

Małgorzata Rosalska

EDUKACJA DOROSŁYCH WOBEC PRZEMIAN SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH. NOWE (?) ROLE ANDRAGOGA

Teza o zależności systemu oświaty i systemu społecznego nie wymaga uzasadnienia. Każda zmiana społeczna powoduje zmiany w systemie oświaty, w tym także oświaty dorosłych. Analiza edukacji dorosłych i jej form oświatowych w perspektywie historycznej ukazuje kierunki ewolucji różnorodnych form działalności edukacyjnej zarówno na poziomie celów, jak i rozwiązań organizacyjnych. Wyraźnym zmianom podlegały także grupy adresatów definiowane jako kluczowe w zakresie oddziaływań edukacyjnych wśród dorosłych. Celem niniejszego opracowania jest próba zastanowienia się nad rolą edukacji dorosłych w zakresie wspierania przeobrażeń, jakie współcześnie zachodzą w społecznościach lokalnych oraz nad rolą andragoga w kreowaniu środowisk sprzyjających ich mieszkańcom. Kontekstem podjętych rozważań będzie wzrost znaczenia lokalności jako przestrzeni rozwiązywania problemów społecznych.

Znaczenie lokalności wzrosło po roku 1989, kiedy procesy decentralizacji spowodowały przesunięcie wielu decyzji z poziomu centralnego na lokalny. Obecnie, jak zauważa Ewa Solarczyk-Ambrozik¹, można mówić o renesansie lokalności. Cytowana autorka wskazuje, iż lokalność coraz wyraźniej staje się perspektywą postrzegania świata, „alternatywną dla centralizmu koncepcją rozwoju, jak i potrzebą osadzoną w szerszych wyzwaniach współczesności”². Przyczyn wzmożonego zainteresowania lokalnością jako kategorią ogólną i społecznością lokalną jako przestrzenią urzeczywistniania się zjawisk społecznych jest wiele. Wśród najważniejszych wymienia się kryzys struktur centralnych, przeniesienie odpowiedzialności i możliwości podejmowania decyzji z poziomu centralnego na regionalny i lokalny, akcentowanie kryterium efektywności w ocenie projektów społecznych oraz

¹ E. Solarczyk - Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 44.

² Tamże, s. 45.

– co coraz wyraźniej zyskuje na znaczeniu – kierunki polityki regionalnej Unii Europejskiej³. Lokalność jest postrzegana jako podstawowy kontekst rozwiązywania problemów nie tylko socjalnych lub związanych z infrastrukturą, ale coraz częściej także ekonomicznych i, co dla podjętych rozważań jest szczególnie istotne, edukacyjnych.

Współcześnie w literaturze przedmiotu wskazuje się na wielość ujęć teoretycznych definiujących zarówno samo pojęcie, jak i wyjaśniających powstawanie, funkcjonowanie i rozwój społeczności lokalnych. Sanders wyróżnia cztery podstawowe rodzaje koncepcji – jakościowe, ujmujące społeczność lokalną jako miejsce życia, ekologiczne, traktujące społeczność lokalną jako naturalną jednostkę przestrzenną, etnograficzne, ujmujące społeczność lokalną jako „sposób życia” oraz socjologiczne, traktujące ją jako system społeczny⁴. Najczęściej społeczność lokalna definiowana jest jednak przez wspólne terytorium, homogeniczność społeczno-zawodową, więzi społeczne oraz układ instytucjonalny⁵. Społeczność lokalna jest także postrzegana jako czynnik odpowiedzialny za powstawanie lokalnych form życia zbiorowego, kształtowanie opinii publicznej, organizowanie działalności kulturalnej⁶. Wielu badaczy podkreśla znaczenie więzi i interakcji między ludźmi zamieszkującymi dane terytorium i w tym ujęciu społeczność lokalna charakteryzuje się „wysokim stopniem personalnej bezpośredniości, emocjonalnej głębi, społecznej spójności i moralnych zobowiązań”⁷.

