

Synergiczna koegzystencja edukacji dorosłych i społeczeństwa obywatelskiego – potrzeby, możliwości, warunki

Abstrakt. Edukacja dorosłych w ostatnich kilkudziesięciu latach zasadniczo zmieniła swoje oblicze, Mieczysław Malewski pisze w tym kontekście wręcz o zwrocie paradygmatycznym. Najważniejsze przemiany to zwiększenie rangi uczenia się kosztem nauczania oraz nadanie znacznie większego znaczenia edukacji nieformalnej, kosztem formalnej i pozaformalnej. Miejscem, w którym najlepiej może się realizować owa edukacja nieformalna ludzi dorosłych są różne instytucje społeczeństwa obywatelskiego, m.in. organizacje, stowarzyszenia, fundacje, ruchy społeczne itp. W artykule postawiono tezę, że między edukacją nieformalną dorosłych a agendami społeczeństwa obywatelskiego może i powinna zachodzić synergiczna współpraca.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja nieformalna, społeczeństwo obywatelskie.

The synergic coexistence of adult education and a civil society – needs, possibilities, conditions

Abstract. In the last few decades adult education has fundamentally changed its face, in this context Mieczysław Malewski writes about the paradigmatic shift. The rank elevation of learning at the expense of teaching and giving much greater importance to informal education at the expense of formal and non-formal education are the most significant transformations. To implement informal education addressed to adult people the best places are civil society institutions of various types, such as organizations, foundations, associations and social movements. This article argues that the synergic cooperation between informal education of adults and different agencies of a civil society can or even should take place.

Keywords: adult education, informal education, civil society.

Uwagi wstępne

Synergia to „współdziałanie różnych czynników w celu osiągnięcia większego efektu niż suma efektów spowodowanych przez każdy z tych czynników działających osobno”¹. W jaki sposób może mieć miejsce synergiczne współdziałanie edukacji dorosłych i społeczeństwa obywatelskiego?

Ewa Kurantowicz stwierdza następująco: „Edukacja dorosłych wspiera budowanie sieci niezależnych, pozarządowych stowarzyszeń, organizacji w otwartym, pluralistycznym społeczeństwie obywatelskim. Odbywa się to poprzez dostarczanie informacji, kompetencji, wiedzy, usług związanych z funkcjonowaniem społeczeństwa obywatelskiego”². Podobnie pisze Ewa Solarczyk-Ambrozik: „Warunkiem powstania i funkcjonowania społeczeństwa

¹ *Synergia* (hasło) [w:] *Wikisłownik*: <https://pl.wiktionary.org/wiki/synergia> [dostęp 28.08.2017].

² E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 88–89.

obywatelskiego [...] jest kultura obywatelska i postawy obywatelskie, zaś te pozostają w istotnym związku z procesami edukacyjnymi”³. Obie autorki akcentują więc pozytywne znaczenie edukacji dorosłych dla funkcjonowania demokracji w jej wymiarze obywatelskim. Jednakże do rozważenia jest również wpływ w kierunku przeciwnym. Rodzą się więc pytania: W jakim stopniu obywatelskie uczestnictwo w demokratycznym społeczeństwie posiada walory edukacyjne? W jakim stopniu edukacja, w szczególności edukacja dorosłych, może być realizowana przez podmioty społeczeństwa obywatelskiego? Jakiego typu segmenty społeczeństwa obywatelskiego są najbardziej predystynowane do tego, by zajmować się edukacją? W jakiej mierze taka edukacja może być – wedle tradycyjnych wyobrażeń i przyzwyczajzeń – organizowana i kierowana, w jakiej zaś mierze powinna być autoedukacją; inaczej: w jakim stopniu może i powinna mieć charakter formalny, w jakim zaś – nieformalny?

Próba odpowiedzi na te pytania stanowi treść poniższego artykułu. Kolejno zostaną omówione: istota edukacji dorosłych i jej współczesne przemiany, polska specyfika społeczeństwa obywatelskiego, a następnie możliwości synergicznej współpracy obu tych bytów i jej warunki.

Przemiany edukacji dorosłych

Na początku warto zwrócić uwagę, że andragogika, rozumiana jako „[...] zbiór naukowo potwierdzonych reguł dotyczących się różnych aspektów edukacyjnej aktywności człowieka dorosłego czyli osoby od 20. roku życia aż po ostatnie dni egzystencji”⁴ porusza się w nader słabo uporządkowanym labiryncie pojęć i kategorii. Józef Kargul zwraca bowiem uwagę, że: „Profesjonalni badacze oświaty dorosłych opisując i analizując praktyki edukacji, operują dziesiątkami odmiennych pojęć. Można tu przykładowo przytoczyć: uczenie się dorosłych (*adult learning*), edukacja dorosłych (*adult education*), edukacja ustawiczna (*lifelong education*), edukacja ciągła (*continuing education*), całożyciowe uczenie się (*lifelong learning*), całożyciowa edukacja (*lifelong education*), kształcenie dalsze (*further education*), kształcenie powrotne (*recurrent education*), edukacja formalna, nieformalna, pozaformalna, incydentalna itd.”⁵. Dodatkowo niejednokrotnie miało miejsce błędne tłumaczenie wielu terminów, co dotyczy np. takiej ważnej pozycji, jak *Biała księga kształcenia i doskonalenia...*⁶, co znacząco pogłębiło zamęt pojęciowy; tłumacz przełożył anglojęzyczne terminy: *continuing training* oraz *lifelong learning* jako „kształcenie ustawiczne”. Kargul dodaje: „Nie muszę przekonywać, że takie mylne tłumaczenie tych konstrukcji językowych mogło spowodować wśród polskich czytelników identyfikowanie całożyciowego uczenia się z edukacją permanentną – kształceniem ustawicznym”⁷. Tymczasem pojęcie „kształcenie ustawiczne”, poprzez skojarzenia, jakie mamy z terminem „kształcenie” znacząco zawęża znaczenie *life-*

³ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 136.

⁴ J. Semków, *Andragogiczne uniwersalia – mit czy rzeczywistość?* [w:] *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, red. E. Dubas, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007, s. 35.

⁵ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 34.

⁶ *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.

