

# UBÓSTWO EDUKACYJNE I REGION W NIEMIECKIM DYSKURSYJNE NAUKOWYM. ZARYS ZAGADNIENIA

Ewa Przybylska

ORCID: 0000-0001-8338-5484

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

adres e-mail: ewa\_przybylska@sggw.pl

**Słowa kluczowe:** ubóstwo edukacyjne, region, badania edukacyjne, kapitał społeczny

**Streszczenie.** Kluczowe kategorie artykułu stanowią „ubóstwo edukacyjne” i „region”. Autorka na podstawie analizy literatury przedmiotu i wtórnej analizy badań empirycznych szkicuje relację między tymi dwoma terminami na przykładzie Republiki Federalnej Niemiec, zwłaszcza z perspektywy sfery badań edukacyjnych i polityki oświatowej, w których obie kategorie sukcesywnie zyskują na znaczeniu. Ważną rolę odgrywa tu pytanie o wkład systemu edukacji w przewyższanie nierówności edukacyjnych. Przegląd niemieckich badań dotyczących opieki nad małym dzieckiem, edukacji szkolnej, zawodowej, akademickiej oraz edukacji w środowiskach wiejskich wskazuje zarówno na szereg działań przynoszących już pozytywne efekty, jak i ewidentne deficyty, których eliminacja stanowi wyzwanie dla polityków, przedstawicieli nauki i regionalnych aktorów.

## EDUCATIONAL POVERTY AND THE REGION IN THE GERMAN SCIENTIFIC DISCOURSE. OUTLINE OF THE ISSUE

**Keywords:** educational poverty, region, educational research, social capital

**Abstract.** The key categories of the article are ‚educational poverty’ and ‚region’. The author, based on an analysis of the literature on the subject and a secondary analysis of empirical research, sketches the relationship between these two terms on the example of the Federal Republic of Germany, especially from the perspective of the sphere of educational research. The question of the role of the education system in overcoming educational inequalities is important here. The review of German research on the care of small children, school, vocational, academic and rural education indicates both a number of activities

that have already brought positive effects and evident deficits, the elimination of which is a challenge for politics, science and regional actors, and educational policy, in which both categories are gradually gaining importance.

## Wprowadzenie

„Ubóstwo edukacyjne” i „region” stanowią kluczowe kategorie artykułu. Relacja między tymi dwoma terminami zostanie tu naszkicowana na przykładzie Republiki Federalnej Niemiec, zwłaszcza z perspektywy sfery badań edukacyjnych i polityki oświatowej, w których obie kategorie sukcesywnie zyskują na znaczeniu. Na wstępie warto zaznaczyć, że fenomen „ubóstwa edukacyjnego” pojawia się z rosnącą częstotliwością w kontekście problematyki rozwoju regionalnego, zajmując w niej coraz bardziej doniosłe miejsce. Ubóstwo edukacyjne jest zresztą we wszystkich rozwiniętych krajach świata uznawane za jedną z przyczyn ekсклюzy społecznej, bezrobocia czy trudnej sytuacji ekonomicznej, zagrażającej prawidłowemu funkcjonowaniu osoby dotkniętej tym problemem i jej rodziny. Liczne międzynarodowe studia porównawcze, prowadzone zwłaszcza pod egidą UNESCO czy OECD, czynią przedmiotem badań czynniki determinujące poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych pracobiorców w różnych krajach świata oraz konsekwencje dla ich życia i wydajności gospodarek narodowych. Znacznie mniejszą uwagę w międzynarodowych badaniach poświęca się rozpoznaniu fenomenu zróżnicowania poziomu wykształcenia i rozmieszczenia ubóstwa edukacyjnego w obrębie granic państwowych, a co za tym idzie, w ramach narodowych systemów edukacyjnych, uwikłanych w specyficzne konteksty historyczne, polityczne, kulturowe, społeczne i gospodarcze. Ten niedostatek może wywoływać konsternację, tym bardziej że różnice regionalne, zidentyfikowane w większości państw, generując nierówności społeczne w dostępie do edukacji czy partycypacji w dobrach kultury, rzutują na spójność społeczną, uznawaną za podstawowy warunek pomyślnego rozwoju nowoczesnych społeczeństw<sup>1</sup>. Brak gruntownych badań nad rolą systemów oświatowych w procesie generowania „ubóstwa edukacyjnego” czy w ogóle zróżnicowania poziomu wykształcenia mieszkańców różnych regionów na terytorium państwa, stanowi rażący deficyt, zwłaszcza w obliczu żywego zainteresowania ośrodków badawczych takimi kwestiami, jak: innowacyjne potencjały gospodarcze, wysokość zarobków i stopa bezrobocia w poszczególnych regionach.

---

<sup>1</sup> M. Heidenreich, *Regionale Muster von Bildungsarmut*, [w:] G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Springer VS, Wiesbaden 2019, s. 29.

W świetle statystyki Unii Europejskiej ubóstwo edukacyjne najsilniej dotyka kraje Europy Południowej (41,2%), w najmniejszym stopniu Europy Północnej i Środkowo-Wschodniej. Podczas gdy średnia ubóstwa edukacyjnego populacji w wieku 25–64 lat wynosiła w 2015 roku w UE 23%, w krajach skandynawskich kształtowała się na poziomie 15,9%, zaś w państwach Europy Środkowej i Wschodniej – 13,7%. Największe zróżnicowanie regionalne poziomu wykształcenia obywateli i obywateli występuje w krajach o największym odsetku społeczeństwa kwalifikowanego jako populacja dotknięta ubóstwem edukacyjnym, tj. na Malcie<sup>2</sup>, w Portugalii, Hiszpanii, Włoszech i Grecji. Polska należy, obok Irlandii, Niderlandów, Danii, Szwecji, Austrii, Finlandii, Słowacji i Czech, do państw o stosunkowo niewielkiej różnicy pomiędzy regionami o najmniejszym oraz największym poziomie ubóstwa edukacyjnego, czyli nieprzekraczającej 10 punktów procentowych. W Portugalii, w której rozdźwięk jest największy, różnica pomiędzy regionami wynosi 28,5 punktów procentowych; w Niemczech 17,8 (Brema – Drezno)<sup>3</sup>. Dane statystyczne wskazujące na powolną redukcję zjawiska ubóstwa edukacyjnego (na przestrzeni lat 2000–2016 nastąpił spadek z 35% do 23% w skali Unii Europejskiej) świadczą, z jednej strony, o zacieraniu się różnic pomiędzy państwami członkowskimi, z drugiej zaś, o nasilającym się rozdźwięku w obrębie granic poszczególnych państw.

Niemniej w skali globalnej ubóstwo edukacyjne pozostaje problemem nierozwiązanym, z różnym natężeniem nękającym regiony i grupy społeczne. Pokazuje to przedłożony w grudniu 2019 roku przez UNESCO Czwarty Globalny Raport o Uczeniu się i Edukacji Dorosłych (Grale), który kładzie nacisk na tzw. „Participation rates”<sup>4</sup>. Wszystkie Raporty, które ukazały się po opublikowanym w 2009 roku „Grale 1”, wskazują na nieznaczny postęp w większości krajów świata, zwłaszcza w sferze polityki i finansowania edukacji dorosłych, tylko w niektórych regionach odnotowano regresję. Zasadniczo jednak przesłanie najnowszego raportu Grale jest raczej pesymistyczne: W jednej trzeciej państw świata uczestnictwo w edukacji dorosłych nie przekracza progu 5%. Co więcej,

<sup>2</sup> Wśród badaczy istnieje zgodność co do tego, że w przypadku państw o stosunkowo niewielkiej liczbie ludności, jak Malta, Estonia czy Luksemburg, dane odnośnie do dysproporcji regionalnych nie wnoszą wiele do wyjaśnienia fenomenu ubóstwa edukacyjnego i jego relacji z systemem edukacyjnym. W związku z tym nie są one uwzględniane w szczegółowych analizach.