Tak rozumiana społeczność lokalna staje się przedmiotem zainteresowań andragogów. Zainteresowanie to przejawia się na wiele sposobów, z jednej strony badacze podejmują badania zorientowane na diagnozę społeczności lokalnych, rozpoznanie ich potrzeb, deficytów, zagrożeń rozwojowych, z drugiej natomiast, coraz częściej podejmowane są działania ukierunkowane na opracowywanie strategii i projektów edukacyjnych adresowanych do ściśle określonych społeczności. Po historycznie warunkowanym okresie, kiedy oddziaływania w zakresie edukacji dorosłych były zorientowane na projekty wspierające albo jednostkę, albo szeroko rozumiany państwowy system oświaty dorosłych obserwujemy wzrost działań usytuowanych na płaszczyźnie mezospołecznej. Perspektywa mezospołeczna, odnosząca się do lokalnego wymiaru edukacji, pojawiła się stosunkowo niedawno. W polskiej andragogice ujęcie to nigdy nie było tak popularne, jak współcze-

³ *Tamże*, s. 44.

⁴ J. T u r o w s k i, *Wielkie struktury społeczne*, Lublin 1994, s. 218.

⁵ B. U r g a c z, *Kultura społeczna wsi*, Warszawa 1979, s. 11.

⁶ R. D y o n i z i a k, K. I w a n i c k a, A. K a r w i Ń s k a, Z. P u c e k, *Społeczność w procesie zmian*, Kraków 1994, s. 57.

⁷ J. W ó d z, *Społeczności lokalne: szkice socjologiczne*, Katowice 1986, s. 14.

śnie⁸. Obecnie coraz częściej obserwuje się pojawianie się inicjatyw edukacyjnych na szczeblu lokalnym. Tendencję tę spróbuję omówić na przykładzie nowej perspektywy stanowienia celów oddziaływań edukacyjnych oraz poszukiwań metod pracy edukacyjnej w społecznościach lokalnych.

Na gruncie pedagogiki dorosłych wskazuje się trzy podstawowe perspektywy stanowienia celów oświaty – perspektywę makrospołeczną, mikrospołeczną oraz mezospołeczną. W perspektywie makrospołecznej postrzega się rolę edukacji dorosłych jako podstawowego czynnika zmiany społecznej. Takie ujmowanie roli oddziaływań edukacyjnych w pracy z dorosłymi jest zdeterminowane historycznie. Przyjęcie założenia o wzajemnej zależności systemu oświatowego i szerszego wobec niego systemu społecznego upoważnia bowiem do formułowania celów kształcenia (a także jego funkcji i zadań) ukierunkowanych na realizację typowych dla danego okresu historycznego celów społecznych. Współcześnie w perspektywie makrospołecznej cele edukacji są nastawione głównie na realizację postulatów przystosowania jednostek do funkcjonowania w strukturach demokratycznych i warunkach wolnego rynku. Ważnym zadaniem staje się także zapobieganie bezrobociu, przygotowanie pracowników dla potrzeb regionalnego, zrestrukturyzowanego rynku pracy, kształtowanie postaw przedsiębiorczych i przygotowanie do funkcjonowania w strukturach Unii Europejskiej. Perspektywa mikrospołeczna jest natomiast zorientowana na „pomoc człowiekowi dorosłemu w jego rozwoju, podporządkowanemu dążeniu do optymalizacji własnego życia z punktu widzenia dobra indywidualnego i społecznego zarazem”. W projektowaniu oddziaływań edukacyjnych w świetle założeń perspektywy mikrospołecznej większy nacisk położony jest na realizację autotelicznych motywów uczestnictwa w edukacji osób dorosłych. Motywy pragmatyczne są uzasadnione o tyle, o ile nawiązują do rzeczywistych, aktualnych potrzeb i aspiracji ucznia. Mezospołeczna perspektywa stanowienia celów w oświacie dorosłych akcentuje potrzebę uwzględniania w procesie konstruowania oddziaływań edukacyjnych lokalnych uwarunkowań (zasobów, szans, barier) rozwoju społeczności lokalnych⁹. W kontekście lokalności analizowanie celów oddziaływań edukacyjnych nie jest zadaniem prostym. Zróżnicowanie społeczności pod względem zasięgu terytorialnego, specyfiki problemów i barier rozwojowych oraz dostępnych możliwości rozwoju sprawia, że nawet w za-

⁸ K. P r z y s z c z y p k o w s k i, *Cele, zadania i funkcje oświaty dorosłych*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych*, red. D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, Poznań 1996.

