

Małgorzata Rosalska\*

## PRZYWÓDZTWO W EDUKACJI DOROSŁYCH. WYBRANE KONTEKSTY

Przywództwo jest kategorią, która coraz częściej staje się przedmiotem zainteresowania pedagogów. Najczęstszym kontekstem analizy zagadnień związanych z przewodzeniem jest zarządzanie instytucjami edukacyjnymi. Kategoryzacje cech osobowych i kompetencji lidera prezentowane są często jako zbiór odniesień, ideałów, do których powinien dążyć każdy, kto aspiruje do zarządzania instytucjami lub procesami edukacyjnymi. O zasadach przewodzenia jednostkom i zespołom uczą się kandydaci aspirujący do podjęcia się roli dyrektorów szkół i innych instytucji oświatowych. Ten organizacyjny aspekt analizowania przywództwa wydaje się oczywisty. Jest on z pewnością także wątkiem dominującym<sup>1</sup>.

Perspektywa organizacyjna nie wyczerpuje jednak możliwości analizy przywództwa w edukacji. Szczególnie na gruncie edukacji dorosłych warto także odnieść się do innych wątków interpretacyjnych. W tym opracowaniu chcę nawiązać do trzech, które – w mojej opinii – mogą wzbogacać namysł nad wykorzystywaniem specyficznej relacji, jaka wykształca się pomiędzy liderem a osobami, którym ma on przewodzić. Pierwszym kontekstem, który chcę zaproponować, jest analiza współwystępujących we współczesnych debatach ujęć definicyjnych przywództwa. Drugi kontekst obejmuje zagadnienie przywództwa edukacyjnego. Mimo zasadniczych różnic jest ono często utożsamiane z przywództwem w edukacji. Warto zatem, podkreślając różnice, wskazać jednocześnie na przydatność tego ujęcia w procesie projektowania i realizacji ofert edukacyjnych dla uczących się dorosłych. Ostatnią z wybranych przeze mnie perspektyw analizy przywództwa jest zagadnienie władzy, która stoi u podstaw relacji między liderem a osobami, na rzecz których ma on podejmować swoje działania. Zarówno

---

\* **Małgorzata Rosalska**, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego; e-mail: rosalska@amu.edu.pl.

<sup>1</sup> Zob. R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992; *idem*, *Szkoła jako organizacja*, Toruń 1993; J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Łódź 2012; G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011; Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2014; J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2014.

sposób definiowania władzy, jak i jej sprawowania w istotnym stopniu warunkują jakość tych relacji, a zarazem kształtują środowisko uczenia się.

## Przywódtwo w edukacji

Jest wiele propozycji ujęć definicyjnych przywództwa. Wynika to głównie stąd, iż koncepcje przywództwa kształtowały się i ewoluowały wraz ze zmianami społeczno-ekonomicznymi oraz rozwojem nauk o organizacji i zarządzaniu, psychologii społecznej, socjologii. Joanna Madalińska-Michalak, dokonując analizy literatury przedmiotu, zauważa, że aktualnie „mamy sytuację, w której można się poczuć przytłoczonym ogromem informacji, przeciwstawnych poglądów, rozbieżnych teorii i ogólnego braku spójności odnośnie do pojęcia przywództwa”<sup>2</sup>. To sprawia, że trudno jest także odnieść kategorię przywództwa do rzeczywistości edukacyjnej. Autorka proponuje cztery sposoby rozumienia tego pojęcia – jako cechy, jako umiejętności, jako relacji oraz jako procesu społecznego. Nie jest to typologia wyczerpująca<sup>3</sup>, jednak pozwala uchwycić zasadnicze różnice między podstawowymi perspektywami jego ujmowania. Przywództwo oparte na analizie cech koncentruje się na poszukiwaniu, a następnie opisywaniu stałych cech osoby, które predestynują ją do bycia liderem. Najczęściej odnoszą się one do takich kategorii jak charakter lub predyspozycje<sup>4</sup>. Przyjęcie tej perspektywy jako dominującej w definiowaniu przywództwa rodzi znaczące konsekwencje dla praktyki edukacyjnej. Pierwsza konsekwencja dotyczy sposobu określania, jakie cechy charakteru oraz jakie predyspozycje są preferowane w definiowaniu odpowiedniego kandydata na lidera, także lidera w edukacji. Można także analizę tę przeprowadzić według kategorii negatywnych i zastanawiać się, jakie cechy będą kandydatów do tej roli dyskwalifikować. Druga konsekwencja dotyczy rozwoju zawodowego – jeśli przywództwo definiowane jest poprzez opis cech lub innych indywidualnych właściwości jednostki, to jednym z zadań, także w obszarze edukacji dorosłych, staje się wzmacnianie cech preferowanych i wygaszanie tych, które utrudniają bycie liderem.

