

Ewa Kurantowicz

## UCZENIE SIĘ LOKALNE. ZASOBY, DZIAŁANIA I REFLEKSYJNOŚĆ WSPÓLNOT TERYTORIALNYCH

Związek pomiędzy lokalnym samorządem i wspólnotą terytorialną a edukacją jest zrozumiałym dla każdego. Wynika on z formalnych zadań, które na te podmioty nakłada ustawa o systemie oświaty. Jednak nie te zagadnienia będą przedmiotem moich rozważań, chociaż analizy aktów prawnych w kontekście edukacji i uczenia się dorosłych z pewnością dostarczyłyby wielu argumentów na potwierdzenie tezy o całkowitym zaniedbaniu działań na rzecz oświaty dorosłych przez władzę ustawodawczą. W artykule przyjmuję założenie, że uczenie się lokalne dotyczące wspólnot terytorialnych opiera się na trzech elementach: zasobach lokalnych, partycypacji i działaniach obywateli oraz refleksyjności (refleksywności) społeczności. Aktywność edukacyjna może sprzyjać wzbogacaniu zasobów, rozszerzeniu obywatelskiej partycypacji czy wreszcie wzmacniać efekty społecznej emancypacji. Jednak jej obecność może również przynieść skutki odwrotne, co nie jest jednak przedmiotem rozważań w tym artykule.

Edukacja lokalna (jakkolwiek rozumiana) nie jest tematem zastępczym, ale wręcz priorytetowym, jeśli chcemy zrozumieć sukcesy i porażki współczesnych lokalnych społeczności. Jeden z badaczy światów lokalnych – Dariusz Niedźwiedzki – w podsumowaniu wyników swoich badań wskazuje, że te społeczności odnoszą sukcesy w rozwoju (gospodarczym), które mają i wykorzystują wiedzę o ekonomicznym i społecznym kapitale własnej społeczności oraz prowadzą działania edukacyjne wśród swoich obywateli<sup>1</sup>. Natomiast porażki dotknęły te społeczności, które miały charakter zamknięty (stawiają wyraźne granice wobec wszelkich nowości, jak np. idee gospodarcze) lub też nie stworzyły warunków do uczenia się dla obywateli, których dotknęły głębokie przemiany strukturalne, ekonomiczne czy kulturowe w latach 90. XX wieku. Badacze lokalnych społeczności wskazują, że edukacja społeczna (edukacja obywatelska, edukacja lokalna czy edukacja społeczności) to warunek rozwoju współczesnych społeczności terytorialnych<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> D. N i e d Ź w i e d z k i, *Władza – tożsamość – zmiana społeczna*, Kraków 2003, s. 204-209.

<sup>2</sup> Por. W. T h e i s s, *Mała ojczyzna – perspektywa edukacyjno-utilityarna*, [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001; J. K u r c z e w s k a, *Lokalne społeczeństwo obywatelskie*, [w:] *Społeczności lokalne teraźniejszość i przyszłość*, red. B. Jałowicki, W. Łukowski, Warszawa 2006.

## Zasoby: społeczność lokalna i jej rozwój

O społeczności lokalnej i samorządności zazwyczaj mówimy w kontekście ekonomii, polityki i kultury określonego terytorium. Ekonomiczny wymiar działań lokalnego samorządu dotyczy dystrybucji dóbr i wzbogacania zasobów zarządzanej przestrzeni. Możliwości obywatelskiej partycypacji i działań oraz poziom responsywności władzy lokalnej i sposoby rządzenia na danej przestrzeni to polityczne wymiary debat o lokalności. Natomiast społecznie uzgodnione znaczenia, symbole, normy tworzą porządek aksjologiczno-kulturowy, który – ze względu na wytwarzaną więź wspólnotową – również odgrywa kluczową rolę w realizacji postulatów samorządności terytorialnej. Tak więc dwa zasadnicze czynniki określają istotę społeczności i samorządności lokalnej: terytorium i więź. Jeśli dominującym czynnikiem integrującym lokalną społeczność jest tylko terytorium, wówczas mówimy o „zbiorowości terytorialnej”, w której ład społeczny opiera się na podzielanej przestrzeni zamieszkiwania. Natomiast tam, gdzie porządek społeczny opiera się na odczuwanej więzi lokalnej (poczuciu wspólnoty) mówimy o „wspólnocie lokalnej”.