⁹ K. P r z y s z c z y p k o w s k i, E. S o l a r c z y k - A m b r o z i k, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995, s. 24; K. P r z y s z c z y p k o w s k i, *Cele, funkcje i zadania oświaty dorosłych*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych*, red. J. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, Poznań 1996, s. 48.

kresie oddziaływań edukacyjnych cele w różnych społecznościach mogą się zasadniczo różnić. Przykładem myślenia w kategoriach lokalnych w perspektywie teleologicznej są różnego rodzaju stowarzyszenia, których działalność jest ukierunkowana na wspieranie wybranych aspektów funkcjonowania społeczności lokalnych. Specyficznym przykładem tego typu instytucji mogą być katolickie uniwersytety ludowe. Placówki te, oprócz zadań formacyjnych, ukierunkowanych na religijny rozwój słuchaczy, realizują także cele bezpośrednio nawiązujące do specyficznych potrzeb lokalnych środowisk wiejskich. W poniższej tabeli zostały zaprezentowane deklarowane cele działalności tych placówek.

Tabela 1

Cele działalności katolickich uniwersytetów ludowych

Perspektywa makrospołeczna	<ul style="list-style-type: none"> • stwarzanie warunków do uzyskania i uzupełnienia wiedzy ogólnej, społeczno-prawnej, ekonomicznej i samorządowej, zawodowej dla mieszkańców wsi, ekologicznej i zdrowotnej. • kultywowanie tradycji, obrzędów, zwyczajów i uroczystości religijnych, patriotycznych i narodowych • kształtowanie i upowszechnianie zasad etyki i moralności chrześcijańskiej w działalności oświatowej, kulturalnej oraz społecznej i gospodarczej • upowszechnienie nowoczesnej wiedzy rolniczej z uwzględnieniem zasad gospodarki rynkowej, inicjowanie rozmów i dyskusji środowiskowych na tematy związane z aktualnym rozwojem wsi i rolnictwa
Perspektywa mesospołeczna	<ul style="list-style-type: none"> • wiązanie emocjonalne ludzi z historią, tradycją swojego najbliższego regionu • tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi i podnoszeniu poziomu życia kulturalnego, społecznego i gospodarczego wsi i miast • tworzenie warunków umożliwiających wszystkim zainteresowanym korzystanie z placówek szkolnych, oświatowych i kulturalnych stowarzyszenia
Perspektywa mikrospołeczna	<ul style="list-style-type: none"> • podnoszenie kwalifikacji zawodowych • umożliwienie uzupełniania i utrwalania wiedzy • kształtowanie i rozwijanie zainteresowań oraz zdolności intelektualnych i poznawczych • kształtowanie umiejętności zdobywania wiedzy w drodze samokształcenia • pomoc w lepszym funkcjonowaniu w dzisiejszej rzeczywistości • przygotowanie słuchaczy do umiejętnego korzystania z literatury oraz pomocy instytucji i organizacji społecznych w rozwiązywaniu ich problemów

Źródło: M. Rosalska, *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*, Poznań 2004, s. 111.

Dane te zaczerpnięto ze statutów omawianych placówek działających na terenie całego kraju. Mimo znacznych różnic rozwojowych poszczególnych obszarów można zauważyć silne powiązanie działalności katolickich uniwersytetów ludowych z regionem i wykorzystywanie mechanizmów edukacyjnych w celu przeciwdziałania dysfunkcjom i wspierania szans, jakie niosą zasoby tkwiące w samych społecznościach lokalnych. Analiza założonych funkcji omawianych placówek pozwoliła na rozmieszczenie deklarowanych celów działalności ze względu na poziom oddziaływań. Na uwagę zasługuje fakt, że mimo iż badane placówki deklarowały podobne cele odnoszące się do perspektywy mezospołecznej, ich operacjonalizacja, dobór metod i narzędzi do ich realizacji były zróżnicowane ze względu na specyfikę pól problemowych charakterystycznych dla danego regionu.

W tym miejscu należy jednak zauważyć, że szczególne znaczenie dla perspektywy mezospołecznej mają tzw. regiony problemowe. Są to regiony, gdzie wyraźniej niż na innych terenach obserwuje się takie zjawiska, jak: słaby rozwój gospodarczy, niekorzystna sytuacja demograficzna, niesprzyjające działalności gospodarczej środowisko naturalne, duża odległość od ośrodków życia gospodarczego, brak podstawowej infrastruktury technicznej, niedorozwój sfery lokalnego małego biznesu, niedostatek instytucji finansowych, informacyjnych i doradczych, niski poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych ludności. Regiony te nie są w stanie same pokonać podstawowych barier rozwoju i z tego względu winny stać się jednym z podstawowych przedmiotów oddziaływania polityki regionalnej¹⁰. Wielu badaczy wskazuje, że szczególnie w tych środowiskach niezbędne są oddziaływania edukacyjne i socjalne ukierunkowane na „budzenie woli rozwoju, propagowanie wzorców pozytywnych, [...] rozwijanie poglądów typu »możesz, potrafisz, idź za liderami«”¹¹. Bezsilność w kierowaniu własnym losem, wyuczona bezradność, patologizacja życia, niski poziom kompetencji społecznych, obywatelskich i zawodowych, pogarszająca się sytuacja zdrowotna i deprivacja podstawowych potrzeb życiowych sprawiają, że tereny te często kojarzą się z ubóstwem, biernością i apatią¹². Szczególnie na tych terenach potrzebny wydaje się rozwój działalności instytucji ukierunkowanych na wzmacnianie zasobów indywidualnych i społecznych mieszkańców. Jak zauważa A. Giza-Poleszczuk zbiorowości powstałe na podstawie podobieństwa

