

Kształcenie dorosłych w ujęciu porównawczym i jego rola w procesie budowania bezpieczeństwa personalnego

Summary

Adult education is the practice of teaching and educating adults. This often happens in the workplace through “extension” or “continuing education” courses at secondary schools, at a college or university. Adult education is the necessary element building a personal and structural safety process. Lifelong learning is the necessary instrument of achieving the subjectivity in the world. I substantiate this thesis in the following aspects: a) a view on adult education in international comparative research; b) a significance of continuing education, distance learning, lifelong learning and open university for modern society; c) a comparative analysis of adult education in developed countries.

Bezpieczeństwo, jako fakt i jako fenomen, jest zjawiskiem i procesem o swojej dynamice w życiu indywidualnym i zbiorowym, w znaczeniu subiektywnym i obiektywnym, w skali mikro i makro. Szczególnie bliskie jest mi zagadnienie bezpieczeństwa personalnego, w fenomenologicznym ujęciu, które wyraża się w poczuciu bezpieczeństwa jednostki. Jest ono zależne od indywidualnych doświadczeń, właściwego dla każdego człowieka sposobu przeżywania świata, od osobistych idiosynkrazji (Witkowski 1993), ale także od społecznych warunków życia, w wymiarze lokalnym i globalnym.

Społeczny kontekst funkcjonowania jednostki w (po)nowoczesności

Kontekst społecznego funkcjonowania jednostki kreują dziś procesy, które często zaburzają jej poczucie bezpieczeństwa. Rozwojowi nowego typu gospodarki nadsymbolicznej w społeczeństwie sieci (Castells 2007) towarzyszą zmia-

ny powodujące międzynarodowe zależności biznesu i polityki, wzrost zagrożeń i nieprzewidywalnego ryzyka, które skłoniły U. Becka do nazwania współczesnego społeczeństwa „społeczeństwem ryzyka” (Beck 2004). Wciąż borykamy się z zanieczyszczeniem środowiska naturalnego, zatruciem powietrza, toksycznymi odpadami i radioaktywnością. Zachodzą nieustanne zmiany ludnościowe i migracje, narastają nowe zróżnicowania społeczne. Obok tradycyjnego konfliktu między większością i mniejszością pojawia się rywalizacja między grupami mniejszościowym. W wielokulturowych społeczeństwach współczesnych coraz bardziej narasta opór wobec „etnicznego tygla”. Różne grupy rasowe, etniczne, religijne domagają się zachowania swojej tożsamości kulturowej, jak np. mniejszość turecka w Niemczech, mniejszość koreańska, filipińska oraz wyspiarze z Oceanii w Japonii, czy mniejszość afrykańska we Francji. Zdaniem U. Becka (2004), podstawową zmianą kategoriałną w społeczeństwie ryzyka jest uniwersalizacja niebezpieczeństw i zagrożeń oraz dominacja publicznej percepcji ryzyka, inscenizowanej przez środki masowego przekazu, co wpływa na stały wzrost kulturowego i politycznego potencjału zagrożeń.

Wiedza i technologia implikują odejście od koncentracji i masowości produkcji na rzecz jej rozproszenia, możliwa jest bowiem daleko idąca indywidualizacja produktów. Rynki rozpadają się na nisze, media mnożą się i różnicują na coraz węższe audytoria. Struktury społeczne i kultura nabierają coraz bardziej heterogenicznego charakteru. Wraz z odmasowieniem, dywersyfikacji ulegają potrzeby ludzkie oraz żądania polityczne (Toffler 2003). Narastają także różnego rodzaju zagrożenia i niepokoje społeczne, dla których doskonałą pożywką są: analfabetyzm, bezrobocie, bezdomność, ubóstwo, fanatyzm (Cudowska 2008). Nowa architektura wiedzy także wymusza zmiany we wszystkich sferach życia. Rozpowszechnianie się komputeryzacji oraz nowych sieci mediów, służących przemieszczaniu się danych, implikują „rewolucję wiedzy”, przekształcającą cały system wiedzy w „infosferę”. W świecie zaawansowanej technologii nieustannie dokonuje się dewaluacja wiedzy i reorganizacja jej zasobów. Rosnące zainteresowanie kognitywistyką, teorią uczenia się, tzw. logiką rozmytą, czy neurobiologią także rzutuje na architekturę wiedzy. Procesy przemian współczesności w wymiarze globalnym i ogólnym wpisują się też w indywidualne biografie ludzi doświadczających skomplikowanej rzeczywistości początku XXI wieku.

