

Refleksja etyczna wokół relacji nauczyciel-wychowawca andragog a osoba dorosła

Ethical reflection on the teacher-tutor andragogue
and adult relationship

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, nauczyciel-wychowawca andragog, relacja, refleksja etyczna.

Key words: adult education, teacher- tutor andragogue, relationship, ethical reflection.

Abstract

An issue of particular interest for a teacher-tutor andragogue may be interpersonal relationship between them and an adult person. To a large extent, they determine the peculiar character of teachers' professional activity. It is about ethical reflection on relationship between a teacher- tutor andragogue and an adult person. This deliberation may enable better and deeper accomplishment of a job as a teacher.

Wprowadzenie

Wśród wielości i różnorodności zagadnień podejmowanych przez przedstawicieli andragogiki nie może zabraknąć takich, które dotyczą osoby nauczyciela-wychowawcy andragoga, jak i zawodu przez niego uprawianego. Ważkość tych kwestii podyktowana jest przede wszystkim znaczeniem i charakterem aktywności zawodowej podejmowanej przez przedstawicieli wspomnianej kategorii społeczno-zawodowej, jak również rozległością tej aktywności, o której wspomina Tadeusz Aleksander, wskazując na szereg zajęć zawodowych wykonywanych przez tych, którzy zajmują się edukacją osób dorosłych¹. Kim wobec tego jest nauczyciel andragog?

Jak zauważa Jerzy Semków „(...) nazwa «nauczyciel andragog» nie jest przypadkową zbitką pojęciową, lecz świadomie użytym określeniem, oddającym z jednej strony skomplikowanie sytuacji, w której przychodzi oddziaływać na ludzi dorosłych w realizacji ich potrzeb poznawczych, z drugiej zaś strony pokazującym odmienność i dynamikę relacji zachodzących pomiędzy ludźmi dorosłymi w szybko zmieniającym się otoczeniu cywilizacyjnym i kulturowym współczesnego świata. Tak więc w poję-

¹ T. Aleksander, *Przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości polskiej*, [w:] *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław 2010.

ciu tym chcielibyśmy obok tradycyjnego nauczyciela dorosłych widzieć może bardziej współczesną jego postać – mentora, po części także badacza czy też doradcę dorosłego, podejmującego trud kształcenia”². Takie rozumienie nauczyciela andragoga różni się od jego pojmowania, jakie funkcjonowało nieco wcześniej. Przed wieloma laty bowiem Mieczysław Marczuk zauważył, że nauczyciel dorosłych to „osoba, która w sposób celowy i świadomy naucza dorosłych słowem żywym i pisany bądź też za pośrednictwem technicznych środków przekazu, systematycznie lub dorywczo, organizuje proces samodzielnego uczenia się, zmierzając przez to do przyswojenia przez nich określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, do ukształtowania odpowiednich postaw i zachowań niezbędnych w pracy zawodowej, życiu osobistym, rodzinnym, społeczno-kulturalnym i politycznym lub dla własnej satysfakcji i rozwoju osobowości osób uczących się”³. Słowa te – aczkolwiek wypowiedziane wiele lat temu – zdają się zaświadczać o roli nauczycieli andragogów w edukacji dorosłych. Tym niemniej – jak podkreśla przywoływany nieco wcześniej J. Semków – współcześnie nauczyciel dorosłych przestaje być przekazicielem wiedzy, a staje się osobą, która stwarza dorosłemu człowiekowi warunki do tego, aby mógł rozwijać zawarty w nim potencjał⁴.

Również obecnie interesująco osobę wychowawcy dorosłych (ale także nauczyciela dorosłych) postrzega Duccio Demetrio. Zdaniem wspomnianego autora „(...) wychowawca dorosłych, stając się specjalistą od rozwoju potencjału ludzkiego, zaczyna pełnić rolę osoby specjalnie powołanej, by być krzepiącym przewodnikiem (*helper*) w procesie uczenia się i utrwalania zdobytej wiedzy, w tworzeniu klimatu współpracy w pracy grupowej, w gromadzeniu i analizie informacji dotyczących potrzeb edukacyjnych, w realizacji zindywidualizowanych programów nauczania uwzględniających indywidualne rytmy uczących, w ocenie aspektów poznawczych i afektywnych, kryjących się w każdej ścieżce dydaktycznej, w doborze eksperymentalnych metod nauczania waloryzujących poprzednie doświadczenia uczącego się dorosłego”⁵. Taki punkt widzenia wyznacza szczególną rolę i znaczenie wychowawcy, a niejednokrotnie i nauczyciela andragoga w procesie edukacji dorosłych, zwłaszcza iż kwestia wychowania człowieka dorosłego wywołuje wiele dyskusji. Tym niemniej nie należy zapominać, że – jak podkreśla Mieczysław Łobocki – jedną z właściwości wychowania jest jego długotrwałość, co oznacza, „(...) iż każdy człowiek podlega przemianom własnej osobowości niemal przez całe życie. Dlatego o wychowaniu można mówić nie tylko w odniesieniu do dzieci i młodzieży, lecz także wobec osób dorosłych. Nawet ludzie w podeszłym wieku są w stanie się czegoś nauczyć i wewnętrznie się przeobrazić”⁶. Zatem kwestia wychowania dorosłych jawi się więc bezdyskusyjną. Natomiast polemizować można wokół modelu tegoż wychowania, zwłaszcza – jak zauważa Tadeusz Aleksander – „Za koniecznością i obligatoryjnością wychowania

