrzeni socjologiczno-kulturowej i historycznej" (Orłowski 2015:41). Tę dynamikę i powiązania wzajemne między różnymi stadiami stawania się wspólnoty pokoleniowej oddaje następująca wypowiedź Mannheima:

> Podobne umocowanie pokoleniowe jest tylko czymś możliwym [ze względu na oddalenie przestrzenne jednostki nigdy się nie stykają], natomiast powiązania pokoleniowe powstają dzięki udziałowi jednostek tak samo umocowanych pokoleniowo we wspólnym losie oraz jakoś z nim związanych ideach i koncepcjach. W obrębie tej wspólnoty losu mogą powstać oryginalne wspólnoty pokoleniowe" (Mannheim 2015[1928]: 114).

Umocowanie pokolenia jest dane niezależnie od jednostki i ją równocześnie ogranicza, ale i sprzyja tworzeniu powiązań pokoleniowych, który to proces może być spełniony „tylko wtedy, gdy rzeczywiste czynniki społeczne i intelektualne stworzą na obszarze, który zajmują, rozluźnione dawne i powstające nowe powiązania, realną więź między jednostkami tak samo umocowanymi pokoleniowo" (Mannheim 2015[1928]: 111). Najwyższym stopniem tych transformacji jest fenomen wspólnoty pokoleniowej. Określa ją „identyczne reagowanie, współbrzmienie i formowanie jednostek, które mają określone umocowane pokoleniowe" (Mannheim 2015[1928]: 114). Oznacza to, że wspólnota pokoleniowa „tworzy zatem więź o wiele bardziej konkretną niż powiązania pokoleniowe" (Mannheim 2015[1928]: 111–112).

Co zatem czyni trwanie tej idei? Przytoczone powyżej sformułowania Mannheima pozwalają przypuszczać, że jest obecne w tej koncepcji ujęcie transformacyjne, które czyni ją w miarę otwartą i całościową, ale także łatwo poddającą się krytyce[12]. Przykłady owej krytyki w dyskursie niemieckim znajdujemy w dziele zbiorowym *Pokolenia albo porządkowanie historii* (2015), opracowanym przez Huberta Orłowskiego. O dylematach recepcji koncepcji Mannheima dowiadujemy się m.in. z tekstu Samuela Coavouxa (2011), który analizuje okoliczności tłu-

[12] Samuel Coavoux, omawiając zakres francuskiego wydania pracy Mannheima, przywołuje opinię tłumacza tego dzieła na język francuski Gérarda Maugera, iż Mannheim znajdował się w swym życiu i w pracy naukowej często w sytuacji ciągłej dwoistości, zarówno wynikającej z jego sytuacji osobistej, jak też z wpływów naukowych: „rozdarty między Węgrami a Niemcami, podwójnie skazany na wygnanie (z powodu represji nazistowskich ucieka z Niemiec do Anglii), poddany różnorodnym wpływom od Simmela i Webera do Lukacsa" (Coavoux 2011:6).

maczenia tego dzieła na język francuski przez Gérarda Maugera (2013). Coavoux przypomina, że:

> Mannheim był długo krytykowany we Francji zarówno przez socjologię marksistowską, jak i socjologię burżuazyjną […] Powrócił do dyskursu socjologicznego w związku z interakcjonizmem i etnometodologią, które inspirowały się jego twórczością. W znanej pracy Petera Bergera i Thomasa Luckmanna *Społeczne tworzenie rzeczywistości,* był uznany jako teoretyk wiedzy potocznej (Coavoux 2011: 7).

Powrót do koncepcji pokolenia Mannheima[13], obserwowany w dyskursie od lat 80. XX w. wynika, zdaniem badaczy francuskich, nie tylko z wcześniejszego braku dostępu do wersji francuskiej jego dzieła, ale także z ujawnienia się w tym okresie nowych pól badawczych, jak socjologia młodzieży czy socjologia cyklów życia. Przywoływane tu dzieło pod redakcją Huberta Orłowskiego pokazuje liczne przestrzenie aktualnych zastosowań perspektywy pokoleniowej w badaniach i w dyskursie niemieckim (por. np. Weigel 2015).

Analiza recepcji stanowiska Mannheima w dyskursie polskim, wskazuje na ciągłą żywotność tego tekstu, ale i na wielość interpretacji, którą też prowokowała długa niedostępność tłumaczenia artykułu Mannheima z oryginału niemieckiego na język polski, co miało miejsce dopiero w roku 2015 (por. *Pokolenia albo*… 2015). Wcześniej, w roczniku 1992–1993, „Colloquia Communia" opublikowano tekst Mannheima zaczerpnięty z tłumaczenia angielskiego. Prawdopodobnie rożne źródła pierwotne, a także spory dystans czasowy między tłumaczeniami, mający znaczenie dla zmian w dyskursie i podejściach/paradygmatach oraz wpływy języka pośredniego (w tym wypadku angielskiego), spowodowały różnice w tłumaczeniach głównych kategorii tego dzieła na język polski (por. Burska 2005).

Z punktu widzenia tytułowej kategorii: pokolenia historycznego i poszukiwania tropów tego myślenia wśród współczesnych Radlińskiej odnotować należy dwie koncepcje, które Mannheim przywołuje w swej rozprawie. Jedną z nich, powyżej już sygnalizowaną, jest koncepcja François Mentrégo (1920), drugą Wilhelma Pindera (2015[1926]), do których będziemy odnosić się w dalszej części artykułu.

Pokolenie historyczne: społeczno-pedagogiczna perspektywa wpisana w dyskurs

„Idea pokolenia – pisze Mentré – jest bardzo pociągająca, ale trudna w doprecyzowaniu, ponieważ jest to pojęcie złożone (*mixte*), obejmujące (*participe*) czas i przestrzeń" (Mentré 1920: 461).

Przegląd dostępnej literatury przedmiotu wzbudzał zastanowienie z uwagi na niewystępowanie wprost formułowanego pojęcia „pokolenie historyczne". Taki ter-

[13] Dziękuję doktorowi Marcinowi Kafarowi za inspirujące dyskusje poświęcone omawianej problematyce pokoleniowości.

min został odnaleziony dopiero w rozprawie doktorskiej François Mentrégo (1920), w której autor poświęca całą wielostronicową analizę socjohistoryczną dziejów Francji na przestrzeni 400 lat (od 1515), w której kluczową kategorią metodologiczną jest pokolenie historyczne. Analiza ta prowadzona jest z punktu widzenia narzędzia obejmującego trzy wymiary: „estetyczny, teoretyczny oraz praktyczny" (Mentré 1920: 344) i odnosi się do następujących aspektów pokolenia historycznego: „tego, co było doświadczane, przeżyte, trwa (*survivances*), co stanowi nowość (*nouveautés*), co odnosi się do przewidywania przyszłości (*anticipation*)" (Mentré 1920: 344).

