



***Towarzystwo wychowawcze jako odpowiedź na oczekiwania
wobec szkoły. Perspektywa autoetnograficzna***
***Educational Accompaniment as a Response to Expectations
Towards School. An Autoethnographic Perspective***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to present the concept of educational accompaniment within the Ignatian tradition as a response to the expectations placed on contemporary schools by pupils, parents and teachers.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem concerns the question of how educational accompaniment contributes to meeting expectations of the school and what effects it has on the well-being of those involved in the educational process. The research utilised analytical autoethnography and proxemic analysis.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article is situated within the perspective of person-alistic pedagogy. An autoethnographic essay concerning the author's children's schooling was analysed. The reflection focused on the categories of place, expectations and values.

RESEARCH RESULTS: The interpretation of the autoethnography has revealed that the school functions simultaneously as a physical space, a place for the accumulation of personal experiences, and a relational and axiological space. The fundamental value of the school is the teacher-pupil relationship. The development of all members of the school community depends on the quality of this relationship, but above all, it serves to satisfy a basic human need: the sense of security. Analyses indicate that the most crisis-prone aspect of the school is its relational nature.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Educational accompaniment may provide a solution to the crisis of relationships in contemporary schools. The findings of this analysis may serve as material for academic reflection and school practice in the area of building positive school relationships. The categories identified during the analysis may serve as a basis for developing a tool for conducting statistical research.

→ **KEYWORDS:** **EDUCATIONAL ACCOMPANIMENT, SCHOOL, EXPECTATIONS, RELATIONSHIP, AUTOETHNOGRAPHY**

Sugerowane cytowanie: Paślawska-Smęder, I. (2026). Towarzystwo wychowawcze jako odpowiedź na oczekiwania wobec szkoły. Perspektywa autoetnograficzna. *Horyzonty Wychowania*, 25(75), 51–60. <https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.07>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie koncepcji towarzyszenia wychowawczego w tradycji ignacjańskiej jako odpowiedzi na oczekiwania wobec współczesnej szkoły, formułowane przez uczniów, rodziców i nauczycieli.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy dotyczy pytania o to, w jaki sposób towarzyszenie wychowawcze sprzyja realizacji oczekiwań wobec szkoły oraz jakie skutki przynosi dla dobrostanu uczestników procesu edukacyjnego. W badaniach wykorzystano autoetnografię analityczną oraz analizę proksemiczną.

PROCES WYWODU: Artykuł został osadzony w perspektywie pedagogiki personalistycznej. Analizie poddano esej autoetnograficzny dotyczący nauki w szkole dzieci autorki. Refleksję skoncentrowano wokół kategorii miejsca, oczekiwań i wartości.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Interpretacja autoetnografii pozwoliła ustalić, że szkoła funkcjonuje jednocześnie jako przestrzeń fizyczna, miejsce gromadzenia osobistych doświadczeń, relacyjna i aksjologiczna. Podstawową wartością szkoły jest relacja nauczyciel–uczeń. Od jakości tej relacji zależy rozwój wszystkich podmiotów szkoły, ale przede wszystkim służy ona zaspokojeniu podstawowej potrzeby człowieka, jaką jest poczucie bezpieczeństwa. Analizy wskazują, że najbardziej kryzysowym aspektem szkoły jest relacyjność.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWY BADAŃ: Towarzyszenie wychowawcze może stanowić odpowiedź na kryzys relacji we współczesnej szkole. Uzyskane analizy mogą stanowić materiał do refleksji naukowej i praktyki szkolnej w zakresie budowania pozytywnych relacji szkoły. Wyodrębnione w trakcie analizy kategorie mogą stanowić źródło przygotowania narzędzia do przeprowadzenia badań statystycznych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** TOWARZYSZENIE WYCHOWAWCZE, SZKOŁA, OCZEKIWANIA, RELACJA, AUTOETNOGRAFIA