¹⁰ *Strategia rozwoju rolnictwa i obszarów wiejskich w Wielkopolsce*, Zarząd Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2000, s. 58.

¹¹ B. K l e p a c k i, *Warunki i szanse rozwoju polskiej wsi*, [w:] *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, koncepcje, strategie*, red. L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin, Warszawa 2001, s. 93.

¹² K. S z a f r a n i e c, *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi*, [w:] *Przyszłość wsi...*, s. 128-133.

sytuacji życiowej lub te, których podłożem jest podobieństwo pewnych problemów lub celów życiowych „stanowią podstawowy typ intencjonalnie kreowanego kapitału społecznego, kiedy zawiązanie systemu relacji społecznych jest bezpośrednio motywowane chęcią pozyskania wsparcia innych ludzi”¹³.

Zarysowane przejawy urzeczywistniania się perspektywy mezospołecznej w edukacji dorosłych prowokują pytanie o warunki efektywności, zakres i metody oddziaływań edukacyjnych w społecznościach lokalnych.

Podstawowym warunkiem efektywności oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na wspieranie rozwoju społeczności lokalnych jest współpraca między wszystkimi podmiotami realizującymi cele oświatowe. Oprócz instytucjonalnych, formalnych oddziaływań realizowanych przez szkoły różnego szczebla oraz centra kształcenia ustawicznego i centra kształcenia praktycznego coraz ważniejszą rolę odgrywają inni uczestnicy lokalnego życia społecznego. Należy tu szczególnie podkreślić znaczenie takich podmiotów, jak samorząd lokalny, Kościół katolicki i inne związki wyznaniowe, stowarzyszenia, uniwersytety ludowe, fundacje. Na jakość i efektywność oddziaływań edukacyjnych wpływać będzie jednak nie ilość działających na danym terenie podmiotów, ale przede wszystkim zakres współpracy i koordynacji działań między nimi. Jak wskazują autorzy *Strategii rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim*, jednym z zasadniczych elementów kształtowania strategii rozwoju edukacji w regionie jest synergia rozumiana jako „sposób, poprzez który elementy systemu uzupełniają się lub wspomagają szczególnie w aspekcie drożności systemu oświatowego”¹⁴. W projektowaniu oddziaływań ukierunkowanych na rozwój lokalnych społeczności i optymalne wykorzystanie zasobów tkwiących w regionie istotną będzie także umiejętność zdobywania i właściwego wykorzystania środków finansowych związanych z programami dostosowawczymi Unii Europejskiej.

Kolejnym problem, który w świetle podjętych rozważań należy poruszyć są edukacyjne strategie rozwiązywania lokalnych problemów i stymulowania rozwoju społeczności lokalnych. Anna Brzezińska wskazuje na dwie podstawowe strategie interwencji edukacyjnych w środowisku: strategię zmiany według efektu bąbla oraz według efektu kaskady. Strategia zmiany według efektu bąbla opiera się na założeniu, iż w każdym środowisku mogą powstawać „załączki nowego sposobu myślenia, nowych postaw, przekonań i zachowań, których nośnikami są ludzie – elementy układu [...]. Zwiększa się w ten sposób szansa na uruchamianie wewnętrznie generowanej dynamiki

¹³ A. Giza - Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2000, s. 107.