⁷ J. Kargul, *Obszary...*, op. cit., s. 39.

long learning, jego istotę najlepiej zaś oddaje przekład: „całozyciowe uczenie się”. Według dokumentu Unii Europejskiej z 1997 roku *Edukacja dla Europy*, termin *lifelong learning* jest definiowany jako „długotrwały proces refleksyjnego nabywania wiedzy, rozwijający się i obejmujący całe życie”⁸, a więc znacząco wykracza poza zakres kształcenia ustawicznego takiego, jak było ono opisywane w tradycyjnej literaturze andragogicznej.

Edukacja całozyciowa (*lifelong education*), jako pojęcie szersze, bowiem obejmujące swoim zakresem również całozyciowe uczenie się, zawiera – według powszechnie przyjmowanej przez polskich andragogów typologii Philipa H. Coombsa – trzy komponenty: 1) edukacja formalna – odbywająca się w szkołach i uczelniach, 2) edukacja pozaformalna – zorganizowana działalność oświatowa odbywająca się poza szkołami i uczelniami, 3) edukacja nieformalna – uczenie się poprzez doświadczenie i korzystanie z wychowawczych wpływów swojego środowiska: rodziny i sąsiadów, pracy i rozrywki, środków przekazu itp.⁹

Mieczysław Malewski w wielu swoich tekstach mocno podkreśla, że w ciągu minionych kilkudziesięciu lat miała miejsce znacząca ewolucja istoty edukacji, w tym zwłaszcza edukacji dorosłych. Ewolucja ta polegała głównie na rosnącym znaczeniu uczenia się kosztem nauczania, a także na istotnym wzroście znaczenia edukacji nieformalnej, kosztem formalnej i pozaformalnej¹⁰. Powołując się na Malewskiego podobnie ujmuje sprawę Elżbieta Dubas: „Edukacja z perspektywy oglądu andragoga [...] znacznie ewoluowała w swym znaczeniu na przestrzeni ostatniego półwiecza. W latach 60. XX w. oznaczała nauczanie (kształcenie). W latach 80. tegoż wieku, wraz z przemianami kontekstu życia społecznego, przeistoczyła się wpierw w całozyciową edukację (*lifelong education*), a później, całozyciowe uczenie się (*lifelong learning*). Ponowoczesne przemiany społeczno-cywilizacyjne lat 90. określiły jej sens jako poznawanie, refleksję. Tym samym więc edukacja (dorosłych) ‘przemierzyła’ drogę od kształcenia jako procesu zinstytucjonalizowanego, głównie szkolnego, do uczenia się jako procesu realizowanego także poza szkołą; czy inaczej ujmując to zjawisko przemian edukacji: od nauczania, jako zewnętrznie sterowanego przez nauczyciela procesu, do poznawania i refleksowania nad rzeczywistością otaczającą człowieka, często w sposób samodzielny, niekoniecznie programowany i systematyczny”¹¹. I jeszcze podobny głos Ewy Solarczyk-Ambrozik: „Podstawową cechą zmian obserwowanych w edukacji dorosłych jest przesunięcie nacisku z kształcenia na uczenie się dorosłych [...]. Mówiąc o uczeniu się dorosłych, analizuje się ten proces w aspekcie jego znaczenia we współczesnym świecie [...] co oznacza przesunięcie uwagi na uczenie się dorosłych poza instytucjami edukacyjnymi”¹².

Z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań istotne jest więc zwrócenie uwagi na znaczenie uczenia się nieformalnego. Oto dwa charakterystyczne głosy. Adrianna Nizińska: „[...] kwestia wciąż rosnącej rangi kształcenia nieformalnego, które wpisane jest w codzienność i przybiera postać pozainstytucjonalnego oraz nieintencjonalnego transmitowania wiedzy i umiejętności, to chyba jeden z istotniejszych kierunków rozwoju nowych paradygmatów

⁸ Ibidem, s. 40.

⁹ Zob. np. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 21; także J. Kargul, *Obszary...*, op. cit., s. 7.

¹⁰ Zob. M. Malewski, *Od nauczania...*, op. cit., s. 46–48.

¹¹ E. Dubas, *Wokół paradygmatu uniwersalności w edukacji dorosłych* [w:] *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, red. E. Dubas, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007, s. 42.

¹² E. Solarczyk-Ambrozik, *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem* [w:] *Między przeszłością a przyszłością edukacji dorosłych*, red. A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2005, s. 65.

andragogicznych”¹³. Józef Kargul: „Nieformalne uczenie się odbywa się nieplanowo, poza instytucjami, a jego potrzeba wynika z czynności życiowych, z analizy problemów, które człowiek dorosły musi rozwiązać, i wyzwań, którym musi stawić czoła, generowanych przez rozmaite sytuacje. Najbardziej charakterystyczną cechą tego uczenia się jest refleksyjna analiza doświadczeń płynących z różnych obszarów życia – na przykład pracy zawodowej, życia rodzinnego, relacji międzyludzkich”¹⁴. Taka edukacja jest więc ściśle powiązana z naturalnie pojawiającymi się problemami egzystencjalnymi uczącego się podmiotu, problemami zarówno o genezie rodzinnej i osobistej, jak też zawodowej, czy wynikającej z uczestnictwa w społeczeństwie jako obywatel. Z tych właśnie problemów rodzą się potrzeby edukacyjne, na co zwraca uwagę Elżbieta Dubas: „Potrzeby edukacyjne [...] mogą odnosić się do wszystkich wymiarów życiowej aktywności człowieka. Wymieniam tutaj: aktywność codzienną, rodzinną, zawodową, nieformalne kontakty społeczne, aktywność religijną, korzystanie z mass mediów, aktywność prozdrowotną, kontakt z przyrodą, aktywność fizyczno-rekreacyjną, wypoczynek, czytelnictwo, aktywność intelektualną, hobby, aktywność społeczno-obywatelską, korzystanie z instytucji kulturalnych”¹⁵. A więc właściwie wszystko, czym żyje człowiek, może stanowić impuls edukacyjny, człowiek nieustannie uczy się przy okazji dowolnej działalności. Jak bowiem pisze Malewski: „W okresie ponowoczesnym uczenie się jest rozumiane jako uboczny produkt aktywności ludzi w świecie praktycznego działania”¹⁶.