² J. Semków, *Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno-kulturowych współczesnego świata*, [w:] *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław 2002, s. 31.

³ M. Marczuk, *Nauczyciel dorosłych*, [w:] *Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych*, K. Wojciechowski (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986, s. 186.

⁴ J. Semków, op.cit. s. 31.

⁵ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika*. T. 3. *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2006, s. 180.

⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 57.

dorosłych przemawia swoisty wymóg efektywnego nadażania za współczesnymi, coraz bardziej złożonymi zjawiskami cywilizacji”⁷. Warto też w tym miejscu przytoczyć słowa Janusza Tomiły, który twierdzi, że „(...) przyjęcie określonego paradygmatu wychowania dorosłych jest zdeterminowane właściwościami człowieka dorosłego, jego nieufnością w przyjmowaniu propozycji wychowawczych, skłonnością do odrzucania oferowanych dróg rozwojowych, wreszcie motywacją do doskonalenia własnej osobowości. Ostatecznie czynnikiem decydującym o jego rozwoju jest przekonanie dorosłego o potrzebie samoaktualizacji, wznoszenia się na wyższy poziom, zwiększenia aktywności samowychowawczej, a także istnienie swoistego imperatywu wychowawczego, będącego motorem napędowym ludzkiej aktywności, chęci zmieniania się, dążenia do bycia lepszym, moralniejszym, mądrzejszym, bardziej emocjonalnym, empatycznym itp.”⁸. Taki punkt widzenia implikuje nie tylko określony sposób postrzegania nauczyciela andragoga właśnie jako nauczyciela-wychowawcę andragoga, ale także sposób postrzegania edukacji człowieka dorosłego, edukacji, która ulegała na przestrzeni lat przeobrażeniom.

Józef Pólturzycki przez edukację dorosłych rozumie „system działań edukacyjnych w różnych formach i zakresach wobec osób dorosłych różnego wieku, zawodu, środowiska; treścią edukacji są różne dziedziny wiedzy, kultury i aktywności człowieka w formach szkolnych, pozaszkolnych oraz indywidualnego samokształcenia. Edukacja dorosłych stanowi część edukacji permanentnej i realizuje jej cele we właściwych dla dorosłych formach aktywności intelektualnej”⁹. Jednakże sam termin edukacja dorosłych – jak dostrzega Mieczysław Malewski – „(...) 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”¹⁰. Powyższe słowa zdają się zaświadczać, że myśl andragogiczna przechodzi swoistą ewolucję, koncentrując się współcześnie na tych kwestiach, które kiedyś nie były dostrzegane w zadowalającym stopniu.

Wśród andragogicznych zagadnień pedeutologicznych nie powinno zabraknąć takich, które koncentrują się wokół etycznego wymiaru pracy nauczyciela-wychowawcy andragoga. Jak podkreśla Janusz Tomiło: „Profesjonalizacja zawodu andragoga polega na podnoszeniu poziomu wiedzy i umiejętności zawodowych, dbałości o poziom etyczny nauczycieli andragogów, ich dążeniu do efektywności oddziaływań edukacyjnych, a przede wszystkim budowaniu świadomości ważności pracy wśród

⁷ T. Aleksander, *Wychowanie dorosłych*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. VII, T. Pilch (red.), Warszawa 2008, s. 349–350.

⁸ J. Tomiło, *O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania*, Pułtusk 2008, s. 91.

⁹ J. Pólturzycki, *Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych*, *Edukacja Dorosłych* 1993, nr 1, s. 19.

