

Region i edukacja w niemieckim dyskursie edukacyjnym

Region and education in the German educational discourse

Key words: region, education, andragogy, educational networks, German educational discourse.

Abstract: The article attempts to review contemporary German andragogical thought devoted to the issue of regional and local education, including cooperation in regional and local networks consolidating social partners. In the scientific debate on education in regions that has been conducted in Germany since the 1960s, it is networking that attracts the greatest attention of researchers. The analysis of their work makes it possible to learn best practices as well as aspects not yet recognized and empirically undocumented.

Słowa kluczowe: region, edukacja, andragogika, sieci edukacyjne, niemiecki dyskurs edukacyjny.

Streszczenie: W artykule podjęta zostaje próba przeglądu współczesnej niemieckiej myśli andragogicznej poświęconej problematyce edukacji regionalnej i lokalnej, w tym jednego z najbardziej eksponowanych w tym kontekście wątków współpracy w regionalnych i lokalnych sieciach konsolidujących partnerów społecznych. W prowadzonej w Niemczech od lat 60. XX wieku debacie naukowej o edukacji w regionach właśnie usieciowienie przyciąga największą uwagę badaczy. Przegląd ich stanowisk pozwala na poznanie zarówno sprawdzonych rozwiązań, jak i aspektów dotychczas mało rozpoznanych i empirycznie nieudokumentowanych.

Wprowadzenie

Region, obszar charakteryzujący się określonymi właściwościami środowiska przyrodniczego, społeczno-gospodarczego, unikatową historią i tradycją kulturową jawi się zarówno we współczesnych debatach polityczno-oświatowych, jak i strategicznych dyskusjach prowadzonych w rozmaitych kontekstach terytorialnych (w rozumieniu podziału administracyjnego) oraz pedagogicznych jako przestrzeń stwarzająca optymalną szansę na sprostanie wyzwaniom wynikającym z edukacji przez całe życie. To właśnie w przestrzeń uwikłane są ludzkie biografie, cele, dążenia i marzenia, potrzeby i konieczności, także indywidualne kultury uczenia się.

Henryk Bednarczyk (2019, s. 38), pisząc w jednym z ostatnich numerów „Edukacji ustawicznej Dorosłych” o innowacyjnej działalności Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna w środowisku wiejskim Sycyny i regionie radomskim, konstatuje: „Aktywność

lokalna jest nieodzownym warunkiem często przetrwania społeczeństwa obywatelskiego". Autor zauważa również wzrost naukowego zainteresowania społecznościami lokalnymi, zwłaszcza wśród pedagogów społecznych.

Zgoła inaczej przedstawia się sytuacja w andragogice, w której problematyka społeczności lokalnych, zwłaszcza wsi, straciła w ostatniej dekadzie na atrakcyjności, o czym świadczyć może choćby skromna liczba artykułów poświęconych tej problematyce w czasopismach andragogicznych (por. Przybylska 2019). W artykule podjęta zostanie próba przeglądu współczesnej niemieckiej myśli andragogicznej dotyczącej problematyki edukacji regionalnej i lokalnej, w tym wątku współpracy partnerów społecznych w ramach regionalnych i lokalnych sieci.

Rozwój niemieckiej myśli o edukacji w regionach

Region i edukacja jako przedmiot refleksji naukowej zaistniały w niemieckim dyskursie w latach 60. XX wieku w kontekście reformy systemu oświaty podporządkowanej idei demokratyzacji, zwłaszcza zwiększenia dostępności kształcenia akademickiego dla grup społecznych, tradycyjnie nieuczestniczących 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. Horst Weishaupt (2018, s. 272) wskazuje na „specyficzne ograniczenie badań” w tamtym okresie, prowadzące do fragmentarycznego ujęcia relacji pomiędzy „biografiami edukacyjnymi a przestrzenią życia” oraz pominięcia aspektów historyczno-regionalnych, istotnych w kontekście funkcjonowania systemu oświaty. 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 i 27

badania nad popytem na treści edukacyjne oraz społeczno-przestrzenne uwarunkowania aktywności edukacyjnej społeczeństwa zamieszkującego dany region (Weishaupt, 2018).

Już liczne prace badawcze z drugiej połowy ubiegłego wieku potwierdziły wpływ uwarunkowań regionalnych na poziom uczestnictwa mieszkańców miast i wsi w edukacji ustawicznej. Dobrze rozpoznana została współzależność między strukturą społeczną mieszkańców a ich aktywnością w sferze edukacji (Meulemann, Weishaupt, 1976; Weishaupt, Steinert, 1991). Począwszy od lat 70. nauka wciąż na nowo odkrywała wszechstronne aspekty „socjoekologicznego” zakotwiczenia społeczności w miejscu życia oraz naświetlała korelacje między sytuacją życiową i stylem życia jednostek a aktywnością w sferze edukacji, osadzając określone wzorce na osi miasto – wieś i interpretując przez pryzmat specyfiki miejsca zamieszkania (Bargel, Kuthe, Mundt, 1977). Przykładowo, badania przeprowadzone w Dortmund (Północna Nadrenia Westfalia) pokazały, że społeczny charakter sąsiedztwa w więk-