Wymienione tu, bardzo pobieżnie, obszary przemian współczesnego społeczeństwa, obok wielu konsekwencji, wywołują również zmiany w edukacyjnej przestrzeni funkcjonowania człowieka. Edukacja zyskuje nowe miejsce w społeczeństwie, ponieważ nie jest już tylko priorytetem dla rodziców, nauczycieli i reformatorów szkolnictwa, ale także dla zaawansowanych sektorów gospo-

darki. Związek edukacji z konkurencyjnością na rynkach światowych jest dziś oczywisty (Cudowska 2007). Edukacji dorosłych przypada, w moim przekonaniu, szczególna rola w procesie budowania bezpieczeństwa personalnego. Komparatystyczne ujęcie tego zagadnienia czyni więc istotą narracji w obszarze problemowym wyznaczonym tematyką naszego spotkania.

Kształcenie dorosłych w ujęciu międzynarodowym

Kształcenie dorosłych sytuuje się w paradygmacie edukacji ustawicznej i stanowi istotne zadanie oraz wyzwanie w świecie zdominowanym przez nowoczesne technologie, dyskurs nieustannej zmiany, rozwoju i postępu. Dotyczy ono tej części populacji, która nie podlega już tradycyjnemu kształceniu szkolnemu, wykorzystuje więc specyficzne formy i środki przekazu wiedzy, wzorów i wartości. Przybierająca coraz bardziej realne kształty w krajach rozwiniętych, idea społeczeństwa uczącego się wskazuje na szczególną rolę edukacji we wszystkich okresach życia człowieka, także w dorosłości i w starszym wieku. Znajduje to wyraz w ustawodawstwie oświatowym tych państw, w których kształcenie ustawiczne traktowane jest jako priorytet narodowej edukacji. Obejmuje ono wiele różnych obszarów działań praktycznych, do których zalicza się: studia dla pracujących, doksztalcanie pracowników, kształcenie dorosłych, kształcenie permanentne, ciągłe, kształcenie na odległość.

Wyjaśnienie każdej z tych form wydaje się w tym miejscu niezbędne, jako że narosło wokół nich szereg nieporozumień i niejasności. Wynika to zapewne z faktu, że nie są one rozłączne, zakresy ich nazw nakładają się na siebie, zawierają w sobie i wzajemnie krzyżują. Kształcenie dorosłych dotyczy wszystkich procesów edukacji, w których ludzie dorośli uczestniczą. Jest to proces, w trakcie którego człowiek dorosły kontynuuje naukę w sposób aktywny i systematyczny, w celu poszerzenia wiadomości, nabycia nowych umiejętności, poznania nowych wartości, poglądów, orientacji, stylów życia etc. Status dorosłego w tym ujęciu uzyskuje osoba, która ukończyła naukę w formalnym systemie oświaty, jej podstawowe zadania wiążą się z pracą, życiem rodzinnym i społecznym, a rola ucznia czy studenta jest niejako dodatkowa, czyli nauka szkolna nie stanowi dla niej głównej życiowej aktywności.

W międzynarodowej komparatystyce oświatowej wyróżnia się dwie formy kształcenia dorosłych: a) podstawowe kształcenie dorosłych (*basic adult education*), dopełniające to niezrealizowane w dzieciństwie i wieku młodzieńczym, ten rodzaj kształcenia obserwujemy w rozwijających się państwach Azji, Afryki i Ameryki Południowej, ale znany jest także w Europie; b) kształcenie ciągłe

(*continuing education*), które nawiązuje do wykształcenia zdobytego wcześniej w systemie szkolnym, bywa nazywane też kształceniem permanentnym (*further education*). To kształcenie (permanentne) posiada jeszcze kilka różnych form i zakresów. Rozumiane jest przede wszystkim jako kontynuacja kształcenia zawodowego i realizowane jest w ramach szkolnictwa zawodowego oraz szkolenia w przedsiębiorstwach i organizacjach (to tzw. *on-job learning*). Jest to popularny dziś rodzaj kształcenia popierany przez pracodawców, polityków i ekonomistów, jako środek podnoszenia jakości zasobów ludzkich (Průcha 2004).