Wstęp

Czego potrzebuje współczesna szkoła? Z jakimi boryka się problemami? Co myśli się o szkole? W założeniach teoretycznych i formalno-prawnych szkoła ma być dla ucznia miejscem wszechstronnego rozwoju, w którym rozpoznaje się czynniki sprzyjające i niekorzystne dla tego rozwoju oraz poszukuje się i wdraża metody pracy adekwatne do potrzeb poszczególnych uczniów. Ma stanowić też miejsce wspierające zarówno nauczycieli, jak i rodziców w pracy wychowawczej (Rozporządzenie..., 2017). Jednak rzeczywistość nierzadko rozmija się z tymi założeniami. Współczesne dzieciństwo coraz częściej funkcjonuje pod presją oczekiwań, kontroli wyników edukacyjnych ze strony rodziców i nauczycieli, co sprawia, że szkoła staje się przestrzenią przeciążenia emocjonalnego i napięcia (Kiełb-Garbarczyk, 2013). Prowadzone w tym zakresie badania koncentrują się na mierzalnych aspektach związanych z sukcesem szkoły bądź jego

brakiem (Dolata, 2014). Potwierdzeniem tego są publikowane rankingi szkół, konstruowane na podstawie wyników egzaminów maturalnych oraz sukcesów uczniów w olimpiadach¹. Na niewystarczalność tego typu analiz zwracają uwagę badacze zajmujący się między innymi zagadnieniami indywidualizacji kształcenia, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów zdolnych (Limont, 2010; Kamińska, 2017).

W tym kontekście zrozumienie funkcjonowania szkoły wymaga zwrócenia uwagi na doświadczenia osób (Walulik, 2011), które na co dzień uczestniczą w jej życiu. Jednym ze sposobów może być autoetnografia, która daje możliwość przyjęcia podwójnej roli: autora materiału źródłowego i badacza. Wydaje się, że doświadczenie matki czwórki dzieci, pedagoga, nauczyciela akademickiego, psychoterapeuty może stanowić przestrzeń poszukiwania odpowiedzi na pytanie o możliwości uczynienia ze szkoły miejsca autentycznego rozwoju. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie towarzyszenia wychowawczego w tradycji ignacjańskiej jako propozycji współdziałania pomiędzy podmiotami szkoły.

Szkoła i towarzyszenie wychowawcze

Szkołę w perspektywie towarzyszenia wychowawczego można analizować z różnych punktów widzenia. Szczególnie znaczące jest zwrócenie uwagi na atmosferę i klimat szkoły dla właściwej realizacji jej funkcji wychowawczej oraz jakości relacji budowanych pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego (Łobocki, 2009; Śliwerski, 2010). Szkoła jako środowisko wychowawcze tworzy specyficzną przestrzeń społeczno-psychologiczną, w której wzajemny szacunek, wsparcie i poczucie wspólnoty stanowią ważne czynniki sprzyjające procesom uczenia się i wychowania. Jakość tych relacji stanowi jeden z podstawowych wymiarów klimatu szkoły, który warunkuje funkcjonowanie uczniów oraz efektywność oddziaływań wychowawczych (Przewłocka, 2015). Na elementy te wskazali niemal pięćset lat temu jezuici w wypracowanym modelu wychowania (Marek i Walulik, 2022).

Towarzystwo wychowawcze w tradycji ignacjańskiej wyrasta z przekonania, że człowiek najpełniej rozwija się w potrójnej relacji – z drugim człowiekiem, światem i Bogiem. Chodzi w nim o uważną obecność przy osobie, która poszukuje sensu własnego doświadczenia i własnej drogi życia. Przekazywanie gotowych rozwiązań czy sprawowanie kontroli nad wychowaniem schodzi na dalszy plan. Jest to bardziej sztuka rozeznawania niż kierowania, polegająca na wspólnym odkrywaniu sensu wydarzeń, przeżyć i myśli kształtujących wychowanka. Tak rozumiane towarzyszenie stanowi szczególnie sposób troski o osobę – *cura personalis* – w którym dostrzega się zarówno jej potencjał, niepowtarzalność, potrzeby, jak i ograniczenia czy słabości (Walulik, 2025). W tak rozumianym towarzyszeniu zakłada się, że doświadczenie człowieka stanowi potencjał wychowawczy. Proces wychowania przebiega poprzez wzajemnie powiązane i pozostające