szym stopniu determinował aktywność edukacyjną niż przestrzenna bliskość instytucji oświatowej (Götte, 1959). Przy jednakowej odległości pomiędzy miejscem zamieszkania a instytucją edukacyjną robotnicy żyjący w środowiskach mieszczańskich trzykrotnie częściej korzystali z oferty edukacyjnej niż robotnicy zamieszkujący w dzielnicach robotniczych (Meulemann, Weishaupt, 1976), co skłoniło badaczy do uznania, że na postawy wobec edukacji zasadnicze znaczenie wywiera przede wszystkim „klimat społeczny”, „społeczna telepatia”, „wspólny los”, „więzi sąsiedzkie” (Esser, 1998). Jedno z badań zrealizowanych w mieście średniej wielkości ujawniło, że 60% uczestników kursów w uniwersytecie powszechnym przyprawdza na zajęcia swoich znajomych (Pfeiffer, 1990). Na przełomie wieków środowisko społeczne po raz kolejny przyciągnęło uwagę badaczy, ponieważ tym razem ze szczególną uwagą sondowano relacje międzyludzkie wpływające na postawy jednostki wobec wyzwań związanych z uczeniem się przez całe życie (Hradil, 2006; Barz, Tippelt, 2003, 2004).

Z kolei przegląd najnowszych, bo zrealizowanych w drugiej dekadzie XXI wieku, studiów dotyczących popytu na edukację ustawiczną i rzeczywistego udziału w niej, pozwala na stwierdzenie, iż badacze zwracają się przede wszystkim ku indywidualnym cechom demograficznym (płeć, wiek, wykształcenie, zawód etc.) oraz uwarunkowaniom osobowościowym zarówno uczestników edukacji ustawicznej, jak i osób biernych pod względem edukacyjnym. Z tym podejściem jednakże wiąże się niebezpieczeństwo niedoceny znaczenia przestrzeni – przestrzegają badacze (Böhm-Kasper, Bienefeld, Gausling, 2018), nie ma w nim bowiem miejsca na rozpoznanie wpływu lokalnej czy regionalnej oferty edukacji ustawicznej na popyt, tym bardziej na ustalenie, na ile lokalne dysparytety podaży determinują postawy wobec edukacji mieszkańców lokalnych społeczności (Weishaupt, 2018).

Edukacja i region w dyskursie andragogicznym

W niemieckich środowiskach naukowych istnieje zgodność odnośnie do rosnącego zainteresowania badaczy edukacją regionalną i wzrastającą rangą tej problematyki wśród całej palety kwestii społecznych pilnie wymagających eksploracji (Derenbach, 2002; Fürst, 2002; Nuissl, 2010a; Weishaupt, 2018). Analizom regionalnym sprzyjają szczegółowe opracowania Federalnego Urzędu Statystycznego dotyczące mikrośrodków, dane statystyczne dostarczające informacji na temat poszczególnych instytucji przedszkolnych, szkolnych, akademickich czy placówek edukacji dorosłych oraz prowadzone na płaszczyznach regionalnych badania nad gospodarką komunalną, zwłaszcza relacją pomiędzy finansowaniem sektora edukacji a socjoekonomicznym potencjałem podmiotów prowadzących (Fickermann i in., 2002; Weishaupt, 2018). Uwagę badaczy na środowiska lokalne, generujące różnice w osiągnięciach grup społecznych w określonych dziedzinach, kierują również międzynarodowe studia porównawcze (np. badania PISA) oraz nasilające się dysproporcje w dziedzinie aktywności i wyników edukacyjnych w obliczu rozrastającej się populacji dzieci i młodzieży z tłem migracyjnym, żyjącej w środowiskach

odseparowanych i silnie poszkodowanych pod względem społecznym (Weishaupt, 2018).

Edukacja i region zajmują równie wyeksponowaną pozycję w dyskursie andragogicznym. Mowa w nim o „renesansie regionu w nauce i praktyce” (Fürst, 2002, s. 22), o „koniunkturze regionu” (Derenbach, 2002, s. 24) czy „ponownym odkryciu regionu” (Adrian, Bock, 2002, s. 32). Nuisl (2010b) zauważa, że znaczenie regionów i działających w nich aktorów społecznych wzrosło na przestrzeni ostatnich dekad wprost proporcjonalnie do eskalacji globalizacji i rozbudowy instrumentów centralnego sterowania systemem edukacji. Autor wymienia dwa podstawowe powody wzrostu znaczenia regionu (także w świadomości społecznej) jako przestrzeni rozwoju gospodarczego i strukturalnego. Po pierwsze, mimo iż regiony w obliczu postępującej globalizacji, internacjonalizacji przedsiębiorstw i kapitału oraz dążeń gospodarki do zdobycia nowych rynków zbytu i zatrudnienia tracą na atrakcyjności, to jednak stanowią one punkty węzłowe rozwoju gospodarczego, ogniskujące ekonomiczne i społeczne następstwa wynikające z procesów globalizacji dla mieszkańców żyjących na swojej przestrzeni. Po drugie, centralistyczne podejście do sterowania rozwojem gospodarczym okazało się nieefektywne i nieadekwatne względem różnicujących się subsystemów społecznych, wyzwań pojawiających się na płaszczyznach lokalnych i regionalnych oraz nasilających się dysparytetów w ich rozwoju, odmiennych warunków ramowych i infrastrukturalnych (Matthiesen, Reutter, 2003, za: Nuisl, 2010b). W konsekwencji centralistyczny model planowania ustąpił miejsca regionalnym podmiotom i aktorom społecznym, przerzucając na nich odpowiedzialność za rozwój regionu i sprostanie wyzwaniom pojawiającym się w obszarach ich działania. Istotne znaczenie przypisuje zresztą regionom również niemiecka polityka oświatowa. Stanowią one punkt odniesienia zwłaszcza w dyskursach dotyczących problematyki zawodowego kształcenia ustawicznego, edukacji dorosłych i edukacji całościowej, której region w największym stopniu zawdzięcza swoją koniunkturę w andragogice.