Do edukacji ciągłej zalicza się też takie odmiany kształcenia pełnego, które korespondują z edukacją formalną, np. kształcenie średnie dla pracujących, kształcenie wyższe dla pracujących (studia licencjackie, inżynierskie, magisterskie, doktorskie), które mogą być realizowane w różnych formach, jako stacjonarne, niestacjonarne, eksternistyczne, kombinowane czy na odległość. Kształcenie na odległość (*distance learning*) jest wciąż rzadko stosowaną formą edukacji ustawicznej, ale w niektórych krajach, np. w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, czy Hiszpanii, funkcjonuje od wielu lat, z różnym zresztą powodzeniem, zawsze jednak jako element wspomagający tradycyjne formy edukacji wyższej (Castells 2007). Kształcenie dorosłych jest więc bardzo zróżnicowanym komponentem życia społecznego, funkcjonuje jako część systemu edukacji formalnej, jako kształcenie zawodowe organizowane przez pracodawców, kształcenie w Uniwersytetach Trzeciego Wieku, w Uniwersytetach Otwartych, stanowi też istotny element kształcenia nieformalnego.

Dotychczas nie przeprowadzono systematycznych badań porównawczych nad systemem kształcenia dorosłych w różnych krajach, mimo że posiada on bogatą tradycję historyczną. Przemiany cywilizacyjne, w tym szczególnie demograficzne, kulturowe i ekonomiczne, przyczyniły się do większego zainteresowania międzynarodowymi analizami edukacji dorosłych. Jednym z istotnych problemów analiz komparatystycznych w tym zakresie jest udział ludzi dorosłych w kształceniu. Badania na ten temat przeprowadzono w kilku krajach OECD, w Kanadzie, Niemczech, Holandii, Polsce, Czechach, Szwecji, Szwajcarii i Stanach Zjednoczonych. Co prawda wzbudzają one szereg zastrzeżeń, szczególnie do reprezentatywności prób w poszczególnych państwach, oraz do zastosowanej metody i narzędzi badawczych, ale przynoszą też szereg ważnych informacji o funkcjonowaniu systemu kształcenia dorosłych w perspektywie międzynarodowej. Wskazują między innymi, że głównym organizatorem usług, w zakresie edukacji dorosłych w krajach rozwiniętych, są szkoły wyższe oraz pracodawcy. W podejmowaniu aktywności w tym zakresie dominuje motywacja instrumentalna, większość uczestników liczy na poprawę swojej sytuacji

finansowej. Preferowaną formą kształcenia pozostaje zaś standardowe nauczanie prowadzone w klasach, z wykorzystaniem materiałów drukowanych. Wielu respondentów wskazywało też na bariery w dostępie do tej formy kształcenia, do których najczęściej należą: obowiązki rodzinne, brak czasu, stan zdrowia, a także niewystarczająca oferta edukacyjna, opłaty i egzaminy (Průcha 2004).

Kształcenie na odległość w edukacji dorosłych na świecie

Najbardziej perspektywicznym rodzajem kształcenia dorosłych wydaje się dzisiaj *distance learning*, ponieważ jest to forma bardzo zindywidualizowana. Jej uczestnicy nie spotykają się w jakimś jednym miejscu. Kontakt z wykładowcami odbywa się za pośrednictwem technicznych środków komunikacji. Cały proces nadzorowany jest przez wyspecjalizowane instytucje, a centra konsultacyjne udostępniają studentom usługi wspierające kształcenie. Wydaje się jednak, że ta forma edukacji nie zastąpi tradycyjnych instytucji kształcenia dorosłych, raczej będzie elementem dodatkowym, wspomagającym system kształcenia dorosłych. Być może będą coraz częściej powstawać swoistego rodzaju sieci łączące węzły informacji, miejsce zajęć oraz indywidualne lokalizacje studentów (Castells 2007).