<sup>3</sup> Eurostat, *Population by educational attainment level, sex and age (%) – main indicators 2016* [edat\_lfse\_03], [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_03](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_03) (10. 01.2020); M. Heidenreich, *Regionale Muster...*, s. 33–34.

<sup>4</sup> UNESCO, *4th Global Report on Adult Learning and Education: Leave No One Behind: Participation, Equity and Inclusion*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2019.

w niektórych państwach, tu zwłaszcza w regionie Europy Południowo-Wschodniej (Rumunia, Bułgaria, Grecja) wskaźnik partycypacji dorosłych w edukacji wykazuje tendencję spadkową. W niemalże połowie krajów świata uczestnictwo w edukacji dorosłych kształtuje się na poziomie poniżej 10% populacji; tylko w 15% krajów ponad połowa społeczeństwa korzysta w dorosłości z ofert edukacyjnych. „Grale 4” identyfikuje także grupy społeczne najbardziej biernie edukacyjnie. W skali całego świata są to osoby z niepełnosprawnościami, osoby starsze, osoby należące do mniejszości, migranci i uchodźcy. Również mieszkańcy terenów wiejskich i regionów odległych od dużych aglomeracji miejskich mają trudniejszy dostęp do edukacji. Raport kieruje także uwagę na populację kobiet, których udział w edukacji dorosłych, abstrahując od pewnych wyjątków – znikomo wzrósł na przestrzeni ostatnich lat. Pojawia się tu jednak inna, zdaniem autorów Raportu, niepokojąca kwestia: aktywność edukacyjna kobiet lokuje się przede wszystkim w obszarach, które nie wywierają znacznego wpływu na gospodarkę i rynek pracy. Autorzy ubolewają nad tym, wysuwając tezę, że taka sytuacja nie służy ani zatrudnialności kobiet, ani wzrostowi gospodarczemu. Zasadniczo UNESCO podchodzi do edukacji nie inaczej niż inne gremia polityczne, podporządkowujące swoją argumentację kategorii „Employability” i rynkowi pracy, aczkolwiek od tej organizacji można by oczekiwać większego zrozumienia dla takich wartości, jak: samorealizacja, edukacja kulturalna czy zaangażowanie obywatelskie.

„Grale 4” jedynie pobieżnie odnosi się do zależności między poziomem wykształcenia a uczestnictwem w edukacji dorosłych, chociaż rysuje się ona z mniejszą lub większą wyrazistością we wszystkich regionach świata. Być może powierzchowne potraktowanie tego wątku wynika z zogniskowania Raportu głównie na konkretnych przedsięwzięciach służących określonym grupom społecznym.

## **„Ubóstwo edukacyjne” – charakterystyka zjawiska**

Zasadniczo niemieckie badania nad ubóstwem bazują na trzech przesłankach: po pierwsze, ubóstwo jest postrzegane jako istotny problem społeczny, po drugie, przeobrażenia społeczne powodują, że coraz to inne grupy są narażone na ubóstwo bądź nim dotknięte, po trzecie, ubóstwo nie ogranicza się do sfery materialnej; jest fenomenem wielowymiarowym przekładającym się na inne obszary (zdrowie, środowisko życia, praca zawodowa, warunki mieszkaniowe,

edukacja, aktywność obywatelska itp.)<sup>5</sup>. Termin „ubóstwo edukacyjne” po raz pierwszy w niemieckich naukach społecznych użyła socjolożka Jutta Allmendinger, określając nim deficyt wynikający z nieosiągnięcia przez jednostki minimalnych standardów wyznaczonych przez instytucje szkolne bądź edukacji zawodowej<sup>6</sup>. Autorka zwróciła uwagę na społeczny konsens odnośnie do prognozy różnicującego pomiędzy osobami, które spełniają minimalne standardy edukacyjne, a tymi, które ich nie osiągają, wysuwając tym samym tezę o umownym, relatywnym charakterze ubóstwa edukacyjnego, którego znaczenie konstruowane jest w dyskursie społecznym odnoszącym się do powszechnie akceptowalnej normy. Termin ten jest zatem na wskroś subiektywny, wskazuje bowiem na deficyt właściwie dopiero wówczas, gdy kapitał edukacyjny urasta do problemu w opinii publicznej lub indywidualnej ocenie jednostki. Jeszcze w latach 80. XX wieku brak posiadania świadectwa szkoły podstawowej (w RFN problem dotyczył ponad 10% populacji) nie sytuował pracobiorcy w grupie cechującej się ubóstwem edukacyjnym, jako że nie przekreślał jego szans na udział w życiu zawodowym i społecznym; aktualnie osoby nielegitymujące się tym świadectwem (6% społeczeństwa) są jednoznacznie postrzegane jako osoby zagrożone wykluczeniem i marginalizacją społeczną<sup>7</sup>.

Niemieckie badania naukowe nad „ubóstwem edukacyjnym” koncentrują się głównie na następujących zagadnieniach:

- Udział systemu edukacji w generowaniu „ubóstwa edukacyjnego”

Badania wpisujące się w ten nurt bazują na przekonaniu, że współcześnie o ludzkich szansach na partycypację w dobrach kultury, rynku pracy, życiu społecznym, ekonomicznym i politycznym przesądzają systemy oświatowe, których zadaniem w demokratycznych państwach jest wyrównanie ewentualnego niedoboru wykształcenia, wynikającego z ubożego kapitału wyniesionego ze środowiska rodzinnego i wyposażenie wszystkich uczniów, niezależnie od pochodzenia, w wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne do urzeczywistnienia kariery edukacyjnej, umożliwiającej osiągnięcie optymalnego dla jednostki poziomu wykształcenia i zawodu. System oświaty jest poddawany krytyce, zwłaszcza ze względu na utrzymującą się zależność pomiędzy wykształceniem matek

<sup>5</sup> K.-A. Chassé, M. Zander, *Armut im Blick Sozialpädagogischer Forschung – ein Report*, [w:] C. Schweppe, W. Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie*, Juventa, Weinheim-München 2005.

<sup>6</sup> J. Allmendinger, *Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs – und Sozialpolitik*, „Soziale Welt“ 2019, H. 50, s. 40.

<sup>7</sup> G. Quenzel, K. Hurrelmann, *Ursachen und Folgen von Bildungsarmut*, [w:] G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Springer VS, Wiesbaden 2019, s. 5.

a poziomem wykształcenia ich dzieci oraz stosunkowo wysokim odsetkiem młodzieży opuszczającej system edukacji bez świadectwa ukończenia szkoły podstawowej lub wyuczenia się zawodu<sup>8</sup>. Badacze zarzucają instytucjom systemu szkolnego przede wszystkim nieudolność w zakresie eliminacji nierówności i wyrównywania szans dzieci i młodzieży pochodzących ze środowisk ubogich, zmarginalizowanych czy wykluczonych społecznie<sup>9</sup>. Krytyka w dużym stopniu dotyczy braku kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozowania przyczyn niepowodzeń szkolnych i pracy z uczniem mającym trudności w nauce, a zatem skierowana jest również pod adresem programów kształcenia nauczycieli i pedagogów szkolnych<sup>10</sup>.