Ekkehard Nuisl (2010b, s. 9) charakteryzuje związek między regionem a edukacją z perspektywy pedagogicznej: „Edukacja i region wiążą się ze sobą już nawet przy pytaniu o bliskie miejscu zamieszkania przedszkola czy szkoły, o obszar oddziaływania uniwersytetu czy oferty edukacji ustawicznej. Relacje mają charakter społeczny, ekonomiczny, kulturowy i polityczny. Ale jak konkretnie wygląda wzajemne ich na siebie oddziaływanie, na ile szczegółowo można poddać je analizie?”. Wśród najważniejszych aktualnie kwestii badawczych w tym kontekście wymienia autor następujące pytania: Czy przestrzenna bliskość animuje instytucje edukacyjne do podejmowania ścisłej współpracy? Na czym polega owa współpraca i jakie przyswiecają jej cele? Jakie czynniki uniemożliwiają lub utrudniają nawiązanie współpracy? Jakie efekty przynosi kooperacja regionalnych instytucji edukacyjnych? Nuisl, (2010b, s. 9) konstatuje: „Coraz wyraźniej widać, że na pytania dotyczące indywidualnego i społecznego rozwoju, w żadnym razie nie mogą paść odpowiedzi wyłącznie ze strony edukacji. Tak samo jest zresztą z innymi obszarami społecznymi,

istotnymi dla ludzkich procesów rozwojowych, w szczególności: pracy i zatrudnienia, kultury i administracji politycznej. Obszary te mówią różnymi językami, kierują się zróżnicowanymi interesami i pracują w różnorodny sposób”.

Usieciowienie

„Usieciowienie” jest niewątpliwie koncepcją i fenomenem społecznym wykraczającym daleko poza system znaczeń edukacji. Koncentracja na problematyce kształcenia ustawicznego/edukacji dorosłych pozwala na wyróżnienie trzech perspektyw, wokół których kształtują się relacje między edukacją ustawiczną a usieciowieniem (Franz, Feld, 2015). Po pierwsze, usieciowienie jest współcześnie tożsame z praktyką pedagogiczną, z działaniem umożliwiającym trwałe procesy scalające ludzkie potencjały uczenia się, treści, wzorce komunikacji, miejsca etc.; krótko mówiąc, usieciowienie tworzy warunki ramowe do uczenia się i edukacji. Po drugie, usieciowienie wiąże się z wymogiem profesjonalizacji osób działających w edukacji dorosłych; profesjonalizacja nie jest tu rozumiana jako sterowany z zewnątrz proces doskonalenia kompetencji zawodowych, lecz jako indywidualna aktywność specjalistów poszukujących swojego miejsca w strukturach sieci, dążących do „usieciowienia siebie”, celem budowy kapitału (relacje, zasoby), warunkującego efektywne wywiązywanie się z zadań zawodowych (Jütte, 2006). Wreszcie w trzeciej perspektywie, ujawniającej relacje pomiędzy usieciowieniem a edukacją dorosłych, centralne miejsce nie przypada działaniu pedagogicznemu, lecz jego celowi; miejsce procesu usieciowienia zajmuje jego efekt, czyli sieć. Na płaszczyźnie systemowej i organizacyjnej można zaobserwować efekty usieciowienia, widoczne zwłaszcza w sferze struktur komunikacyjnych i kooperacji między partnerami reprezentującymi różne sektory edukacji, dążących do realizacji wspólnych celów i osiągnięcia „wartości dodanej” dla każdej z partycypujących instytucji. Badacze (Franz, Feld, 2015) wyjaśniają meritum tych trzech perspektyw komasujących różne formy i znaczenia powiązań pomiędzy edukacją dorosłych a usieciowieniem. Pierwsza perspektywa zwraca uwagę na procesy uczenia się, druga na profesjonalne działania zawodowe pedagogów, w trzeciej perspektywie centralne miejsce zajmują organizacje i instytucje. Wszystkie trzy perspektywy łączy permanentna troska o bezpośrednie lub kontekstualne relacje społeczne. W tym sensie usieciowienie należy postrzegać jako „proces komunikacji i negocjacji znaczeń” lub jako „proces budowy relacji pomiędzy osobami lub grupami” (Jütte, 2002, s. 161–162). Harald Payer (2008) podkreśla, że „sieciovienia” trzeba się uczyć, jest ono bowiem sztuką polegającą przede wszystkim na umiejętności scalenia trzech różnych perspektyw: perspektywy pojedynczych aktorów (jednostki, organizacje), perspektywy kooperacji w sieci oraz globalnej perspektywy funkcjonowania całej sieci.