W definicjach koncentrujących się na umiejętnościach przywódczych nacisk położony jest na rozpoznanie zdolności przewodzenia innym. Ujmowanie przywództwa w kategoriach umiejętności jest bardzo użyteczne w zakresie projektowania oferty edukacyjnej. Na rynku usług edukacyjnych dla dorosłych oferta kursów, szkoleń, warsztatów w zakresie globalnych umiejętności przywódczych lub umiejętności cząstkowych jest bogata. W ofercie szkoleniowej można odnaleźć zajęcia rozwijające umiejętności, na przykład w zakresie zarządzania czasem, zarządzania personelem, motywowania,

<sup>2</sup> J. Madalińska-Michalak, *op. cit.*, s. 63.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 65.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 64.

udzielania informacji zwrotnych. Warto także odnotować, iż kompetencje przywódcze są postrzegane jako element ogólnego zestawu kompetencji społecznych, które są w perspektywie rynku pracy akcentowane i premiowane. Ten zestaw umiejętności jest już wkomponowany w ofertę edukacyjną adresowaną nie tylko do kadry menadżerskiej, ale także do osób, które są postrzegane jako defaworyzowane na rynku pracy. Można zatem przyjąć, że takie postrzeganie umiejętności przywódczych pozwala sytuować je w grupie kompetencji uniwersalnych i transferowalnych.

Dwie kolejne wyodrębnione przez Joannę Madalińską-Michalak perspektywy analizowania przywództwa opisują je w kategoriach relacji i procesu społecznego. Przywództwo rozumiane jako relacja akcentuje przede wszystkim relację wpływu, jaka wykształca się między przywódcą a osobami które są ich zwolennikami lub – w sytuacjach formalnych – im podlegają<sup>5</sup>. W definicjach określających je jako proces społeczny akcentuje się natomiast takie procesy, jak wyrażanie wizji, budowanie strategii, wpływanie na osiągnięcie wyników, zachęcanie do współpracy, motywowanie<sup>6</sup>.

Przywództwo może być także rozpoznawane w kontekście procesów edukacyjnych. Tony Bush definiuje je na gruncie edukacji poprzez wskazanie trzech konstytutywnych dla niego wymiarów. W jego ujęciu jest ono procesem wpływania, jest powiązane z wartościami oraz opiera się na wizji<sup>7</sup>. Wpływ oznacza, iż przywództwo występuje zawsze w relacji społecznej i może dotyczyć zarówno działań, jak i relacji. Tak definiowany wpływ powinien uwzględniać trzy kluczowe aspekty. Po pierwsze, autor zakłada, iż nie jest ono zależne od sprawowanej funkcji i formalnego autorytetu. Można przyjąć, że opiera się na relacjach nieformalnych. Drugi aspekt to intencjonalność. Działania podejmowane przez przywódcę zawsze powinny być ukierunkowane na realizację uprzednio założonych celów. Trzecia z wyróżnionych przez Busha cech wpływu to możliwość jego rozwijania zarówno przez jednostki, jak i grupy<sup>8</sup>.