Wypełnienie celu tego artykułu wymagałoby przynajmniej zasygnalizowania przypuszczeń odnoszących się do inspiracji dla Radlińskiej wprowadzenia do jej pedagogiki społecznej koncepcji pokolenia historycznego. W bibliografii pierwszej pracy dającej podstawy teoretyczne pedagogice społecznej: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, opublikowanej w roku 1935, nie znajdujemy bezpośredniego odwołania do pracy Mentrégo, ale są inne odniesienia[14], na które też powołuje się ten autor. Jest więc możliwe, że studiując historię i, jak sama to podkreśla w *Listach o nauczaniu i pracy badawczej* (Radlińska 1964: 349–350), poszukując podstaw metodologicznych, mogła zetknąć się z tą rozprawą, przygotowaną na Sorbonie[15].

Historyczność pokolenia: pojmowanie

Na uwagę zasługuje to, że w obu tłumaczeniach Mannheima na język polski nie znajdujemy wprost określonej kategorii „pokolenie historyczne", z akcentem na ten przymiotnik „historyczne", i po drugie w koncepcji tej nie dokonuje się rozdziału na generację (wieku) i pokolenie (niezależnie od wieku), jak czyni to Radlińska[16]. W jej pracach nie znajdujemy odniesień bibliograficznych do prac publikowanych w tym czasie, podejmujących zagadnienie pokolenia historycznego i pokoleniowości. Dotyczy to także dyskursu polskiego z tego okresu, który najpełniej oddaje praca Kazimerza Wyki opublikowana w roku 1939. Choć jego koncepcja pokolenia po latach została poddana krytyce: m.in. Burska (2005), która, odnosząc się do prac Bohdana Cywińskiego, Andrzeja Mencwela, czy Pawła Rodaka, wskazuje na „inny niż u Wyki wymiar historyczności pokolenia – zamiast etapów dojrzewania […] [uwydatnione]

[14] M.in. chodzi tu o Célestina Bouglégo (1907; 1922) autora *Qu'est-ce que la sociologie?* [Co to jest socjologia?]. Na jej wydanie z 1925 roku też powołuje się Radlińska (1935: 243), dając następującą wskazówkę czytelnikowi: „Znaczenie pedagogiki społecznej dla socjologii (nie tylko odwrotnie), podkreśla m.in. C. Bouglé" (Radlińska 1935: 243). W dalszej części tej pracy Radlińska odnosi się jeszcze do drugiej książki Bouglégo (1922) *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs* [Wykłady z socjologii na temat kształtowania (tworzenia) wartości]. Należy przypuszczać, że myśl tego badacza była bliska Radlińskiej, choćby z uwagi na to, że Bouglé należy do grona prekursorów aktywnego pojmowania wartości (tzw. „wartości aktywne"), czyli stanowiska współcześnie określanego w paradygmacie konstruktywistycznym (por. m.in. Marynowicz-Hetka 2021b).

[15] Jednym z pierwszych czytelników tej rozprawy był Emil Durkheim, o czym Mentré pisze w podziękowaniach we wstępie do książki.

[16] Jest możliwe, że Radlińska, pisząc o pokoleniu historycznym w pracy *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego,* opublikowanej w roku 1935, mogła znać koncepcję Mannheima z oryginału niemieckiego (wiele wskazuje, że znała ten język).

zanurzenie «w historii myśli», w diachronii dyskursu, przekraczającego granice epok, z zarazem wyraziście określonego przez konkretne *hic et nunc*" (Burska 2005: 28).

Zastanawiając się nad historycznością pokolenia, Burska (2005: 28) wyróżnia jej znaczenie „silniejsze" i „słabsze", wywodząc ten pierwszy wymiar z ujęcia socjologicznego, w którym „wszystkie generacje są «historyczne» albowiem są cząstką ciągle dokonujących się przemian" (Burska 2005: 28). W znaczeniu „słabszym, luźniejszym – [historyczność] może być po prostu nieustającym dzianiem się" (Burska 2005: 28). Dla naszej analizy w tej interpretacji historycznego wymiaru pokolenia ważne jest ujawnianie procesualności, stawanie się pokoleniem historycznym.

Ponadgeneracyjność pokolenia historycznego

> Pokolenia – pisała Radlińska w roku 1935 – naprawdę nie zmieniają się jak warty: Dziadowie, ojcowie, wnuki pracują w jakichś chwilach równocześnie, są nie tylko świadkami, lecz i współuczestnikami tych samych częściowo wydarzeń (Radlińska 1935: 21).

> Działalność wychowawcza harmonizuje pokolenia historyczne i przenosi wpływy ideałów poprzez granice epok i narodów dzięki ukazywaniu istniejącego dorobku i zamierzonych poczynań, które oczekują na nowe siły młodzieży (Radlińska 1935: 25).

To sformułowanie z tekstu Radlińskiej opublikowanego w roku 1935 bardzo trafnie oddaje dwa wymiary pokolenia: historyczność, którą określa kontekst „pola", oraz transformacyjność i procesualność, podkreślającą dynamikę pokolenia historycznego, w których zachodzące zmiany charakteryzują transformacje wielokrotnie złożone. Takie odczytanie myśli Radlińskiej pozwala nam na wpisanie jej we współczesny dyskurs, opisujący także myśl społeczno-pedagogiczną, której ramę epistemologiczną definiują: całościowość, dynamika, transformacje bezszelestne, niezgoda (dekoinsydencja).

Wniknięcie, nie tylko w samą istotę konceptu „pokolenie historycznego", ale przede wszystkim w odtworzenie mechanizmów konstruowania, stawania się społeczności, podzielającej wzory interpretacyjne i wartości, pojmowanej jako pokolenie historyczne, może być również ważnym narzędziem analizy/dyspozytywem w pracach badawczych uwzględniających horyzont społeczno-pedagogiczny. Poszerzenie konceptu pokolenia na wszystkie roczniki wzbogaca i zwielokrotnia połączenia, związki, relacje zachodzące między jednostkami żyjącymi na tym samym terenie i w tym samym czasie historycznym. Jest spójne z procesami wychowawczymi zachodzącymi w środowisku życia: wzrostu, wrastania i wprowadzania w wartości. Sprzyja wymianie i kształtowaniu kontekstu „pomocy w pełnym rozwoju". W sposób bezpośredni podkreśla odejście od paradygmatu biologicznego, ograniczającego pokolenie do wieku i zmierzanie w kierunku paradygmatu kulturowego (społeczno-kulturowego), wyrażającego wyodrębnienie dwu kategorii: „generacja

wieku", „pokolenie historyczne", kształtowane dzięki uczestnictwu w tych samych zdarzeniach i ich doświadczaniu, niezależnie od wieku.