Dyskusja o „usieciowieniu” – podkreśla Dietrich Fürst (2002) – ani nie odnosi się do zupełnie nowych fenomenów społecznych, ani nie odkrywa tematów empirycznie zaniedbanych, ponieważ ten temat wzbudza żywe zainteresowanie różnych nauk, w tym psychologii społecznej (psychologia grupy) czy socjologii (socjologia or-

ganizacji, biznesu i zarządzania). Autor wskazuje jednak na istotne znaczenie tej kategorii w kontekście naukowej (i nie tylko) refleksji o sterowaniu nowoczesnymi procesami modernizacji społeczeństwa. W tym bowiem dyskursie ujawnia się z całą wyrazistością wpływ sieci na całokształt zdarzeń w regionach, które w przeszłości podlegały niemal wyłącznie regulacjom ze strony instytucji. Sieciom przypisuje się większą elastyczność, świeżość, zdolność do szybkiego i skutecznego reagowania oraz rozprzestrzeniania nowatorskich idei i wszelkich innowacji. Ponadto mają one sprzyjać osiągnięciu efektów synergii i wyzwalać nowe potencjały. Szczególna wartość sieci tkwi – zdaniem Fürsta – w komunikacji między partnerami, mogącej na płaszczyźnie regionalnej przebiegać w formie bezpośredniej *face to face*, która szczególnie w sytuacjach drażliwych, kontrowersyjnych, budzących niepewność sprzyja znacznie skuteczniej wyjaśnianiu wątpliwości i konstruktywnemu poszukiwaniu konsensu niż wymiana korespondencji drogą elektroniczną czy dialog prowadzony za pośrednictwem mediów.

Autor wskazuje jednak na pewne ograniczenia w badaniach sieci i ich wielokrotnie spekulacyjny charakter w obszarze nauk społecznych, wynikający m.in. z prowadzenia studiów w paradygmacie interpretatywnym (Fürst, 2002). Zauważa, że im bardziej kompleksowy jest system, im bardziej rozwidlone są związki między jego elementami, tym trudniej dokonać empirycznych analiz, obserwacji i ich uzasadnień. Zależności nie pozwalają się udokumentować doświadczalnie, aczkolwiek zewsząd artykułowane są intuicyjne, oparte na teoriach, dedukcyjne wyobrażenia o czynnikach i procesach wspomagających rozwój regionalny; pojawiają się również coraz to nowsze modele teoretyczne odślaniające współdziałanie czynników funkcjonalnych i przestrzennych w rozwoju regionów. W obszarze nauk społecznych badacze prześcigają się wręcz w dążeniach do stworzenia nowego modelu interpretacji procesów innowacji i modernizacji struktur zachodzących w regionach (Fürst, 2002).

Ten sam autor krytycznie odnosi się do niektórych prognoz przyszłości sformułowanych przez Manuela Castellsa (1999), w tym do jego teorii przestrzeni przepływów (*space of flows*), opisującej społeczeństwo i całą rzeczywistość społeczną jako potężną sieć, skupioną wokół przepływów kapitału, informacji, technologii, obrazów, dźwięków i symboli. Fürst (2002) dostrzega w teorii Castellsa w większym stopniu wymiar metaforyczny niż realne odzwierciedlenie rzeczywistości społecznej, w której region i lokalność nieprzerwanie symbolizują więź człowieka z konkretnym miejscem na Ziemi. Ta stałość właśnie czyni regiony – zdaniem Fürsta – niezwykle atrakcyjnym przedmiotem refleksji naukowej, gdyż zachodzące w nich interakcje i powiązania różnorodnych sieci pozwalają na odkrycie relacji łączących partnerów społecznych reprezentujących różne obszary działania: kulturę, ekologię, gospodarkę i wiele innych dziedzin, a w konsekwencji sprzyjają rozbudzeniu ukrytych potencjałów i przeciwstawieniu się czynnikom zakłócającym rozwój i zagrażającym społecznemu dobrobytowi.

Źródła wiedzy o sieciach

Wiedza empiryczna o sieciach pochodzi z różnych źródeł, wśród których nadzrzedne znaczenie przypada studiom, realizowanym głównie w paradygmacie interpretatywnym, opisującym i systematyzującym lokalne, regionalne i ponadregionalne sieci pod kątem określonych aspektów (struktury, treści, zasięg, efekty etc.). Pokazują one najczęściej na pojedynczych przykładach szereg problemów wiążących się zarówno z procesem usieciowienia, jak i działaniem w miarę stabilnych, sieci. Jako przykład może posłużyć publikacja, ukazująca szczegółowo problematykę sieci w perspektywie ogólnokrajowej (Faulstich, Vespermann, Zeuner, 2000), której autorzy zbadali 146 sieci, działających na terenie różnych landów RFN, dostarczając danych empirycznych odnośnie do struktury organizacyjnej sieci, statusu prawnego partnerów, formy i zasięgu kooperacji, ich źródeł finansowania oraz bodźców, które przesądziły o podjęciu inicjatywy usieciowienia. Szczególnie wiele publikacji dotyczy ustawicznej edukacji zawodowej, która w polityce oświatowej i gospodarce tradycyjnie dominuje nad innymi dziedzinami edukacji. Liczne studia, dziś już o charakterze historycznym, eksplorowały m.in współpracę między przedsiębiorstwami a instytucjami edukacji zawodowej pod kątem optymalizacji produkcji poprzez doskonalenie programów kształcenia zawodowego czy robocze kontakty między gospodarką a instytucją kształcenia. Zresztą gros badań odkrywających problematykę usieciowienia w kontekście edukacji zorientowanej na rynek pracy i gospodarkę dotykał/dotyka kwestii szczegółowych, klasyfikując się tym samym do kolejnej grupy badań nad sieciami, którą tworzą studia nad konkretnymi aspektami funkcjonowania sieci. Współcześnie badacze przyglądają się w szczególności procesom uczenia się zachodzącym na stanowisku pracy, dualnemu systemowi kształcenia zawodowego i współpracy między poszczególnymi oferentami edukacji zawodowej. Dogłębnej analizie poddano m.in. zdolność związków zawodowych do tworzenia sieci promujących rozwój kompetencji i tworzenia środowisk sprzyjających procesom uczenia się (Elsholz, 2006). Badania nad poszczególnymi aspektami związanymi z fenomenem usieciowienia cechują się różnorodnością podejścia teoretycznego i metodologicznego. Egzemplarycznie, jedno z badań heurystycznych (Jütte, 2002), przyjmując za punkt wyjścia teorię i analizę sieciową, eksploruje sieć jako konstrukt analityczny, aby naświetlić lokalne powiązania tworzące przestrzeń edukacji ustawicznej. To studium przypadku rekonstruuje gęstą sieć relacji w sferze komunikacji i wszelkich interakcji międzyludzkich i międzyinstytucjonalnych w kontekście usieciowienia jednostki jako zadania, z którym przychodzi mierzyć się osobom profesjonalnie związanym z obszarem edukacji dorosłych. Karin Büchter (2012) bada codzienną praktykę współpracy międzyinstytucjonalnej w zawodowej edukacji ustawicznej we Fryzji, zainicjonowaną i kontynuowaną w toku statutowej działalności poszczególnych organizatorów oferty edukacyjnej, niezależnie od politycznych nacisków na usieciowienie czy jakichkolwiek roszczeń normatywnych. Na bazie wywiadów ilościowych i jakościowych przeprowadzonych w 55 instytucjach badaczka rekonstruuje codzienne praktyki współpracy ponadinstytucjonalnej,