Próbując uchwycić istotę edukacji nieformalnej dorosłych Martyna Pryszmont-Ciesielska charakteryzuje ją następująco: uczenie się bazuje na własnych doświadczeniach, zarówno w kontekście własnego życia, jak i pracy, procesy edukacyjne zostają umieszczone w codziennych interakcjach społecznych; takie uczenie się bywa również określane jako sytuacyjne (*situated learning*), incydentalne (*incidental learning*), przez działanie (*action learning*). Powinno spełniać następujące warunki: 1) proaktywność – uczący się sami określają kierunki swoich poszukiwań, 2) refleksyjny krytycyzm, 3) kreatywność¹⁷.

Warto zwrócić uwagę, że współcześni polscy andragodzy wcale jednak nie mówią „jednym głosem”. Na przykład Tadeusz Aleksander definiuje edukację dorosłych jako „wielość oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i wychowawczo-rozrywkowych, których przedmiotem jest człowiek dorosły i dorastająca (na ogół pracująca lub ubiegająca się o pracę) młodzież”¹⁸. Mamy tu więc „oddziaływania” oraz ich „przedmiot”. Ewidentnie nie jest to język, którym posługuje się na przykład Malewski.

Jerzy Semków – najwyraźniej przyjmując do wiadomości i akceptując „przesunięcie paradygmatyczne” w edukacji dorosłych – formułuje swoiste nowe *universum* andragogiki, którym jest rozwój duchowy człowieka dorosłego; jest on jednocześnie ściśle powiązany z

¹³ A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 50.

¹⁴ J. Kargul, *Obszary...*, op. cit., s. 41.

¹⁵ E. Dubas, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka* [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, red. M. Podgórný, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 28.

¹⁶ M. Malewski, *Od nauczania...*, op. cit., s. 208.

¹⁷ Zob. M. Pryszmont-Ciesielska, *(Nie)uchwytny mikroświaty uczących się dorosłych – ujęcie teoretyczno-metodologiczne* [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 30; zob. również M. Malewski, *Od nauczania...*, op. cit., s. 59.

¹⁸ T. Aleksander, *Edukacja dorosłych* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 907.

dwoma innymi uniwersaliami: z rozwojem potencjału intelektualnego i z rozwojem moralnym¹⁹. Być może brzmi to nieco górnolotnie, ale jakże to dalekie od „technologicznie” zorientowanych kategorii, jak „oświata dorosłych”, „doksztalcanie” czy „doskonalenie zawodowe”, które – jak przekonuje Malewski – były przecież kategoriami centralnymi u zarania andragogiki jako dyscypliny (subdyscypliny?).

Elżbieta Dubas w następujący sposób obszernie charakteryzuje konteksty nowoczesnego paradygmatu edukacyjnego (drosłych):

- a) Całozyciowość uczenia się. Uczenie się jest istotnym instrumentem adaptacji człowieka do zmian i czynnikiem rozwoju.
- b) Uczenie się jest wpisane w proces życia i rozwoju. Trzy procesy: życie, rozwój, uczenie się łączą się ze sobą, przeplatają i wzajemnie warunkują.
- c) Wielowymiarowość edukacji. Edukacja łączy ze sobą m.in.: życie, mądrość, szczęście.
- d) Cele i wartości w procesie uczenia się. Cele uczenia się są silnie związane z procesem życia i rozwoju człowieka.
- e) Potencjały rozwojowe. Człowiek ma naturalną możliwość uczenia się przez całe życie.
- f) Motywacja uczenia się. U dorosłych jest warunkowana głównie powodami praktycznymi, ale pojawia się również motywacja aksjologiczna i egzystencjalna.
- g) Potrzeby edukacyjne. Są zakorzenione we wszystkich wymiarach ludzkiej aktywności. Wywodzą się głównie z potrzeb poznawczych, a te z potrzeb orientacyjnych.
- h) Swoistość uczenia się dorosłych. To głównie uczenie się przez obserwację, uczenie się na drodze rozumowania, uczenie się z praktyki, poprzez ćwiczenie, uczenie się w sytuacjach życiowych, w tym trudnych, uczenie się „tu i teraz”, uczenie się przez naśladownictwo, uczenie się od autorytetów, uczenie się poprzez kary i nagrody, uczenie się w kontekście emocji i uczuć, uczenie się stymulowane z zewnątrz (rzadko), uczenie się jako aktywność własna podmiotu.
- i) Sytuacyjność uczenia się. Życie manifestujące się w określonych sytuacjach stawia wyzwania, w tym edukacyjne.
- j) Instynkt uczenia się. Jest pochodną zasady rozwoju. Jako uniwersalny jest podstawą kompetencji edukacyjnych, lecz te kształtowane są odmiennie w różnych epokach i uwarunkowaniach kulturowych.
- k) Funkcje uczenia się. Głównie dwie: (1) instrumentalne – pomagając rozwiązywać doraźne problemy życiowe, (2) aksjologiczno-egzystencjalne – uczenie się pomaga rozstrzygać złożone kwestie ostateczne i pomaga w dokonywaniu ważnych wyborów życiowych.
- l) Uczenie się jako autoedukacja. Bazuje na wolności i aktywności. One wyznaczają autonomię, samodzielność, odpowiedzialność, zaangażowanie, samorealizację, poczucie sensu życia.
- m) Treści uczenia się. Dorosły uczy się „projektami” lub „epizodami”, obejmuje czynnościami edukacyjnymi przede wszystkim ten wycinek rzeczywistości, który aktualnie szczególnie go interesuje, który jest ważny życiowo.

¹⁹ Zob. J. Semków, *Andragogiczne...*, op. cit., s. 37–38.

n) Biograficzność uczenia się. Uczenie się – oprócz konstruowania tożsamości – jest też fenomenem biograficznym. Efekty uczenia się znacząco uczestniczą w konstruowaniu biografii²⁰.