Tak rozumiana koncepcja pokolenia historycznego jest spójna z koncepcją wychowania pojmowanego jako pomoc, towarzyszenie w rozwoju i jego aktami: wzrostu, wrastania w życie społeczne i wprowadzania w wartości kultury, z całościową koncepcją wychowania i oddziaływania obejmującą zarówno czynniki biologiczne, jak i społeczne, kulturowe. Przywołując metaforę Heleny Radlińskiej można powiedzieć, że tak pojmowane pokolenie historyczne stanowi „glebę", na której te procesy zachodzą, nie jest ono traktowane analitycznie, jak to bywa w badaniach literackich, ale wtopione w przestrzeń społeczno-kulturową, w jakiej działa pedagog społeczny, w pole praktyki. Obejmuje wszystkich, którzy niezależnie od wieku biologicznego uczestniczą w tej przestrzeni, są obecni w danym czasie historycznym. W tak pojmowanym pokoleniu historycznym istotne są dwa powiązane ze sobą wymiary: czasu i przestrzeni, które stanowią ramę dla podejmowanej aktywności. Tak rozumiana koncepcja pokolenia jest bardzo logicznie powiązana z koncepcją człowieka i koncepcją wychowania, rozumianego jako pomoc w rozwoju, towarzyszenie rozwojowi, które może być udziałem jednostki w różnych okresach (w ciągu) jej życia[17]. Co oznacza, że ta sama osoba, będąc przedstawicielem jednego pokolenia, może uczestniczyć w różnych jego konfiguracjach, w zależności od fazy życia i pełnionych ról społecznych.

Kategoria pokolenia historycznego i związana z nią kategoria wieku społecznego[18], stanowią nie tylko uzasadnienie dla wcześniej już wymienionych konceptów opisujących proces wychowania: „wzrost", „wrastanie społeczne", „wprowadzanie w wartości", ale także matrycę, na której można budować dalsze koncepcje, zwłaszcza człowieka usytuowanego w sensie relacyjnym w środowisku życia. Z uwagi na swą ogólność nadal inspirują do dalszych analiz oraz studiów. W pedagogice społecznej (co wyraźnie artykułowała Helena Radlińska i na co tak dobitnie zwracał uwagę Aleksander Kamiński), człowiek postrzegany jest w sensie relacyjnym, to jest w związku ze środowiskiem społeczno-kulturowym.

Odnosząc to ujęcie konceptu pokolenia historycznego do stanowisk współczesnych Radlińskiej (Pinder 2015[1926]; Mannheim 2015[1928]), dostrzegamy, że zwłaszcza koncepcja Wilhelma Pindera jest bliska ujęciu wielogeneracyjnemu i międzygeneracyjnemu Radlińskiej oraz współbrzmi z metaforycznym jego sformułowaniem, przywoływanym przez Mannheima: „w każdej chwili myśleć polifonicznie,

[17] Szerzej na ten temat por. Marynowicz-Hetka 2019: 66–70.

[18] W tym miejscu warto przypomnieć, że pierwsze teoretyczne odniesienie do proponowanej przez Radlińską kategorii wieku społecznego w kontekście ustaleń dynamicznej „definicji społecznej" terminu „młodzież", opracował Aleksander Kamiński (1959: 8) we wstępie do jego wielkiego dzieła poświęconego polskim związkom młodzieży w pierwszej połowie XIX w. Zaś na przywoływanej już konferencji, organizowanej przez Katedrę Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w stulecie urodzin Heleny Radlińskiej, Stanisław Kowalski, porównując jej pedagogikę społeczną z socjologią wychowania, mówił: „autentycznym, autorskim wkładem Radlińskiej do socjologii wychowania są dwa inne pojęcia: 1) pokolenia historycznego, obejmującego wszystkie generacje (dziadów, ojców, dzieci, wnuków) współżyjące w tym samym czasie w swoistych społecznych układach, 2) wieku społecznego, stanowiącego wskaźnik stopnia uspołecznienia jednostki w relacji do jej wieku chronologicznego, fizjologicznego, psychicznego lub inteligencji, prawnego" (Kowalski 1980: 74).

tak aby można było rozróżnić głosy poszczególnych pokoleń, które na swój sposób docierają do owego punktu w czasie, czyli chwili" (Mannheim 2015[1928]: 89), bo „każda chwila jest właściwie wielowymiarowym okresem czasu, ponieważ jest przeżywana jednocześnie przez kilka pokoleń, znajdujących się w różnych fazach rozwoju" (Mannheim [1928]2015: 89)[19].

Fenomen pokolenia tak pojmowanego wyraża nierównoczesność tego, co równoczesne. Radlińska prawdopodobnie dla odróżnienia terminu „pokolenie", stosowanego w różnych znaczeniach, wprowadza w swych tekstach termin „generacja", obejmujący rówieśników. Mówi więc o generacji dzieci, dorosłych, dziadków i ich wzajemnych związkach (powiązanych, pożenionych), które sprzyjają podobnie skonfigurowanym transformacjom jednostek i ich aktywności[20]. Ten zabieg językowy jest trafny i „zwalnia" autorkę od zajmowania się problemem czasu, w którym trwa dana generacja[21]. W stanowisku Radlińskiej, nie do końca wypowiedzianym, kategoria czasu, odnosząc się do koncepcji Ferdynanda Braudela (1999), nie obejmuje czasu krótkiego (jedna generacja wieku), ale czas długi i tym samym widoczna jest kategoria długiego trwania w pokoleniu historycznym, która równocześnie sprzyja podzielaniu znaczeń i wartości kultury, niezależnie od wieku biologicznego.