- Konsekwencje ubóstwa edukacyjnego dla życia jednostek

Bogata literatura przedmiotu odnosi się do biografii osób, które przedwcześnie opuściły system edukacji lub zakończyły edukację nie opanowawszy wiedzy ani kompetencji, pozwalających na sprawne funkcjonowanie w rozmaitych obszarach ludzkiej aktywności. Badacze wskazują na niską samoocenę tych osób, problemy psychiczne, zdrowotne, bezradność, poczucie wstydu i upokorzenia, na zagrożenie bezrobociem i osamotnieniem w sytuacji niemożności korzystania ze społecznych sieci wsparcia. Nieodosobnione są również przypadki popadania w konsumpcjonizm, podejmowania działań ryzykownych, prowadzących do uzależnień czy kolizji z prawem. Grupę budzącą szczególnie niepokój, w największym bowiem stopniu zagrożoną ekskluzją społeczną, stanowią aktualnie młodzi mężczyźni wywodzący się z ubogich rodzin nieprzykładających wagi do edukacji<sup>11</sup>. W sytuacji gdy w ich przypadku pojawia się tło migracyjne, rośnie niebezpieczeństwo dołączenia do populacji „przeigranych”<sup>12</sup>. Biografie ludzi niespełniających współczesnych wymogów kwalifikacyjnych i kompetencyjnych, generowanych przez społeczeństwo, kulturę i rynek pracy najpełniej

<sup>8</sup> R. Becker, *Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ 2000, H. 3; J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2002.

<sup>9</sup> R. Schleißer, *Über Lernvermeidung. Eine funktionale Analyse „lernbehinderter“ Kommunikation*, „Zeitschrift für Sozialpädagogik“ 2005, H. 3.

<sup>10</sup> G. Brüning, H. Kuvan, *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002.

<sup>11</sup> G. Quenzel, K. Hurrelmann, *Ursachen...*, s. 13.

<sup>12</sup> R. Ramirez, D. Dohmen, *Ethnisierung und Bildungsarmut*, [w:] G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Springer VS, Wiesbaden 2019, s. 389–393; S. Drucks, U. Bauer, T. Hastaoglu, *Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus*, „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ 2011, H. 3.

odzwierciedlają badania nad osobami niepiśmiennymi lub w niewystarczającym stopniu władającymi umiejętnością pisania i czytania. Odsłaniają one zarówno uwarunkowania ich niekompetencji, jak i uciążliwości życia z tym deficytem<sup>13</sup>.

- Konsekwencje „ubóstwa edukacyjnego” jednostek i grup społecznych dla funkcjonowania społeczeństwa jako ogółu

We współczesnym dyskursie na temat nierówności społecznych, generowanych między innymi przez system oświaty, pojawiają się trzy różne argumentacje przemawiające za podjęciem zdecydowanych działań na rzecz demokratyzacji edukacji. Pierwsza z nich, najbardziej powszechna, odwołuje się do ekonomicznych skutków deficytów kwalifikacyjnych i kompetencyjnych części pracobiorców, widząc w nich barierę dobrobytu ogólnospołecznego i hamulec rozwoju gospodarczego, w tym przede wszystkim innowacyjności. Przykładowo, jedno z badań kosztów wynikających z braku lub niskiego wykształcenia pracobiorców, przeprowadzone przez Fundację Bertelsmanna, dostarcza wyliczeń, według których wzrost gospodarczy zyskałby znacznie na rozmachu, gdyby zwiększyła się populacja uczniów i uczennic o szczególnych uzdolnieniach, osiągających ponadprzeciętne wyniki w nauce, oraz odsetek uczących się wykazujących się średnimi wynikami, w rozumieniu skali kompetencji stosowanej w badaniach PISA<sup>14</sup>. W tej narracji nie brakuje również wskazań na koszty pomocy społecznej, kierowanej do grup o niskich kwalifikacjach. W ich przypadku ryzyko uzyskiwania najniższych w skali krajów dochodów uległo na przestrzeni ostatnich dwóch dekad niemal podwojeniu<sup>15</sup>.

Dwie kolejne argumentacje nawiązują do standardów życia politycznego w demokratycznym państwie i spójności społecznej. Edukacja jest w nich postrzegana jako fundamentalny warunek partycypacji w życiu społecznym, w tym dokonywania właściwych wyborów i odpowiedzialnego angażowania się w sprawy publiczne. Na temat politycznych i społecznych skutków rozwarstwienia społeczeństwa nie przeprowadzono dotychczas ani licznych, ani kompleksowych studiów empirycznych, jednak wyniki dostępnych badań nad młodzieżą, egzemplarycznie dowodzą, że wśród młodych ludzi o deficytowych kwalifikacjach

<sup>13</sup> M. Döbert, P. Hubertus, *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*, Ernst Klett Verlag, Münster 2000; A. Grotlüschen, W. Rieckmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten Leo. – Level-One Studie*, Waxmann, Münster 2012.

<sup>14</sup> L. Wößmann, M. Piopiunik, *Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2009*, [http://www.bertelsmann-stiftung.de/Was\\_unzureichende\\_Bildung\\_kostet.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/Was_unzureichende_Bildung_kostet.pdf), (10.01.2020).

<sup>15</sup> T. Kalina, C. Weinkopf, *Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten*, Universität Duisburg-Essen 2016, <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2016/report2016-03.pdf>, (10.01.2020).

dominują pesymizm, poczucie lęku przed przyszłością, bezradność i rezygnacja<sup>16</sup>. Niemniej, mimo braku nadziei na poprawę statusu społecznego poprzez edukację, tylko niewielki odsetek młodych, niewykwalifikowanych ludzi poszukuje alternatywnych koncepcji na życie, kontestuje porządek społeczno-polityczny lub wkracza na drogę „kariery dewiacyjnej”<sup>17</sup>. Co charakterystyczne, największa liczba młodych mężczyzn bez kwalifikacji zawodowych i świadectwa ukończenia szkoły podstawowej żyje w regionach o najwyższych stopach bezrobocia<sup>18</sup>.

## Problematyka regionu w kontekście ubóstwa edukacyjnego

Region i edukacja jako przedmiot refleksji naukowej zaistniały w niemieckim dyskursie politycznym i naukowym w latach 60. XX wieku wraz z zainicjowaniem reformy systemu oświaty podporządkowanej idei demokratyzacji. Jej podstawowy cel polegał na zwiększeniu dostępności do edukacji możliwie wielu grupom społecznym, w tym do kształcenia akademickiego, zwłaszcza społecznościom nieuczestniczącym tradycyjnie w edukacji na poziomie wyższym. W pierwszej fazie badań nad regionem i edukacją dominowało zainteresowanie kształceniem formalnym urzeczywistnianym w instytucjach oświatowych różnego szczebla, działających na płaszczyznach regionalnych. Autorzy wskazują na „specyficzne ograniczenie badań” realizowanych w tamtym okresie, prowadzące do fragmentarycznego ujęcia relacji pomiędzy „biografiami edukacyjnymi a przestrzenią życia” oraz pominięcia wątków historyczno-regionalnych, jak najbardziej istotnych w kontekście funkcjonowania systemu oświaty<sup>19</sup>.