W powyższych przytaczanych tekstach nacisk był kładziony na uczenie się, z jednoczesnym zmniejszaniem wagi nauczania, zwłaszcza pojmowanego tradycyjnie, formalnego, zorganizowanego, kierowanego przez nauczyciela. Tym samym również przydatność pojęcia edukacji została nieco poddana w wątpliwość. Przeciwstawia się temu chociażby cytowany Mieczysław Malewski, który uważa po prostu, że w sytuacji opisywanej zmiany paradygmatycznej edukacja dorosłych nie przestała być przydatną kategorią, jednakże zmieniła dość zasadniczo swoje znaczenie. Píše: „[...] sam termin ‘edukacja dorosłych’ ma zmienny zakres i denotuje zmieniające się znaczenia. W jego obrębie sytuowała się niegdyś problematyka samokształcenia, zagadnienia motywacji do podejmowania zadań edukacyjnych, rozwoju zawodowego itp. Dzisiaj są to problemy w zasadzie archiwalne. W ich miejsce pojawiły się zagadnienia nowe. Uwagę badaczy skupia uczenie się biograficzne ludzi dorosłych, rola doświadczenia życiowego w poznawaniu, procesy nabywania i zmiany indywidualnej tożsamości. Zainteresowanie badaczy budzą nowe ‘miejsca’, w których zachodzą procesy uczenia się – organizacje i instytucje społeczne, sąsiedztwo i społeczności lokalne, oddolne inicjatywy obywatelskie i ruchy społeczne”²¹. Owe „nowe miejsca” uczenia się dorosłych zasługują na odrębne potraktowanie.

Istota społeczeństwa obywatelskiego – przypadek Polski

Spółeczeństwo obywatelskie (*civil society*) definiowane jest jako „przestrzeń na zewnątrz rodziny, władzy państwowej czy obszaru regulowanego mechanizmami rynkowymi, w której ludzie dobrowolnie zrzeszają się, aby działać na rzecz wspólnego dobra”²². Mimo pozornej precyzji tej definicji nie uchyla ona wątpliwości, które bywają artykułowane w debatach toczonych przez filozofów polityki, np. czy partie polityczne są, czy też nie są instytucjami społeczeństwa obywatelskiego? A jeśli (raczej arbitralnie) uznać, że nie, to co z ruchami społecznymi lub stowarzyszeniami, które są zorientowane na podobne cele, jak partie polityczne – oprócz otwarcie formułowanego celu zdobycia bądź utrzymania władzy – a bywa, że stopniowo ewoluują w stronę partii politycznych bądź się w nie w końcu przekształcają?; pojawia się wówczas problem: w którym momencie należy uznać, że dany ruch stał się już bytem czysto politycznym i przestał być częścią społeczeństwa obywatelskiego? Podobne dylematy dotyczą również samorządu terytorialnego, ale także – tym razem ze względu na uwikłanie w procesy gospodarcze – związków zawodowych i organizacji pracodawców.

Jeden z badaczy społeczeństwa obywatelskiego, Jan Herbst – uchylając się od tych dylematów i unikając ścisłej definicji pojęcia – próbuje je dookreślić następująco: „Wiadomo, że chodzi o sferę niewymuszonej aktywności ludzi, którą to aktywność można traktować jako narzędzie społecznej zmiany. Wiadomo także, że jest to aktywność związana z określonymi wartościami, takimi jak indywidualna wolność, tolerancja, zaufanie i poczucie przynależności do szerszej zbiorowości. Wiadomo, że odwołuje się do pojęcia wspólnoty, że ma spełniać

²⁰ Zob. E. Dubas, *Wokół paradygmatu...*, op. cit., s. 57–62.

²¹ M. Malewski, *Od nauczania...*, op. cit., s. 18–19.

²² *Portal Organizacji Pozarządowych*: <http://badania.ngo.pl/> [dostęp 28.08.2017].

funkcje kontrolne wobec instytucji państwa, stać na straży dobra wspólnego i przeciwdziałać oligarchizacji systemu demokratycznego²³. Cytowany autor akcentuje więc kluczowe wartości oraz funkcje, jakie ten byt może spełniać, nie precyzując, w jakich formach organizacyjnych może się to dokonywać. Inna autorka, Wioletta Szymczak ujmując to inaczej, akcentując właśnie aspekt organizacyjny: „Społeczeństwo obywatelskie to wyodrębniony od państwa, gospodarki i życia prywatnego obszar, w którym obywatele dobrowolnie i w sposób autonomiczny tworzą stowarzyszenia, fundacje, ruchy, zrzeszenia, zorientowane na wyrażanie, obronę lub też realizację ich potrzeb i aspiracji²⁴. Dalej autorka wymienia jednak również „wartości centralne dla idei społeczeństwa obywatelskiego”. Są to według niej: wolność, pluralizm, autonomia, partycypacja, solidarność i zaufanie²⁵.

Wielu autorów unika dokładnej definicji społeczeństwa obywatelskiego wskazując, że jest to pojęcie nieostre, wieloznaczne i nie nadające się do zdefiniowania²⁶. Artur Kościański i Wojciech Misztal, wychodząc z takiego założenia, wymieniają wszakże możliwe jego ujęcia. Piszą: „można je widzieć m.in. jako strukturę instytucji politycznych, cywilizowaną i wyzbytą agresji formę redukcji napięć społecznych, system wartości zapewniających trwałość wspólnoty postrzeganej w kategoriach dobra wspólnego lub jako zapośredniczenie potrzeb jednostki i ich zaspokojenie²⁷. Dalej dodają: „Jest to więc projekt normatywny osadzony na gruncie (z)budowanych instytucji społecznych, np. dialogu obywatelskiego, samorządu, wspólnot lokalnych, zinstytucjonalizowanych organizacji trzeciego sektora (w tym organizacji pożytku publicznego) czy w szerszym rozumieniu instytucji demokracji uczestniczącej²⁸. Tak zwany trzeci sektor jest więc tylko częścią tego zjawiska, podczas gdy w potocznym odbiorze zazwyczaj utożsamia się społeczeństwo obywatelskie tylko z trzecim sektorem właśnie, bądź nawet zawęża jeszcze bardziej – do organizacji pożytku publicznego. Tymczasem właściwsze byłoby obejmowanie tym terminem wszelkich przejawów uczestniczącej demokracji.