Walor transformacyjności pokolenia historycznego: trwanie i zmiana

Poszukując dalej możliwości zastosowania tak pojmowanej koncepcji pokolenia historycznego, należałoby zastanowić się nad możliwościami nadania nowych znaczeń kategorii wieku społecznego[22]. W pracach Radlińskiej została ona ograniczona do sy-

[19] W polskim tłumaczeniu, znajdującym w tomie *Pokolenia albo porządkowanie historii* (2015), Pinder rozważa zagadnienie „prawidłowości równoczesności i […] równieśnictwa" (Pinder 2015: 167). W toku lektury przekonujemy się, że autor przyjmuje jednak koncepcję „następstwa pokoleń" (Pinder 2015), ale bardzo oryginalne są porównania do kategorii wyodrębnianych w teorii muzyki. Jego zdaniem: „[…] czysta oboczność zjawisk [rówieśnictwa i równoczesności] jest zawsze chaosem. Natomiast zawarte w nich następstwo pokoleń jest rytmem, a nawet więcej polifonią" (Pinder 2015: 167). Dalsza analiza (Pinder 2015: 168–169) pokazuje dwoistość tego rozumowania, ale i świadczy o dostrzeganiu licznych powiązań i transformacji, także bezszelestnych, dzięki czemu staje się bliska omawianej tutaj ponadgeneracyjnej i transformacyjnej koncepcji pokolenia. Niestety, dalsza analiza prowadzi autora do konstatacji, że: „pokoleniem będziemy nazywać grupę ludzi mniej więcej w tym samym wieku" (Pinder 2015: 170), a „trójgłosowa polifonia pokoleń jest uproszczeniem" (Pinder 2015: 169). Widoczne jest zróżnicowanie paradygmatyczne w tym tekście, co może też świadczyć o transformacjach dyskursu i trudnych narodzinach koncepcji. Karl Mannheim odwołuje się do tekstu Pindera z roku 1926 (por. Mannheim 2015[1928]: 88).

[20] Ten tok myślenia koresponduje z cytowaną już wypowiedzią Mentrégo, podkreślającą jakość owych splotów związków, kiedy mówi o generacjach, które „podają sobie ręce i ludzie przenikają z jednej do drugiej stopniowo/niepostrzeżenie, prawie bez zakłóceń" (Mentré 1920: 219).

[21] W literaturze z jej okresu twórczości podawano 30 lat, albo w zależności od uwarunkowań środowiskowych 33 czy 32 lata.

[22] Inspiracji dostarcza też odczytanie tej kategorii przez Stanisława Kowalskiego (1980: 74–75) oraz propozycja metodologiczna Aleksandra Kamińskiego (1959), w której – jak pisze – „pojęcie wieku społecznego, ograniczone w stosowaniu do szerszych faz życia ludzkiego (takich jak dziecięctwo, młodość, dojrzałość) stanie się narzędziem badawczym" (Kowalski 1980: 8).

tuacji zagrażających rozwojowi dziecka i narzucającym mu obowiązki przynależne innej generacji wieku. Można by jednak tę kategorię wzbogacić o znaczenia odnoszące się do wychowania pojmowanego jako pomoc w rozwoju, do wrastania w role społeczne określane przez pokolenie historyczne i wprowadzania w jego wartości kultury. A także poszerzyć na inne generacje wieku analizę z punktu widzenia wieku społecznego i jego znaczenia dla procesów kształtowania oraz transformacji obecnych w pokoleniu historycznym.

Użycie przymiotnika „historyczne" wydaje się pewnym skrótem myślowym dla wyrażenia historycznego wymiaru pokolenia, a więc jego usytuowania w konkretnym kontekście historycznym i społeczno-kulturowym. Jak to już było wyżej powiedziane, w takim sformułowaniu „pokolenie historyczne", poza rozprawą Mentrégo (1920), termin ten nie występuje w dostępnej literaturze przedmiotu, ale jego intencja jest wyraźna w wielu stanowiskach, poczynając od Mannheima, gdzie mówi się o społeczno-historycznym wymiarze pokolenia. W pracy François Mentrégo[23], interesująco brzmi teza, którą formułuje Kazimierz Wyka (1939: 177), o pokoleniu „szerzej rozumianym", obejmującym – jak to określa – urządzenia[24], takie jak: instytucje (*institutions*) i serie (*séries libres*)[25]. Pierwsze z nich to wielkie i stałe ciała, a drugie to organizmy labilne, estetyczne i transformacyjne i najbardziej twórcze[26].

> W społeczeństwie cywilizowanym istnieją dwa rodzaje organizmów, wszystkimi swymi cechami przeciwstawiające się sobie. Z jednej strony są to instytucje, jako wielkie i stałe ciała, z istoty swej tradycjonalistyczne i zachowawcze, które działalność dorosłych naginają do ogólnych i z góry ustalonych reguł. Z drugiej strony są to serie, jako dowolne i dość zacieśnione, z natury swej nowatorskie ugrupowania, które często się sprowadzają do łańcucha jednostek, poza węzłem duchowym niemających ze sobą nic więcej wspólnego (Mentré 1920: 226, w tłumaczeniu Wyki 1939: 177).

W koncepcji Mentrégo skupia uwagę dynamika serii (ciągów, łańcuchów jednostek), wyrażająca powiązania między zmianą a trwaniem, kontynuacją. Jednostki skupione w danej serii (ciągu) łączy „węzeł duchowy", mentalny. Mentré wyodrębnia

[23] W polskiej literaturze przedmiotu omówienia stanowiska François Mentrégo znajdujemy w tłumaczeniach pracy Mannheima (2015[1928]: 84–86) i w rozprawie Kazimierza Wyki (1939: 177–178).

[24] Należy sądzić, że użyty przez Wykę termin „urządzenie" jest pierwszym, najczęściej stosowanym w owym czasie (także posługiwała się nim Radlińska, kiedy mówi o placówce i jej urządzeniach) tłumaczeniem francuskiego słowa: *dispositif*, któremu szeroki zakres nadał dopiero Michel Foucault. Tym samym polskie tłumaczenia prac tego autora, w których niekiedy używa się terminu „urządzenie" mają zdecydowanie szerszy zakres, a stosowany, także w tym artykule, termin „dyspozytyw" obejmuje te wielorakie sensy.

[25] Wydaje się, że lepiej oddawałoby sens tego francuskiego terminu słowo: „ciąg"; „łańcuch". W interpretacji Mannheima jest to: „ciąg złożony z luźnych ugrupowań (salonów, grup literackich itp.)" (Mannheim 2015[1928]: 85).

[26] Zdaniem Kazimierza Wyki: „Instytucje obejmują rzeczy i ludzi, stanowiąc stałe ugrupowania o określonych celach — są to urządzenia prawne, pedagogiczne, ekonomiczne itd. z ich całym aparatem, górującym nad jednostką i zmieniającym się nader powoli i ciężko. Przeciwnie jest z seriami, które są ruchome, kapryśne, zamiast dyscypliny zewnętrznej poddane prawu wewnętrznemu, spod którego można się wprawdzie wyłamać, lecz które dużo głębiej zakorzenia się w duchowości jednostki, aniżeli instytucje" (Wyka 1939: 177).

dwie kategorie serii: postępowe, które składają się na kapitał cywilizacyjny, kulturowy i serie przemienne[27], które:

> ustawicznie mogą być podawane w wątpliwość i […] mogą wytwarzać rezultaty, jakie układają się obok siebie, a nieraz nawet zaprzeczają; tak jest z dziełami artystycznymi i literackimi. Zresztą rozróżnienie nie jest absolutne. Istnieją szeregi przejściowe, jak na przykład prądy filozoficzne. W seriach postępowych miewa miejsce pewna przemienność (hipotezy w naukach i współczynnik osobowy uczonych), zaś szeregi przemienne wnoszą pewien postęp (technika w sztukach). Następstwo pokoleń uwidacznia się z szczególną dobitnością w historii serii, zwłaszcza serii przemiennych". (Mentré 1920: 247, w tłumaczeniu Wyki 1939: 177–178).