¹⁰ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 18–19.

dorostych oraz jej wyjątkowości. W końcu – dążeniu do uznania edukacji dorosłych za równie ważną, jak edukacja dzieci i młodzieży”¹¹. Zatem edukację dorosłych można postrzegać w kontekście etycznym, zaś powyższe słowa zdają się potwierdzać, że wśród wielości elementów wyznaczających profesjonalizm andragoga, nie może zabraknąć takich, które koncentrują się wokół jego etycznego wymiaru.

Przedmiotem szczególnego namysłu nauczyciela-wychowawcy andragoga mogą być relacje interpersonalne, jakie zachodzą między nim a osobą dorosłą. To one w znacznym stopniu przesadzają o osobliwym charakterze aktywności zawodowej nauczycieli-wychowawców andragogów. To właśnie nauczyciel-wychowawca andragog wchodzi w bezpośrednie relacje interpersonalne z osobami, które już w znacznym stopniu zostały ukształtowane w trakcie wcześniejszej edukacji odbywającej się na niższych poziomach.

Jako takie relacje niejednokrotnie stanowiły przedmiot rozważań prowadzonych na gruncie filozofii, socjologii, psychologii, jak również pedagogiki. Przedstawiciele wyróżnionych nauk we właściwy sobie sposób dokonują analiz i interpretacji tychże relacji¹². Ze względu na podejmowane w tym miejscu rozważania warto zauważyć, że relacje te, obok aspektu pragmatycznego, posiadają aspekty etyczne, a potrzeba świadomego namysłu etycznego nad ich istotą, sensem wydaje się być kwestią bezdyskusyjną we współczesnym dyskursie andragogicznym.

Jak zauważa wcześniej przywoływany Mieczysław Marczuk, którego poglądy ewoluowały: „Nauczyciel-andragog (...) ma wspomagać ludzi dorosłych w edukacyjnym samorozwoju, wspierać ich w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności, pomagać im w dochodzeniu do coraz wyższych stadiów dojrzałości, nie zaś ich nauczać i pouczać”¹³. Stąd też wynika potrzeba umiejętnego prowadzenia refleksji etycznej przez nauczycieli-wychowawców andragogów wokół ich aktywności zawodowej, w tym również tej, która odnosi się do ich relacji z osobami dorosłymi.

Istotne jest to zwłaszcza z tego powodu, że praca nauczyciela, w tym również nauczyciela-wychowawcy andragoga ma osobliwy wymiar. Jak podkreśla Andrzej M. de Tchorzewski: „Praca nauczyciela ma szczególny wymiar. Z jednej strony nauczyciel jest postrzegany jako organizator i kierownik procesów edukacyjnych, zaś z drugiej – jego profesjonalna działalność jest oparta na specyficznej formie kontaktu międzypodmiotowego, w ramach którego, dzięki intencjonalnej relacji łączącej go z uczniem, kieruje się on ku wartościom zarówno intelektualnym, światopoglądowym, jak i moralnym, ale także estetycznym oraz wszystkim tym, które pomagają kreować ład indywidualnego i społecznego życia każdego człowieka”¹⁴. Doniosłość świadczonych przez nauczyciela usług edukacyjnych, konieczność reprezentowania odpowiedniego, wyższego od przeciętnego poziomu etycznego sprawia, że zawód przez niego upra-

¹¹ J. Tomiło, op.cit., s. 194.

¹² U. Ostrowska, *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*, [w:] *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, U. Ostrowska (red.), Kraków 2002.

¹³ M. Marczuk, *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek (red.), Warszawa 1996, s. 343.

¹⁴ A. M. de Tchorzewski, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, A. M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1998, s. 90.

wiany poddawany jest szczególnej społecznej ocenie. Dotyczy to nauczycieli wszystkich szczebli kształcenia.

Należy też pamiętać, że proces edukacyjny odbywa się przede wszystkim na płaszczyźnie etycznej, która obejmuje relacje osób i w warunkach swobodnego decydowania o własnych działaniach i podjętych zobowiązaniach. W procesie tym nauczyciel prezentuje stronę idealną, z kolei uczeń – stronę realną¹⁵. Stąd też na nauczyciela nakłada się szereg obwarowań etycznych, do których przestrzegania zobowiązany jest w trakcie podejmowanych przez siebie czynności zawodowych, składających się na jego działalność zawodową. Namysł etyczny nad istotą tych obwarowań, ich sensem i znaczeniem nabiera szczególnej wagi. W przypadku nauczyciela-wychowawcy andragoga, choć nie tylko, wchodzącego w relacje z osobami dorosłymi, obwarowania te mogą być punktem odniesienia, regulującym jego profesjonalną działalność. Sama zaś refleksja wokół tych obwarowań etycznych może stanowić istotne źródło pobudzające nauczyciela-wychowawcę andragoga do postępowania etycznego i tym samym kształtowania jego etycznej sylwetki.