Maria Dąbrowska-Bąk wskazuje na znaczne bogactwo znaczeniowe tego terminu, jak i samego tego zjawiska, które się za nim kryje: „Na termin ‘społeczeństwo obywatelskie’ składa się wielka różnorodność zjawisk, z których każde mogłoby być tematem osobnej rozprawy. Można wymienić zarówno zdolność do samoorganizowania się społeczeństwa, powszechność postaw współuczestnictwa i współodpowiedzialności, rozwinięte instytucje samorządowe, środowiskowe, np. lekarskie, inżynierskie itd., rozwinięte potrzeby współdecydowania, rozumienia i kontroli sytuacji społecznych, a także znajomość idei demokratycznych oraz stanowczą wolę ich obrony²⁹. W tym zestawieniu w zasadzie został postawiony znak równości między społeczeństwem obywatelskim a „uczestniczącą demokracją”.

²³ J. Herbst, *Oblicza społeczeństwa obywatelskiego*, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego, Warszawa 2005, s. 11.

²⁴ W. Szymczak, *Znaczenie wartości w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Społeczeństwo obywatelskie. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*, red. E. Baławajder, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 28–29.

²⁵ Ibidem, s. 30–35.

²⁶ Paweł Rudnicki twierdzi nawet, że jest to pojęcie już zupełnie teoretycznie nieprzydatne (z rozmowy w kuluarach pewnej konferencji w Toruniu w grudniu 2012 r.).

²⁷ A. Kościański, W. Misztal, *Wprowadzenie. Aktywność obywatelska: ile idei, ile praktyki?* [w:] *Społeczeństwo obywatelskie. Między ideą a praktyką*, red. A. Kościański, W. Misztal, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2008, s. 28.

²⁸ Ibidem, s. 38.

²⁹ M. Dąbrowska-Bąk, *Zapoznany komponent społeczeństwa obywatelskiego (między etosem granicy a etosem ułatwienia)* [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczykowski, A. Zandecki, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1996, s. 85.

Jerzy Szacki dodatkowo podkreśla, że pojęcie społeczeństwa obywatelskiego jest nie tylko bogate znaczeniowo, ale również niejednoznaczne i różnie rozumiane: „[...] niemal powszechna wydaje się w naukach społecznych świadomość, że pojęcie społeczeństwa obywatelskiego nie jest zrozumiałe samo przez się, lecz wymaga stosunkowo długiego komentarza, który za każdym razem musi zaczynać się niemal od abecadła”³⁰. Autor, próbując wyjaśnić tę wieloznaczność, odwołuje się do historii tego pojęcia wskazując, jak – niejednokrotnie diametralnie – zmieniało się jego znaczenie. Społeczeństwo obywatelskie, będąc przez wieki synonimem społeczeństwa państwowego, stopniowo przeobraziło się bowiem w jego przeciwieństwo, stało się nawet swoistym społeczeństwem odpolitycznionym³¹. W angielskojęzycznym określeniu (*civil society*) nacisk został położony na *civility*, co po polsku najlepiej oddać za pomocą określenia „ogłada polityczna”³². W Polsce okresu PRL społeczeństwo obywatelskie było po prostu zaprzeczeniem autokratycznego państwa i to wystarczało za „definicję”. „Pytanie o to, czym ma być społeczeństwo obywatelskie stało się wszakże kluczowe nazajutrz po upadku autokracji [...]. Wiadomo już było, że społeczeństwo obywatelskie to coś bardzo dobrego, chodziło natomiast o dokładniejsze określenie, co to takiego”³³. Autor pisze dalej, że idea społeczeństwa obywatelskiego, która odrodziła się w Europie Wschodniej, dodatkowo miała zadziwiająco mało wspólnego z kontekstami gospodarczymi, inaczej niż w dojrzałych demokracjach, gdzie przez dziesięciolecia społeczeństwo obywatelskie bywało rozumiane nawet – pod wpływem ideologii liberalnej – jako ogół podmiotów gospodarczych funkcjonujących na wolnym rynku³⁴. Tymczasem: „[...] największą popularność w Europie Wschodniej zyskał ‘etyczny model społeczeństwa obywatelskiego’ (określenie Piotra Ogrodzińskiego), odznaczający się niezwykle mocnym uwydatnieniem wspólnych wartości wyznawanych przez członków tego społeczeństwa w opozycji do wartości, jakie usiłowało im narzucić państwo”³⁵. Przytoczone wyżej głosy, zwłaszcza Jana Herbsta i Wioletty Szymczak, całkowicie to potwierdzają – w ujęciach tych autorów również wyeksponowany został aspekt aksjologiczny; społeczeństwo obywatelskie jest tu pojmowane głównie jako (z)organizowanie się wokół jakichś wartości. Na różnicę w pojmowaniu społeczeństwa obywatelskiego w naszej części Europy i na Zachodzie zwraca również uwagę amerykański filozof polityki, Michael Walzer: „Słowa ‘społeczeństwo obywatelskie’ oznaczają przestrzeń niewymuszonego ludzkiego stowarzyszenia, a także sieć stosunków, nawiązanych w imię rodziny, wiary, interesu oraz ideologii, ażeby tę przestrzeń wypełnić. Środkowo- i wschodnioeuropejska dysydencja rozkwitły w obrębie nader ograniczonej odmiany społeczeństwa obywatelskiego i pierwszym zadaniem demokracji, które stworzyła, jest, jak się nam mówi, odbudowa owych stosunków: związków, kościołów, partii i ruchów politycznych, spółdzielni, społeczności lokalnych, szkół myślenia, towarzystw popierania tego lub owego albo zapobiegania temu lub

³⁰ J. Szacki, *Wstęp. Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Ani książkę ani kupiec – obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, wyb. J. Szacki, Wydawnictwo Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa 1997, s. 6.

³¹ Zob. *ibidem*, s. 8–11.

³² Zob. *ibidem*, s. 13.

³³ *Ibidem*, s. 22.

³⁴ Zob. *ibidem*, s. 27.

³⁵ *Ibidem*, s. 36.

owemu. Na Zachodzie było całkiem inaczej: długo żyliśmy w społeczeństwie obywatelskim, nie zdając sobie z tego sprawy”³⁶.