¹ Najbardziej znany w Polsce jest ranking Perspektyw: Perspektywy, 2026

w dynamicznym procesie elementy: kontekst, doświadczenie, refleksję, działanie i ocenę. Dzięki temu wychowanie prowadzi do wewnętrznego dojrzewania i odpowiedzialnego działania (Marek i Walulik, 2022). Towarzystwo wychowawcze oznacza zatem pomoc człowiekowi w odczytywaniu znaczenia własnych doświadczeń, odkrywaniu wartości i podejmowaniu decyzji zgodnych z dobrze ukształtowanym sumieniem (Marek, 2014).

Tak rozumiane towarzyszenie sprzyja integralnemu rozwojowi osoby (Chąłas, 2018), w którym szczególne znaczenie należy przypisać „trójnaucezycielskiej relacji” między nauczycielem wewnętrznym, zewnętrznym i transcendentnym. W perspektywie tej proces wychowania dokonuje się poprzez dynamiczne współdziałanie między tymi podmiotami, z wykorzystaniem potencjału tkwiącego w nich oraz otwarciem na transcendencję, która umożliwia przekraczanie własnych ograniczeń i odkrywanie głębszego sensu podejmowanych działań (Paślawska-Smęder, 2024; Paślawska-Smęder i Walulik, 2024).

Metody i narzędzia badawcze

Do realizacji celu badań posłużono się autoetnografią analityczną, która z jednej strony umożliwia poznanie pewnych zjawisk i interesujących badacza treści, jednocześnie stając się drogą do poznania siebie samego (Ciechowska, 2024). Autoetnografia analityczna jest jedną z dwóch rodzajów autoetnografii, obok autoetnografii ewokatywnej, wykorzystywanych w badaniach jakościowych. W tej metodzie przy eksplorowaniu materiału badawczego odnosi się do istniejących teorii, a jej celem jest tworzenie wiedzy poprzez interpretację doświadczeń i nadawanych im znaczeń (Kacperczyk, 2017). Badacz łączy osobiste doświadczenie, wielokontekstowość, w której żyje, z perspektywą naukową i traktuje je jako materiał empiryczny, podlegający analizie. Pozostaje jednocześnie uczestnikiem i obserwatorem badanego świata społecznego, jego obszarów i podejmuje refleksję nad własnym doświadczeniem w odniesieniu do szerszych uwarunkowań kulturowych, społecznych czy edukacyjnych. Znaczącą rolę odgrywa tu proces rekonstruowania znaczeń oraz budowania interpretacji osadzonych zarówno w indywidualnych doświadczeniach, jak i w istniejących ramach teoretycznych (Kacperczyk, 2017).

Badania przeprowadzono w perspektywie personalistycznej na podstawie paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego, który – jak podaje Maria Szymańska (2018) – zakłada traktowanie człowieka jako podmiotu zdolnego do refleksji, interpretowania własnych doświadczeń oraz współtworzenia rzeczywistości społecznej. Paradygmat ten koncentruje się na relacyjności, dialogu, indywidualnym doświadczeniu oraz znaczeniu uczestnictwa osoby w procesie poznawania i interpretowania świata społecznego. Refleksję nad esejem autoetnograficznym przeprowadzono z wykorzystaniem analizy proksemicznej, w której wskazuje się encje budujące pięć kategorii: aktorzy, czas, miejsce, wartości, oczekiwania (Walulik, 2025). W prezentowanym badaniu dokonano analizy w obrębie kategorii miejsca, wartości, oczekiwań i pokazano związki pomiędzy encjami w odniesieniu do wybranych kategorii. Wszystkie przywołane wypowiedzi pochodzą z refleksyjnego eseju autoetnograficznego autorki.