W opinii T. Busha przywództwo jest także silnie powiązane z wartościami. Autor zaznacza nawet, iż od przywódców oczekuje się, iż będą swoje działania zakotwiczać w wyraźnie zdefiniowanych założeniach aksjologicznych<sup>9</sup>. Wartości te można analizować na dwóch poziomach. Pierwszy dotyczy czytelności indywidualnych wartości preferowanych, deklarowanych i uwzględnianych w działaniach podejmowanych przez przywódcę. Osoby, które w jakimś stopniu podlegają wpływom przywódcy, mają prawo wiedzieć na podstawie jakich przesłanek aksjologicznych nie tylko podejmuje działania, ale także interpretuje fakty. Drugi poziom analizowania założeń aksjologicznych

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> T. Bush, *Theories of Educational Leadership & Management*, London 2011, s. 5-7.

<sup>8</sup> *Idem*, *From management to leadership: semantic or meaningful change?* „Educational Management, Administration and Leadership” 2008, 36(2), s. 277.

<sup>9</sup> *Idem*, *Theories of Educational Leadership...*, s. 6.

to wartości, na których zakotwiczona jest wizja działalności instytucji oświatowych i wyprowadzone z niej cele. Wartości te mogą być odkodowane poprzez analizę treści programowych, ale także artefaktów organizacyjnej codzienności.

Trzecią cechą przywództwa realizowanego w obszarze edukacji jest wizja. Jednak, jak zauważa sam T. Bush, kwestia jej znaczenia nie jest oczywista<sup>10</sup>. Zwraca uwagę na to, iż w kontekście edukacji wizja nauczyciela, edukatora, dyrektora jako przywódcy może być problematyczna. Pojęcie i koncepcja wizji jako elementu przywództwa wywodzi się ze środowisk biznesowych, w których najwięksi innowatorzy i ludzie sukcesu byli określani jako wizjonerzy w swojej branży lub dziedzinie. Instytucje oraz projekty edukacyjne nie są jednak indywidualnym projektem lidera. Szczególnie w obszarze edukacji dorosłych idee partycypacji, współodpowiedzialności, współpracy i współdecydowania nie powinny pozostawać wyłącznie w sferze postulatów. To, jaką wizję własnej roli ma osoba pracująca z dorosłymi, w istotnym stopniu może kształtować promowane przez nią oferty i rozwiązania. Także oczekiwania i przekonania uczących się dorosłych na temat roli nauczyciela jako lidera będą stanowić tło do interpretacji jego działań.

## Przywództwo edukacyjne

Drugi kontekst, w którym można analizować przywództwo, to procesy edukacyjne. O ile, mówiąc o przywództwie w edukacji, najczęściej wskazuje się na aspekty instytucjonalne i organizacyjne, to przywództwo edukacyjne opisuje sposób postrzegania procesów i relacji między liderem a uczącymi się. Pojęcie *przywództwo edukacyjne* sprawia wyjątkowe trudności w interpretacji. W literaturze trudno jest znaleźć pełne, klarowne i rozstrzygające definicje tego pojęcia<sup>11</sup>. Grzegorz Mazurkiewicz definiuje je jako „proces, który dotyczy procesów nauczania i uczenia się”<sup>12</sup>. Jego celem jest „tworzenie warunków do uczenia się indywidualnego i organizacyjnego”<sup>13</sup>. Można zatem przyjąć, że przywództwo edukacyjne ukierunkowane jest na efektywne realizowanie zasadniczych, podstawowych funkcji szkoły, czyli budowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się. Istotne jest to, że pojęcie przywództwo edukacyjne może

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 7.

<sup>11</sup> Analizując tematykę przywództwa edukacyjnego, warto już na początku odnieść się do problemu językowego. Większość koncepcji i badań, na które powołują się teoretycy i praktycy z zakresu zarządzania oświatą, ma swoje źródło w literaturze amerykańskiej lub brytyjskiej. Generuje to pewne trudności z przełożeniem stosowanego tam języka na grunt rozwiązań stosowanych w polskiej edukacji. Związane jest to nie tylko z problemami translacyjnymi, ale także z różnicami w zakresie postrzegania, projektowania i realizacji polityki oświatowej.