¹⁴ K. Przyszczykowski, E. Solarczyk - Ambrozik, *Strategia rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim*, Poznań 2002, s. 7.

zmian samej organizacji i w dłuższej perspektywie czasu także jej rozwój¹⁵. W strategii opartej na efekcie kaskady także zakłada się uruchomienie wewnętrznej dynamiki społeczności przez wpływ osób znaczących¹⁶. Trzecią strategią pracy w środowisku, zyskującą coraz większą popularność są projekty, rozumiane jako interwencja społeczna zorientowana na rozwiązanie precyzyjnie zdefiniowanego problemu w określonym czasie. Celem usytuowanych lokalnie projektów jest uruchomienie „kapitału społecznego” w celu rozwiązywania problemów określonych grup społecznych lub też problemów związanych z określonym terytorium. Można się spodziewać, iż ta forma interwencji społecznej będzie zyskiwać coraz bardziej na znaczeniu. Warunkowane to będzie wytycznymi Unii Europejskiej w zakresie polityki regionalnej oraz procedurami pozyskiwania funduszy, w których utworzenie partnerstwa społecznego jest jednym z priorytetowych warunków.

Zarysowane strategie wyraźnie akcentują potrzebę osób, które w środowiskach będą generować nowe postawy, działania, będą dynamizować zastane struktury. Coraz częściej wskazuje się na konieczność kształcenia liderów, którzy w sposób profesjonalny będą animować życie lokalne we wszystkich jego przejawach.

Pojęcie lidera funkcjonuje obecnie w licznych kontekstach. Mówi się o liderach przemian społecznych, liderach przemian oświatowych, liderach społeczności wiejskich, liderach partii politycznych, pojęcie to ma także liczne konotacje sportowe i popkulturowe. W odniesieniu do zjawisk ekonomicznych słowo to jest często zamiennie używane w odniesieniu do takich pojęć, jak *przewódca*, *organizator*, *menedżer*, a niekiedy także *kierownik*. W literaturze dotyczącej zjawisk społecznych spotkać można natomiast takie synonimy pojęcia *lider*, jak *animator* i *facylitator*. Pojęcie lidera nie jest pojęciem jednoznacznym. W języku polskim brakuje słowa, które wiernie oddawałoby znaczenie angielskich terminów *leadership* i *leaders*. Często jest on utożsamiany z przywódcą. Według B. Smykowskiego, „lider to osoba, która skutecznie przewodzi ludziom w procesie prowadzącym do realizacji ich własnych potrzeb”¹⁷, natomiast D. Elsner definiuje go jako „osobę odgrywającą rolę kierowniczą, lecz nie legitymującą się formalną władzą [...], która przewodzi ludziom, tj. tworzy wizję i inspirowanie do jej urzeczywistnienia”¹⁸. Osoba lidera może stać się podstawowym czynnikiem zmiany przez interwencje

¹⁵ A. B r z e z i ń s k a, *Edukacja wobec wyzwań społeczności lokalnych*, [w:] *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, red. H. Sęk, S. Kowalik, Poznań 1999, s. 72-75.

¹⁶ *Tamże*.

¹⁷ B. S m y k o w s k i, *Ludzie i ich liderzy*, [w:] *Kształtowanie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Poznań 1996, s. 57.

¹⁸ D. E l s n e r, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 1999, s. 50.

ukierunkowane na zmiany zarówno w osobach czy grupach, jak i w całych społecznościach. Tak rozbudowane zadania wymagają od lidera specyficznych umiejętności. Analizując funkcje lidera w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej, M. Płócińska i H. Rylke zauważyły, iż bycie liderem (*self-leadership*) sprowadza się przede wszystkim do: otwartości, elastyczności, wrażliwości, twórczości, zainteresowania światem i innymi ludźmi, znajomości siebie i swoich potrzeb, zorientowania na cele w planowaniu, rozumienia mechanizmów funkcjonowania ludzi i grup oraz komunikatywności¹⁹. Preferowane kompetencje lidera są jednakże warunkowane specyfiką zadań stojących przed grupą (zespołem), której przewodzi. A. Piekara, przyjmując jako kryterium miejsce i sposób oddziaływań liderów na grupy wyróżnił:

1) przywódców instytucjonalnych – działających w ramach swej instytucji;

2) przywódców społecznych – działających spontanicznie, poza ramami formalnych instytucji, w czasie wolnym od pracy zawodowej;

3) przywódców opinii publicznej – osoby zidentyfikowane na podstawie sondażu wśród ogółu członków danej społeczności²⁰.