Aktualny zakres badań nad regionem i edukacją jest znacznie bardziej obszerny, bowiem obejmuje zarówno studia nad ofertą edukacyjną w regionach, eksplorujące rozmieszczenie przestrzenne instytucji oświatowych i znaczenie oferty dla jej użytkowników, jak również badania nad popytem na treści edukacyjne oraz społeczno-przestrzenne uwarunkowania aktywności edukacyjnej społeczeństwa zamieszkującego dany region<sup>20</sup>. Przestrzenne analizy rozróżniają

<sup>16</sup> L. Leven, G. Quenzel, K. Hurrelmann, *Familie, Bildung, Beruf, Zukunft. Am liebsten alles*, [w:] Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015*, Fischer, Frankfurt am Main 2015.

<sup>17</sup> G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Springer VS, Wiesbaden 2019, s. 13.

<sup>18</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland*, wbv, Bielefeld 2016.

<sup>19</sup> H. Weishaupt, *Bildung und Region*, [w:] R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, s. 273–274.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 272.



z reguły pomiędzy obszarami miejskimi i wiejskimi; kierując się głównie danymi administracyjnych jednostek samorządu terytorialnego (m.in. osiedla, dzielnice miast, gminy, powiaty, regiony wyodrębnione w „Federalnej Ustawie o zagospodarowaniu przestrzennym” [Raumordnungsgesetz] lub kraje związkowe)<sup>21</sup>.

Ekkehard Nuissl charakteryzuje związek między regionem a edukacją z perspektywy pedagogicznej: „Edukacja i region wiążą się ze sobą już nawet przy pytaniu o przedszkola czy szkoły bliskie miejscu zamieszkania, o obszar oddziaływania uniwersytetu czy ofert edukacji ustawicznej. Relacje mają charakter społeczny, ekonomiczny, kulturowy i polityczny. Ale jak konkretnie wygląda wzajemne ich na siebie oddziaływanie, na ile szczególnie można poddać je analizie? We wszystkich regionach działają różnorodne instytucje edukacyjne, od przedszkoli [...], poprzez szkoły ogólnokształcące, szkoły zawodowe, szkoły wyższe, jak: akademie, wyższe szkoły zawodowe, uniwersytety, po instytucje edukacji dorosłych”<sup>22</sup>. Wśród najważniejszych aktualnie kwestii badawczych w tym kontekście autor wymienia następujące pytania: Czy przestrzenna bliskość animuje instytucje edukacyjne do ściślejszej współpracy? Na czym polega owa współpraca i jakie przyświecają jej cele? Jakie czynniki uniemożliwiają lub utrudniają nawiązanie współpracy? Jakie efekty przynosi kooperacja regionalnych instytucji edukacyjnych? Należy tu zaznaczyć, że gdy chodzi o współpracę instytucji w regionie, mowa jest nie tylko o instytucjach utożsamianych z sektorem edukacji, ale wszystkich partnerach społecznych (urzędy pracy, ośrodki pomocy społecznej, przedsiębiorstwa, organizacje pozarządowe itp.), posiadających potencjał możliwy do wykorzystania, celem zwiększenia aktywności edukacyjnej mieszkańców regionu.

Przeгляд prowadzonych od przeszło półwiecza studiów nad regionem i edukacją, wskazuje na główne obszary, wokół których ogniskuje się uwaga badaczy.

## **Żłobki i edukacja wczesnoszkolna**

Wiele badań dotyczy edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz całodniowej opieki nad dzieckiem. W nowych landach RFN, łącznie

<sup>21</sup> Problematykę pojęciową regionu w RFN szczególnie wyjaśnia Marek Proniewski, odnosząc się do stosowanych pojęć i terminów związanych z podstawami i potencjałem rozwoju regionalnego, rodzajów typizacji regionów, typów obszarów, celów i instrumentów rozwoju regionalnego: M. Proniewski, *Polityka kształcenia jako czynnik rozwoju regionalnego (na przykładzie Niemiec)*, Filia UW, Białystok 1996.

<sup>22</sup> E. Nuissl, *Netzwerkbildung und Regionalentwicklung*, Waxmann, Münster 2010, s. 9.

z Berlinem, z opieki w żłobkach korzysta 52% dzieci poniżej trzeciego roku życia. W starych landach odsetek ten wynosi 28%. Różnice pomiędzy poszczególnymi powiatami wahają się od 44,5% do 63,0% w nowych i 13,8 a 46,9% w starych krajach związkowych<sup>23</sup>. Od 1996 roku każdemu dziecku powyżej trzeciego roku życia przysługuje prawo do uczęszczania do przedszkola. Korzysta z niego 96% dzieci pomiędzy trzecim a piątym rokiem życia. Mniej satysfakcjonujące są dotychczas osiągnięcia w zakresie realizacji postulowanego, także przez politykę, zapewnienia wszystkim dzieciom pracujących zawodowo rodziców całodziennej opieki. Miałaby ona objąć dzieci co najmniej do 10–12 roku życia. W nowych landach z całodziennej opieki w żłobkach korzysta co piąte dziecko; w starych landach – 3,3% dzieci. Całodzienną opieką w przedszkolach objętych jest 70% dzieci w nowych i niespełna jedna trzecia dzieci w starych landach. Odnośnie do całodziennej opieki nad uczniami szkół podstawowych brakuje danych statystycznych. Szacuje się, że korzysta z niej około 20–25% dzieci w skali całego państwa. Część z nich uczęszcza do szkół całodziennych, inni korzystają ze świetlic szkolnych<sup>24</sup>.

## Szkoły różnego szczebla

Szczególnie bogate są źródła dotyczące szkolnictwa w poszczególnych regionach. Co charakterystyczne, od początku prowadzonych w tym obszarze badań, czyli od lat 60. minionego wieku, aktualna pozostaje kwestia nierówności pomiędzy szkołami działającymi w środowiskach miejskich i wiejskich. Jest ona szczególnie silnie nagłaśniana w kontekście analiz aktywności edukacyjnej ludności zamieszkującej regiony rolnicze lub przemysłowe, ale także we wszelkich debatach ogniskujących się wokół zagadnień związanych z inkluzją społeczną. W ostatnich latach dysproporcje pomiędzy szkołami wiejskimi i miejskimi stają się również argumentem w różny sposób wykorzystywanym w dyskusjach na temat coraz liczniej działających szkół prywatnych, w tym na poziomie edukacji podstawowej<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Statistische Ämter des Bundes und der Länder, *Kindertagesbetreuung regional 2014. Ein Vergleich aller 402 Kreise in Deutschland*, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2015, s. 9.

<sup>24</sup> H. Weishaupt, *Bildung...*, s. 273–274.

<sup>25</sup> S. Kühne, C. Kann, *Private (Grund-)Schulen als blinder Fleck der öffentlichen Daseinsvorsorge? Regionale Analysen zu Entwicklungen in der deutschen Privatschullandschaft*, „Die Deutsche Schule“ 2012, H. 104(3).