<sup>12</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Warszawa 2011, s. 26.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

być wykorzystywane zarówno dla „oznaczenia przywództwa odnoszącego się do sfery edukacji, jak i przywództwa sprzyjającego kształtowaniu odpowiednich warunków edukacji na rzecz rozwoju wszystkich podmiotów edukacji”<sup>14</sup>. Oznacza to, że może być wykorzystywane do analizy i opisu procesów realizowanych nie tylko w szkole, ale także w jej społecznym otoczeniu.

Szczególne znaczenie w obszarze przywództwa edukacyjnego warto przypisać przywództwu określanemu jako *instructional leadership*. Jest ono tłumaczone w polskich publikacjach jako przywództwo pedagogiczne, przywództwo instruktażowe lub przywództwo skoncentrowane na nauczaniu<sup>15</sup>. W literaturze przedmiotu można odnaleźć propozycje różnych modeli przywództwa instruktażowego, jednak najbardziej popularny jest ten opracowany przez Philipa Hallingera i Josepha Murphy’ego<sup>16</sup>. Autorzy wskazali jego trzy kluczowe wymiary: definiowanie misji szkoły, zarządzanie programem oraz tworzenie pozytywnego klimatu szkoły. Te trzy istotne zadania zostały uszczegółowione poprzez odwołanie się do konkretnych zadań lidera.

Pierwszy wymiar to definiowanie misji szkoły. Zamiast słowa *misja* można tu używać także słowa *cel* (*purpose*)<sup>17</sup>. W tym ujęciu cele nie dotyczą jednak ogólnych celów pracy szkoły, ale mocno ukierunkowane są na ich dydaktyczny aspekt. Autorzy wskazali tu dwa zadania szczegółowe: formułowanie jasnych, czytelnych i zrozumiałych dla wszystkich celów pracy szkoły oraz ich efektywne komunikowanie. Ten wymiar ogniskuje działania lidera na najważniejszych, kluczowych zadaniach, wskazuje perspektywę i cel. W praktyce oznacza to stałe upewnianie się, czy placówka ma czytelne, mierzalne i określone w czasie cele ukierunkowane na progres uczniów w zakresie efektów kształcenia. W założeniach, do zadań lidera należy komunikowanie tych celów w taki sposób, aby były nie tylko powszechnie znane, ale także aby motywować całą społeczność uczących się do wspierania procesów realizacji tych założeń<sup>18</sup>.

Drugi wymiar modelu przywództwa instruktażowego to zarządzanie procesem realizacji programu nauczania. Uwzględni on zarówno dbałość o jakość metodyki, jak i prawne i organizacyjne aspekty realizacji programu. Hallinger i Murphy wskazali w tym zakresie na trzy zadania szczegółowe: nadzorowanie (*supervision*) i ewaluację dotyczącą codziennej praktyki edukacyjnej realizowanej podczas zajęć przez konkretnych nauczycieli, koordynowanie realizacji programu nauczania oraz monitorowanie

<sup>14</sup> J.M. Michalak, *Przywództwo dla wzmocnienia szans edukacyjnych uczniów*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova, Zielona Góra 2010, s. 190.

<sup>15</sup> Zob. Z. Melosik, *op. cit.*, s. 28; J. Pyżalski, *op. cit.*, s. 48.

<sup>16</sup> Zob. P. Hallinger, J. Murphy, *Assessing the instructional leadership behaviour of principal*, „Elementary School Journal” 1985, 86(2), s. 217-248.

<sup>17</sup> Zob. *ibidem*, s. 221.