Zewnętrzna i wewnętrzna przestrzeń szkoły – kategoria miejsca w autoetnografii

W analizowanym tekście kategoria miejsca posiada dwa wzajemnie przenikające się wymiary: fizyczny (zewnętrzny) oraz wewnętrzny, związany ze sposobem doświadczania przestrzeni przez człowieka. Szkoła ukazana jest jako miejsce gromadzenia osobistych doświadczeń, przestrzeń relacyjna i aksjologiczna, a zarazem obszar budowania poczucia bezpieczeństwa. Autorka eseju pyta: „Gdzie znaleźć akceptującą przestrzeń do nauki? Przecież teoretycznie szkoła powinna być takim miejscem, a nie jest”. Pytanie to uświadamia, że szkoła to nie tylko budynek, ale przede wszystkim miejsce oddziałujące na samopoczucie, wspierające lub utrudniające proces uczenia się. Taki sposób myślenia o szkole koresponduje z założeniami pedagogiki miejsca, która określa je nie tylko jako fizyczną lokalizację, lecz przestrzeń nasyconą znaczeniami, doświadczeniami i relacjami społecznymi (Mendel, 2006). Szkoła istnieje więc równocześnie jako miejsce realne i przeżywane, obejmujące zarówno sferę psychiczną, jak i cielesną: „Kiedy myślę o szkole moich dzieci, zaczyna boleć mnie brzuch”. W stwierdzeniu tym szkoła jawi się jako źródło cierpienia, odczuwanego fizycznie. Szczególnie wyraźnie widać to w opisach lęku szkolnego oraz somatycznych reakcji na stres, pojawiających się już na samą myśl o konieczności pójścia do szkoły: „Jedno z moich dzieci przez kilka lat miało rano bóle brzucha i biegunki przed wyjściem do szkoły, w dni wolne od szkoły objawy te znikaly”. Pojawia się napięcie między ideą szkoły jako środowiska wspierającego rozwój a doświadczeniem kontroli czy presji: „Tłumaczę nauczycielce, że dziecko ma poważne problemy zdrowotne natury fizycznej i psychicznej, słyszę, że to leser i kombinator”. W opisanej sytuacji szkoła staje się miejscem lekceważenia i unieważniania doświadczeń zarówno ucznia, jak i jego rodzica, gdzie relację zastępuje się oceną, a dialog – etykietowaniem.

Autorka autoetnografii zwraca szczególną uwagę na przestrzeń relacyjną w edukacji: „Szkoła to jednak przede wszystkim ludzie, nauczyciele. Przede wszystkim to, kim są, decyduje o tym, jaka jest szkoła, kim są i czym kierują się w życiu”. Szkoła zostaje zdefiniowana poprzez osoby ją tworzące. Znaczenie miejsca konstryuuje się w relacjach między ludźmi oraz w wartościach ujawniających się w ich działaniach. Znaczenie relacyjnego wymiaru szkoły widoczne jest również w opisie kontaktów rówieśniczych: „Z pewnością jedna dobra rzecz wydarzała się w szkole moich dzieci, i są to kontakty rówieśnicze. Poznali cudownych kolegów i cudowne koleżanki”. Szkoła ukazana została jako miejsce tworzenia więzi społecznych i budowania wspólnoty. Pozytywne doświadczenia relacyjne stają się jedną z najważniejszych wartości przypisywanych przestrzeni szkolnej, niezależnie od krytycznej oceny wielu innych aspektów jej funkcjonowania. Znaczenie wspierających relacji oraz środowiska społecznego dla rozwoju i osiągnięć uczniów podkreśla również Kamińska (2021), wskazując, że relacje stanowią istotny czynnik wspomagający rozwój potencjału młodego człowieka.

Kolejną istotną encją w kategorii miejsca jest internetowa przestrzeń komunikacyjna. W tym znaczeniu współczesna szkoła okazuje się szkołą rozproszoną, bez granic