Niemieckich badaczy zajmuje ponadto problematyka nieuchronnych zmian strukturalnych w coraz większym stopniu dotyczących szkolnictwo. Wiąże się one z przeobrażeniami demograficznymi, zwłaszcza z niskim przyrostem naturalnym i koniecznością włączenia do systemu edukacji dzieci uchodźców i imigrantów. W nowych landach RFN do likwidacji szkół podstawowych, coraz częściej także ponadpodstawowych, dochodzi od kilku czy nawet kilkunastu lat. Prognozy na kolejną dekadę przewidują zamknięcie wielu szkół w kurczących się obszarach wiejskich; z kolei w miastach – szkoły mają się zapełnić dziećmi i młodzieżą o tle migranckim.

## Szkoły wyższe

Kolejnym obszarem badań edukacyjnych jest szkolnictwo wyższe. Polityka regionalna wywarła przede wszystkim zasadniczy wpływ na rozbudowę ośrodków akademickich w starych krajach związkowych; po zjednoczeniu Niemiec – na reorganizację szkolnictwa wyższego na terenie byłej NRD. Prowadzone w kraju, począwszy od lat 60. XX wieku, analizy szkolnictwa wyższego wskazują na konieczność uwzględnienia perspektywy regionalnej w procesach planowania i rozbudowy tego sektora edukacji, niemniej pierwsze studia nad następstwami nowo założonych instytucji akademickich na rozkwit regionów i wyrównanie regionalnych dysparytetów nie dostarczają przekonujących dowodów – poza wzrostem liczby studiujących – na realną zależność pomiędzy uniwersytem czy szkołą wyższą a rozwojem regionalnym<sup>26</sup>. Niewątpliwie zwiększają się jednak szanse mieszkańców różnych regionów na równy dostęp do kształcenia akademickiego.

## Ustawiczna edukacja zawodowa

Dążność do wyrównania regionalnych dysparytetów, zwłaszcza pomiędzy obszarami miejskimi a wiejskimi, stanowi również bodziec do systematycznych badań nad edukacją zawodową w poszczególnych regionach, tym bardziej – jak z licznych raportów wynika – że zarówno pod względem infrastruktury i różnorodności ofert (możliwości wyuczenia się zawodów), jak i jakości kształcenia,

---

<sup>26</sup> H. Peisert, G. Framhein, M. Kuthe, *Veränderung des Standortnetzes des Hochschulsystems durch die Gründung neuer Universitäten*, [w:] Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), *Regionale Hochschulplanung unter veränderten Verhältnissen. Forschungs – und Sitzungsberichte*, Vincentz, Hannover 1984.

występują w regionach znaczące różnice<sup>27</sup>. Wraz z trwałą tendencją zmniejszania się liczby ludności wiejskiej, problematyka dostępu do wysokojakościowego kształcenia zawodowego mieszkańców wsi zyskuje na wadze, aczkolwiek dotychczas nie podjęto skutecznych działań, które przyczyniłyby się do rozwiązania tej kwestii. Także w obszarze ustawicznej edukacji zawodowej rysują się znaczące różnice pomiędzy poziomem uczestnictwa ludności wiejskiej i miejskiej, wynikające głównie z nieobecności na terenach wiejskich dużych przedsiębiorstw, które w większym stopniu niż małe czy średnie zakłady dbają o doskonalenie zawodowe swoich pracowników, we własnym zakresie organizując odpowiednie do potrzeb oferty edukacyjne<sup>28</sup>.

## Edukacja w regionach wiejskich

Edukacja w regionach wiejskich stanowi do tej pory żywą, wciąż na nowo podejmowaną kwestię, odnośnie do której nie wypracowano dotychczas satysfakcjonujących rozwiązań. Utożsamiane niegdyś z niską frekwencją edukacyjną i małymi aspiracjami w sferze edukacji społeczności wiejskie przyciągnęły w latach 80. XX wieku uwagę badaczy, którzy zaanonsowali „zmianę paradygmatu” w badaniach nad wsią<sup>29</sup> i z entuzjazmem obwieszczali nieograniczone „szanse kształtowania struktury”<sup>30</sup> oraz „rozwoju potencjału wsi”<sup>31</sup>. Odkrycie w latach 80. „provincji” jako przestrzeni o ogromnych, aczkolwiek trwonionych rezerwach, sprowokowało także andragogów do wszczęcia debaty na temat roli edukacji dorosłych w procesach modernizacji<sup>32</sup>, w toku której wykrystalizowała się w nauce

<sup>27</sup> R. Derenbach, *Die Problemregionen der beruflichen Bildung als Untersuchungsgegenstand der regionalen Bildungsforschung*, [w:] H. Weishaupt (Hrsg.), *Sozialraumanalyse und regionale Bildungsplanung*, Nomos, Baden-Baden 1983; Bundesinstitut für Berufsbildung, *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, BIBB, Bonn 2015.

<sup>28</sup> F. Behringer, *Regionale Disparitäten in der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung und Ansatzpunkte ihrer Erklärung*, [w:] R. Dobischat, R. Husemann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*, Ed. Sigma, Berlin 1997.

<sup>29</sup> A. Herrenknecht, *Das Dorf in der Region – oder: Steht die Dorfdiskussion vor einem Paradigmenwechsel*, „PRO REGIO” 1990, H. 5–6.

<sup>30</sup> C. Geißler, *Strukturelle Gestaltungschancen im ländlichen Raum. „eb – Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen“*, H. 44, s. 1–4.

<sup>31</sup> K. Schüttler, *Region im Dorf – überregionale Entwicklungspotenziale in Dörfern*, „PRO REGIO” 1990, H. 5–6.

<sup>32</sup> U. Klemm, *Eigenständige Regionalentwicklung als Leitidee für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum*, [w:] E. Nuißl, H. Nuißl (Hrsg.), *Bildung im Raum*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015.

i praktyce edukacji dorosłych nowa orientacja, animująca do upatrywania w niej „pomostu w procesie uspołecznienia”<sup>33</sup>. Rozwój innowacyjnych konceptów modernizacji środowisk wiejskich, który poprzedziła krytyczna ocena sytuacji trwającej do późnych lat 80., nastąpił po zjednoczeniu obu państw niemieckich. W skali całego kraju na znaczeniu zyskały koncepcje „innowacyjnego rozwoju regionów”<sup>34</sup> oraz „planowania regionalnego jako strategii rewitalizacji”<sup>35</sup>. Nie mniej istotną rolę odegrała tu ekscytacja wokół pojęć: „kultura”, „mała ojczyzna”, „tożsamość”<sup>36</sup>, która ogarnęła (nie tylko) Niemcy w obliczu postępującej globalizacji i kształtowania się globalnego społeczeństwa. Nauka stanęła przed wyzwaniem poszukiwania efektywnych modeli sterowania zasadniczymi zmianami strukturalnymi, które przeniknęły do wszystkich niemal obszarów życia społecznego, politycznego i gospodarczego. Podstawowy problem wyrażał się w pytaniu o to, w jaki sposób można skutecznie sterować regionem/rozwojem regionalnym. Uwaga badaczy niemal całkowicie skupiła się na metodach i strategiach zarządzania i kierowania rozwojem regionu, tym bardziej że odnośnie do celów istniał pełen konsens. Chodziło o szerszą partycypację społeczną, większą transparentność struktur, spotęgowanie zaangażowania partnerów społecznych, w tym ich odpowiedzialności za podejmowane działania<sup>37</sup>.