<sup>18</sup> P. Hallinger, *Developing Instructional Leadership*, [w:] *Developing Successful Leadership*, red. B. Davies, M. Brundrett, Dordrecht 2010, s. 66.

postępów uczniów. Od lidera wymaga się zaangażowania w wzmacnianie procesów uczenia się i nauczania, przy jednoczesnym nadzorze i monitorowaniu. Te zadania wymagają od niego kompetencji i doświadczenia w realizacji zadań dydaktycznych oraz zaangażowania w proces wzmacniania placówki<sup>19</sup>.

Trzeci z wyróżnionych wymiarów opisuje zadania związane z tworzeniem klimatu sprzyjającego uczeniu się. Ten wymiar ma szerszy zakres niż dwa poprzednie. Autorzy wyróżnili tu takie zadania, jak: zarządzanie czasem przeznaczonym na nauczanie, wspieranie profesjonalnego rozwoju nauczycieli, utrzymywanie wysokiej przejrzystości podejmowanych działań, budowanie motywacji nauczycieli oraz uczniów, a także rozwijanie wysokich wymagań i standardów<sup>20</sup>. Ta sfera działań odnosi się do norm i postaw zarówno uczących się, jak i nauczycieli. Autorzy wychodzą z założenia, że to lider tworzy sprzyjające ramy do realizacji założonych celów. Poprzez czytelne formułowanie oczekiwań i standardów oraz stwarzanie warunków do pracy i projektowanie systemu wzmocnień, ma on wpływ na indywidualne postawy i zachowania zarówno wśród uczniów, jak i w gronie nauczycieli<sup>21</sup>. Warto podkreślić, że współcześnie model ten ewoluje w kierunku koncepcji *przywództwa dla uczenia się*. Coraz większe znaczenie przypisuje się organizacyjnym i metodycznym rozwiązaniom, które mogą pozytywnie lub destrukcyjnie modelować przebieg procesu uczenia się.

### **Przywództwo jako sposób sprawowania władzy**

Ostatnią perspektywą analizowania kategorii przywództwa, na którą chcę zwrócić uwagę w tym opracowaniu, jest władza. Jeśli przyjąć, że przewożenie jest związane przede wszystkim z zadaniami ukierunkowanymi na wpływanie lub modyfikowanie zachowań, to należy uznać także, że istotnym zadaniem w tym obszarze jest poszukiwanie środków i mechanizmów powodujących i utrzymujących ten wpływ. Bez wątpienia najważniejszym mechanizmem jest w tym zakresie władza<sup>22</sup>.

Władza może być różnorodnie definiowana: jako formalnie ukonstytuowana siła tkwiąca w pozycji społecznej, jako efekt specyficznej konstelacji zasobów indywidualnych i cech osobowościowych. Może być sankcjonowana także ze względu na potrzebę przestrzegania zasad lub dążenie do wspólnych celów<sup>23</sup>.

Osoba przewodząca zespołowi lub zespołom potrzebuje uzasadnień swojej pozycji, jej władza wymaga legitymizacji. Odwołując się do ustaleń Colina Halesa, można

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 67.

<sup>21</sup> P. Hallinger, J. Murphy, *op. cit.*, s. 223-224.

<sup>22</sup> C. Hales, *Power, authority and influence*, [w:] *Organizational Effectiveness and Improvement in Education*, red. A. Harris, N. Bennett, M. Preedy, Philadelphia 2003, s. 21.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 23.

wskazać cztery podstawowe obszary uzasadnień władzy przywódcy. Są to: władza fizyczna, ekonomiczna, władza wynikająca z wiedzy oraz z przesłanek normatywnych. Należy jednak wskazać, że w zależności od branży i środowiska pracy, zakresu zadań i odpowiedzialności, poszczególne rodzaje uzasadnień władzy będą różnie akcentowane i można im przypisywać różne znaczenia<sup>24</sup>. W kontekście edukacji szczególnie istotne wydają się uzasadnienia pochodzące z zasobów ekonomicznych, normatywnych i z obszaru wiedzy.