Specyfika lokalnego ładu społecznego skojarzona jest z właściwym mu systemem normatywnym, kontrolą społeczną i konformizowaniem zachowań członków tego typu wspólnoty, ale także, co najważniejsze, z istnieniem interesów wspólnych i z możliwością podejmowania zbiorowych działań dla ich ochrony czy realizacji. Sama przestrzeń jest tu czynnikiem konstytuującym ramy społeczności, ale nie przekładającym się na istnienie więzi i integrację społeczności<sup>3</sup>.

Dla rozwoju lokalnego (społeczności lokalnej) decydujące znaczenie ma więź lokalna, czego dowodzą zarówno socjologowie, jak i pedagodzy lokalności. Jednak aby realizacja postulatów rozwojowych była możliwa, to „poczucie wspólnoty” musi współwystępować w powiązaniu z poziomem integracji społeczności, zdolnościami członków do podejmowania działań zbiorowych, możliwościami partycypacji poszczególnych jednostek i grup obywatelskich w podejmowaniu decyzji dotyczących środowiska ich życia, a także z lokalną siecią formalnych instytucji wspierających takie działania. Okazuje się również, że terytorium – przestrzeń naznaczona różnorodnymi znaczeniami społecznymi, emocjami, odczuciami i stanowiąca „obszar społecznego, indywidualnego i grupowego zaangażowania” – istotnie wpływa na rozwój lokalny<sup>4</sup>.

Dla wielu geografów miejsce jest typem przestrzeni (bardziej lub mniej ograniczonym), który jest definiowany (i konstruowany) przez doświadczenia ludzi żyjących w jego granicach. Miejsca oznaczają przestrzeń, w której wyrażony jest sens przynależności osób ją zamieszku-

<sup>3</sup> M. Mikołajczyk, *Warunki działania i problemy na drodze do samorządu*, [w:] *Co znaczył i znaczy samorząd*, red. A. Jaeschke, M. Mikołajczyk, Kraków 2000, s. 95.

<sup>4</sup> J. Kurczewska, *Lokalne społeczeństwo obywatelskie*, [w:] *Społeczności lokalne...*, Warszawa 2006, s. 24-25.

jących oraz dostarczają jednostkom i grupom terytorium zakorzenienia dla ich tożsamości. Humanistyczni geografowie dodają, że człowiek nie przebywa w ramach geometrycznych relacji, ale w świecie znaczenia<sup>5</sup>.

Terminem obejmującym m.in. wymienione elementy związane z rozwojem lokalnym jest kategoria zasobów lokalnych wprowadzona do polskiej literatury przez Barbarę Lewenstein, kategoria ta „[...] oznacza aktualną zdolność społeczności do odpowiadania i rozwiązywania konkretnych wyzwań stojących przed nią w danym momencie”<sup>6</sup>. Zasoby lokalne to: nieformalne i formalne społeczne interakcje, relacje, sieci; instytucje lokalne (organizacje formalne samorządowe); oraz kapitały występujące w lokalnej społeczności: ludzki (talenty, umiejętności) i społeczny (więzi i zaufanie)<sup>7</sup>.

### Partycypacja: polityka i polityki ludzi lokalnych

Jednymi z głównych przeszkód w realizacji postulatu szerokiej partycypacji obywatelskiej są kulturowe wzorce ukształtowane przez doświadczenia historyczne społeczności i proces socjalizacji mieszkańców (mentalność, stosunek do sfery publicznej, wartościowanie zaangażowania w sprawy publiczne itp.). Ważniejsze jednak wydają się te wzorce kulturowe, które są wytwarzane przez politykę podmiotów i aktorów społecznych na scenie lokalnej w teraźniejszości. To one rozszerzają lub ograniczają udział mieszkańców w życiu publicznym społeczności, wskazując grupy społecznej marginalizacji i wykluczenia. W tym zakresie każda władza lokalna może realizować postulat społecznej sprawiedliwości, jeśli rozważy, jaki rodzaj polityki dominuje w ich przestrzeni publicznej i jakie rodzaje wzorców kulturowych ona wytwarza. We współczesnym dyskursie filozofii politycznej rozważane są dwie kategorie redystrybucji i uznania jako najbardziej znaczące dla rozumienia współczesnych społeczeństw. Przyjęcie tej płaszczyzny rozważań wymaga wyjaśnienia – w formie uproszczonej – głównych założeń koncepcji redystrybucji i uznania<sup>8</sup>. „Redystrybucja” jako kategoria występuje w tradycji liberalnej i neoliberalnej, promując zarówno indywidualną wolność, jak i społeczny egalitaryzm w dostępie do dóbr lokalnych. Natomiast „uznanie” wywodzi się z tradycji fenomenologii i traktuje relacje społeczne (intersubiektywność) jako pierwotne wobec podmiotu, jednak niezbędne do jego samookreślenia (tożsamości,

<sup>5</sup> P. H u b b a r d, R. K i t c h i n, G. V a l e n t i n e, *Key thinkers on space and place*, London 2004, s. 5.