Paradoksalnie, po kilku dekadach intensywnej polityki proregionalnej, pokazanych inwestycji w tereny wiejskie i realizacji dziesiątków projektów wspierających rozwój różnych obszarów infrastruktury wiejskiej, sytuacja wsi i jej mieszkańców nie uległa znaczącej poprawie. Wręcz przeciwnie, obserwatorzy wskazują na podobne problemy i wyzwania, z jakimi mierzono się w późnych latach 70. XX wieku<sup>38</sup>. Także współcześnie podstawowym zadaniem pozostaje rewitalizacja terenów

<sup>33</sup> M. Schratz, *Bildung vor Ort*, [w:] Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Eigenständige Regionalentwicklung (ÖAR) (Hrsg.), *Peripherie im Aufbruch. Eigenständige Regionalentwicklung in Europa*, ÖAR, Wien 1987, s. 104.

<sup>34</sup> F. Schaffer (Hrsg.), *Innovative Regionalentwicklung. Von der Planungsphilosophie zur Umsetzung*, Selbstverlag Augsburg: Lehrstuhl für Sozial – und Wirtschaftsgeographie, Augsburg 1993.

<sup>35</sup> Rewitalizacja jest tu rozumiana jako kompleksowy proces wyprowadzania ze stanu kryzysowego lub/i przywracania świetności obszarom zdegradowanym, poprzez zintegrowane działania na rzecz lokalnej społeczności, przestrzemi i gospodarki, skoncentrowane terytorialnie. Por. G. Zimmer, *Regionalplanung als Revitalisierungsstrategie ländlicher Räume*, [w:] Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Perspektiven ländlicher Entwicklung. Potentiale und Kooperationen auf dem Lande*, LpB Baden-Württemberg, Stuttgart-Bad Urach 1998.

<sup>36</sup> U. Hahne, *Endogene und eigenständige Entwicklung. Ein Paradigmenwechsel regionaler Entwicklungspolitik?* „PRO REGIO“ 1989, H. 1–2; E. Frahm, H. Magel, K. Schüttler (Hrsg.), *Kultur – Ein Entwicklungsfaktor für den ländlichen Raum*, Jehle-Rehm Verlagsgruppe, München 1994.

<sup>37</sup> U. Klemm, *Eigenständige Regionalentwicklung...*, s. 75–95.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 82–83.

wiejskich, zwłaszcza struktur zapewniających mieszkańcom wsi godne warunki socjalne, wyższy standard życia i łatwiejszy dostęp do usług medycznych, pielęgnacyjnych, edukacyjnych, kulturalnych i innych. O ile niegdyś przyczyny zapóźnienia społecznego wsi wiązały się z gospodarką i słabą pozycją w niej sektora rolnictwa, o tyle aktualnie czynników defaworyzacji upatruje się w przeobrażeniach demograficznych i deficycie nakładów budżetowych na rozwój wsi. W dalszym ciągu priorytet stanowią inwestycje w infrastrukturę twardą (sieć transportowa, komunikacja, przemysł etc.), podczas gdy infrastrukturalnym uwarunkowaniom budowania kapitału społecznego przypisuje się drugorzędne znaczenie<sup>39</sup>.

## Edukacja dorosłych

Także w dyskursie andragogicznym edukacja i region zajmują wyeksponowaną pozycję. Mowa w nim o „renesansie regionu w nauce i praktyce”<sup>40</sup>, o „konjunkturze regionu”<sup>41</sup> czy „ponownym odkryciu regionu”<sup>42</sup>. Nuissl zauważa, że znaczenie regionów i agituujących w nich aktorów wzrosło na przestrzeni ostatnich dekad wprost proporcjonalnie do eskalacji globalizacji i rozbudowy instrumentów centralnego sterowania systemem edukacji. Owa tendencja, mogłoby się zdawać sprzeczna sama w sobie, jest – zdaniem autora – wyrazem ogólnego trendu nasilania się przeciwstawnych orientacji w spektrum dążeń i zadań instytucji społecznych oraz struktur decyzyjnych: odgórnie na znaczeniu zyskuje globalizacja, oddolnie liczą się regionalni aktorzy, na których spoczywa główny ciężar zapewnienia wysokojakościowych i łatwo dostępnych ofert edukacyjnych dla mieszkańców regionu<sup>43</sup>.

Na przestrzeni trzech ostatnich dekad wykrystalizowały się trzy dominujące strategie rozwoju społeczeństwa uczącego się przez całe życie, których zasadność jest powszechnie akceptowana, aczkolwiek ich urzeczywistnienie w poszczególnych regionach natrafia na szereg barier. Owe strategie ogniskują się wokół haseł: „usieciowienie”, „uczenie się” i „partycypacja”. W „usieciowieniu” akcent pada

<sup>39</sup> S. Beetz, *Dörfer in Bewegung. Ein Jahrhundert sozialer Wandel und räumliche Mobilität in einer ostdeutschen ländlichen Region*, Krämer, Hamburg 2004.

<sup>40</sup> D. Fürst, *Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ 2002, H. 1(9), s. 22.

<sup>41</sup> R. Derenbach, *Zur Konjunktur der „Region*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ 2002, nr 1(9), s. 24.

<sup>42</sup> L. Adrian, S. Bock, *Die Wiederentdeckung der Region. Chancen und Grenzen kommunaler Netzwerkstrategien*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ 2002, H. 1, s. 32.

<sup>43</sup> E. Nuissl, *Netzwerkbildung...*, s. 13.

na optymalizację zasobów ludzkich, rozwój kompetencji, jak: elastyczność, praca w zespole, innowacyjność, odpowiedzialność, otwartość na zmiany; kooperacja i usieciowienie stają się „kapitałem społecznym”<sup>44</sup> i „metaforą społecznego przełomu”<sup>45</sup>. „Uczenie się” i „społeczeństwo wiedzy” to z kolei pojęcia wywołujące skojarzenia z nową kulturą uczenia się, akcentującą zarzucenie koncepcji nauczania i pouczania na rzecz kultury uczenia się, w której najważniejszą rolę odgrywa ucząca się osoba. Kultura ta eksponuje jej podmiotowość, zdolność (i konieczność zarazem) uczenia się przez całe życie w różnych obszarach społecznego funkcjonowania (edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna), samosterowalność procesów uczenia się, ich usieciowienie i wspólnotowy charakter. Pojęcie-klucz „partycypacja” budzi z kolei konotacje polityczne, ogniskujące się wokół pytań o demokrację, zwłaszcza o kształt polityki, która chce i potrafi uczynić z biernego obserwatora aktywnego uczestnika życia społecznego i politycznego, oraz rolę edukacji dorosłych jako narzędzia współkształtowania przestrzeni społecznej.

## Podsumowanie

W niemieckich środowiskach naukowych istnieje zgodność odnośnie do rosnącego zainteresowania badaczy problematyką regionalną i jej wzrastającą rangą wśród całej palety kwestii edukacyjnych pilnie wymagających eksploracji<sup>46</sup>. Analizom regionalnym sprzyjają zarówno szczegółowe opracowania statystyczne Federalnego Urzędu Statystycznego dotyczące małych mikrośrodków oraz dane statystyczne dostarczające informacji na temat poszczególnych instytucji przedszkolnych, szkolnych, akademickich czy placówek edukacji dorosłych, jak i prowadzone na płaszczyznach regionalnych badania nad gospodarką komunalną, zwłaszcza relacją pomiędzy finansowaniem sektora edukacji a socjoekonomicznym potencjałem podmiotów prowadzących<sup>47</sup>. Uwagę badaczy

<sup>44</sup> F. Hagedorn, S. Jungk, M. Lohmann, H.-H. Meyer, *Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital*, Beltz, Basel-Weinheim 1994.