Warto odnieść się tu do koncepcji władzy w szkole zaproponowanej przez Setha Kreisberga. Autor w książce *Transforming Power. Domination, empowerment and education* zastanawia się w nad tym, jak władza manifestuje się w edukacyjnej codzienności oraz jak można ją wykorzystać do budowania i wzmocnienia postaw związanych z przygotowaniem wszystkich uczestników życia szkoły do partycypacji w szeroko rozumianym życiu społecznym. Stwierdza, że władza może być rozumiana jako dominacja, ale także – przy spełnieniu określonych warunków – można wykorzystać jej transformacyjną siłę<sup>25</sup>. Postrzeganie władzy w edukacji można dokonywać się zatem poprzez analizę, jak manifestuje się ona na continuum rozciągniętym między dominacją a empowermentem.

Dominacja w zarządzaniu jest zjawiskiem powszechnym. Kreisberg podkreśla, iż w edukacji obowiązują te same wzorce dominacji, co w instytucjach ekonomicznych, politycznych, religijnych czy w rodzinie. Autorytaryzm i hierarchiczność są w jego opinii odtwarzane w szkolnej codzienności z *przerażającą częstotliwością*<sup>26</sup>. Opozycją do dominacji jest w opinii przywoływanego autora *empowerment*. Kreisberg stosuje to pojęcie do opisu nowej ideologii postrzegania władzy w szkole. Mając na uwadze, jak wieloznaczne jest to określenie i jak w wielu kontekstach jest stosowane, przyjmuje definicję empowermentu „jako procesu, dzięki któremu ludzie i/lub społeczności wzmocniają swoją kontrolę lub władzę nad ich własnym życiem oraz decyzjami, które to życie kształtują”<sup>27</sup>. Tak zdefiniowany empowerment może być rozpoznawany w kategoriach psychologicznych jako proces ukierunkowany na budowanie indywidualnego poczucia wartości, sensu i sprawstwa. Może być także wykorzystywany do analizy procesów społecznych i działań podejmowanych w obrębie konkretnych instytucji. W kontekście pracy instytucji edukacyjnych jest to koncepcja, której celem jest przygotowywanie wszystkich członków społeczności uczących się do praktykowania partycypacji. Kreisberg zaznacza jednak, że aby ten postulat urzeczywistnić, konieczne jest oddanie kontroli i wpływu wszystkim osobom uczestniczącym w procesie. Oznacza to

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>25</sup> S. Kreisberg, *Transforming Power. Domination, empowerment and education*, Albany 1992, s. XXI.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 13.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 19.

konieczność podzielenia się władzą. Uszczegółowiając to założenie, można przyjąć, że oznacza to nie tylko podzielenie się możliwością podejmowania decyzji i posiadania realnego wpływu, ale także udostępnienie zasobów, które do tej pory były do wyłącznej dyspozycji lidera. Odnosząc się do prac prekursorki myślenia w kategoriach empowermentu – Barbary Solomon oraz Charlesa Kieffera, Kreisberg zwraca uwagę na jeszcze jeden warunek powodzenia pracy szkoły według tej koncepcji. Są to kompetencje osób współtworzących daną wspólnotę. Za Ch. Kiefferem nazywa je „kompetencjami partycypacyjnymi”<sup>28</sup>. Związane są one nie tylko z indywidualnymi zasobami intelektualnymi czy cechami osobowościowymi, ale także z takimi umiejętnościami jak świadomość i definiowanie własnych potrzeb i celów oraz krytycznej analizy społecznego i kulturowego kontekstu podejmowanych działań. Dzielenie się władzą wymaga jednocześnie dzielenia się odpowiedzialnością. Oznacza to, że osoby, z którymi lider chce się tą władzą podzielić, muszą chcieć zgodzić się na to, iż w ograniczonym zakresie przejmą także odpowiedzialność. Kreisberg wyraźnie zaznacza, że do podjęcia odpowiedzialności należy osoby tworzące społeczność uczącą się odpowiednio przygotować.