podporządkowując je jednej z pięciu wyróżnionych form kooperacji: zredukowanej, pragmatycznej – dotyczącej wybranych aspektów, ciągłej – formalnej, spontaniczno-konstruktywnej i ciągłej – zaawansowanej. W konkluzji Büchter stwierdza, że badane przez nią kooperacje wcale nie kierują się jakimś nadrzędnym celem normatywnym, tym bardziej nie ulegają presji ze strony polityki oświatowej; o formach urzeczywistnianej przez nie współpracy decydują przede wszystkim aktualne zadania oraz specyfika instytucjonalna. Z kolei Jürgen Wittpoth (2003) bada proces formowania regionalnych sieci edukacji ustawicznej, zwłaszcza ich struktur, poddając je ocenie pod kątem zdolności do rozwoju i trwałego funkcjonowania. Badanie, zrealizowane w 29 instytucjach trójmiasta Remscheid – Solingen – Wuppertal (Północna Nadrenia-Westfalia) pozwoliło na sklasyfikowanie ich wśród czterech typów zachowań instytucji wobec kooperacji: brak zainteresowania współpracą, kooperacyjność na poziomie oficjalnym, kooperacyjność na wszystkich poziomach i wysoka kooperacyjność. Wittpoth ocenił, że w przypadku badanych instytucji nie może być mowy o funkcjonowaniu w sieci, gdyż większość powiązań i inicjatyw ma charakter jedynie bilateralny. Inna jeszcze praca badawcza (Schreiber-Barsch, 2007) stanowi próbę uchwycenia, w perspektywie porównawczej Anglia – Norwegia – Niemcy, wkładu regionalnych infrastruktur w rozwój społeczeństw wiedzy. Autorka dokonuje szczegółowej analizy relacji między „siecią”, „regionem” i „uczeniem się przez całe życie”. Z kolei Melanie Franz (2014) podejmuje problematykę oporu wobec usieciowienia, analizując ją z perspektywy komunalnych centrów edukacji i kultury. Przygląda się kooperacji między uniwersytetami powszechnymi, bibliotekami i innymi organizatorami oferty edukacyjnej i kulturalnej, by dokonać rekonstrukcji fenomenu oporu, który ostatecznie interpretuje jako kategorię neutralną, naturalnie wpisaną w istotę kooperacji. Badaczka dochodzi do wniosku, że opór wobec pracy w sieci może zarówno animować, jak i skutecznie blokować nowe procesy uczenia się. Inny jeszcze punkt widzenia przyjmuje Regine Mickler (2013), która analizuje funkcjonowanie sieci nie tyle w perspektywie interorganizacyjnej, ile z pozycji uczestniczących w niej organizacji. Badaczka odkrywa różnorodne wymagania stawiane przez sieci pojedynczym partnerom, np. odnoszenie się do ciągłych i tymczasowych efektów synergii; ponadto odwołuje się do wpływu organizacyjnego, strukturalnego i kulturowego, jaki działanie w sieci wywiera na instytucje edukacyjne. Wyniki badań Mickler podważają nierzadko artykułowaną tezę o zagrożeniu wobec tożsamości instytucji w sytuacji jej ścisłej i długotrwałej kooperacji z innymi podmiotami działającymi w tej samej lub zbliżonej branży, dokumentując przeciwną tendencję: współpraca w sieci sprzyja wyostreniu własnego profilu instytucjonalnego oraz zwiększeniu świadomości uczestniczących w niej osób odnośnie do ich indywidualnego potencjału oraz zasobów i mocnych stron reprezentowanych przez nich instytucji.