Szacki dookreśla charakter społeczeństwa obywatelskiego w naszym kraju, odnosząc się do kontekstu polityki: „Idea społeczeństwa obywatelskiego oznacza dziś, jak sądzę, generalne zakwestionowanie dychotomii: państwowe – prywatne, zachęcając do uczestnictwa w życiu publicznym, które nie ma wszak koniecznie charakteru politycznego. Konstytutywnym elementem tej idei jest wiara w możliwość i konieczność istnienia sfery pośredniej między życiem prywatnym i państwowym, a więc właśnie sfery publicznej, do której jednostki wchodzą jako osoby prywatne, nie po to jednak, by utwierdzić swe odosobnienie, lecz po to, by je przezwyciężyć bez stawania się trybami maszyny państwowej”³⁷. Ewa Kurantowicz – podobnie jak Szacki – wskazuje na polską specyfikę społeczeństwa obywatelskiego, która polega, mówiąc w uproszczeniu, na próbie „ucieczki od polityki”: „Wśród polskich działaczy w sferze publicznej istnieje wyraźna granica między partycypacją społeczną a partycypacją polityczną. Liderzy życia społecznego wykluczają możliwość traktowania ich działalności w kategoriach politycznych. Polityka postrzegana jest przez liderów jako coś odrębnego od działalności społecznej, a zarazem też zagrażającego ich społecznej partycypacji”³⁸. Zapewne wyjaśnienia tego zjawiska można poszukiwać m.in. w swoistej „alergii”, jaką wielu Polaków ma wobec polityki, pojmowanej zresztą dość stereotypowo i często mentalnie ograniczanej jedynie do rozgrywek między partiami politycznymi.

Tak czy owak znakiem rozpoznawczym dobrze funkcjonującego społeczeństwa obywatelskiego – z czym raczej na pewno zgodzi się większość autorów – jest aktywne uczestnictwo jak największej liczby osób w organizacjach, stowarzyszeniach, fundacjach, ruchach społecznych itp. Dobrowolne stowarzyszenia, w których ludzie gromadzą się wokół jakichś celów i/lub dla rozwiązania jakichś problemów wydają się być odpowiednim miejscem szeroko pojętej nieformalnej edukacji, o której była mowa wcześniej. Warto wskazać niektóre argumenty.

Synergiczne współdziałanie i jego warunki

Jakie można wskazać edukacyjne korzyści wypływające z aktywnej działalności w dobrowolnych organizacjach, stowarzyszeniach, fundacjach itp.? Już sama decyzja przystąpienia do jakiegoś ruchu czy stowarzyszenia wymaga pewnej minimalnej wiedzy, która następnie – w wyniku akcesji – jest weryfikowana i wzbogacana. Fakt akcesji podnosi na wyższy poziom (a przynajmniej utwierdza) takie cechy, jak aktywność, inicjatywa, poczucie sprawstwa i kontroli nad zdarzeniami, a także krytycyzm czy umiejętność podejmowania decyzji w oparciu o racjonalne przesłanki. Zazwyczaj już od samego początku pojawia się jakieś – początkowo być może mgliste – wyobrażenie dobra wspólnego, które później się ukonkretnia, przy okazji wzbogacając wiedzę uczestników, ale też od początku stawiając ich w sytuacjach wymagających negocjowania i wielorakiego uzgadniania.

³⁶ M. Walzer, *Spór o społeczeństwo obywatelskie*, tłum. J. Szacki [w:] *Ani książkę ani kupiec – obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, wyb. J. Szacki, Wydawnictwo Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa 1997, s. 84–85.

³⁷ J. Szacki, *Wstęp...*, op. cit., s. 56.

³⁸ E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach...*, op. cit., s. 96.

To jednak tylko początek. Dalsze (zakładamy, że aktywne) uczestnictwo może się przyczyniać do podnoszenia na wyższy poziom zaufania, lojalności, solidarności, tolerancji, ale chyba przede wszystkim – umiejętności współpracy z innymi oraz całego kompleksu umiejętności komunikacyjnych, a są to cechy ogromnie przydatne w demokratycznym społeczeństwie; zaufanie, lojalność i solidarność są wręcz przez Piotra Sztompkę określane jako „prospołeczne więzi moralne”, bez których niemożliwe jest – jego zdaniem – normalne funkcjonowanie społeczeństwa³⁹. Przystępując do wspólnego rozwiązania jakiegoś problemu musimy bardzo wiele czasu poświęcić na debaty, dyskusje, polemiki, spory, podczas których krystalizują się racje i opinie, następuje żmudne dochodzenie do prawdy, negocjowanie, uzgadnianie (najczęściej kompromisowe) wspólnego stanowiska itp. To wszystko znakomicie rozwija kompetencje komunikacyjne, ale również motywuje do poszerzania wiedzy, choćby po to, by w dyskusji znaleźć przekonujące argumenty. W każdej zbiorowości nieuchronnie pojawiają się również konflikty, które należy nauczyć się rozwiązywać, a to jest okazja do uczenia się „w działaniu” szeregu kolejnych umiejętności.

Szczególnym rodzajem organizacji i stowarzyszeń w Polsce są organizacje pożytku publicznego. Mają one pewne przywileje, związane z odpisami podatkowymi, ale za to ich działalność musi spełniać szereg warunków zapewniających przejrzystość finansów. Obszary ich działania, to głównie:

- pomoc społeczna;
- działalność charytatywna;
- podtrzymywanie tradycji narodowej, obywatelskiej i kulturowej;
- ochrona i promocja zdrowia;
- działanie na rzecz osób niepełnosprawnych;
- promocja zatrudnienia i aktywizacja zawodowa;
- działalność na rzecz rozwoju społeczności lokalnych;
- krajoznawstwo oraz wypoczynek dzieci i młodzieży;
- upowszechnianie i ochrona wolności i praw człowieka oraz swobód obywatelskich;
- działania wspomagające rozwój demokracji;
- promocja i organizacja wolontariatu⁴⁰.