Już samo nawiązanie relacji między nauczycielem andragogiem a osobą dorosłą implikuje określone wątki etyczne. Jak w każdej innej relacji międzyludzkiej pojawić się może niebezpieczeństwo instrumentalnego traktowania człowieka, jego manipulacji, indoktrynacji. Pewnym sposobem przewyciężenia tego może być pogłębiona refleksja etyczna nauczyciela andragoga, która – przynajmniej w jakimś stopniu – sprzyjać może nadawaniu tym relacjom właściwego wymiaru etycznego.

W Powszechnej Encyklopedii Filozofii czytamy, że refleksja to: „(łac. *reflexio*, *reflectere* – zginanie, przechylenie do tyłu, odbijanie np. światła – czynność umysłu polegająca na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i przebiegu”¹⁶. Bogusława Jodłowska, analizując pojęcie refleksji podkreśla, że jej mianem określa się „akt lub proces, w którym myśl zwraca się ku samej sobie, by zbadać mechanizm własnego działania, rozpoznać go w celu wyciągnięcia konkretnych wniosków poznawczych. (...) istotne wydają się dwa aspekty pojęcia refleksji:

1. jej «uwewnętrznienie» i zwrócenie uwagi poznawczej na sam proces myślenia, odzwierciedlającego się jakoś w działaniu;
2. jej «docelowość», orientacja teleologiczna, pozwalająca refleksji przybrać formę wniosku korygującego i modyfikującego dotychczasowy tok rozumowania, a w ślad za tym także samego działania”¹⁷.

Wśród różnych rodzajów refleksji towarzyszących człowiekowi znajduje się refleksja etyczna, niekiedy określana mianem moralnej. Niewątpliwie ten rodzaj refleksji winien przyświecać nauczycielowi, w tym również nauczycielowi-wychowawcy andragogowi na polu jego aktywności zawodowej.

¹⁵ W. Wołoszyn, *Wybrane problemy etyki zawodowej nauczyciela*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji nauczycielskiej*, E. Kubiak-Jurecka (red.), Bydgoszcz 1999, s. 110–111.

¹⁶ *Powszechna Encyklopedia Filozofii. T. VIII*, Lublin 2006, s. 68.

¹⁷ B. Jodłowska, *Edukacja refleksyjna dorosłych. Wybrane problemy teorii i praktyki*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, J. Saran (red.), Lublin 2000, s. 62.

Do pojawienia się tej refleksji – jak zauważał wiele lat temu Józef Pieter – „potrzebne jest pewne minimum kultury intelektualnej i jakaś pierwocina samowiedzy, tj. refleksji nad samym sobą, samooceny kształtowania jakiegoś wzorca własnego «lepszego ja», a więc jakiejś koncepcji własnej działalności na przyszłość, własnego losu, leżącego «we własnych rękach». Do pojawienia się zagadnień ostro ujętych i jasnych niezbędna jest duża kultura, zarazem wysoki stopień samowiedzy w ogóle, samowiedzy moralnej w szczególności”¹⁸. Nauczyciel-wychowawca człowieka dorosłego to ktoś uświadamiający sobie ważkość i złożoność relacji interpersonalnych zachodzących między nim a osobą dorosłą, to ktoś, kto dostrzega etyczny wymiar tychże relacji i jest w stanie poczynić osobisty namysł etyczny wokół nich. Ten zaś może – przynajmniej w jakimś stopniu – decydować o jakości czynności podejmowanych przez nauczyciela-wychowawcę andragoga w aspekcie etycznym. Stąd też refleksja etyczna winna towarzyszyć nauczycielowi-wychowawcy andragogowi w trakcie podejmowanej aktywności zawodowej, w szczególności zaś wokół relacji nawiązywanych z osobą dorosłą. To właśnie wielość tych relacji, ich złożony i wielowymiarowy charakter powodują, że niezbędna jest wnikliwa refleksja wokół nich, w tym również ta o charakterze etycznym, choć nie tylko.

Uprawianie refleksji etycznej jest – zdaniem Józefy Chmielewskiej – sztuką celnych odkryć, która skutecznie integruje osobowość, jest dla niej ostoją w sytuacjach wyjątkowych¹⁹. To właśnie przesądza o roli i znaczeniu refleksji etycznej w pracy nauczycieli, w tym również nauczycieli-wychowawców andragogów, refleksji, która sprzyjać może właściwemu wykonywaniu zawodu na płaszczyźnie etycznej. Uprawianie tej refleksji może służyć lepszemu i pełniejszemu pojmowaniu przez nauczyciela andragoga swojego zawodu, uchwyceniu jego istoty i sensu w kontekście etycznym w wymiarze teoretycznym, zaś w szczególności w wymiarze praktycznym.