Jeszcze inne studia zgłębiają zależności pomiędzy sieciami a rozwojem organizacji oraz potencjał sieci w kontekście indywidualnych i społecznych procesów uczenia się i nabywania kompetencji (Franz, Feld, 2015). Obok licznych teorii sieci oraz teoretycznych refleksji na temat różnorodnych aktywności realizowanych w part-

nerskiej współpracy badacze eksplorujący sieci często sięgają do teorii systemów, teorii strukturalizacji czy nurtu neoinstytucjonalnego (por. Feld, Seitter, 2013; Schwarz, Weber, 2010). W przyszłości na znaczeniu zyskają zapewne teoria konektywizmu oraz „aktora – sieci” (ang. *actor-network theory*, ANT) Bruna Latoura (2007), która zdaje się być szczególnie przydatna do zastosowania w badaniach nad różnorodnymi aspektami aranżacji procesów uczenia się w sieciach. Coraz częściej empirycznej eksploracji sieci służą ponadto techniki wizualne legitymizowane przez rozumiejące podejście badawcze (Schönhuth i in., 2013; Jütte, 2014).

Trzecim źródłem wiedzy o sieciach są publikacje naukowe, eksperckie, dokumentujące – na zlecenie ministerstwa lub innego sponsora finansującego określone projekty – osiągnięcia i korzyści płynące z usieciowienia. Częstokroć mają one charakter raportów ewaluacyjnych. Ich autorzy (Nuisl i in., 2006) eksponują, z jednej strony, wkład sieci w rozwój regionów, ich potencjał innowacyjności, wysoką produktywność w sferze wytwarzania dóbr i usług oraz silną motywację partnerów do współdziałania, z drugiej strony, wskazują na liczne przypadki „konserwatywności strukturalnego” ograniczającego otwartość sieci na nowych partnerów, deficyty w sferze przepływu informacji i funkcjonowania poradnictwa. Mowa jest również o zagrożeniach wynikających z orientacji rynkowej, zwłaszcza w odniesieniu do tych sieci, które finansowane bądź współfinansowane są przez regionalną gospodarkę. To uwikłanie ma w przypadku niektórych z nich osłabiać dbałość o urzeczywistnianie celów przyświecających koncepcji uczenia się przez całe życie (Nuisl i in., 2006).

Jednak mimo niesłabnącej od lat poczytności tematyki usieciowienia oraz rozlicznych studiów empirycznych prowadzonych na gruncie nauk społecznych, wiedza o tym fenomenie jest – w opinii badaczy – nadal deficytowa (Franz, Feld, 2015). Autorzy zwracają uwagę na jej niedostatek, zwłaszcza w kontekście pytań o wartość dodaną i jakość działań urzeczywistnianych przez sieci w obszarze edukacji dorosłych/edukacji ustawicznej, o trwałość i długofalowy rozwój sieci, o ich wpływ na rozwój struktur, strategii oraz kulturowych i programowych profili organizacji. Także kwestia „usieciowienia” jako kategoria ściśle pedagogiczna, jako swoista praktyka umiejscowiona w kontekście uczenia się przez całe życie, wymaga, zdaniem niemieckich badaczy, z jednej strony, dalszych uzasadnień, z drugiej – uwzględnienia w programach kształcenia akademickiego na kierunkach pedagogicznych. Ponadto nieunikniona jest dyskusja na temat znaczenia sieci w kontekście procesów uczenia się nieformalnego osób dorosłych (Alke, Jütte, 2018). Wyraźnie rysują się już jej zaczątki, choćby w kontekście publicznej debaty o przyszłości pracy i rozwoju zasobów ludzkich, której wątki oscylują wokół kwestii medialnego wsparcia nieformalnych procesów uczenia się pracobiorców. Podjęto już pierwsze próby opisanie w warstwie teoretycznej i empirycznego rozpoznania funkcji mediów w „usieciowionych kulturach uczenia się” (Laschewski, 2013).

Zakończenie

Bezsprzecznym walorem regionów jest możliwość rozpowszechnienia koncepcji uczenia się przez całe życie poprzez konkretne działania w społecznościach lokalnych, skierowane do całych rodzin i wszystkich pokoleń (Ambos, Conein, Nuisl, 2002; Bretschneider, Nuisl, 2003) Identyfikacja mieszkańców z regionem sprzyja zarówno ich uczestnictwu w ofertach edukacyjnych, nawiązujących do specyfiki, historii, tradycji i współczesnych zagadnień istotnych dla życia w regionie, jak i udziałowi w innych ofertach kształcenia ustawicznego. Zwłaszcza aspekt edukacji zawodowej i kwalifikowania społeczeństw, silnie eksponowany we współczesnej polityce i strategiach rozwojowych różnych obszarów społecznych, nabiera coraz większej wagi w perspektywie regionalnej. Uwzględnienie potencjału i potrzeb regionu oraz konstruowanie przyszłościowych strategii jego rozkwitu jest istotnym instrumentem kreowania silnego rynku pracy i polityki zatrudnienia oraz kwalifikowania kadr. W tym kontekście na znaczeniu zyskują pytania o możliwości wykorzystania kwalifikowania zawodowego, czyli tej podstawowej, najbardziej powszechnej aktywności społeczeństw w obszarze edukacji jako instrumentu wdrażania koncepcji edukacji całościowej w indywidualne strategie życiowe obywateli oraz uczynienia z niej powszechnej zasady funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw.