Autor, wychodząc od analizy przesłanek uzasadniających stosowanie dominacji lub empowermentu, zaproponował dwa ujęcia władzy w szkole – *władzę nad* (*power over*) oraz *władzę z* (*power with*). *Władza nad* charakteryzuje się silnym powiązaniem z kontrolą i dominacją, jest hierarchiczna, oparta na relacji góra-dół. Objawia się nie tylko przez zachowania, ale także symbole i takie artefakty jak na przykład organizacja przestrzeni. Jest ściśle powiązana z dominacją i nakazami<sup>29</sup>. *Władza z* opiera się na kilku podstawowych założeniach. Najważniejszym z nich jest przekonanie, że konwencja zarządzania góra-dół w instytucjach edukacyjnych nie sprawdziła się przede wszystkim dlatego, że jest zaprzeczeniem celów, jakim edukacja powinna sprzyjać. Taka konwencja postrzegania władzy sprzyja odtwarzaniu podporządkowania, a nie emancypacji i rozwojowi. We władzy rozumianej jako *władza z* postuluje się współdecydowanie, współdziałanie i współodpowiedzialność wszystkich aktorów społecznych.

Jest to założenie, w moim przekonaniu, trudne do zrealizowania w edukacyjnej codzienności, opiera się bowiem na wspomnianych powyżej kompetencjach partycypacyjnych oraz na gotowości do dzielenia się odpowiedzialnością. Kształtowanie tych kompetencji oraz postaw jest procesem, a za najbardziej skuteczny mechanizm uczenia się można tu wskazać modelowanie. Dorośli uczący się mają najczęściej bogate doświadczenia hierarchiczności szkolnej władzy. Trudno jest oczekiwać, iż bez przygotowania, motywacji i pozytywnych doświadczeń podejmą się zadań współtworzenia edukacyjnej rzeczywistości w innych, niż dotąd akceptowanych wymiarach. Także dla edukatorów odnalezienie lub wypracowanie właściwych proporcji pomiędzy autokratyzmem

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 32.



i autonomią oraz pomiędzy realizacją *władzy nad* oraz *władzy z* będzie nie tylko zadaniem w sferze projektu własnej roli zawodowej, ale przede wszystkim codziennym wyzwaniem w kontaktach ze wszystkimi uczestnikami procesów edukacyjnych.

## Zakończenie

Przywództwo to kategoria, która może być interesująca dla badaczy zajmujących się zarówno działalnością i ofertą instytucjonalnych form edukacyjnych, jak i procesami w nich realizowanymi. Potoczne skojarzenia sytuują tę kategorię w sferze biznesu i zarządzania, a w perspektywie edukacyjnej przywództwo najczęściej analizowane jest w powiązaniu z polityką oświatową, zarządzaniem instytucjami edukacyjnymi i kształceniem liderów oświaty lub – w wąskim ujęciu – dyrektorów szkół. Ograniczanie przywództwa wyłącznie do zagadnień związanych z zarządzaniem jest jednak nieuzasadnione.

W kontekście edukacji dorosłych może to być kategoria inspirująca badawczo. Pozwala bowiem, poza oczywistym organizacyjnym aspektem, analizować także procesy, w których uczestniczą uczący się dorośli. Chcę zaakcentować tu szczególnie znaczenie kategorii przywództwa edukacyjnego. W tej perspektywie dąży się do projektowania środowisk sprzyjających uczeniu się. Wprowadzenie tej perspektywy do analiz pedagogicznych pozwala uchwycić subiektywne znaczenia nadawane sytuacjom i procesom. W kontekście przywództwa realizowanego w instytucjach edukacyjnych jest to o tyle istotne, że pomaga spojrzeć na tę rzeczywistość z perspektywy uczestników i podjąć się próby rekonstrukcji subiektywnych znaczeń i interpretacji sytuacji, których nie tylko są uczestnikami, ale które poprzez swoją obecność także współtworzą. Jak zauważa Ewa Kurantowicz, społeczności uczące się są w ciągłym procesie stawiania się, tworzenia. „Z jednej strony społeczność może stanowić przestrzeń, ramę, tło dla procesów uczenia się, a z drugiej sama społeczność jest podmiotem uczącym się”<sup>30</sup>.