Rację ma Z. Zwoliński, stwierdzając: „Nie wystarczy być podmiotem myślącym, poznającym i działającym, trzeba «widzieć» wartości moralne, umieć je porządkować, należy działania i postawy postrzegać przez pryzmat tych właśnie wartości i emitowanych przez nie powinności. Trzeba przekroczyć swój byt epistemologiczny i fizyczny ku istnieniu w sposób moralnie wartościowy. Wrażliwość etyczna oraz zdolność do moralnego oceniania stanowi więc jeden z warunków człowieczeństwa”²⁰. Nauczyciel andragog winien dostrzegać etyczny aspekt zagadnień związanych z człowiekiem dorosłym, w tym również i te, które związane są z relacjami, jakie zachodzą między nim a wspomnianym podmiotem edukacyjnym. To właśnie interpersonalność w stosunkach nauczyciel andragog – osoba dorosła pociąga za sobą konieczność postrzegania ich w wymiarze etycznym. Tak więc człowiek dorosły jako szczególny odbiorca usług edukacyjnych, w relacje z którym wchodzi nauczyciel-wychowawca andragog, jest aż nadto powodem tego, aby relacje te ujmować w kategoriach etycznych. Kluczowego znaczenia nabiera tu umiejętność prowadzenia przez nauczyciela-wychowawcę andragoga pogłębionej refleksji etycznej koncentrującej się wokół tych

¹⁸ J. Pieter, *Oceny i wartości*, Katowice 1973, s. 145.

¹⁹ J. Chmielewska, *Doświadczenie człowieka jako źródło refleksji etycznej*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa 1995, s. 108.

²⁰ Z. Zwoliński, *Byt i wartość u Nicolaia Hartmanna*, Warszawa 1974, s. 392.

relacji. Namysł nauczyciela andragoga nad etycznym wymiarem tych relacji, nad ich istotą, treścią, znaczeniem może mieć znacznie większą moc oddziaływania niż nawet najdoskonalszy kodeks etyczny. Choć sama refleksja etyczna nie jest wielkością stałą, to jednak trudno jest odmówić jej wysokiego poziomu u osób szczególnie do niej predestynowanych, z uwagi na uprawiany zawód, a do takich należą nauczyciele-wychowawcy andragodzy.

Literatura

1. Aleksander T. (2010), *Przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości polskiej*, [w:] Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław.
2. Aleksander T. (2008), *Wychowanie dorosłych*, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. T. VII, T. Pilch (red.), Warszawa.
3. Chmielewska J. (1995), *Doświadczenie człowieka jako źródło refleksji etycznej*, [w:] Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa.
4. Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] Pedagogika. T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej, B. Śliwerski (red.), Gdańsk.
5. Günther U. (1982), *Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion*, Köln-Wien.
6. Jodłowska B. (2000), *Edukacja refleksyjna dorosłych. Wybrane problemy teorii i praktyki*, [w:] Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian, J. Saran (red.), Lublin.
7. Knoll J., H. (1973), *Einführung in die Erwachsenenbildung*, Berlin.
8. Łobocki M. (2003), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków.
9. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
10. Marczuk M. (1986), *Nauczyciel dorosłych*, [w:] Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, K. Wojciechowski (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
11. Marczuk M. (1996), *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych*, [w:] Wprowadzenie do andragogiki, T. Wujek (red.), Warszawa.
12. Ostrowska U. (2002), *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*, [w:] Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji, U. Ostrowska (red.), Kraków.
13. Pieter J. (1973), *Oceny i wartości*, Katowice.
14. Powszechna Encyklopedia Filozofii. T. VIII (2007), Lublin.
15. Pólturzycki J. (1993), *Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych*, Edukacja Dorosłych, nr 1.
16. Semków J. (2002), *Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno-kulturowych współczesnego świata*, [w:] Nauczyciel andragog u progu XXI wieku, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław.
17. Tchorzewski de A. M. (1998), *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny, A. M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz.
18. Tomiło J. (2008), *O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania*, Pułtusk.
19. Wołoszyn W. (1999), *Wybrane problemy etyki zawodowej nauczyciela*, [w:] Wybrane zagadnienia edukacji nauczycielskiej, E. Kubiak-Jurecka (red.), Bydgoszcz.
20. Zwoliński Z. (1974), *Byt i wartość u Nicolaia Hartmanna*, Warszawa.

dr Dariusz ZAJĄC

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

e-mail: darzaj@poczta.onet.pl