Namysł nad koncepcją pokolenia historycznego proponowaną przez Mentrégo może owocować wzbogaceniem refleksji nad mechanizmami stawania się pokolenia historycznego, w tym koncepcji *la filiation* (łańcucha ludzi i zdarzeń przeszłych).

Karl Mannheim sytuuje Mentrégo jako przedstawiciela „pozytywistycznego racjonalizmu" (Mannheim 2015[1928]: 83), dążącego do „znalezienia *ogólnej zasady*, która rządzi rytmem rozwoju historycznego" (Mannheim 2015[1928]: 83). Podkreśla też jego nowatorstwo w podejściu do „pokoleniowości w aspekcie historycznym" (Mannheim 2015[1928]: 84) i ukazuje odmienność w stosunku do równolegle rozwijanej w Niemczech orientacji „romantyczno-historycznej" (Mannheim 2015[1928]: 86–92), przywołując m.in. stanowisko Wilhelma Diltheya, którego nowatorskość polegała na: „przeciwstawieniu czasu mierzalnego *ilościowo* wewnętrznie przeżywanemu czasowi, który jest uchwytny tylko jakościowo" (Mannheim 2015[1928]: 87). Z punktu widzenia ponadgeneracyjnej koncepcji pokolenia historycznego Radlińskiej, szczególnie cenna jest myśl Diltheya, którą przytaczam za Mannheimem:

> w związku ze zjawiskiem pokoleniowości nie tylko kolejność, ale także równoczesność[28] ma sens głębszy niż tylko chronologiczny […] Teza, że równoczesność w sferze historii intelektualnej nie polega na chronologii, lecz na jednorodności oddziałujących czynników, przenosi dyskusję z płaszczyzny ciążącej ku mistycznej arytmetyce w sferę czasu wewnętrznego, którą można ogarnąć tylko dzięki intuicji. Coś co jest policzalne tylko matematycznie, zmienia się w coś uchwytnego tylko w odtwórczym doświadczeniu (Mannheim 2015[1928]: 88).

Wpisanie perspektywy społeczno-pedagogicznej pojmowania koncepcji pokolenia historycznego w paradygmat transformacyjny, umożliwia przywołanie kategorii doświadczenia pojmowanego jako „podwójna transformacja" (Barbier 2022a) i procesualnie dokonywanego uwspólniania doświadczenia indywidualnego (Dewey 1968[1947]). W niedawno opublikowanym tekście *Construits d'expérience*

[27] W konkluzji swej rozprawy o pokoleniach historycznych Mentré tak pisze: „analizowaliśmy społeczeństwo z punktu widzenia *les séries* (ciągów, łańcuchów, przebiegów), które stanowią linie duchowe analogiczne do linii organicznych i poddane są podobnemu rytmowi. Szczególnie ważne są serie estetyczne, które odzwierciedlają złożony ruch umysłów [idei i faktów]" (Mentré 1920: 462).

[28] Tę myśl rozwija też Pinder, postrzegając pokolenie jako nierównoczesność tego, co równoczesne.

et construits d'analyse [*Konstrukty doświadczenia i konstrukty analizy*] Jean-Marie Barbier (2022a) pojmuje doświadczenie jako „podwójny proces transformacji" (Barbier 2022a: 3), odnoszący się równocześnie do aktywności podejmowanej przez podmioty, jak i do nich samych. Ta teza, iż nie tylko proces transformacji odnosi się do podejmowanej aktywności, ale także do podmiotów, które „stają się/tworzą się czyniąc" (Barbier 2022a), wzbogaca także postrzeganie powiązań wyrażanych przez Radlińską w koncepcji pokolenia historycznego. Szczególnie tu warto przywołać jej stanowisko, podkreślające przydatność tak całościowego pojmowania kategorii pokolenia w dostrzeganiu walorów powiazań międzygeneracyjnych (Radlińska 1935).

Całościowość postrzegania pedagogiki społecznej, podkreślona przez Lecha Witkowskiego (2014) w jego dziele na temat twórczości Heleny Radlińskiej, wyraża się w sposób widoczny także w tej koncepcji pokolenia historycznego i nadaje jej atrybuty pokoleniowości, który to fenomen charakteryzuje dynamika i rozwój w kierunku uwspólnienia doświadczenia indywidualnego. Jeśli przyjmiemy stanowisko, że doświadczenie można postrzegać jako transformacje powiązane (pożenione) aktywności i podmiotu działającego, to kategoria uwspólnionego doświadczenia uczestnicząca immanentnie w konstruowaniu pokolenia historycznego nabiera nowego oświetlenia. Uwspólniane w pokoleniu historycznym doświadczenie dokonuje się w procesie nieustającego uczenia się „w praktyce".

Społeczno-pedagogiczna rama epistemologiczna: stawanie się pokoleniem historycznym

W ustaleniu społeczno-pedagogicznych aspektów epistemologicznych, składających się na opis procesu stawania się pokoleniem historycznym, pomocne mogą być odniesienia do konceptów określających procesy zerwań i nieciągłości w transformacjach doświadczenia indywidualnego, nieustannie rekonstruowanego w kierunku uwspólniania z uczestnikami tego samego pokolenia historycznego. Konstruując te ramy, odnosić się można do wielu stanowisk, jak na przykład koncepcji uwspólnionego doświadczenia (Dewey 1968[1947), postawy dekoinsydencji (Jullien 2019) wobec rzeczywistości i znaczenia jej dla odkrywania „nowego", a także dla odnajdywania racji do ponownego podjęcia zaniechanej aktywności; procesualności transformacji powiązanych (Barbier 2022b); konceptu trwania, długiego trwania i czasu długiego (Braudel 1999), ale także widocznych, w tym procesie stawania się pokoleniem historycznym, zerwań i nieciągłości (Bachelard 2002[1938]). Z powodów formalnych (wymogi edycyjne artykułu) nie jest możliwe szczegółowe analizowanie tych stanowisk. Wiele z nich jest omówionych w innych tekstach (m.in. Marynowicz-Hetka 2019). Spoiwem tej analizy jest koncept pokolenia historycznego zarysowany w twórczości Radlińskiej. Jego odczytanie wymaga wniknięcia w ideę społeczno-pedagogicznego spojrzenia na rzeczywistość. W tej analizie szczególnie nas zajmuje odkrycie mechanizmów towarzyszących procesowi stawania się danej międzygeneracyjnej zbiorowości pokoleniem historycznym, podzielającym wzory interpretacyj-

ne kultury. Używając terminologii Mannheima pytamy, jak tworzy się „wspólnota pokoleniowa", spożytkowując „umocowanie pokoleniowe" i „powiązania pokoleniowe", a więc w języku Radlińskiej czy Mentrégo: jak tworzy się pokolenie historyczne.