Inny podział zaproponowała S. Borowczyk. Autorka wyodrębniła następujące kategorie osób, których działalność jest ukierunkowana na wywoływanie zmiany w społecznościach, instytucjach i organizacjach:

1) animatorzy społeczni – osoby, które współpracują z licznymi grupami społecznymi, wspierając ich działania, służąc radą, nie utożsamiając się jednak z celami grupy;

2) liderzy – osoby mające swoje grupy, realizujące określone cele, chętne do podejmowania kolejnych działań;

3) samotnicy – osoby aktywne, ale niepotrafiące stworzyć grupy o podobnych celach i zainteresowaniach;

4) ochotnicy – osoby chętne do pracy, otwarte, ale bez własnych pomysłów i koncepcji;

5) okazjoniści – osoby współpracujące, angażujące się jedynie przy szczególnych wydarzeniach²¹.

Zarysowane propozycje typologii liderów nie są wyczerpujące. Ze względu na wielość koncepcji dotyczących przywództwa oraz wielość kontekstów funkcjonowania lidera w strukturach społecznych podziały te mogą

¹⁹ M. P ł ó c i ń s k a, H. R y l k e, *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa 2002, s. 30.

²⁰ A. P i e k a r a, *Samorząd terytorialny a lokalna polityka społeczna*, [w:] *Terrenowa polityka społeczna. Problemy rozwoju i postępu społecznego w mikroskali*, red. A. Piekara, Warszawa 1991, s. 237.

²¹ S. B o r o w c z y k, *Lider w organizacji samorządowej*, Białystok 1996, s. 6.

akcentować różne funkcje lidera, cechy osobowości oraz obszary działalności. Tak szeroko zarysowana problematyka lidera i przywództwa ma stanowić kanwę rozważań nad pytaniem sformułowanym w drugiej części tematu – pytania, czy zadania współcześnie stawiane andragogowi w zakresie wspierania rozwoju społeczności lokalnych wymagają przyjęcia przez niego nowych ról. Moim zdaniem nie, jednak wielość nowych terminów pojawiających się w literaturze pedagogicznej, a mających stanowić alternatywę wobec takich terminów, jak *wychowawca*, *nauczyciel pedagog* może sprawiać wrażenie, iż terminy tradycyjne i związane z nimi role są nieadekwatne do nowej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Na szczególną uwagę zasługują takie terminy, jak *edukator*, *animator*, *facylitator* i *coach*.

Słowo *edukator* jest obecnie stosowane w odniesieniu do nauczycieli, którzy kształcą ucznia dorosłego. Wiążącą dla naszego systemu oświaty definicję pojęcia podało Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, wskazując na konieczne kwalifikacje edukatora. Edukatorem może być zatem osoba, która „ukończyła kurs przygotowujący do prowadzenia szkoleń dla dorosłych przy wykorzystaniu metod aktywizujących, zaznajamiający z psychologicznymi i metodologicznymi uwarunkowaniami procesów grupowych i procesów uczenia się dorosłych”. Według ministerstwa kwalifikacje do pracy edukatorskiej daje ukończenie form doskonalenia przygotowujących w zakresie:

- specyfiki nauczania dorosłych (znajomość i praktyczne umiejętności wykorzystania współczesnych teorii na temat uczenia się i nauczania dorosłych);

- umiejętności psychologicznych w pracy edukatora (komunikacja interpersonalna i społeczna, rozwiązywanie konfliktów, zachowania asertywne, profesjonalna prezentacja, udzielanie informacji zwrotnej, diagnoza własnego stylu uczenia się);

- pracy z grupą (proces grupowy, gry, role grupowe, metody i techniki pracy grupowej, zawieranie kontraktów);

- organizacji procesu doskonalenia (diagnozowanie potrzeb, rozwój zawodowy nauczyciela, zarządzanie projektami edukacyjnymi, planowanie i programowanie szkoleń, metody ewaluacji);

- kompetencji instytucjonalnych w pracy edukatora (prawo oświatowe, zarządzanie, system oświaty i system doskonalenia – uwarunkowania finansowe i prawne)²².

Kolejnym pojęciem, które często pojawia się w dyskusjach nad nowymi rolami andragoga jest *animator*. Nie jest to w andragogice pojęcie nowe, jednak najczęściej posługiwano się nim w kontekście działalności kulturalno-oświatowej. Podstawowym zadaniem animatora jest, według A. Piekary,

²² Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, 10 lipca 2001 roku.