fizycznych i ram czasowych, współobecna w sposób ciągły u wszystkich podmiotów wychowania. Funkcjonuje równocześnie: online, w domu, na telefonie, w mediach społecznościowych, w komunikatorach. Powoduje to przeciążenie uczniów, nauczycieli i rodziców oraz zaburza poczucie porządku i bezpieczeństwa. Rozproszenie szkoły na różne platformy cyfrowe wprowadza chaos: „Informacje zamieszczane są w różnych miejscach – dziennik elektroniczny, Teams, grupy klasowe, Padlet. Panuje chaos informacyjny i komunikacyjny. Często nauczyciele odpisują na wiadomości rodziców za pomocą AI”. Rozproszona przestrzeń szkolna poprzez Internet przenika do miejsc pracy rodziców i do życia rodziny: „Wyłączyłam powiadomienia z dziennika elektronicznego, z grup rodziców, bo wprowadzało to ciągłe napięcie, informacje o ocenach, sprawdzianach, uwagach i całym mnóstwie spraw, które dzieją się wokół szkoły”. Ten sposób komunikacji może sprawiać wrażenie, że wszyscy są w instytucji edukacyjnej przez cały czas. Życie szkolne dzieci wychodzi na pierwszy plan, stając się głównym tematem rozmyślań i wypełnia inne aktywności rodziny, co generuje u dzieci i rodziców duże zmęczenie psychiczne i nadmiarowe przejmowanie się błahymi sprawami szkolnymi. „Moja córka pisała do mnie podczas lekcji, zapytałam zdziwiona, kto jej na to pozwala?”.

Wirtualna przestrzeń sprzyja rozmyciu granic między szkołą a życiem poza nią, czasem nauki i rozrywki, pracą i odpoczynkiem: „Rzeczywistość wirtualna tworzy złudzenie przebywania w innym świecie i jest szczególnym rodzajem doznania” (Walulik, 2023, s. 66). Młodzież coraz częściej rezygnuje z nauki w czasie formalnie na nią przeznaczonym i przenosi szkołę do domów, gdzie odsłuchuje nagrane przez siebie w szkole lekcje lub ogląda odtwarzane podczas zajęć filmiki. Daje to złudzenie ustawicznej nauki, a w efekcie skutkuje brakiem postępów edukacyjnych, poczuciem zmęczenia i zagubienia (Nosal, 2012).

Relacyjność jako serce szkoły i nadrzędna wartość

„Sercem szkoły są relacje. Gdy one chorują, cierpi cały organizm”. Relacyjność jest główną osią analizowanego eseju i punktem odniesienia narracji, co może oznaczać, że dla autorki jest to najważniejsza wartość przestrzeni edukacyjnej. I w niej upatruje podstawę sukcesów edukacyjnych: „Co gwarantuje tzw. poziom szkoły? Na pewno nie są to statystyki maturalne, może trzeba przyglądać się twarzom uczniom i nauczycielom i zobaczyć, co na nich jest wypisane. Dość ryzykowne kryterium, bo wskaźniki mało obiektywne”. Relacje w szkole są esencjonalne, nie są jedynie dodatkiem do procesu kształcenia. Uczniowie, którzy doświadczają wsparcia ze strony nauczycieli, są bardziej zaangażowani w naukę. Potwierdzają to również badania wskazujące, że jakość relacji nauczyciel–uczeń wiąże się z poziomem zaangażowania uczniów oraz osiąganymi przez nich wynikami edukacyjnymi (Hattie, 2008; Kamińska, 2021):

W szkole jednego z moich dzieci jest nauczycielka matematyki. Przypomina bohatera filmu *Pan od muzyki*, wygląda na to, że ona lubi te dzieci, zależy jej na tym, by umiały matematykę, poświęca swój wolny czas, żeby nauczyć dzieci. Kiedy syn chorował, przychodziła do nas do domu. Skąd ona ma taką motywację?

Waga relacji ujawnia się w opisach nauczycieli, dla których uczniowie są ważni i którzy mają klarowne wymagania: „Ten nauczyciel zatrzymał się przy naszym synu z uważnością i z uśmiechem skomentował to, co zauważył. Twarz mojego syna promienieje, gdy o tym mówi”. Jest to fragment opisu sytuacji, w której wychowawca powiedział dziecku o tym, że jest pod wrażeniem jego postępów. Wypowiedź ta odsłania współdziałanie zaangażowanego ucznia i nauczyciela. Synergia ta sprawia, że dwa podmioty tego spotkania mogą odczuwać satysfakcję z wykonywanej pracy. O roli synergii w rozwoju człowieka mówi Anna Walulik, zwracając uwagę na to, że relacja wychowawcza nie sprowadza się do jednostronnego oddziaływania nauczyciela na ucznia, lecz przyjmuje charakter synergicznego wspomagania rozwoju. Oznacza to współdziałanie podmiotów procesu wychowania ukierunkowane na odkrywanie i rozwijanie potencjału osoby (Walulik, 2011).