Przynależność do organizacji pożytku publicznego jest szczególnie pożądana z punktu widzenia nieformalnego uczenia się. Tutaj działający obywatel może na przykład zetknąć się z obszarami biedy i wykluczenia społecznego i uczyć się rozwiązywania związanych z tym problemów. Przy okazji nabędzie swoistej „wrażliwości społecznej” i chęci niesienia pomocy. W takich organizacjach nauczy się, co to znaczy aktywizacja środowisk lokalnych oraz wspieranie tak zwanej demokracji lokalnej. Tu praktycznie przećwiczy kwestie praw człowieka i egzekwowania przestrzegania swobód obywatelskich – zwłaszcza w zetknięciu z aparatem administracji państwowej i samorządowej. Tu wdroży się do działania zgodnie z procedurami prawa. Przy okazji nabędzie także umiejętności organizatorskich – przydatnych nie tylko w działalności publicznej, ale i w zawodowej, a może nawet w życiu rodzinnym.

³⁹ P. Sztompka, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, red. P. Sztompka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1999, s. 269.

⁴⁰ Zob. *Portal Organizacji Pozarządowych...*, op. cit.

Łatwo zauważyć, że opisane powyżej, a zapewne przecież nie wszystkie, działania i ich efekty są właśnie tym, o co chodzi teoretykom edukacji dorosłych, którzy – jak na przykład Mieczysław Malewski – piszą o paradygmatycznym zwrocie w tej edukacji, akcentując prymat uczenia się nad nauczaniem oraz konieczność nadania znacznie większej rangi edukacji nieformalnej. Uczenie się nieformalne zachodzi oczywiście również przy okazji aktywności innego typu: rodzinnego, zawodowego, towarzyskiego, kulturalnego itp., można jednakże postawić tezę, że aktywne działanie w różnych agendach społeczeństwa obywatelskiego stanowi okazję do najbardziej intensywnego generowania potrzeb edukacyjnych oraz najbardziej efektywnego ich urzeczywistniania – w postaci przyrostu wiedzy, rozwijania umiejętności i nabywania korzystnych cech osobowych, w tym określonych postaw. Dodatkowo można postawić śmiałą tezę, że jest to wiedza, umiejętności i postawy, które w zdecydowanej większości należy waloryzować pozytywnie, nie tylko w kontekście obywatelskim czy zawodowym, ale przede wszystkim z punktu widzenia – jakkolwiek brzmi to nieco górnolotnie – stawania się pełnym człowiekiem.

Jako swoiste podsumowanie wątku dotyczącego związków społeczeństwa obywatelskiego z edukacją warto przytoczyć myśl Pawła Śpiewaka: „Społeczeństwo obywatelskie potrzebuje i zarazem rozwija szczególne umiejętności, dyspozycje, z których najważniejsze są: norma zaufania, wiarygodności osób i instytucji, zasada swobodnej komunikacji, zdolność pokojowego rozwiązywania konfliktów, postawy aktywne, umiejętność negocjacji, gotowość do ustępstw, unikanie ‘stawiania na swoim’, poszanowanie reguł gry. Umacnia to postawy moralnej odpowiedzialności za własne otoczenie”⁴¹. Autor – jako jeden z nielicznych – wskazuje więc, że powiązania edukacji i społeczeństwa obywatelskiego są korzystne obopólnie.

Jakie muszą być spełnione warunki do tego, by współpraca edukacji dorosłych i społeczeństwa obywatelskiego była rzeczywiście wzajemnie korzystna i synergiczna? Nasuwają się w pierwszym rzędzie następujące:

1. Organizacja, stowarzyszenie, ruch społeczny itp., w którym działa dany obywatel (lub do którego zamierza przystąpić) powinien gromadzić ludzi autentycznie zainteresowanych realizacją misji danej organizacji, nie zaś takich, których motywacje są innego rodzaju. Galia Chimiak stworzyła ciekawą typologię motywacji do działań w sferze publicznej. Wyróżniła 10 grup motywów, wśród których dominują te o charakterze prospołecznym i altruistycznym, ale są również takie, jak: motywacja wynikająca z frustracji (odczuwanie winy, obrona samego siebie przed samym sobą, rozwiązywanie różnych osobistych problemów), motywacja związana z władzą (osiągnięcie lub utrzymanie statusu społecznego, chęć zrobienia kariery, zdobycie prestiżu, reputacji), motywacja wolnego czasu (ucieczka przed nudą, poszukiwanie nowych doznań)⁴². Nie o takie motywacje chodzi.
2. Organizacja powinna mieć na celu – tak czy inaczej sprecyzowane – dobro wspólne, nie może zaś mieć charakteru mafijnego czy też być jedynie narzędziem „skoku na kasę”. W tym kontekście Andrzej Kasperek zwraca uwagę na niebezpieczeństwo tak zwanego „amoralnego familizmu” (określenie ukute w 1958 r. przez Edwarda Banfielda). Zjawisko

⁴¹ P. Śpiewak, *Obietnice demokracji*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2004, s. 163.

⁴² Zob. G. Chimiak, *Motywacje społeczników działających w organizacjach pozarządowych w Polsce. Próba typologii* [w:] *Samoorganizacja społeczeństwa polskiego. III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, red. P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2004, s. 110–111.

to występuje wówczas, gdy tzw. więzi silne (pokrewieństwo, przyjaźń) dominują nad tzw. więziami słabymi (objawiającymi się głównie partycypacją w stowarzyszeniach). Amoralny familizm skutkuje zawężeniem horyzontów życia społecznego, ograniczeniem zaufania tylko do członków własnej rodziny, nieufnością do reprezentantów grup obcych i traktowaniem ich instrumentalnie z punktu widzenia interesów własnych i swojej rodziny⁴³. Dobro wspólne – kategoria dość kłopotliwa teoretycznie oraz niejednokrotnie trudna do zdefiniowania i wyartykułowania w przypadku konkretnego stowarzyszenia – powinna wszakże stanowić o kierunkach działania dobrze pojmowanej wspólnoty. Tylko wówczas jest szansa, że uczenie się w takiej organizacji przyniesie efekty waloryzowane pozytywnie.