<sup>45</sup> H. Keupp, *Soziale Netzwerke. Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs?* [w:] H. Keupp, B. Röhrle (Hrsg.), *Soziale Netzwerke*, Campus, Frankfurt am Main, New York 1987.

<sup>46</sup> R. Derenbach, *Zur Konjunktur...*; D. Fürst, *Region...*; E. Nuissl, *Netzwerkbildung...*

<sup>47</sup> D. Fickermann, U. Schulzeck, H. Weishaupt, Institut für Länderkunde, *Kommunale Finanzkraft und Schulausgaben*, [w:] A. Mayr, M. Nutz (Hrsg.), *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Band 6. Bildung und Kultur*, Spektrum, Heidelberg 2002; A. Schwarz, H. Weishaupt, *Regionale Disparitäten der Bildungsfinanzierung*, [w:] R. Becker, A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*, Springer VS, Wiesbaden 2013.

na środowiska lokalne, generujące różnice w osiągnięciach grup społecznych w określonych dziedzinach kierują również międzynarodowe studia porównawcze (np. badanie PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) oraz nasilające się dysproporcje w dziedzinie aktywności i wyników edukacyjnych, postrzegane w kontekście rozrastającej się populacji dzieci i młodzieży z tłem migracyjnym, żyjącej w środowiskach odseparowanych i silnie poszkodowanych pod względem społecznym<sup>48</sup>.

Jest też już dziś oczywistością, że sukces rozwoju regionów zależy w dużej mierze od poziomu kwalifikacji lokalnych pracobiorców, a w konsekwencji także – od jakości, wydajności i elastyczności regionalnego systemu edukacji. Prowadzone w Niemczech badania nad regionem i edukacją charakteryzuje optyka bazująca na rozumieniu kapitału społecznego w myśli teorii Roberta D. Putnama, który pyta nie tyle o aktywność jednostek, o przyczyny ich sukcesów bądź niepowodzeń w nauce czy uwarunkowania rodzinne karier edukacyjnych, ile o efektywność instytucji<sup>49</sup>. „Szkoły działają lepiej tam, gdzie ludzie działają aktywnie w sferze publicznej, gdzie współpracują na rzecz wspólnego dobra. W ten sposób instytucja może liczyć na wsparcie, a jednocześnie jest poddana kontroli. W rezultacie sprawniej realizuje swoje zadania, podnosząc poziom kapitału ludzkiego<sup>50</sup>”.

Niemieccy badacze zgodnie podkreślają bliskość koncepcji rozwoju kapitału ludzkiego z polityką regionalną, edukacyjną, gospodarczą, społeczną i innymi, podkreślając, że na płaszczyznach regionalnych ogniskują się edukacja i polityka oświatowa w perspektywie społeczno-przestrzennej. Mowa tu o koncepcjach i strategiach polityczno-oświatowych<sup>51</sup>, służących podejmowaniu prób skuteczniejszego promowania edukacji w przestrzeni komunalnej/gminnej poprzez współpracę i zbiorową odpowiedzialność wielu instytucji oraz aktorów społecznych, w szczególności zaś podejmowanie działań na rzecz eliminacji poszkodowania edukacyjnego dzieci i młodzieży pokrzywdzonych sytuacją ro-

<sup>48</sup> H. Weishaupt, *Bildung...*, s. 282.

<sup>49</sup> Por. P. Minkiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja. Różne konceptualizacje i ich konsekwencje dla badań edukacyjnych*, [w:] M.J. Szymański (red.), *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 51–52.

<sup>50</sup> *Ibidem*, s. 52.

<sup>51</sup> Nierówność szans w niemieckim systemie edukacyjnym jest kwestią żywo nagłaśnianą nie tylko w politykach regionalnych, ale także w polityce rządu federalnego, odkąd pierwsze międzynarodowe badania porównawcze umiejętności uczniów (PISA 2000) wykazało, że w żadnym innym kraju objętym badaniem pochodzenie społeczne nie rzutuje tak silnie na osiągnięcia edukacyjne uczniów, jak w RFN.



dzinną i trudnymi warunkami egzystencjalnymi<sup>52</sup>. Niemieckie Ogólnokrajowe Stowarzyszenie Gmin i Powiatów (Deutscher Städtetag) już przeszło dekadę temu wyznaczyło kierunek pożądanых zmian: „Punktem wyjścia dla procesów edukacyjnych w różnych fazach życia jest płaszczyzna komunalna. Tutaj rozstrzyga się o sukcesie lub porażce w edukacji, tutaj kładzie się fundamenty perspektyw zawodowych, uczestnictwa społecznego i jednocześnie zrównoważonego rozwoju regionalnego”<sup>53</sup>.

Niemiecka polityka dowodzi troski o równość szans edukacyjnych, nie tylko w sferze deklaratywnej, w programach partyjnych czy deklaracjach rządowych. Świadczą o niej choćby inwestycje w szkoły całodzienne dla uczniów i uczennic ze środowisk poszkodowanych społecznie, nakłady na realizację regionalnych programów rozwoju współpracy między instytucjami („Uczące się regiony”) czy uczynienie edukacji podstawowej dorosłych jednym ze swoich priorytetów. Mimo to nie brakuje w naukach społecznych sceptyków, którzy za Pierrem Bourdieu powtarzają, że wiara w równość szans i sprawiedliwość systemu edukacji stanowi w dalszym ciągu wyłącznie iluzję<sup>54</sup>. Problem zaczyna się już od kontrowersji wokół terminu „ubóstwo”, który wzbudza większe wątpliwości niż inne pojęcia używane w naukach społecznych; bogaci widzą w nim instrument walki klasowej, konserwatyści i liberałowie – fenomen właściwy tylko dla trzeciego świata, politycy i dziennikarze unikają jego stosowania lub trywializują kryjące się za nim problemy<sup>55</sup>. Nie zaskakują już pytania stawiane przez naukowców: „Zwalczanie ubóstwa poprzez ulepszenie edukacji i/albo redystrybucję bogactwa?”<sup>56</sup>.

## Bibliografia

- Allmendinger J., *Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs – und Sozialpolitik*, „Soziale Welt“ 2019, H. 50.
- Adrian L., Bock S., *Die Wiederentdeckung der Region. Chancen und Grenzen kommunaler Netzwerkstrategien*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ 2002, H. 1.

<sup>52</sup> W. Mack, *Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften*, [w:] H. Bockhorst, V.-I., Reinwand, W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, kopaed, München 2012, s. 732.

<sup>53</sup> Deutscher Städtetag, *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007* [http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/2019/aachener\\_erklaerung.pdf](http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/2019/aachener_erklaerung.pdf), (10.07.2019).

<sup>54</sup> Ch. Butterwegge, *Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut in Deutschland*, [w:] G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch...*, s. 754.

<sup>55</sup> Ibidem, s. 743.