W powszechnej świadomości kształcenie na odległość kojarzy się przede wszystkim z Uniwersytetem Otwartym, który funkcjonuje, z wielkim powodzeniem, w Wielkiej Brytanii i w kilku innych krajach. Nie jest to wyobrażenie pełne i do końca zasadne, ponieważ ta edukacja przejawia się także w innych specyficznych formach, takich jak np. audycje radiowe nastawione na kształcenie uniwersyteckie we Francji, Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny działający w latach 1975 – 1976 w Polsce, Studia Korespondencyjne Telewizji Polskiej dla Rolników z wykorzystaniem telewizji i materiałów drukowanych w czasopiśmie „Młody Rolnik” w 1973 roku, Technikum Telewizyjne funkcjonujące w latach osiemdziesiątych w naszym kraju, czy kształcenie korespondencyjne w Norwegii. Kształcenie na odległość ma już bogate tradycje i liczy sobie 150 lat. Za pierwszą instytucję związaną z kształceniem dorosłych uznaje się Szkołę Korespondencyjną w zakresie kursów stenografii, założoną przez Sir Isaaca Pitmana w 1840 roku w Anglii. Rozwijająca się sieć pocztowa umożliwiła powstanie wielu takich szkół w Europie i Stanach Zjednoczonych. Istnieją one do dziś, np. w formie kursów języków obcych i innych (Průcha 2004).

W latach trzydziestych XX wieku stacje radiowe, a później także telewizyjne rozpoczęły systematyczne nadawanie programów edukacyjnych. Kształcenie takie okazało się szczególnie znaczące dla krajów o rzadkim zaludnieniu takich,

jak: Kanada, Australia, Norwegia, czy Szwecja. Rozwój nowoczesnych technologii i tworzenie się cywilizacji technicznej zapoczątkował w latach sześćdziesiątych XX wieku erę edukacji multimedialnej z wykorzystaniem programów komputerowych, połączeń telekomunikacyjnych, podręczników audiowizualnych oraz infrastruktury sieciowej (Průcha 2004). Obecnie specjaliści w dziedzinie edukacji na odległość współpracują na arenie międzynarodowej. Współpraca ta jest koordynowana przez European Association for Distance Teaching Universities EADTU, czyli Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów Kształcenia na Odległość, oraz Distance Education Network EDEN, czyli Europejską Sieć Edukacji na Odległość.

Pionierem w dziedzinie kształcenia na odległość jest Norwegia. Pierwsze instytucje zajmujące się organizowaniem takiej formy edukacji powstały tam już w 1914 roku, a w 1944 roku zatwierdzono ustawą kształcenie korespondencyjne. Kształcenie korespondencyjne jest dofinansowywane w Norwegii przez państwo, jest organizowane także przez instytucje prywatne, posiadające akredytację państwową. Jedną z organizacji koordynujących kształcenie na odległość jest Norweska Rada Wykonawcza ds. Kształcenia na odległość SOFF, założona przy Uniwersytecie Tromsø w 1990 roku. Zajmuje się ona koordynacją tej formy kształcenia na norweskich uniwersytetach: udziela porad, gromadzi informacje, przyznaje granty na projekty. Szkoły wyższe proponują szereg możliwości związanych z kształceniem na odległość, a największą część studiujących stanowią osoby pracujące, w wieku 25 – 40 lat. Programy mają charakter modułowy, a kształcenie regulowane jest za pomocą takich samych wymogów jak na studiach dziennych, tylko niektóre, nieliczne programy są dostępne bez ograniczeń. Zakres i rodzaj kontaktów między nauczycielami i dorosłymi studentami bywa różny, w zależności od instytucji. Najczęściej spotykana jest forma korespondencyjna, łączona z rzadkimi spotkaniami klasowymi, konsultacjami telefonicznymi i krótkimi seminariami w centrach kształcenia. Wyniki studiów oceniane są na podstawie prac i egzaminów pisemnych (Průcha 2004).

Doświadczenia norweskie są, w moim przekonaniu, godne uwagi i zainteresowania polskiej polityki oświatowej i szkół wyższych. Organizacja takiej formy kształcenia w naszym kraju mogłaby przyczynić się do: lepszego zaspokojenia potrzeb dorosłych w tym zakresie, większej dostępności edukacji dorosłych, zniwelowania bądź złagodzenia niektórych barier uniemożliwiających podejmowanie edukacji przez osoby obciążone obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi.