„wywoływanie i rozbudzanie aspiracji i potrzeb oraz formułowanie ich w sposób jasny i zrozumiały dla otoczenia, wreszcie pobudzanie do aktywności, w tym również i do dialogu, posługując się różnorodnym i mało zinstytucjonalizowanym działaniem”. Animacja jako ożywianie, uruchamianie wymaga od animatora specyficznych umiejętności. Animator rozumiany jako „uruchamiacz inicjatyw lokalnych” powinien:

- umieć rozpoznawać potrzeby swego lokalnego środowiska,
- wiedzieć, kto i jakie może mieć pomysły,
- umieć organizować ludzi w zespoły (*team*),
- umieć kierować pracą takiego zespołu,
- być sprawny w rozdzielaniu zadań,
- umieć czuwać nad realizacją zadań,
- umieć zachęcać ludzi do wspólnej pracy,
- umieć podtrzymywać motywację do pracy²³.

Facylitator natomiast to osoba, która „jest obecna w procesie zmian i czuwa nad prawidłowym podejmowaniem decyzji o ich wprowadzaniu oraz nad przebiegiem procesu ich wdrażania. Rolą facylitatora nie jest wyznaczanie kierunku zmian, lecz pomaganie ludziom i organizacjom w odkrywaniu przez nich pożądanego kierunku zmian oraz w planowaniu strategii ich wdrażania”²⁴. Osoba będąca facylitatorem w zespole powinna charakteryzować się m.in. takimi cechami, jak: autentyczność, akceptacja i zaufanie do ludzi oraz wysoki poziom rozumienia empatycznego²⁵. W tak zarysowanym ujęciu zadań facylitatora można zauważyć podstawowe różnice między jego rolą a rolą lidera. Facylitator nie musi mieć wizji. Jego podstawowym zadaniem jest wprowadzanie i pilnowanie przestrzegania procedur oraz metod działania wcześniej zaakceptowanych przez grupę w ramach kontraktu. Facylitator pomaga zrozumieć, o co tak naprawdę chodzi we wprowadzanej zmianie, pokazuje, jak diagnozować etapy rozwoju zmiany, pomaga zrozumieć opory ludzi²⁶. Jest to osoba, której zadaniem nie jest jednak pilnowanie jednego określonego sposobu wdrażania innowacji, zadaniem facylitatora jest raczej nadzorowanie procesu zmian wybranego i zaakceptowanego przez osoby, z którymi pracuje oraz pilnowanie programu i postępów w działaniu²⁷. Wśród cech, które cechują dobrego facylitatora prowadzącego grupę K. Vopel wymienił trzynaście podstawowych (ważnych) umiejętności i

²³ A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, P. Wiliski, *Warsztaty psychologiczne dla liderów społeczności wiejskich: założenia, scenariusz zajęć, materiały*, [w:] *Kształtowanie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Poznań 1996, s. 127.

²⁴ M. Płocińska, H. Ryłke, dz. cyt., s. 100.

²⁵ *Tamże*, s. 104.

²⁶ *Tamże*, s. 101.

²⁷ *Tamże*, s. 103.

wartości, które w sposób zasadniczy warunkują efektywność funkcjonowania grupy. Są to: wiadomości (ogólne wiadomości o dynamice grupowej, wiedza specjalistyczna, zrozumienie dla indywidualnej psychodynamiki), zaangażowanie i zainteresowanie, wrażliwość, optymizm, łagodność, sztuka i technika, zależność od określonych okoliczności, partycypujące zachowanie, gotowość do dopasowania się, tolerancja, znajomość własnych potrzeb, odwaga oraz selektywna otwartość. Cechy te także podkreślają różnice między liderem a facylitatorem²⁸. Można stwierdzić, iż dobry lider powinien być facylitatorem, natomiast nie każdy facylitator powinien być liderem.

Ostatnią rolą, na którą chciałabym zwrócić uwagę, jest rola *coacha*. Termin ten jest najczęściej tłumaczony jako indywidualny doradca, trener, instruktor, opiekun, korepetytor²⁹. Trudności z tłumaczeniem tego terminu wynikać mogą z tego, że w polskiej tradycji oświatowej ta forma pracy z uczniem, także dorosłym, nie była często stosowana. Pojęcia *coach* i *coaching* pojawiły się w Polsce wraz ze wprowadzeniem nowych zasad awansu zawodowego nauczycieli. *Coaching* polega na „udzielaniu indywidualnej pomocy w miejscu pracy w celu doskonalenia konkretnych umiejętności praktycznych”³⁰. W odniesieniu do edukacji dorosłych termin ten możemy jednak wiązać z szeroko stosowaną formułą uczenia się od mistrza lub pod jego kierunkiem. Formuła ta ma zastosowanie nie tylko w praktycznym kształceniu zawodowym, często jest obecna także w aktywności artystycznej oraz pracach badawczych z różnych dziedzin.