Toczące się w Niemczech już od lat 90. XX wieku debaty odnośnie do edukacji ustawicznej jako czynnika wzrostu, uwidaczniają dwa charakterystyczne stanowiska zajmowane przez badaczy. Jedni wyrażają wiarę, że edukacja dorosłych jako ważny czynnik gospodarczy zyska na znaczeniu w polityce, ekonomii i wśród „zwykłych” ludzi. Inni artykułują obawy przed dalszą instrumentalizacją, prowadzącą do postrzegania uczenia się i kompetencji jednostek wyłącznie przez pryzmat potrzeb gospodarczych. Za drogę najbardziej racjonalną uznaje się utrzymanie równowagi, balansowanie pomiędzy korzyściami gospodarczymi a tym, co stanowi humanistyczną wartość edukacji i legitymizuje jej społeczny byt. Dopiero wówczas, gdy kształcenie ustawiczne jednoznacznie uprawomocni swoje roszczenia do czynnego uczestnictwa w regionalnych procesach restrukturyzacji, otworzy szansę na edukację dla obywateli i obywateli. W przeciwnej sytuacji, zaniechawszy udziału w tych procesach i ograniczywszy się do roli oferenta usług, dokona samoredukcji do roli czynnika czysto ekonomicznego, pełniącego funkcję usługową wobec interesów gospodarki i polityki (Reutter, 1995).

Pojawia się w tym dyskursie refleksja o konieczności radykalnego przewartościowania myślenia w epoce neoliberalizmu i przeciwdziałania nasilającemu się osłabieniu więzi wspólnotowych. Liczni andragodzy niemieccy (por. Faulstich, Zeuner, 1999) akcentują potrzebę powrotu ku ideom wspierającym rozwój ludzkiej tożsamości i społecznej solidarności. Nie godząc się na neoliberalny model ekonomii sprzyjający budowaniu tożsamości egoistycznej i racjonalności instrumentalnej, podkreślają, że ludzkie działanie jest zakorzenione w konstelacjach i kontekstach kulturowych o długich tradycjach i silnym potencjale humanistycznym. W nawiązaniu do dys-

kursów o moralnych dylematach społeczeństw ponowoczesnych, prowadzonych m.in. pod hasłem komunitaryzmu, apelują, by jednostkę pojmować nie jako byt abstrakcyjny, lecz jako część otaczającej ją wspólnoty. Regionalne kultury uczenia się – konstatują Faulstich i Zeuner (1999), kształtują się w procesach komunikacji i interakcji międzyludzkich osadzonych w ramach przestrzennych, w których ludzie rozpoznają się, znają się nawzajem, wspólnie podejmują rozmaite aktywności i konstruują swoją (regionalną) tożsamość. Konteksty regionalne otwierają nowe perspektywy przed edukacją, o ile – rzecz jasna – jej celem jest wszechstronny rozwój osobowości jednostki w społeczeństwie, nie zaś tylko jej wkład we wzrost gospodarczy. Podmiotowe traktowanie człowieka wysuwa na plan pierwszy pytania o to, w jaki sposób regionalne struktury mogą wspierać rozwój procesów uczenia się w społecznościach lokalnych miast i wsi. Chodzi o kulturowy kontekst życia we wspólnocie, w którym mieszkańcy konstruują swoją tożsamość (Faulstich. Zeuner, 1999). „Koncepcja edukacji ustawicznej nie ogranicza się, z perspektywy regionu, do jej funkcji względem ekonomii. Znacznie większe znaczenie odgrywa w niej orientacja na człowieka i poszukiwanie szans na budowanie tożsamości kulturowej w regionie i wspólnotach lokalnych. Do tego nieodzowne są centra edukacji jako miejsca spotkań. Banalne, ale zarazem istotne, jest tu wskazanie na to, że ludzka cielesność nie rozpywa się w procesach monetarnych czy medialnych. Fizycznie żyjemy w społecznych, w kontekstach czasowych i przestrzennych. Dlatego indywidualna biografia jako szansa dla tożsamości zawsze potrzebuje zakotwiczenia w miejscu. Próba wykorzystania takich miejsc, jak: przedsiębiorstwa, osiedla miast, miasta, gminy i regiony, do rozwoju kultur uczenia się wspomagających rozwój osobowości, nadają edukacji dorosłych głęboki sens” (Faulstich. Zeuner, 1999, s. 66).

Bibliografia

1. Adrian L. Bock S. (2002), *Die Wiederentdeckung der Region. Chancen und Grenzen kommunaler Netzwerkstrategien*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung”, H, 1(9), s. 32–34.
2. Alke M., Jütte W. (2018), *Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung*, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: Springer VS, t. 1, s. 605–621.
3. Ambos I., Conein S., Nuissl E. (2002), *Lernende Regionen – ein innovatives Programm*, „Außerschulische Bildung”, H. 1, s. 5–9.
4. Bargel T., Kuthe M., Mundt J. (1977), *Zur Bestimmung sozialisationsrelevanter Areale (Soziotope) – Modelle, Verfahren und Probleme*, [w:] H. J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Politisches Klima und Planung. Soziale Indikatoren*, Frankfurt am Main: Campus, t. 2, s. 119–154.
5. Barz H., Tippelt R. (2003), *Bildung und soziale Milieus. Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole*, „Zeitschrift für Pädagogik”, Nr. 3(48), s. 323–340.
6. Barz H., Tippelt R. (Hrsg.) (2004), *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
7. Bednarczyk H. (2019), *Innowacje edukacyjne Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna*, Edukacja ustawiczna Dorosłych”, nr 4(107), s. 29–39.
8. Böhm-Kasper O., Bienefeld M.A., Gausling P. (2018), *Bildung in regionaler Differenzierung*, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: Springer VS, t. 2, s. 1173–1188.