W 1969 roku powstał w Wielkiej Brytanii w Milton Keynes (godzina drogi pociągiem od Londynu) Uniwersytet Otwarty. W latach późniejszych takie placówki powstawały też w innych krajach. Otwarta formuła oznacza przyjmo-

wanie wszystkich chętnych bez żadnych warunków czy wymagań związanych z ukończeniem innych szkół. Każdy, kto ukończył 21 lat i wniesie opłatę, może tu studiować. Opłata obejmuje czesne, pakiety, dojazdy do centrów, szkół letnich, opłaty pocztowe, rachunki telefoniczne. Jest to dzisiaj największa światowa instytucja otwartego kształcenia na odległość Open Distance Learning (ODL), kształcąca około 90 tysięcy studentów. Uzyskane w tej uczelni dyplomy licencjackie, magisterskie i doktorskie w wybranych dziedzinach traktuje się jak odpowiedniki dyplomów innych uniwersytetów. Większość uczestników studiuje na wydziałach: społecznym, humanistycznym i ekonomicznym (44% ogółu uczestników), znacznie mniej studentów mają wydziały techniczne i przyrodnicze (odpowiednio 18% i 13% studiujących). Nie ma w tym uniwersytecie takich kierunków kształcenia, jak: medycyna, architektura, czy śpiew operowy, a zdecydowana większość studentów bierze udział w kursach licencjackich.

Zasadniczą część studiów tworzą kursy korespondencyjne, bazujące na pakietach materiałów dydaktycznych (*pacs*). Są to specjalnie przygotowane teksty, zawierające: informacje, instrukcje, ćwiczenia, testy sprawdzające oraz multimedialne materiały pomocnicze. Szczególną rolę odgrywają tu wskazówki metodyczne dotyczące sposobów i form uczenia się. Naukę uzupełniają kursy radiowe i telewizyjne. Integralną część nauki stanowią spotkania konsultacyjne z pracownikami dydaktycznymi, którzy kierują i nadzorują tok studiów. Oprócz nich, do dyspozycji studentów pozostają doradcy i konsultanci, którzy nie uczą, ale udzielają różnych informacji przez telefon i Internet w 280 centrach na terenie całego Królestwa, oni także oceniają i klasyfikują studentów.

Uniwersytet prowadzi też specjalistyczną działalność wydawniczą. Open University Press publikuje podręczniki, prace teoretyczne i badawcze brytyjskich i zagranicznych naukowców. W serii „Studies in Distance Education” londyńskiego wydawnictwa Routledge ukazała się m.in. „Open and Distance Learning Today” (1995), która opisuje systemy kształcenia na odległość w różnych krajach (Průcha 2004). Od 1984 roku Uniwersytet Otwarty, wzorowany na modelu brytyjskim, funkcjonuje też w Holandii, z tym, że naukę mogą tu podejmować osoby osiemnastoletnie, a studia umożliwiają zdobycie tytułu magistra oraz inżyniera.

Międzynarodowy wymiar kształcenia dorosłych

Kształcenie na odległość jest realizowane w wielu krajach wysoko rozwiniętych. W państwach europejskich elementy tego kształcenia są włączane do

tradycyjnych studiów eksternistycznych lub studiów dla dorosłych, tworząc mieszane formy kształcenia, jak np. w Finlandii, gdzie przy wszystkich uniwersytetach istnieją centra *distance learning*. Od 1975 roku działa Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku – Association Internationale des Universités du Troisième Age AIUTA. Specjaliści w zakresie kształcenia dorosłych współpracują też w ramach różnych organizacji międzynarodowych, takich, jak np.: International Council for Adult Education ICEA – Międzynarodowa Rada ds. Edukacji Dorosłych, European Association for the Education of Adults EAEA – Europejskie Stowarzyszenie ds. Edukacji Dorosłych, The Council for Adult and Experiential Learning – Rada ds. Dorosłych i Kształcenia Eksperymentalnego, UNESCO Institute for Lifelong Learning UIL – Instytut ds. Kształcenia Ustawicznego UNESCO. Instytucje te organizują konferencje naukowe, publikują prace teoretyczne i raporty z badań, realizują projekty i programy w zakresie kształcenia dorosłych. W dniach 23 – 24 czerwca 2009 roku odbyła się w Bonn międzynarodowa konferencja „Financing Adult Education for Development” (Finansowanie rozwoju edukacji dorosłych), zorganizowana przez International Council for Adult Education ICEA – Międzynarodową Radę ds. Edukacji Dorosłych.

Różnorodność form kształcenia dorosłych, jakie istnieją dziś na świecie, wskazuje także na jego rangę w rozwiniętych społeczeństwach. Unia Europejska traktuje edukację dorosłych jako istotny element ustawicznego kształcenia i aspiruje do 12,5% udziału osób w wieku 24 – 64 lata w tej formie uczenia się. Obecnie średnia europejska wskaźnika upowszechnienia edukacji dorosłych wynosi 10%. Jednak w krajach o szczególnie dobrze rozwiniętych formach kształcenia dorosłych takich, jak: Szwecja, Dania, czy Wielka Brytania, udział osób dorosłych w kształceniu sięga nawet 30% ogółu uczących się. W Polsce udział osób dorosłych w edukacji ustawicznej jest daleki od średniej europejskiej i w 2005 roku był szacowany na 5% populacji kształcącej się.