<sup>6</sup> B. L e w e n s t e i n, *Nowe paradygmaty rozwoju układów lokalnych – w stronę obywatelskich wizji społeczności lokalnych*, [w:] *Oblicza lokalności. Różnorodność miejsc i czasu*, red. J. Kurczewska, Warszawa 2006, s. 226.

<sup>7</sup> *Tamże*, s. 225-227.

<sup>8</sup> Szczegółowe opracowanie w: N. F r a s e r, A. H o n n e t h, *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*, Wrocław 2005.

samorealizacji), a przez to realizacji idei „dobrego życia”. „Uznanie przez inny podmiot jest koniecznym warunkiem uzyskania pełnej, niezaburzonej podmiotowości. Odmówić komuś uznania, to pozbawić go podstawowej możliwości rozwoju” – tak twierdzą główni przedstawiciele polityki uznania (Taylor, Honneth)<sup>9</sup>. Jednak brak uznania może być zarówno kwestią indywidualną, jak i społeczną. Dla Charlesa Taylora i Axela Honnetha brak uznania tworzy „wypaczone tożsamości” czy „niekompletne podmiotowości”, a dla Nancy Fraser brak uznania oznacza ograniczenie lub uniemożliwienie społecznej partycypacji pewnej grupie lub niektórym jednostkom w życiu społecznym poprzez ich stygmatyzację w sensie instytucjonalnym, a nie tylko jednostkowym.

Ujęcie uznania jako kwestii sprawiedliwości oznacza traktowanie jej jako problemu związanego ze statusem społecznym. Oznacza to analizę wpływu, jaki zinstytucjonalizowane wzorce wartości kulturowej wywierają na wzajemne usytuowanie aktorów społecznych. Jeśli takie wzorce konstytuują aktorów jako równych sobie partnerów, zdolnych na równi współuczestniczyć w życiu społecznym, to możemy mówić o wzajemnym uznaniu i równości statusu. Kiedy natomiast zinstytucjonalizowane wzorce wartości konstytuują pewnych aktorów jako niższych, wykluczonych, całkowicie innych lub po prostu niewidzialnych, a tym samym jako niepełnoprawnych partnerów w interakcjach społecznych, powinniśmy mówić o braku uznania i podporządkowaniu w hierarchii statusu<sup>10</sup>.

Uczenie się, które z andragogicznej perspektywy nie jest jednostkowym wymiarem praktyki, ale właśnie procesem społecznym, „zamkniętym” w interakcjach przebiegających w wielu kontekstach codziennego życia mieszkańców w zasadniczy sposób może się przyczynić do realizacji postulatów polityki uznania wobec wszystkich grup „zamieszkujących” lokalne terytorium. Wytwarzane wówczas kulturowe wzorce społecznej partycypacji sprzyjałyby równości uczestnictwa wszystkich grup i mieszkańców lokalnych społeczności.

Ian Martin i Mae Shaw twierdzą, że społeczność może być przestrzenią socjologiczną, polityczną i edukacyjną, przy czym ta ostatnia zawiera również elementy pozostałych. Społeczność jest (tylko) pewną ramą aktywności jednostek, a nie treścią uczenia się<sup>11</sup>. Jest to istotne rozróżnienie, jeśli „rama” ma stanowić „[...] uporządkowanie czynności i znaczeń zapewniające ontologiczne bezpieczeństwo w toku codziennych rutynowych praktyk”<sup>12</sup>. W socjologicznej przestrzeni społeczność jest formą, w której sytuują się jednostki dzielące wspólne interesy, potrzeby czy kolektywne tożsamości. Społeczność jest organizowana i wykorzystywana przez jednostki jako wyraz

<sup>9</sup> Tamże, s. 44.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> I. M a r t i n, M. S h a w, *Developing the community dimension of learning: three conceptual framework*, [w:] *Human Development and Adult Learning*, red. A. Fragoso, E. Lucio-Villegas, E. Kurantowicz, Faro 2006.