Zaprezentowane pojęcia nie wyczerpują katalogu nowych ról, które są coraz częściej wymagane od osób zaangażowanych w edukację dorosłych. Można tu jeszcze wskazać na takie terminy, jak *tutor*, *ekspert*, *promotor*, *moderator*. Moim celem nie jest jednak analiza przemian w zakresie języka stosowanego przez andragogów, ale raczej próba zastanowienia się, na ile nowe terminy wprowadzają nowe treści. Przyglądając się terminologii związanej z rolami andragoga, odważę się postawić tezę, iż pojęcia te nie wnoszą wiele nowego w zakres zadań tradycyjnie przypisanych nauczycielowi i wychowawcy człowieka dorosłego. Niektóre z nich, jak np. *edukator* są kalką z języka angielskiego i znaczą dokładnie to samo, co rodzimy *nauczyciel dorosłych*. Inne, jak na przykład *facylitator*, wskazują na jeden z wielu aspektów działalności andragoga. Tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi jest przecież zadaniem każdego nauczyciela, wychowawcy czy lidera, bez względu na grupę wiekową, z którą pracuje. Wprowadzenie nowych terminów jest niejednokrotnie konsekwencją prób reformatorów polskiego systemu oświaty wprowadzenia rozróżnienia między „starym” a „nowym” rozumieniem proce-

²⁸ K. W. V o p e l, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999, s. 80-87.

²⁹ D. E l s n e r, dz. cyt., s. 182.

³⁰ *Tamże*.

sów edukacyjnych. Niejednokrotnie prowadzi to do sytuacji, kiedy absolwenci specjalizacji andragogicznych muszą kończyć kursy edukatorskie, by móc pracować z uczniem dorosłym. Sytuacja ta ma jednak także dobre strony, gdyż może prowokować dyskusję nad kompetencjami andragoga w nowej sytuacji społecznej i wobec nowych wyzwań edukacyjnych. Analizując preferowane współcześnie kompetencje andragoga, z uwzględnieniem ich specjalistycznego i metodycznego komponentu, można zauważyć, iż nowe zadania i nowe szanse, jakie stoją przed edukacją dorosłych wymagają umiejętności i wiedzy, które jeszcze przed kilkunastoma laty nie były tak wyraźnie akcentowane. A to z kolei prowokuje pytania o system i zasady kształcenia specjalistów w zakresie edukacji dorosłych. W odniesieniu do społeczności lokalnych, które stanowią kontekst niniejszych rozważań, jako kluczową wskazałabym rolę lidera. W tym zakresie, mimo iż rola ta ma wiele wspólnych dla roli nauczyciela i wychowawcy zadań, szczególnego znaczenia nabierają kompetencje związane z diagnozowaniem społeczności lokalnych oraz poszukiwaniem i pozyskiwaniem zasobów ułatwiających rozwiązywanie lokalnych problemów. W tym zakresie coraz bardziej przydatne będą także umiejętności pozyskiwania funduszy ze środków Unii Europejskiej.

Literatura

- Borowczyk S., *Lider w organizacji samorządowej*, Białystok 1996.
- Brzezińska A., *Edukacja wobec wyzwań społeczności lokalnych*, [w:] *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, red. H. Sęk, S. Kowalik, Poznań 1999.
- Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 1999.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A., *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2000.
- Klepacki B., *Warunki i szanse rozwoju polskiej wsi*, [w:] *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, red. L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin, Warszawa 2001.
- Piekara A., *Samorząd terytorialny a lokalna polityka społeczna*, [w:] *Terenowa polityka społeczna. Problemy rozwoju i postępu społecznego w mikroskali*, red. A. Piekara, Warszawa 1991.
- Płócińska M., Rylke H., *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa 2002.
- Przyszczykowski K., *Cele, zadania i funkcje oświaty dorosłych*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych*, red. D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, Poznań 1996.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Strategia rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim*, Poznań 2002.
- Rosalska M., *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*, Poznań 2004.

- Smykowski B., *Ludzie i ich liderzy*, [w:] *Kształtowanie liderów społeczności wiejskich*, red. A. Brzezińska, A. Potok, Poznań 1996.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004.
- Strategia rozwoju rolnictwa i obszarów wiejskich w Wielkopolsce*, Zarząd Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2000.
- Szafraniec K., *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi*, [w:] *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, red. L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin, Warszawa 2001.
- Vopel K.W., *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999.