Lider pracuje dla innych, ale pracuje także z innymi. Jego zadaniem nie jest tylko zarządzanie instytucją, ale także budowanie społeczności, wspólnoty uczących się. Ten relacyjny charakter zadań powoduje, że trudno jest analizować jego rzeczywiste zadania tylko w kontekście postulatów i koncepcji przywództwa lub zarządzania oświatą. To, jak definiowane są jego role i w świetle jakich założeń interpretowane są jego decyzje, zależy w głównej mierze od indywidualnych i subiektywnych przekonań na temat cech i kompetencji lidera. Ta wieloaspektowość i wielowymiarowość działań czyni codzienną praktykę liderów ciekawą poznawczo. Rozpoznanie, jak godzą oni wielość i różnorodność oczekiwań wobec nich formułowanych, jakim celom i zadaniom nadają

<sup>30</sup> E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007, s. 32.

priorytety, jakie strategie stosują, aby godzić czasem wykluczające się lub przeciwstawne potrzeby i interesy nie tylko uczestników szkolnej społeczności, ale także różnych grup interesariuszy z otoczenia społecznego szkoły, może stanowić interesujący projekt badawczy.

Warto zwrócić także uwagę na kategorię przywództwa w dyskusjach dotyczących kompetencji edukatorskich. Osoby pracujące z uczącymi się dorosłymi mogą przyjmować różne role. Oprócz tradycyjnych, związanych z nauczaniem, warto kształtować także te kompetencje, które będą wzmacniać te role, które ukierunkowane są na animację, budowanie zespołów, motywowanie. W literaturze można odnaleźć wiele inspiracji w tym zakresie<sup>31</sup>. Być może warto im się przyglądać także w kontekście namysłu nad profilem kompetencyjnym profesjonalnego edukatora dorosłych.

#### **PRZYWÓDZTWO W EDUKACJI DOROSŁYCH. WYBRANE KONTEKSTY**

**STRESZCZENIE:** Celem artykułu jest próba wskazania na możliwości analizowania kategorii przywództwa w kontekście edukacji dorosłych. Zaproponowane zostały trzy wątki interpretacyjne. Pierwszy to analiza współwystępujących współcześnie definicji przywództwa. Drugi wątek to rozpoznanie zasadniczych założeń koncepcji przywództwa w edukacji oraz przywództwa edukacyjnego. Trzecie zagadnienie to problem władzy, jako elementu relacji między liderami a osobami, na rzecz których podejmują oni swoje działania. Autorka analizuje kategorię przywództwa w kontekście budowania relacji między liderami a uczącymi się dorosłymi. Przywództwo ukazane zostało zarówno w jego organizacyjnym wymiarze, jak i w perspektywie realizacji oferty edukacyjnej dla uczących się dorosłych i projektowania środowiska sprzyjającego uczeniu się.

**SŁOWA KLUCZOWE:** przywództwo, przywództwo edukacyjne, władza.

#### **LEADERSHIP IN ADULT EDUCATION. SELECTED ASPECTS**

**SUMMARY:** The objective of the article is to indicate the possibility of analysing the category of leadership in terms of adult education. Three aspects of interpretation have been suggested. The first one is the analysis of currently accepted definitions of leadership. The second one is recognition of fundamental assumptions of the concept of leadership in education and educational leadership. The third issue concerns power as an element of relations between leaders and those for who they undertake their activities. The author analyses leadership in context of building relations between leaders and learning adults. Leadership has been presented in terms of organizing as well as implementing an educational offer for adults and creating favourable learning environment.

**KEYWORDS:** leadership, educational leadership, power.

---

<sup>31</sup> Zob. J. Pyżalski, *op. cit.*