3. Organizacja powinna być względnie elastyczna; nie powinna popadać w rutynę, ale – mimo zazwyczaj przecież dość precyzyjnie określonej misji i obszarów działalności, a także zgromadzonego doświadczenia – powinna być otwarta na nieustannie dokonujące się przemiany otaczającego świata i być gotowa, w miarę potrzeby, ewoluować, przedefiniowywać cele i zmieniać swoje funkcjonowanie. Taka otwartość bowiem najbardziej sprzyja generowaniu i realizowaniu wspomnianych wcześniej potrzeb edukacyjnych zaangażowanych obywateli, w mniejszym zaś stopniu sprzyja temu działanie rutynowe.
4. Uczenie się nieformalne nader często przyjmuje postać uczenia się od siebie nawzajem, zwłaszcza we wspólnocie. Do tego niezbędne jest płynne przechodzenie od roli „ucznia” do roli „nauczyciela” i z powrotem. Niewskazane jest więc, by liderzy stowarzyszeń czy animatorzy ruchów społecznych kreowali się na mądrzejszych od innych i ustawiali się w pozycji swoistych belfrów, którzy są skłonni pouczać innych, ponieważ „wiedzą lepiej” i sami nie są już gotowi uczyć się czegokolwiek. Takie zagrożenie może zresztą dotyczyć nie tylko liderów, ale również szeregowych działaczy, zwłaszcza tych, którzy mają tendencję do narzucania swego zdania innym.
5. By w pełni wykorzystać edukacyjny potencjał społeczeństwa obywatelskiego jego członkowie powinni chcieć się uczyć. Wydaje się, że w naszym kraju – jak i zapewne w wielu innych nam podobnych – brakuje „mody” na uczenie się, brakuje również powszechności przekonania, że – jak twierdzi Elżbieta Dubas, co było już wyżej przywoływane – życie, rozwój i uczenie się łączą się ze sobą, przeplatają i wzajemnie warunkują. Uczenie się jest nieusuwalną częścią życia po prostu, lecz wielu z nas nie ma świadomości tej prawdy, w swoich potocznych sądach ograniczając uczenie się tylko do edukacji szkolnej, ewentualnie akademickiej. Zapewne jest w tym niemała wina szkoły właśnie, która chyba za małą wagę przykładła do tego, by edukacja szkolna była nie tylko dobrem samym w sobie, ale też (a może przede wszystkim) przygotowaniem do edukacji całościowej. Píše o tym obszernie m.in. Dzierżymir Jankowski⁴⁴, wprowadzając również interesujące pojęcie, jakim jest postawa autoedukacyjna⁴⁵, której ukształtowanie powinno stać się głównym zadaniem oświaty.

⁴³ Zob. A. Kasperek, *Autonomia i demokracja w perspektywie społeczeństwa postmaterialistycznego* [w:] *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*, red. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 111.

⁴⁴ Zob. D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 194–195.

⁴⁵ Zob. tamże, s. 140–164.

6. Warto wspomnieć o pewnym warunku nadrzędnym, w zasadzie ustrojowym – musi istnieć rzeczywiście pełna swoboda stowarzyszenia się i nieskrępowanej działalności wszelkich ruchów społecznych, organizacji i stowarzyszeń, oczywiście pod warunkiem przestrzegania prawa; to wszakże mamy w demokratycznej Polsce (raczej) zagwarantowane.

To zapewne nie wszystkie warunki udanej i synergicznej współpracy. Wydaje się jednak, że już tylko spełnienie wyżej wymienionych dałoby szansę rzeczywistej realizacji owej zmiany paradygmatycznej w edukacji dorosłych, o której pisze Mieczysław Malewski, ale mogłoby się również przyczynić do istotnego zwiększenia poziomu obywatelskiej aktywności Polaków.

Bibliografia

- Aleksander T., *Edukacja dorosłych* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 906–910.
- Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
- Chimiak G., *Motywacje społeczników działających w organizacjach pozarządowych w Polsce. Próba typologii* [w:] *Samoorganizacja społeczeństwa polskiego. III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*, red. P. Gliński, B. Lewenstein, A. Siciński, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2004, s. 106–134.
- Dąbrowska-Bąk M., *Zapoznany komponent społeczeństwa obywatelskiego (między etosem granicy a etosem ułatwienia)* [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczypkowski, A. Zandeki, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1996, s. 85–97.
- Dubas E., *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka* [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, red. M. Podgórný, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 25–38.
- Dubas E., *Wokół paradygmatu uniwersalności w edukacji dorosłych* [w:] *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, red. E. Dubas, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007, s. 41–63.
- Herbst J., *Oblicza społeczeństwa obywatelskiego*, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego, Warszawa 2005.
- Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Kasperek A., *Autonomia i demokracja w perspektywie społeczeństwa postmaterialistycznego* [w:] *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*, red. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 101–116.

- Kościański A., Misztal W., *Wprowadzenie. Aktywność obywatelska: ile idei, ile praktyki?* [w:] *Spółczesność obywatelska. Między ideą a praktyką*, red. A. Kościański, W. Misztal, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2008, s. 27–39.
- Kurantowicz E., *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Nizińska A., *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Portal Organizacji Pozarządowych: <http://badania.ngo.pl/> [dostęp 28.08.2017].
- Pryszmont-Ciesielska M., *(Nie)uchwytny mikroświat uczących się dorosłych – ujęcie teoretyczno-metodologiczne* [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 27–43.
- Semków J., *Człowiek dorosły na edukacyjnej fali. Uczenie się warunkiem koniecznym funkcjonowania w społeczeństwie ryzyka* [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, red. M. Podgórny, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 15–24.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem* [w:] *Między przeszłością a przyszłością edukacji dorosłych*, red. A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2005, s. 56–68.
- Synergia (hasło) [w:] *Wikisłownik*: <https://pl.wiktionary.org/wiki/synergia> [dostęp 28.08.2017].
- Szacki J., *Wstęp. Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Ani książkę ani kupiec – obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, wyb. J. Szacki, Wydawnictwo Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa 1997, s. 5–62.
- Sztompka P., *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, red. P. Sztompka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1999, s. 265–282.
- Szymczak W., *Znaczenie wartości w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Spółczesność obywatelska. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*, red. E. Balawajder, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 27–45.
- Śpiewak P., *Obietnice demokracji*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2004.
- Walzer M., *Spór o społeczeństwo obywatelskie*, tłum. J. Szacki [w:] *Ani książkę ani kupiec – obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*, wyb. J. Szacki, Wydawnictwo Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa 1997, s. 84–106.