Wymiar procesualny

Procesualny wymiar stawania się pokoleniem w danym czasie historycznym i w danej przestrzeni społeczno–kulturowej jest podkreślany w wielu stanowiskach odwołujących się do „paradygmatu społecznego doświadczania przemian wartości i kultury" (Orłowski 2015: 42). Współbrzmi z poglądem podkreślającym znaczenie tych czynników, które zdaniem Mannheima, w interpretacji Coavouxa (2011), czynią owo stawanie się pokolenia. Ważne tu jest pojawianie się i zanikanie czynników, elementów kultury, trwanie i zmiany, znaczenie transmisji i pamięci. Oznacza to, że podzielanie tego samego horyzontu czasowego stanowi jedynie potencjał sprzyjający konstruowaniu pokolenia (historycznego). Jednak aby ono zaistniało, musi „wypełnić się" ów horyzont. Procesy w nim zachodzące charakteryzują transformacje bezszelestne (Jullien 2009), niedostrzegane nie tylko przez zewnętrznych obserwatorów, ale przez same podmioty, których dotyczą.

„Jedność pokoleniowa" (Mannheim 2015[1918]) jest kolejnym konceptem precyzującym proces stawania się pokolenia, kiedy jednostki faktycznie podzielają wspólny los istnienia. W ujęciu tym (Mannheim 2015[1918]) jedność pokoleniowa oznacza, że wewnątrz tej samej generacji tworzy się grupa, podzielająca/odczuwająca wspólne istnienie. Odnosząc tę charakterystykę do konceptu pokolenia historycznego Radlińskiej, kluczową w tym procesie jest przestrzeń międzygeneracyjna, której uczestnicy mogą podzielać te same odczucia, niezależnie od ich wieku.

Ważne jest jak przebiega proces określania, indywidualnego definiowania poczucia przynależności pokoleniowej. Jak przebiegają procesy interioryzacji i podzielania wartości oraz aplikacji przyjętych rozwiązań. Odnosząc się do konceptu pokolenia historycznego Radlińskiej dostrzegamy, że temu procesowi odczuwania pokoleniowości historycznej sprzyja wyłanianie się w postawach i aktywnościach członków danej generacji sił utajonych, które umożliwiają przekraczanie stanu zastanego i antycypowanie przyszłych rozwiązań. Całościowe ujmowanie wszystkich, którzy, niezależnie od wieku, istnieją w danym czasie historycznym oraz przestrzeni społecznej i kulturowej, umożliwia współbrzmienie konceptu pokolenia historycznego z innymi kategoriami przywoływanymi przez Radlińską, a odnoszącymi się do procesu wychowania: wprowadzenie w wartości, wrastanie społeczne, pomoc rozwojowi, towarzyszenie etc. Szczególne zadania (por. Theiss 1997: 108) nakładane są na generację dorosłych, „generację starszych […] obowiązek pracy nad sobą, nie tylko nad dziećmi" (Radlińska 1936: 814) i w konsekwencji „pracę wychowawczą wśród dorosłych, [która] wiąże w ten sposób pokolenie historyczne i wzmaga jego siły. Bez niej prawie niemożliwe jest wychowanie dzieci i młodzieży" (Radlińska 1936: 815). Tak, procesualnie, buduje się społeczność o desygnatach pokolenia historycznego.

Uwspólnianie doświadczenia w toku powiązanych transformacji

Przegląd literatury przedmiotu, w której dominuje akcentowanie ujęcia generacyjnego (osoby w tym samym, zbliżonym wieku) zaskakuje czytelnika rozległością myśli Radlińskiej wobec koncepcji pokolenia. Można sformułować przypuszczenie, że dodanie przymiotnika: „historyczne" nie tylko w sposób skrótowy ułatwiać może nazwanie owych trzech elementów konstytuujących obraz pokolenia w ujęciu Mannheima, które są najczęściej przywoływane w dyskursie (umocowanie, jedność, wspólnota pokoleniowa), ale także podkreślać to, co określa się niekiedy wspólnym doświadczeniem historycznym. Na tym tle kategoria doświadczenia, a zwłaszcza mechanizmy jego uwspólniania przez jednostki doświadczające tych samych zdarzeń, staje się decydująca dla ponownego odczytania kategorii Mannheima określanej jako „wspólnota pokoleniowa" i stanowi niezbywalny oraz wzbogacający element ramy epistemologicznej konceptu pokolenia historycznego.

Tak, jak zostało to zasygnalizowane na początku tego artykułu, przyjmujemy ujęcie transformacyjne doświadczenia, które jest stałym, nieustającym procesem doświadczania i korygowania, zmieniania i doświadczania na nowo. Zachodzące w tym procesie akty są powiązane wielokrotnie i w różnych konfiguracjach: „aktywności przeżywanej, działania/opracowania doświadczenia, interakcji/komunikacji (Barbier 2022a: 3; 2016: 59–62). W tym świetle nie tylko, jak chce ten autor, edukację/kształcenie/działanie, ale także stanowienie pokolenia historycznego można pojmować jako proces rekonstrukcji doświadczeń. Jest on stymulowany poprzez „doświadczanie percepcji, które sprzyja transformacji wypowiedzi o świecie rzeczy, w aktywność podmiotów" (Barbier 2022a: 4). Tak więc, w tym procesie rekonstrukcji doświadczeń, wstępne doświadczenie percepcji ustanawia wstępne aktywności, następnie modyfikuje je w efekcie nowych spostrzeżeń i odczuć, w nieustannym procesie zmian.