<sup>12</sup> A. G i d d e n s, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań 2003, s. 130.

oporu wobec szerszych strukturalnych warunków, miejscem przenoszenia prywatnych problemów w sferę działań publicznych, pośredniczy między mikro- a makroświatem jednostek. W sensie politycznym społeczność jest przestrzenią propagowania i główną kategorią polityczną państwa z jednej strony, a z drugiej – stanowi polityki poszczególnych oddolnych społeczności jako wyraz konfrontacji między odgórną zasadą polityki państwa a oddolnymi koncepcjami polityki lokalnych społeczności. W tak rozumianej przestrzeni edukacja dorosłych (edukatorzy, badacze) zawsze znajduje się w roli mediatora między daną odgórnie zarządzaną przez władzę przestrzenią dyskursu i działań a żadaną przez obywateli w dostępnych warunkach demokracji<sup>13</sup>. Społeczność jako przestrzeń edukacyjna jest określona według autorów przez cztery ramowe kategorie: podmiot (działania, struktura), pedagogię (nauczania, uczenia się), skalę lub *focus* (mikro, makro) oraz kontekst (polityka, polityki). Konstruując ten model praktyki edukacyjnej w przestrzeni społeczności, autorzy odwołują się do dwóch klasycznych koncepcji: strukturyzacji Anthony'ego Giddensa i wyobraźni socjologicznej Wrighta Millsa. Pierwsze odniesienie pozwala uniknąć pułapki dychotomii pomiędzy działaniem a strukturą, drugie – zastosować pojęcie „wyobraźni” do innych komponentów efektywnego, społecznego działania.

Przez wyobraźnię rozumiemy kompetencję i gotowość do lokowania osobistych doświadczeń w szerszych zewnętrznych kontekstach i powiązaniach oraz obiektywizowania ich w coraz bardziej zmieniającej się skali społecznych konotacji i koneksji. Biorąc to pod uwagę, należy podkreślić, że interpretacja idei wyobraźni występuje zarówno w terminach poznawczych, jak i afektywnych; to jest tyleż zdolność emocjonalna, co i zdolność intelektualna. Jako taka, umożliwia ona jednostce podejmowanie roli innego i działania empatycznego [...]. Ostatecznie taka empatia jest polityczną praktyką uwidaczniającą się w relacjach z innymi, w możliwościach nowego i lepszego świata<sup>14</sup>.

Uczenie się, w którym społeczność jest przestrzenią dla tego procesu, kształtuje trzy typy wyobraźni: socjologiczną, narracyjną i refleksywną. Ich kreowanie w perspektywie społeczności ogranicza pojemność i treści wyobrażeń. Pierwsza wyobraźnia zawiera swoistą kombinację rozsądku, empatii i kontekstualizacji, która pozwala zarówno na unikatowe, jak i społeczne konstruowanie indywidualności oraz zrozumienie i tworzenie wspólnego sensu w coraz bardziej zróżnicowanych i pluralistycznych politykach<sup>15</sup>. Wyobraźnia narracyjna jest „[...] zdolnością do lokowania własnej biografii w opowieści/iach Historii. Biografia jest zawsze i z konieczności historyczna, ponieważ indywidualne doświadczenie jest efektem szerszych wzorców ciągłości i zmiany ponadczasowych”<sup>16</sup>. Wyobraźnia narracyjna jest widoczna w procesach zmagania się

<sup>13</sup> I. M a r t i n, M. S h a w, *dz. cyt.*, s. 13-14.

<sup>14</sup> *Tamże*, s. 14.

<sup>15</sup> *Tamże*.

<sup>16</sup> *Tamże*, s. 15.

lub zawierania kompromisów jednostki z wolnością czy sprawiedliwością. Ostatnia wyobrażnia, refleksywna, jest zdolnością do postrzegania własnej tożsamości i własnych tradycji jednocześnie jako problemu i możliwości rozwoju życia w warunkach demokracji, globalizacji, pluralizmu czy kosmopolityzmu.

Takie usytuowanie społeczności względem uczenia się – jako ramy, tła, przestrzeni – często jest obecne w edukacji lokalnych społeczności. W lokalnym środowisku z jednej strony istnieją niezależne grupy uczące się, zgromadzone wokół wspólnych tematów czy interesów, jak: grupy dzielące wspólne zainteresowania (czytelnictwo, hobby, malarstwo itp.), grupy inwestorów (przedsiębiorców), nieformalne grupy religijne, grupy, których celem jest rozwój środowiska lokalnego czy walka o wspólne wartości i zmianę społeczną. Cechą charakterystyczną społeczności jest „[...] koncentracja na rzeczywistych problemach zidentyfikowanych przez członków społeczności, współpraca poprzez dzielenie się zasobami i rozwój różnych form współpracy między grupami, instytucjami i innymi służbami w społeczeństwie”<sup>17</sup> i wytwarzanie własnych polityk lokalnej społeczności. Z drugiej strony kontekst polityki tworzą władze lokalnych społeczności. Realizując politykę lokalnego rozwoju, koncentrują się one na terytorium jako znaczącym elemencie tożsamości zbiorowej członków społeczności.