„Pewna nauczycielka od polskiego pomogła mojemu dziecku uwierzyć w to, że potrafi napisać wypracowanie, jest otwarta na pomysły twórcze, dzieci się jej nie boją”... „Pan od muzyki postawił synowi szóstkę awansem. Powiedział: wierzę że nauczysz się grać ten utwór”. Z tych wspomnień rysuje się postać nauczyciela pełnego szacunku i wiary w ucznia, kogoś, kto nie boi się otworzyć na potencjał i możliwości drugiej osoby. I choć analiza eseju ujawnia wyraźne napięcie pomiędzy doświadczeniem rozczarowania szkołą a doświadczeniem spotkania z osobami, które pozostawiły trwałe i pozytywny ślad w uczniach, to pozwala również zobaczyć szkołę jako miejsce, w którym możliwe jest doświadczanie uznania i życzliwej obecności drugiej osoby. Ambiwalencja ta wydaje się jedną z istotniejszych cech analizowanej narracji i może wskazywać na to, że przykre doświadczenia nie muszą prowadzić do całkowitej negacji szkoły, lecz współistnieją z pamięcią o nauczycielach, którzy autentycznie towarzyszyli uczniom, stając się ich sprzymierzeńcami. W tym sensie źródłem największego rozczarowania nie jest sama instytucja szkoły, lecz brak relacji, natomiast najbardziej wartościowe wspomnienia związane są właśnie z doświadczeniem spotkania. To doświadczenie tak rozumianej bliskości nadaje relacji wychowawczej szczególną wartość i znaczenie (Godawa, 2024): „Wierzę w to, że szkoła może się odrodzić”. W narracji obecna jest nadzieja na możliwość zmiany, wynikająca z doświadczenia spotkania z nauczycielami, którzy dali świadectwo towarzyszącej obecności, wyrażającej się w budowaniu relacji opartej na podmiotowości (Marek i Walulik, 2019).

Oczekiwana szkoła – kategoria oczekiwań w autoetnografii

„Człowiek oczekuje, że szkoła będzie jego sprzymierzeńcem...Po co posyłamy nasze dzieci do szkoły? Po co chodzą do szkoły nauczyciele?”. Z tego zdania można odczytać kryjące się za stwierdzeniem „sprzymierzeniec” wartości takie jak: uważna obecność, zaufanie, wsluchanie się w potrzeby drugiej osoby, otwartość, szacunek. Oznacza to oczekiwanie, że szkoła powinna być przestrzenią, w której tworzy się relacje oparte na tych wartościach. Kiedy szkoła staje się „wrogiem”, ujawniają się w niej antywartości, które hamują proces rozwoju i kształtowania człowieka. W towarzyszeniu wychowawczym nauczyciel jest przyjacielem, nie realizatorem programu nauczania, lecz osobą

towarzyszącą uczniowi, zdolną dostrzec zarówno jego potrzeby, potencjał i problemy. Starając się rozumieć perspektywę ucznia, inspiruje go, chroni, prowadzi do podejmowania świadomych i korzystnych wyborów, opartych na zinternalizowanych wartościach (Marek i Walulik, 2022). „Często dziecku wystarczy stworzyć bezpieczną przestrzeń do nauki.” Oczekiwanie bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego wydaje się dość oczywiste, bo dotyczą najbardziej podstawowej potrzeby człowieka, której spełnienie warunkuje możliwość zaspokajania potrzeb wyższego rzędu. A brak poczucia bezpieczeństwa ogranicza rozwój człowieka (Maslow, 2006).

Co trzeba zrobić, żeby obudzić w nauczycielu człowieka? Niektórzy z nich są ludźmi w najlepszym tego słowa znaczeniu... Ale to garstka, dlaczego inni się od nich nie uczą?... Czy cieszą ich postępy uczniów, czy raczej porażki? Czują się wtedy jak zwycięzcy, ale czy uczeń jest przeciwnikiem? Nie jest, jest zależny od nauczyciela. Co trzeba mieć w głowie, żeby odczuwać satysfakcję z porażki swoich uczniów, a może to jest próba poradzenia sobie ze swoim poczuciem porażki czy frustracji życiowej?

W przytoczonej wypowiedzi ujawnia się oczekiwanie wobec nauczycieli, by byli w pełni ludzcy, żeby podążali za zmianami w świecie, dawali świadectwo temu, że warto ustawicznie się uczyć. Wyczuwalny jest też smutek z powodu marginalizowania nauczycieli mających poczucie misji i inspirujących uczniów do pracy: „Byłe tylko nie zostać nauczycielem. Tak mówią często dzieci”, pokazuje, że zawód nauczyciela w oczach autorki został zdewaluowany. „Nikt nie umie uczyć się po szkole... Wśród ludzi, których szanujemy, ilu z nich było prymusami w szkole? Ilu prymusów odniosło sukces życiowy, ilu z nich dla nas stało się wzorem? Dzieci spalają się w tej presji, tracą siłę i odwagę, żeby podążać za tym, co je interesuje”. Szkoła powinna wzbudzać w dzieciach chęć do samorozwoju i wyposażać w stosowne do tego narzędzia: „Wielu wychowawców popełnia ten błąd. Są wiecznie niezadowoleni, widzą ciągle pół pustej szklanki”. Są sytuacje, w których oprócz wyrażania permanentnego niezadowolenia zauważa się samowolne „zwolnienie z wykonywania pracy”: „Nauczyciele zamiast budować relację bliskości z uczniami prezentują podczas lekcji filmiki z różnych platform internetowych. Milkną, zapraszają onlinowych specjalistów, tworząc atmosferę kinową, która nie zaprasza do podejmowania wysiłku intelektualnego i aktywnego rozwiązywania problemów”. Opisywany dystans między uczniem i nauczycielem powoduje powstawanie pustki relacyjnej, którą wypełniają mniej lub bardziej udane multimedia i nowoczesne pomoce dydaktyczne. One same w sobie nie są w stanie zastąpić relacji wychowawczej i nie gwarantują realizacji założonych celów, nie zaspokajają pragnienia autentycznego kontaktu, który – zgodnie z założeniami pedagogiki dialogu – stanowi fundament procesu wychowania i edukacji (Tarnowski, 1993).

Autorka opisuje szkołę jako doświadczenie codzienności przeżywane przez dzieci i rodziców. Szkoła staje się przestrzenią, która może wspierać rozwój albo osłabiać poczucie wartości i bezpieczeństwa ucznia. Mocno wybrzmiewa tutaj potrzeba obecności nauczyciela jako osoby towarzyszącej. Przeprowadzona analiza pozwala wyodrębnić kategorię „oczekiwanej szkoły” jako przestrzeni towarzyszenia wychowawczego, kształtowanej przez relacje międzyosobowe. Nie jest ona definiowana przede wszystkim przez

wysokie wyniki egzaminów, lecz przez jakość relacji budowanych na uważnej obecności nauczyciela, dialogu, zaufaniu, poczuciu bezpieczeństwa oraz szacunku dla indywidualnych doświadczeń i potencjału ucznia. Oczekiwana szkoła jawi się jako środowisko wspierające rozwój wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, w którym nauczyciel odgrywa rolę osoby towarzyszącej uczniowi w odczytywaniu znaczenia własnych doświadczeń i odpowiedzialnym podejmowaniu decyzji.

Konkluzja

W analizowanym esejście szkoła została ukazana jako wielowymiarowe doświadczenie, w którym kluczowe znaczenie mają relacje między uczestnikami procesu edukacyjnego. Przeprowadzona analiza wskazuje, że od jakości tych relacji zależą zarówno sposób przeżywania szkoły, jak i dobrostan uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Współczesna szkoła, funkcjonująca coraz częściej jako przestrzeń rozproszona, stawia przed wychowaniem nowe wyzwania związane z budowaniem więzi i wyznaczaniem granic. W tym kontekście towarzyszenie wychowawcze stanowi wartościową odpowiedź na współczesne oczekiwania wobec szkoły i wyznacza sposób budowania kultury szkoły opartej na podmiotowości, odpowiedzialności i wzajemnym szacunku. Wyodrębnione atrybuty oczekiwanej szkoły wskazują na potrzebę dalszej eksploracji towarzyszenia wychowawczego, zwłaszcza w zakresie budowania nowej jakości relacji nauczyciel–uczeń oraz możliwości jego wykorzystania w codziennej praktyce szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Chalas, K. (2018). Dydaktyczny wymiar integralnego rozwoju i wychowania osoby ucznia w świetle koncepcji Stefana Kunowskiego i podstawy programowej. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(2), 75–102.
- Ciechowska, M. (2024). Autoetnografia analityczna w pracach dyplomowych i nie tylko. W: M. Ciechowska i M. Szymańska (red.), *Autoetnografia w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady konstruowania tożsamości* (s. 13–37). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.
- Dolata, R. (red.). (2014). *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza różnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Godawa, G. (2024). *Pedagogia bliskości międzyludzkiej* (wyd. 2). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kacperczyk, A. (2017). Rozum czy emocje? O odmianach autoetnografii oraz epistemologicznych przepaściach i pomostach między nimi. *Kultura i Społeczeństwo*, 61(3), 127–148.
- Kamińska, A. (2017). Psychologiczne i społeczne uwarunkowania osiągnięć osób zdolnych – analiza i wskazówki dla nauczycieli i rodziców pracujących z osobami zdolnymi. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(3), 101–118. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.3.006>
- Kamińska, A. (2021). *Matura na 100%. Doświadczenia edukacyjne uczniów zdolnych w polskiej szkole publicznej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Kiełb-Grabarczyk, D. (2013). Wychowanie pod presją, czyli dzieciństwo XXI wieku. *Wychowanie w Rodzinie*, 8(2), 317–329. <https://doi.org/10.23734/wwr20132.317.329>

- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marek, Z. (2014). *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2022). Ignatian spirituality as inspiration for a pedagogical theory of accompaniment. *Journal of Religion and Health*, 61(6), 4481–4498. <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01628-z>
- Maslow, A.H. (2006). *Motywacja i osobowość* (J. Radzicki, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca*. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP.
- Nosal, C. S. (2012). Umysł wobec mediów. *Chowanna*, 31–46. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2012.S.03>
- Paślawska-Smęder, I. (2024). Idea „potrójnego nauczyciela” w wychowaniu do twórczego życia. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 27(3), 59–79. <https://doi.org/10.12775/SPI.2024.3.003>
- Paślawska-Smęder, I. i Walulik, A. (2024). *Wychowanie do twórczego życia. Perspektywa młodych dorosłych*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.
- Perspektywy. (2026). *Metodologia rankingu liceów 2026*. <https://licea.perspektywy.pl/metodologia/metodologia-ranking-licea-2026>
- Przewłocka, J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (2017). Dz. U. poz. 1591. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591>
- Szymańska, M. (2018). Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny. W: M. Ciechowska i M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych* (s. 42–51). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Śliwerski, B. (2010). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tarnowski, J. (1993). *Pedagogika dialogu*. Akademia Teologii Katolickiej.
- Walulik, A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Walulik, A. (2023). Towarzystwo wychowawcze wobec wirtualnego świata. W: S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza* (s. 61–75). Księgarnia Akademicka.
- Walulik, A. (2025). „Nikt z nas nie żyje dla siebie, nikt nie umiera dla siebie” (Rz 14,7). Wychowanie i duchowość w biografii Zbigniewa Marka SJ. *Paedagogia Christiana*, 55(1), 11–31.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY-ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).