Tej logice podlega też złożony proces uwspólniania doświadczeń, umożliwiający podzielanie indywidualnych doświadczeń, przeżywanych w społeczności przez uczestników pokolenia historycznego. Idea procesualnego uwspólniania doświadczeń rozwijana w pracach Johna Deweya (1968[1947]) wymaga od uczestników społeczności uważności i starań: „na każdym etapie […] musi [się] pamiętać i oceniać jako całość to wszystko co było przedtem, i porównywać do całości, która dopiero powstanie" (Dewey 1968[1947]: 71). Stawanie się pokolenia historycznego, istota i sens tego procesu zależeć będą nie tyle od tego, czym on jest, ale głównie od tego, jakie powiązania są w nim obecne. Jeśli uznamy, że proces ten, przebiegając w czasie i w przestrzeni, jest permanentnie rekonstruowany i kontynuowany w interakcji, to możemy przyjąć, że posiada on atrybuty uwspólnionego doświadczenia. Stawanie się pokoleniem historycznym może więc być postrzegane jako zintegrowany, relacyjny proces określony przez ramy „longitudinalne i paralelne doświadczenia" (Dewey 1968[1947]: 9), które charakteryzują: procesualność, temporalność, giętkość, rekonstrukcja i reorganizacja, dokonywane w wyniku powrotów i interakcyjnego stanowienia celów.

Integrowanie doświadczenia indywidualnego dokonujące się poprzez rekonstrukcję i reorganizację jest zdecydowanie bardziej kompletne, jeśli ma miejsce w zróżnicowanej przestrzeni społecznej. Stąd pedagodzy społeczni chętnie odwołują się do bogactwa i wieloodniesieniowości koncepcji pokolenia historycznego. Proces integrowania doświadczenia indywidualnego w takiej przestrzeni sprzyja nadawaniu mu wymiaru całościowego i konstruowaniu doświadczenia kompletnego, niezbędnego atrybutu w procesie wartościowania. Czynnikiem sprzyjającym integracji doświadczenia poprzez rekonstrukcję i reorganizację jest stymulująca te procesy przestrzeń społeczna. Pytanie o to, w jaki sposób tworzyć społeczność w wymiarze międzygeneracyjnym pokolenia historycznego jest podstawowym dla pedagogiki społecznej. Szczególnie przydatne może być przyglądanie się tym zdarzeniom z punktu widzenia tych stanowisk, które łamią granice mentalne i kulturowe oraz w sposób transwersalny przenikają podejmowane aktywności.

Konkluzja

Praca nad tym tekstem uświadomiła rozległość podjętego zamiaru badawczego i obszerność tego, co wymaga dalszych pogłębionych studiów. Była ona także swoistą refleksyjną pracą w pokoleniu historycznym pedagogów społecznych, podzielających koncept zaproponowany przez Radlińską, pojmowanym w kategoriach międzygeneracyjnych.

Koncepcja pokolenia, któremu Radlińska nadała przymiotnik „historyczne", orientuje nas w kierunku odnalezienia wariantów niejednorodności pokolenia ludzi żyjących w tym samym czasie historycznym, na tym samym obszarze i poddanych tym samym samorzutnym wpływom kulturowym (przeszłym i teraźniejszym). W odróżnieniu od generacji czy kohort, kryterium przynależności nie jest biologiczne (wiek, rok urodzenia), ale społeczne, wyraża je przeżywanie, doświadczanie zdarzeń, które niekoniecznie wymaga jednoczesności w czasie i przestrzeni, zwłaszcza gdy myślimy o perspektywie międzygeneracyjnej. W tej progresywnie i konstruktywnie zorientowanej koncepcji jesteśmy razem, łączą nas idee. Przeżywane/doświadczane zdarzenia są przez uczestników podzielane, co nie oznacza, że w każdym indywidualnym przypadku są tożsame. Ich cechą jest niewątpliwie dwoistość i złożoność, ale w pokoleniu historycznym można odnaleźć pewien trzon, który jest tym spoiwem, „glebą" – jak pisze Radlińska – związków i relacji społecznych, budowanych wokół pewnych idei, które wymagają szczególnej pielęgnacji i zapewniają ciągłość transmisji kulturowej (por. także Witkowski 2014).

Jakość związków/relacji zachodzących w przestrzeni pokolenia historycznego zależy od kontekstu społecznego i indywidualnych odczytań owych przekazów kultury. Jest ona niejednorodna. Można dostrzec różne konfiguracje owych relacji, od zerwań i nieciągłości do podzielania przeżywanego doświadczenia i tym samym uwspólniania go. „Dynamika pokolenia – jak to formułuje François Mentré – stanowi ramę regulującą/wprowadzającą ład między przeżyciami, nowościami oraz antycy-

pacjami. Pokolenie tak pojmowane [historyczne] stanowi dynamiczną syntezę przeszłości i przyszłości usytuowaną w teraźniejszości" (Mentré 1920: 343).

***

Ufam, że to krótkie studium spełniło swe zadanie poznawcze ponownego podjęcia konceptu pokolenia historycznego, zarysowanego w twórczości Radlińskiej i może stanowić zarys wskazania racji dla jego postrzegania, w wymiarze ponadgeneracyjnym i paradygmacie transformacji, na tle dyskursu epoki twórczyni pedagogiki społecznej i współczesnego (Marynowicz-Hetka 2021a) tekstu. Zamykając ten etap prac nad podjętą problematyką, pozostawiam czytelników z sentencją Mentrégo: „życie społeczne przypomina wielki gobelin, który mieni się żywymi kolorami i pięknymi arabeskami, ale jeśli spojrzymy na niego od dołu, to dostrzeżemy zerwane nici wątku" (Mentré 1920: 469).

Bibliografia

Artwińska A., Fidelis M., Mrozik A., Zawadzka A. (2016) *Pożytki z «pokolenia». Dyskusja o «pokoleniu» jako kategorii analitycznej*, „Teksty Drugie", nr 1, s. 347–365, https://doi.org/10.18318/td.2016.1.21.

Artwińska A., Mrozik A. (2016) *O pokoleniach z perspektywy niemieckiej*, „Teksty Drugie", nr 1, s. 253–263, https://doi.org/10.18318/td.2016.1.16.

Bachelard G. (2002[1938]) *Kształtowanie umysłu naukowego*. *Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. D. Leszczyński, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2022a) *Construits d'expérience et construits d'analyse*, https://www.innovation-pedagogique.fr/article11488.html [dostęp: 15.02.2022].

Barbier J.-M.(2022b) *Penser en termes de transformations conjointes*, https://www.innovation-pedagogique.fr/article11987.html [dostęp: 26.04.22].

Bouglé C. (1907[1922]) *Qu'est-ce que la sociologie*, Paris, Alcan.

Bouglé C. (1922) *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs*, Paris, Armand Colin.

Braudel F. (1999) *Historia i trwanie,* przedmowa B. Geremek, W. Kula, tłum. B. Geremek, Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.

Burska L. (2005) *„Pokolenie" – co to jest i jak używać?*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja", nr 6, s. 17–32, http://rcin.org.pl/Content/52502/WA248_69663_P-I-2524_burska-pokolenie.pdf [dostęp: 5.04.2022].