### **Refleksyjność: społeczność (lokalna) jako przestrzeń edukacyjna**

Podstawowe cele edukacji lokalnej mogą być wspólne z innymi praktykami uczenia się dorosłych, a są to: zwalczanie społecznej ekskluzji poprzez rozszerzanie uczestnictwa mieszkańców społeczności oraz zachęcanie do aktywnego obywatelstwa. Jednak dla edukacji lokalnej s p o s ó b realizacji tych celów jest specyficzny i odmienny. Charakteryzuje się on głęboką refleksyjnością (świadomość współzależności) i opiera się na możliwościach uczenia się społecznego i kontekstowego, nieformalnego i przez doświadczenie. Radykalizując cele uczenia się, uwypuklając ich społeczny charakter i zaangażowanie oraz tworząc miejsca i przestrzenie dla „głosew” wykluczonych – edukacja lokalna wyraźnie podkreśla odrębność swoich cech.

Takie praktykowanie edukacji lokalnej jest możliwe, gdyż sama społeczność lokalna ulega istotnym przemianom. Odejście od opresywnych, tradycyjnych wspólnot lokalnych ujawnia nowe formy społecznego zaangażowania, którymi są np. społeczność oporu, społeczność inkluzywna czy społeczność estetyczna. Rennie Johnston charakte-

---

<sup>17</sup> J. H u g o, *Learning community history*, [w:] *Adult Learning in Community. New Directions in Adult and Continuing Education*, red. D.S. Stein, S. Imel, San Francisco 2002, s. 12.

ryzuje w sposób następujący istotny dla zmiany społeczności przełom w intelektualnych debatach nad tym pojęciem z punktu widzenia edukacji dorosłych:

W świetle wzmożonego indywidualizmu powiązanego z różnorodnością i pluralizmem, podejmowane są próby ponownego zdefiniowania i zbadania pojęcia „społeczności” pod kątem szerszego, bardziej społecznego punktu odniesienia. Coraz częściej stwierdza się, że musi ona wyjść poza przytulny konserwatyzm *Gemeinschaft*, zorientowany do wewnątrz, z drugiej jednak strony powinna być pozbawiona anomistycznej i atomistycznej biurokracji ukrytej w *Gesellschaft*. Dwa wpływowe, ale bardzo różne współczesne rozumienia pojęcia społeczności – zdefiniowanej na nowo, posiadające wyraźne implikacje dla uczenia się dorosłych, to te, które są kształtowane przez transatlantyckie idee komunitariańskie i bardziej europejską koncepcję „społeczności estetycznych”<sup>18</sup>.

Koncepcja społeczności estetycznych odpowiada warunkom późnej nowoczesności i kultury, w jakich społecznościowy wymiar uczenia się jest możliwy, gdyż uwzględnia pomodernistyczne warunki społecznej integracji. Społeczności estetyczne są postrzegane jako organiczne, twórcze i afektywne. Głoszą alternatywne wartości i ideały, kładą nacisk na troskę o siebie i empatię dla innych. Koncentrują się raczej na życiu codziennym i sposobie życia niż na koncepcjach makro władzy instytucjonalnej i społecznej. Są zorientowane bardziej ku heteronomii niż autonomii, co w świetle uczenia się dorosłych przekłada się na refleksyjne działanie powiązane z interpretatywną świadomością wyrażoną zarówno w społecznym, jak i biograficznym uczeniu się<sup>19</sup>. Warto również wspomnieć o społecznym modelu uczenia się, który próbuje łączyć uczenie się z działaniami zorientowanymi na realizację różnorodnych projektów w środowisku grupy<sup>20</sup>. Społeczne uczenie się, podkreśla autor, zachodzi w zróżnicowanych układach społecznej partycypacji, jak: grupy, sieci społeczne, ruchy społeczne, społeczności, kolektywy, organizacje, które mają własne cele związane z rozwiązywaniem problemów lub radzeniem sobie z różnorodnymi wyzwaniami. Proces społecznego uczenia się przebiega w rzeczywistych życiowych kontekstach, co tym samym powoduje wzrost znaczenia społecznej odpowiedzialności. Dla edukacji lokalnej związek z rzeczywistym życiem mieszkańców jest warunkiem koniecznym.