W lutym 2009 roku Główny Urząd Statystyczny, Departament Pracy i Warunków Życia opublikował raport „Kształcenie dorosłych” (2009), współfinansowany ze środków Komisji Europejskiej. Zawarte w nim wyniki dotyczą lat 2005 i 2006 oraz osób w wieku 25 – 64 lata. W tej grupie, w analizowanym okresie, tylko 35,8% dorosłych podjęło aktywność edukacyjną, w różnych formach zaliczonych do edukacji ustawicznej. Wśród tych osób tylko 5,5% kontynuowało naukę w systemie edukacji formalnej, 18,6% dorosłych doksztalało się na kursach i szkoleniach, a 25,4% badanych zadeklarowało samokształcenie bez pomocy nauczyciela w sposób nieformalny. Dane te mają jednak względną wartość diagnostyczną, ponieważ każda z badanych osób mogła deklorować uczestnictwo w kilku formach kształcenia, zaś nieformalnej aktywności

samokształceniowej nie sposób zweryfikować co do prawdziwości deklaracji respondentów. W edukacji ustawicznej prawie dwukrotnie częściej uczestniczą mieszkańcy miast. Odsetek uczestników kształcenia dorosłych maleje wraz z wiekiem, im starsza grupa, tym mniejszy odsetek uczących się. Zaobserwowano również związek między aktywnością edukacyjną a poziomem wykształcenia, im jest on wyższy, tym częściej osoby uczestniczą w różnych formach kształcenia dorosłych. Częściej też kształcą się osoby pracujące niż bezrobotne i bierne zawodowo.

Analiza zagadnienia kształcenia dorosłych w kontekście bezpieczeństwa ludzi dorosłych i osób starszych wydaje się zasadna. Kształcenie dorosłych postrzegam nie tylko jako niezwykły atrybut ich podmiotowego bycia w świecie, ale także jako konieczny element procesu budowania bezpieczeństwa. Konieczne są działania na rzecz zwiększenia aktywności w zakresie kształcenia osób dorosłych w naszym kraju. W świetle zaprezentowanych analiz zasadne wydaje się więc sformułowanie hipotezy mówiącej o tym, że udział w kształceniu osób dorosłych zwiększa ich bezpieczeństwo, szczególnie przez: podniesienie ich atrakcyjności na rynku pracy, wyższy standard życia oraz lepsze zrozumienie procesów społecznych i przemian cywilizacyjnych. Weryfikacja tej hipotezy wymaga oczywiście szeroko zakrojonych badań interdyscyplinarnych i porównawczych. Podjęcie takich eksploracji jest uzasadnione znaczeniem tej problematyki w starzejących się społeczeństwach wysoko rozwiniętych, a także wciąż niedostatecznym jej rozpoznaniem na arenie międzynarodowej.

Literatura:

1. Beck U.: (2004), Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, przełożył S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
2. Castells M.: (2007), Społeczeństwo sieci, przekład M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański. Warszawa: PWN.
3. Cudowska A.: (2004), Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
4. Cudowska A.: (2007), Poczucie bezpieczeństwa personalnego w „pękniętej nowoczesności” XXI wieku. W: Czynić świat bardziej bezpiecznym. A. Cudowska i J. Kunikowski, [red.]. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
5. Cudowska A.: (2008), Dialog w świecie globalnych nierówności. W: Oblicza dialogu. A. Cudowska, [red.]. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

6. Kształcenie dorosłych. Raport Głównego Urzędu Statystycznego Departamentu Pracy i Warunków Życia. Warszawa 2009.
7. Open and Distance Learning Today: (1995), Lockwood: Routledge Press.
8. Průcha J.: (2004), Pedagogika porównawcza, podstawy międzynarodowych badań oświatowych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Toffler A.: (2003), Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI wieku, przełożył P. Kwiatkowski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
10. Witkowski L.: (1993), Homo idiosyncraticus. Richard Rorty czyli spór o powagę ironii. W: Postmodernistyczne inspiracje w pedagogice. A. Jamrozik, [red.]. Poznań: UAM.