<sup>56</sup> Ibidem, s. 746.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland*, wbv. Bielefeld 2016.
- Baumert J., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., Schneider W., Stanat P., Tillmann K.-J., Weiß M. (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2002.
- Becker R., *Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ 2000, H. 3.
- Beetz S., *Dörfer in Bewegung. Ein Jahrhundert sozialer Wandel und räumliche Mobilität in einer ostdeutschen ländlichen Region*, Krämer, Hamburg 2004.
- Behringer F., *Regionale Disparitäten in der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung und Ansatzpunkte ihrer Erklärung*, [w:] R. Dobischat, R. Husemann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*, Ed. Sigma, Berlin 1997.
- Brüning G., Kuvan H., *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002.
- Bundesinstitut für Berufsbildung, *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, BIBB, Bonn 2015.
- Butterwegge Ch., *Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut in Deutschland*, [w:] G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Springer VS, Wiesbaden 2019.
- Chassé K.-A., Zander M., *Armut im Blick Sozialpädagogischer Forschung – ein Report*, [w:] C. Schewpe, W. Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie*, Juventa, Weinheim-München 2005.
- Derenbach R., *Die Problemregionen der beruflichen Bildung als Untersuchungsgegenstand der regionalen Bildungsforschung*, [w:] H. Weishaupt (Hrsg.), *Sozialraumanalyse und regionale Bildungsplanung*, Nomos, Baden-Baden 1983.
- Derenbach R., *Zur Konjunktur der „Region“*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ 2002, H. 1(9).
- Deutscher Städtetag, *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*, [http://www.staedtetag.de/imperial/md/content/dst/2019/aachener\\_erklaerung.pdf](http://www.staedtetag.de/imperial/md/content/dst/2019/aachener_erklaerung.pdf), (10.07.2019).
- Döbert M., Hubertus P., *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*, Ernst Klett Verlag, Münster 2000.
- Drucks S., Bauer U., Hastaoglu T., *Wer ist bidungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus*, „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ 2011, H. 3.
- Eurostat, *Population by educational attainment level, sex and age (%) – main indicators 2016 [edat\_lfse\_03]*, [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_03](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_03) (10. 01.2020).
- Frahm E., Magel H., Schüttler K. (Hrsg.), *Kultur – Ein Entwicklungsfaktor für den ländlichen Raum*, Jehle-Rehm Verlagsgruppe, München 1994.
- Fickermann D., Schulzeck U., Weishaupt H., Institut für Länderkunde, *Kommunale Finanzkraft und Schulausgaben*, [w:] A. Mayr, M. Nutz (Hrsg.), *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Band 6. Bildung und Kultur*, Spektrum, Heidelberg 2002.
- Fürst D., *Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ 2002, H. 1(9).
- Geißler C., *Strukturelle Gestaltungschancen im ländlichen Raum*. „eb – Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen“ 1988, H. 44.

- Grotlüschen A., Rieckmann W. (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten Leo. – Level-One Studie*, Waxmann, Münster 2012.
- Hagedorn F., Jungk S., Lohmann M., Meyer H.-H., *Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital*, Beltz, Basel-Weinheim 1994.
- Hahne U., *Endogene und eigenständige Entwicklung. Ein Paradigmenwechsel regionaler Entwicklungspolitik?* „PRO REGIO“ 1989, H. 1–2.
- Heidenreich M., *Regionale Muster von Bildungsarmut*, [w:] G. Quenzel, K. Hurrelmann, (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Springer VS, Wiesbaden 2019.
- Herrenknecht A., *Das Dorf in der Region – oder: Steht die Dorfdiskussion vor einem Paradigmenwechsel*, „PRO REGIO“ 1990, H. 5–6.
- Kalina T., Weinkopf C., *Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten*, Universität Duisburg – Essen 2016, <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2016/report2016-03.pdf>, (10.01.2020).
- Keupp H., *Soziale Netzwerke. Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs?* [w:] H. Keupp, B. Röhrle (Hrsg.), *Soziale Netzwerke*, Campus, Frankfurt am Main, New York 1987.
- Klemm U., *Eigenständige Regionalentwicklung als Leitidee für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum*, [w:] E. Nuissl, H. Nuissl (Hrsg.), *Bildung im Raum*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015.
- Kühne S., Kann C., *Private (Grund-)Schulen als blinder Fleck der öffentlichen Daseinsvorsorge? Regionale Analysen zu Entwicklungen in der deutschen Privatschullandschaft*, „Die Deutsche Schule“, 2012, H. 104(3).
- Leven L., Quenzel G., Hurrelmann K., *Familie, Bildung, Beruf, Zukunft. Am liebsten alles*, [w:] Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015*, Fischer, Frankfurt am Main 2015.
- Minkiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja. Różne konceptualizacje i ich konsekwencje dla badań edukacyjnych*, [w:] M.J. Szymański (red.), *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Nuissl E., *Netzwerkbildung und Regionalentwicklung*, Waxmann, Münster 2010.
- Peisert H., Framhein G., Kuthe M., *Veränderung des Standortnetzes des Hochschulsystems durch die Gründung neuer Universitäten*, [w:] Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), *Regionale Hochschulplanung unter veränderten Verhältnissen. Forschungen – und Sitzungsberichte*, Vincentz, Hannover 1984.
- Proniewski M., *Polityka kształcenia jako czynnik rozwoju regionalnego (na przykładzie Niemiec)*, Filia UW, Białystok 1996.
- Quenzel G., Hurrelmann K., *Ursachen und Folgen von Bildungsarmut*, [w:] idem (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Springer VS, Wiesbaden 2019.
- Ramirez R., Dohmen D., *Ethnisierung und Bildungsarmut*, [w:] G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Springer VS, Wiesbaden 2019.
- Schaffer F. (Hrsg.), *Innovative Regionalentwicklung. Von der Planungsphilosophie zur Umsetzung*. Selbstverlag Augsburg: Lehrstuhl für Sozial – und Wirtschaftsgeographie, Augsburg 1993.
- Schleiffer R., *Über Lernvermeidung. Eine funktionale Analyse „lernbehinderter“ Kommunikation*, „Zeitschrift für Sozialpädagogik“ 2005, H. 3.
- Schratz M., *Bildung vor Ort*, [w:] Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Eigenständige Regionalentwicklung (ÖAR) (Hrsg.), *Peripherie im Aufbruch. Eigenständige Regionalentwicklung in Europa*, ÖAR, Wien 1987.

- Schüttler K., *Region im Dorf – überregionale Entwicklungspotenziale in Dörfern*, „PRO REGION“ 1990, H. 5–6.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder, *Kindertagesbetreuung regional 2014. Ein Vergleich aller 402 Kreise in Deutschland*, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2015.
- Schwarz A., Weishaupt H., *Regionale Disparitäten der Bildungsfinanzierung*, [w:] R. Becker, A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*, Springer VS, Wiesbaden 2013.
- UNESCO, *4th Global Report on Adult Learning and Education: Leave No One Behind: Participation, Equity and Inclusion*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2019.
- Weishaupt H., *Bildung und Region*, [w:] R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Springer VS, Wiesbaden 2018.
- Wößmann L., Piopiunik M., *Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2009*, [http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Was\\_unzureichende\\_Bildung\\_kostet.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Was_unzureichende_Bildung_kostet.pdf), (10.01.2020).
- Zimmer G., *Regionalplanung als Revitalisierungsstrategie ländlicher Räume*, [w:] Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Perspektiven ländlicher Entwicklung. Potentiale und Kooperationen auf dem Lande*, LpB Baden-Württemberg, Stuttgart-Bad Urach 1998.