Edukacja lokalna może występować w wielu odmianach, ale zawsze jednak koncentruje się na problemach i potrzebach społeczności oraz:

<sup>18</sup> R. J o h n s t o n, *Community Education and Lifelong Learning – Local Spice for Global Fare?*, [w:] *Lifelong Learning. Education Across the Lifespan*, red. J. Field, M. Leicester, London and New York 2001, s. 21.

<sup>19</sup> T. J a n s e n, M. F i n g e r, D. W i l d e m e e r s c h, *Reframing Reflectivity in view of adult education for social responsibility*, [w:] *Adult Education and Social Responsibility*, red. D. Wildemeersch, M. Finger, T. Jansen, Frankfurt am Main 1998.

<sup>20</sup> D. W i l d e m e e r s c h, *Paradoxes of social learning: Towards a model for project-oriented group work*, [w:] *Project Studies – a late modern university reform?*, red. J.H. Jensen, H.S. Olesen, Roskilde 1999, s. 39 i nast.

- wykracza poza edukację instytucjonalną, ale włącza i wykorzystuje zasoby, możliwości edukacji formalnej lokalnego środowiska;
- często formułuje swoje wartości, cele i strukturę w opozycji do konwencjonalnego szkolnictwa<sup>21</sup>. Przebiega głównie w lokalnych i nieformalnych kontekstach;
- jest nastawiona na realizację celu, który jest lokalnie ważny i społecznie zaangażowany (np. sprawiedliwość, równość, demokracja);
- upelnomocnia i wprowadza różnicę.

To społeczne (i często polityczne) zaangażowanie edukacji lokalnej ma ją chronić przed wieloma niekorzystnymi zjawiskami. Do tych zjawisk zaliczają się:

- zawłaszczenie społeczności lokalnej przez nowy indywidualizm<sup>22</sup>;
- swoista kolonizacja ofert edukacji społeczności lokalnej przez edukację zawodową członków społeczności,
- „oswojenie” potrzeb członków społeczności przez rynek usług edukacyjnych<sup>23</sup>;
- naiwny, romantyczny lokalizm związany z przedkładaniem konsensusu i pozornej zgody ponad różnicę i nierówność<sup>24</sup>;
- zdefiniowanie edukacji społeczności wyłącznie jako modelu edukacji kompensacyjnej czy deficytowej dla grup wykluczonych.

Uczenie się lokalne, opierające się na zasobach, partycypacji i refleksji społeczności lokalnej jest złożonym zjawiskiem. Jego zrozumienie pozwoli mieszkańcom i badaczom światów lokalnych podejmować działania wzbogacające ich codzienne życie w lokalnej społeczności.

#### COMMUNITY LEARNING. RESOURCES, ACTIONS AND REFLECTION

##### S u m m a r y

The writer justifies the thesis that community learning applying to territorial communities is based on three elements: local resources, participation and citizens' activity and the ability of the local community to reflect on their activity. And the other way round, according to the author, each educational activity can contribute to enriching the resources, extend citizens' participation or, at last, can strengthen the results of social emancipation. The author emphasizes that the functioning of contemporary local communities depends on the extent of the educational activity undertaken at the

<sup>21</sup> T. Lovett, *Adult Education, Community Development and the Working Class*, London 1975.

<sup>22</sup> J. Field, *Citizens, enterprise and community*, „Journal of Community Education” 1989, nr 3.

<sup>23</sup> S. Westwood, *When Class became Community in Adult Education*, [w:] *Rethinking Radical Education*, red. A. Rattansi, D. Reeder, London 1992.

<sup>24</sup> C. Vincent, *Education for the Community*, „The British Journal of Educational Studies” 1983, nr 4.



local level, not only in the economic and institutional dimension, but also in the cultural and symbolic spheres. This approach to the understating of the learning process constitutes a pre-requisite to the development of contemporary local communities. Local education can assume various forms, but it always focuses on problems and needs of the local community, goes beyond institutional education and often formulates its values, goals and structure in opposition to conventional school systems, it takes place mainly in local and informal contexts and is oriented towards the achievement of goals which are important from the local and socially point of view (e.g. justice, equality, democracy).