Coavoux S. (2011) *Karl Mannheim, Le problème des générations*. *Lectures*, https://doi.org/10.4000/lectures.6081.

Dewey J. (1968[1947]) *Expérience et éducation*, tłum. M. A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.

Działoszyński B. (2013) *Opóźniony start. Przedmowa do drugiego wydania* w: B. Skarga, *Narodziny pozytywizmu polskiego 1831–1864*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11–36.

Jullien F. (2009) *Les transformations silencieuses*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle.

Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Commencer véritablement d'exister*, Paris, Éditions Grasset.

Jullien F. (2019) *Politique de la décoïncidence*, Paris, Édition L'Herne.

Kamińska A. (2007) *Kategoria pokolenia w badaniach nad społeczeństwem i kulturą*, „Kultura i Historia", nr 11, http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/113 [dostęp: 16.05.2022].

Kamiński A. (1959) *Prehistoria polskich związków młodzieży*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kowalski S. (1980) *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej a socjologia wychowania*, „Biuletyn TWWP, Człowiek w Pracy i w Osiedlu", 2/92/XIX, 3/93/XIX, numer tematyczny *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, I. Lepalczyk, J. Badura (red.), s. 60–77

Listy o pedagogice społecznej, *Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Adam O. Uziembło* (1997), W. Theiss (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Mannheim K. (1992/1993[1928]) *Problem pokoleń,* tłum. A. Mizińska-Kleczkowska „Colloquia Communia", nr 1/12, s. 136–169.

Mannheim K. (2015[1928]) *Problem pokoleń* w: *Pokolenia albo porządkowanie historii*, red. i oprac. H. Orłowski, tłum. J. Kałążny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, s. 81–129.

Marynowicz-Hetka (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Marynowicz-Hetka E. (2021a) *Analyse transversale des activités et paradigme de la transformation*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 2(13), s. 48–65, https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.05.

Marynowicz-Hetka E. (2021b) *Wartości w procesie kształcenia do pracy socjalnej/społecznej: perspektywa społeczno-pedagogiczna* w: *Praca socjalna Polsce. Wokół wolności i obywatelskości*, M. Łuszczyńska, E. Grudziewska, M. Łuczyńska (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 55–68.

Mentré F. (1920) *Les générations sociales,* Paris, Bossard.

Mauger G. (2013) « *Modes de génération » des « générations sociales »*, „Sociología Histórica", nr 2, s. 111–130.

Mikołajewicz W. (1994) *Wychowanie poza wymiar jednego pokolenia*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagagogica et Psychologica", numer tematyczny: *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), nr 34, s. 103–112.

Neun O. (2015) *Krytyka pojęcia pokolenia Karla Mannheima* w: *Pokolenia albo porządkowanie historii*, red. i oprac. H. Orłowski, tłum. J. Kałążny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, s. 130–155.

Ossowska M. (1963) *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne", nr 2, s. 47–51.

Orłowski H. (2015) *Pokolenia albo porządkowanie historii* w: *Pokolenia albo porządkowanie historii*, red. i oprac. H. Orłowski, tłum. J. Kałążny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, s. 7–78.

Pinder W. (2015[1926]) *Problem historycznej równoczesności* w: *Pokolenia albo porządkowanie historii*, red. i oprac. H. Orłowski, tłum. J. Kałążny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, s. 155–176.

Pokolenia albo porządkowanie historii (2015), wstęp i oprac. H. Orłowski, red. R. Traba, H. Thünemann, tłum. I. Drozdowska-Broering, J. Kałążny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje.

Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, Nakładem „Naszej Księgarni", Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Radlińska H. (1936) *Wychowanie dorosłych* w: *Encyklopedia wychowania*, S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), tom I, *Wychowanie*, cz. 2, Warszawa, Wydawnictwo „Naszej Księgarni", Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 815–837.

Radlińska H. (1964) *Listy o nauczaniu i pracy badawczej* w: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, H. Radlińska, wstęp J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobowa-Pawłowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 329–478.

Schelsky H. (1958) *Die Skeptische Generation*, Diederichs Verland.

Skarga B. (2013) *Narodziny pozytywizmu polskiego 1831–1864*, wyd. II, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Skarga B. (1967) *Ortodoksja i rewizja w pozytywizmie francuskim*, Warszawa, PWN.

Słownik języka polskiego, [hasło:] *pokolenie*, https://sjp.pwn.pl/sjp/pokolenie;2503544.html [dostęp: 5.05.2022].

Szczepański J. (1980) *Aktualność pedagogiki społecznej*, „Biuletyn TWWP, Człowiek w Pracy i w Osiedlu", 2/92/XIX, 3/93/XIX, numer tematyczny *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, I. Lepalczyk, J. Badura (red.), s. 7–13.

Theiss W. (1997) *Radlińska*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Weigel S. (2015) *Pokolenie, genealogia, płeć. Historia koncepcji pokolenia i jej naukowej konceptualizacji od końca XVIII wieku* w: *Pokolenia albo porządkowanie historii*, H. Orłowski (red.), tłum. J. Kałążny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, s. 193–225.

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Wyka K. (1939) *Rozwój problemu pokolenia*, „Przegląd Socjologiczny", t. 7, nr 1/2 s. 159–192.

O Autorce

Ewa Marynowicz-Hetka – pedagog społeczny, profesor nauk humanistycznych, emerytowany profesor Uniwersytetu Łódzkiego, d.h.c. Uniwersytetu w Ostrawie. Redaktor naczelny czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", wydawanego przez Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ i Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą namysłu nad podstawami działania pedagoga społecznego w polu praktyki, kształcenia do profesji społecznych i działania w polu pracy socjalnej/społecznej, epistemologicznych i metodologicznych przesłanek konstruowania narzędzi analizy aktywności w polu praktyki. Ostatnio ukazały się jej książki: *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (2019), *Social Pedagogy: Comprehending Activity in the Field of Practice* (2020).

Ewa Marynowicz-Hetka – social pedagogue, professor of humanities, professor emeritus of the University of Lodz, d.h.c. University of Ostrava. She is the editor-in-chief of the journal "Educational Sciences. Interdisciplinary Studies", published by the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz and the University Press. Her research interests include: reflection on the foundations of social pedagogue's action in the field of practice; education in social professions and to the action in the field of social work; epistemological and methodological rationales for constructing analytical tools for the analysis of activity in the field of practice. Recently, she published *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (2019), *Social Pedagogy: Comprehending Activity in the Field of Practice* (2020).

Cytowanie

Marynowicz-Hetka E. (2022) *Pokolenie historyczne: wyłanianie społeczno-pedagogicznej ramy epistemologicznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 2(15), s. 15–37, https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.02.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0