9. Bretschneider M., Nuisl E. (2003), *„Lernende Region“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung*, [w:] U. Matthiesen, G. Reutter (Hrsg.), *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: W. Bertelsmann, s. 35–55.
10. Büchter K. (2012), *Kooperation zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Betrieben Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts*, „Hessische Blätter für Volksbildung“, Nr. 3(62), s. 205–214.
11. Derenbach R. (2002), *Zur Konjunktur der „Region“*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“, H. 1(9), s. 24–26.
12. Elsholz U. (2006), *Gewerkschaftliche Netzwerke zur Kompetenzentwicklung. Qualitative Analyse und theoretische Fundierung als Lern – und Organisationsform*, München, Mehring: Hampp Verlag.
13. Esser H. (1988), *Sozialökologische Stadtforschung und Mehr-Ebenen-Analyse*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“, Sonderheft, Nr. 29, s. 35–55.
14. Faulstich P., Vespermann P., Zeuner C. (2000), *Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland*, „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“, Nr. 44, s. 58–67.
15. Faulstich P., Zeuner Ch. (1999), *Lernkulturen in regionalen Netzwerken*, „Report“, H. 44, s. 58–67.
16. Feld T.C., Seitter W. (2013), *Kooperative Bildungsarrangements als Erkenntnisgegenstand eines kooperativen Forschungsarrangements*, [w:] K. Dollhausen, T.C. Feld, W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*, Wiesbaden: Springer VS, s. 185–198.
17. Fickermann D., Schulzeck U., Weishaupt H., Institut für Länderkunde (2002), *Kommunale Finanzkraft und Schulausgaben*, [w:] A. Mayr, M. Nutz (Hrsg.), *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Bildung und Kultur*, Heidelberg: Spektrum, t. 6, s. 52–55.
18. Franz M. (2014), *Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements*, Wiesbaden: Springer VS.
19. Franz M., Feld T.C. (2015), *Vernetzen*, [w:] J. Dinkelaker, A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, Stuttgart: W. Kohlhammer, s. 117–123.
20. Fürst D. (2002), *Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“, H. 1(9), s. 22–24.
21. Götte M. (1959), *Volkshochschule in einer Industriegroßstadt am Beispiel der Volkshochschule Dortmund*, Dortmund: Wulff.
22. Jütte W. (2002), *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
23. Jütte W. (2006), *Der „doppelte Netzwerker“: Sich und andere vernetzen als Professionalisierungsaufgabe*, „Forum Erwachsenenbildung“, Nr. 4, s. 8–12.
24. Jütte W. (2014), *Kartierungen in der Weiterbildung. Methodische Impulse partizipativer und visualisierender Verfahren aus der qualitativen Netzwerkforschung*, [w:] M. Ebner v. Eschenbach, S. Günther, A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, s. 114–123.
25. Laschewski J. (2013), *Vernetzte Lernkultur. Eine Perpektiverweiterung durch die Akteur-Netzwerk-Theorie nach Bruno Latour*, [w:] K. Dollhausen, T.C. Feld, W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*, Wiesbaden: Springer VS, s. 171–184.
26. Latour B. (2007), *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
27. Matthiesen U., Reutter G. (2003), *Einleitung*, [w:] U. Matthiesen, G. Reutter (Hrsg.), *Lernende Region - Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld: W. Bertelsmann, s. 7–10.

28. Meulemann H., Weishaupt H. (1976), *Determinanten des Bildungsgefälles in Großstädten. Eine exemplarische Analyse von Angebot und Nachfrage in vier Bildungsbereichen, mit besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung*, [w:] Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Zur Standortplanung von Bildungseinrichtungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Stuttgart: Klett, s. 57–130.
29. Mickler R. (2013), *Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums*, Wiesbaden: Springer VS.
30. Nuissl E. (2002), *Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“, Nr. 1(9), s. 36–38.
31. Nuissl E. (2010a), *Regionale Erwachsenenbildung*, [w:] R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, s. 258.
32. Nuissl E. (2010b), *Netzwerkbildung und Regionalentwicklung*, Münster: Waxmann.
33. Nuissl, E., Dobischat, R., Hagen K., Tippelt, R. (Hrsg.) (2006), *Regionale Bildungsnetze*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
34. Payer H. (2008), *Die Kunst des Netzwerkens*, [w:] S. Bauer-Wolf, H. Payer, G. Scheer (Hrsg.), *Erfolgreich durch Netzwerkkompetenz. Handbuch für Regionalentwicklung* Wien: Springer, s. 23–46.
35. Przybylska E. (2019), *Edukacja na wsi w perspektywie andragogicznej. O potrzebie dystyngtywnego oglądu*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 18, s. 11–29.
36. Schönhuth M., Gamper M., Kronenwett M., Stark M. (Hrsg.) (2013), *Visuelle Netzwerkforschung: qualitative, quantitative und partizipative Zugänge*, Bielefeld: transcript.
37. Schreiber-Barsch S. (2007), *Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
38. Schwarz J. Weber S.M. (2010), *Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung*, [w:] K. Dollhausen, T.C. Feld, W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag, s. 65–90.
39. Weishaupt H. (2018), *Bildung und Region*, [w:] R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, t. 1, s. 271–286.
40. Weishaupt H., Steinert B. (1991), *Regionale Disparitäten in Hessen: statistische Merkmale. Bezüge zur Weiterbildung. Gutachten für die Gutachtergruppe „Bestand und Perspektiven der Weiterbildung in Hessen“ an der Gesamthochschule Kassel*, Frankfurt am Main: DIPF.
41. Wittpoth J. (2003), *Kooperation und Vernetzung der Weiterbildung. Eine explorative Studie in der Bergischen Region*, „Report“, Nr. 26, s. 53–60.

Prof. dr hab. Ewa Przybylska – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie