



Towarzystwo pedagogiczne w późnej dorosłości ***Pedagogical Accompaniment in Late Adulthood***

ABSTRAKT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to clarify the pedagogical meaning of accompaniment in late adulthood and to indicate its significance for geragogical practice from a life-course perspective.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article addresses the problem of distinguishing pedagogical accompaniment from other helping relationships, such as care, support, rehabilitation, and activation. The article is theoretical and conceptual in nature. It employs a conceptual analysis of the category of accompaniment, an interpretation of its meanings in relation to the pedagogical relationship, and an analysis of selected pedagogical and geragogical approaches.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argument proceeds from an etymological and semantic examination of the concept of accompaniment, through showing its connection with the pedagogical relationship in the life course, to discussing the specificity of accompaniment in late adulthood. Particular attention is given to the paideutic dimension of pedagogy, which shifts the emphasis from one-sided guidance toward co-participation, discernment of the older person's situation, and sustaining their involvement in matters concerning their own life.

RESEARCH RESULTS: Accompaniment is understood as a relationship that does not replace education, rehabilitation, care, support, or activation. It may complement them when it relates geragogical practice to lifelong (self-)formation, (self-)education, and the subjective participation of the older person in matters concerning their own life.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The pedagogical character of accompaniment arises from a relationship that supports the preservation of possible independence, participation, well-being, and subjective functioning of the older person in the face of changes in roles, bonds, health, functional ability, and everyday life. In geragogical practice, this implies the need for actions that are less directive, more relational and situational, and attentive to the individual position of the elderly.

→ **KEYWORDS:** **PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT, LATE ADULTHOOD, GERAGOGY, LIFELONG LEARNING, PAIDEUTIC MODEL**

STRESZCZENIE:

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest doprecyzowanie pedagogicznego sensu towarzyszenia w późnej dorosłości oraz wskazanie jego znaczenia dla praktyki geragogicznej w perspektywie cyklu życia.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podjęto problem odróżnienia pedagogicznego towarzyszenia od innych relacji pomocowych, takich jak opieka, wsparcie, rehabilitacja czy aktywizacja. Artykuł ma charakter teoretyczno-koncepcyjny. Zastosowano analizę pojęciową kategorii towarzyszenia, interpretację jej znaczeń w odniesieniu do relacji pedagogicznej oraz analizę wybranych ujęć pedagogicznych i geragogicznych.

PROCES WYWODU: Wywód prowadzi od etymologicznego i semantycznego rozpoznania pojęcia towarzyszenia, przez ukazanie jego związku z relacją pedagogiczną w cyklu życia, po omówienie specyfiki towarzyszenia w późnej dorosłości. Szczególną uwagę poświęcono pajdeutycznemu wymiarowi pedagogiki, który przesuwając akcent z jednostronnego prowadzenia ku współuczestnictwu, rozeznawaniu sytuacji osoby starszej oraz podtrzymywaniu jej udziału w sprawach własnego życia.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Towarzyszenie zostało ujęte jako relacja, która nie zastępuje edukacji, rehabilitacji, opieki, wsparcia ani aktywizacji. Może je dopełniać, gdy odnosi praktykę geragogiczną do całościowego (samo)kształcenia, (samo)wychowania oraz podmiotowego uczestnictwa osoby starszej w sprawach własnego życia.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Pedagogiczność towarzyszenia wynika z relacji sprzyjającej zachowaniu możliwej samodzielności, uczestnictwa, dobrostanu i podmiotowego funkcjonowania osoby starszej wobec przemian ról, więzi, zdrowia, sprawności i codzienności. W praktyce geragogicznej oznacza to potrzebę działań mniej dyrektywnych, bardziej relacyjnych, sytuacyjnych i uważnych na jednostkowe położenie osoby starszej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** TOWARZYSZENIE PEDAGOGICZNE, PÓŻNA DOROSŁOŚĆ, GERAGOGIKA, CAŁOŻYCIOWE UCZENIE SIĘ, MODEL PAJDEUTYCZNY

Wprowadzenie

Towarzyszenie jest kategorią obecną w opiece paliatywnej, medycynie, psychologii, pracy socjalnej i duszpasterstwie. Towarzyszyć może psycholog, terapeuta, lekarz, pracownik socjalny, kapelan, również wolontariusz lub członek rodziny. Powstaje zatem pytanie: co sprawia, że towarzyszenie nabiera charakteru pedagogicznego i czym różni się od innych relacji pomocowych?

Odpowiedź ułatwia odwołanie się do perspektywy cyklu życia. Wraz z kolejnymi jego fazami zmieniają się zadania rozwojowe, sposoby uczenia się oraz charakter relacji pedagogicznej. W dzieciństwie pozostaje ona związana z prowadzeniem, ochroną i wprowadzaniem w świat. W dorosłości przesuwana jest ku wspieraniu samostereowności,

odpowiedzialności oraz uczenia się związanego z podejmowanymi rolami. W późnej dorosłości częściej dotyczy podtrzymywania aktualnych możliwości, samodzielności, dobrostanu oraz udziału w życiu mimo zachodzących zmian w zakresie pełnionych ról, zdrowia czy sprawności. Uwolniona od szkolnej instytucjonalności i obowiązku edukacyjnego, może wtedy wyraźniej ujawnić swój podstawowy sens. Pytanie brzmi więc: na ile towarzyszenie pozwala uchwycić te aspekty relacji pedagogicznej, które pozostają mniej widoczne na wcześniejszych etapach życia?

Artykuł ma charakter teoretyczno-koncepcyjny. Obejmuje analizę pojęciową kategorii towarzyszenia, jej odniesienie do relacji pedagogicznej w perspektywie cyklu życia oraz interpretację wybranych ujęć pedagogicznych i geragogicznych. Określa, co decyduje o pedagogicznym charakterze towarzyszenia, zwłaszcza w okresie późnej dorosłości, oraz jakie ma konsekwencje dla praktyki. Podejmuje lukę pojęciową – towarzyszenie jest obecne w wielu dyskursach pomocowych, jednak jego pedagogiczny i geragogiczny sens pozostaje niedostatecznie rozpoznany. Proponowany wkład polega na ujęciu towarzyszenia w perspektywie biograficznej, zwrotu pądeutycznego oraz podmiotowego uczestnictwa osoby starszej w sprawach własnego życia.

Towarzystwo jako pedagogiczna relacja w cyklu życia

Słowo „pedagog” wywodzi się z greckiego *paidagōgos* (*pais* – dziecko, *agōgos* – prowadzący) i pierwotnie oznaczało osobę prowadzącą dziecko oraz czuwającą nad jego zachowaniem. W takiej relacji to pedagog wyznacza kierunek i cel, a dziecko podąża za nim. Odmienne rodowód ma słowo „towarzysz”. Nie wyrasta z tradycji klasycznej, jego źródłem jest słowiańskie słowo „towar”, oznaczające to, co niesione wspólnie, jak ładunek, zapasy, brzemień, niekoniecznie przedmiot handlu (Boryś, 2005; Brückner, 1927). Towarzysz to zatem ktoś, kto idzie razem, dzieląc wspólny dobytek, drogę i los.

W wielu językach istnieją odpowiedniki polskiego „towarzystwa”, m.in. łacińskie *comitari*, angielskie *to accompany*, niemieckie *begleiten*, francuskie *accompagner / accompagnement*. Łączy je odniesienie do bycia z kimś w drodze, obecności przy drugim człowieku lub wspierania go w określonym procesie. Słowiańskie formy pokrewne wobec polskiego „towarzystwa” – rosyjskie *товарищ* i czeskie *tovaryš* mają wspólne prasłowiańskie pochodzenie i wiążą się z dawnym znaczeniem tego, kto dzieli wspólny ładunek lub wspólną drogę. W języku rosyjskim słowo to uległo jednak silnej ideologizacji, w czeskim przesunęło się w stronę znaczeń zawodowych (Vasmer, 1950–1958; Machek, 1957). Z kolei niemieckie *begleiten* częściej opisuje rolę, funkcję lub asystę (Dudenredaktion, b.d.), natomiast angielskie *to accompany* łączy sens relacyjny z opisowym znaczeniem współwystępowania lub dołączenia czegoś do czegoś (Oxford University Press, b.d.). Na tym tle polskie „towarzystwo” zachowuje cechy istotne dla pedagogiki.

Przede wszystkim ma szeroki i względnie neutralny zakres znaczeniowy. Odnosi się do bycia lub przebywania z kimś, udawania się gdzieś razem, a także do współwystępowania z czymś, bez koniecznego zawężenia do relacji profesjonalnej (Wydawnictwo

Naukowe PWN, b.d.). Nie eksponuje hierarchii ról, dlatego pozwala mówić o relacji bardziej horyzontalnej, opartej na współobecności i współuczestnictwie. Zachowuje też ślad pierwotnego znaczenia słowa „towar” jako tego, co wartościowe i niesione razem (Boryś, 2005; Brückner, 1927), a więc wymiar współdzielenia mniej wyraźny w przywołanych odpowiednikach zachodnioeuropejskich. Jednocześnie może funkcjonować w kontekstach profesjonalnych bez utraty relacyjnego charakteru: zwroty takie jak „towarzyszyć uczniowi” czy „towarzyszyć osobie starszej” brzmią naturalnie i łączą obecność ze wsparciem. W rezultacie polskie „towarzyszyć”, „towarzysz” i „towarzyszenie” tworzą zestaw pojęć przydatnych dla pedagogicznego opisu relacji opartej na obecności, wsparciu, współuczestnictwie i braku wyraźnej dominacji jednej strony nad drugą.

Zestawienie etymologii słów „pedagog” i „towarzysz” ujawnia dwa odmienne sposoby rozumienia relacji pedagogicznej. Pedagog kojarzony jest przede wszystkim z prowadzeniem i wyznaczaniem kierunku, towarzysz zaś z obecnością przy drugim człowieku, współuczestnictwem w jego drodze i współdzieleniem tego, co okazuje się na niej ważne. Figury te mogą się dopełniać, choć każda z nich odsłania inny wymiar pedagogicznej obecności. Współczesna pedagogika coraz częściej przesuwając punkt ciężkości z prowadzenia ku współuczestnictwu, co pozostaje zbieżne z wyróżnionym przez Dariusza Stępkowskiego (2025) przejściem od modelu pajdetycznego do pajdeutycznego.

Tradycyjny wzorzec działania pedagoga zakorzeniony w figurze *pais-ago*, czyli „prowadzenia dziecka”, odpowiada temu, co Dariusz Stępkowski (2025) określa jako model pajdetyczny, dominujący w polskiej myśli pedagogicznej i utrwalony w językowym obrazie pedagogiki. W tym ujęciu pedagog wyznacza kierunek, cele i normy działania, a relacja ma charakter wertykalny. Kryzys tak rozumianego prowadzenia wiąże się ze zmianą warunków życia społecznego i edukacyjnego. W świetle rozważań Ewy Rodziejewicz nad metaforą *pais-ago* tradycyjny sens pedagogicznego prowadzenia traci oczywistość w świecie, który przestał być „światem mono-rzeczywistości” i przerodził się w heterogeniczną różnorodność (Rodziejewicz, 2011; Stępkowski, 2025).

Coraz większego znaczenia nabiera za to model pajdeutyczny odwołujący się do toposu *paidei* i wiążący pedagogikę z komplementarnym ujęciem wychowania oraz (samo)kształcenia (Stępkowski, 2025). W tej perspektywie rola pedagoga nie sprowadza się do prowadzenia, instruktażu ani kontroli. Polega raczej na takim wspieraniu osoby, które respektuje jej wewnętrzną aktywność kształceniową. Relacja pedagogiczna może być więc ujmowana jako towarzyszenie: prowadzenie zachowuje w niej znaczenie, choć traci status podstawowego zadania. Szczególnie wyraźnie widać to w (samo)kształceniu i (samo)wychowaniu osób dorosłych i starszych, gdzie współobecność, współuczestnictwo i współdziałanie stają się naturalnym sposobem budowania więzi pedagogicznej.

Perspektywa cyklu życia ukazuje zmienność relacji pedagogicznej, która zależy od potrzeb, możliwości oraz form aktywności i uczestniczenia właściwych bio-psycho-społecznemu funkcjonowaniu człowieka (World Health Organization, 2001). W dzieciństwie pozostaje silnie związana z prowadzeniem i ochroną, w dorosłości ze współdziałaniem i wspieraniem życiowej samodzielności. Z czasem pedagog coraz rzadziej

kieruje rozwojem drugiej osoby, częściej podtrzymuje warunki sprzyjające całonocnemu uczeniu się, aktywności i uczestnictwu w zmieniających się okolicznościach biograficznych i środowiskowych (Kilian, 2015). Towarzystwo można rozumieć jako pedagogiczną odpowiedź na zmianę sposobów uczenia się i funkcjonowania w kolejnych fazach życia.

W późnej dorosłości uczenie się wyraźniej odsłania swój temporalny charakter. W dzieciństwie dominującym kierunkiem jest uczenie się dla przyszłego życia (prospektywne), w dorosłości i starości rośnie znaczenie uczenia się z własnej biografii (retrospektywne). Zmienia się również rola pedagoga, który w większym niż niegdyś stopniu koncentruje się na wspieraniu jakościowej przemiany doświadczeń już zgromadzonych, tj. ich interpretacji, integracji i inkorporacji w dalszy bieg życia (Kilian, 2015).

Osób w wieku dojrzałym nie sposób ujmować wyłącznie jako adresatów oddziaływań edukacyjnych. Dorosły nie jest kimś, kogo wprowadza się w świat od podstaw, ponieważ dysponuje on własną wiedzą, doświadczeniem, ukształtowanymi sposobami rozumienia siebie i rzeczywistości, określonymi strategiami adaptacyjnymi czy tzw. życiową mądrością. Dlatego też trudność z użyciem słowa „nauczyciel” wobec tej grupy ma znaczenie głębsze niż językowe. Określenia takie jak edukator, trener czy mentor osłabiają asymetrię relacji, jednak nie oddają w pełni jej złożoności w dorosłości i starości, zwłaszcza wtedy, gdy nie mieści się ona już w prostym modelu prowadzenia (przed) ani podążania (za). Właściwym miejscem towarzysza jest miejsce obok (ramię w ramię), co nadaje relacji także cielesny, sytuacyjny i performatywny (relacjotwórczy) wymiar.

Towarzystwo jako relacja procesualna może podążać za biograficzną zmiennością człowieka: jej nierównomiernością, wielokierunkowością, często nieciągłym przebiegiem. Bliska jest tu ignacjańska idea *cura personalis* rozumiana jako troska o osobę w jej konkretnej i niepowtarzalnej sytuacji (Marek, 2017; Marek i Walulik, 2020), choć samo towarzyszenie pedagogiczne nie wymaga zakorzenienia religijnego. Takie ujęcie oddala relację pedagogiczną od myślenia wyłącznie proceduralnego i instrumentalnego.

Pedagogiczna relacja towarzyszenia może zaistnieć również wówczas, gdy rozwój nie przebiega według wzorca liniowego postępu. Ma wtedy charakter współobecności i współuczestniczenia, choć nie zawsze symetrycznego czy progresywnego współdziałania. Jej pedagogiczność wyraża się we wspieraniu uczenia się oraz zmian w sposobie funkcjonowania człowieka: jego samodzielności, aktywności i uczestnictwa w danym środowisku życia. Towarzystwo respektuje funkcjonalną zmienność osoby w jej biograficznej ciągłości, osobiste ograniczenia i potencjał, a zarazem uznaje ją za podmiot współuczestniczący w kształtowaniu własnego życia i codzienności. Takie ujęcie pozostaje bliskie koncepcji zdolności funkcjonalnej (*functional ability*) obecnej w modelu zdrowego starzenia WHO, obejmującej m.in. uczenie się, podejmowanie decyzji, relacje, uczestnictwo społeczne oraz środowiskowe warunki codziennego funkcjonowania (World Health Organization, 2015; por. World Health Organization, 2001).

Specyfika pedagogicznej relacji towarzyszenia w późnej dorosłości

Pedagogika jako przestrzeń całościowego (samo)kształcenia i (samo)wychowania obejmuje cały cykl życia człowieka, podczas gdy obecność konkretnego pedagoga ma charakter okresowy, sytuacyjny i zmienny. Relacja i sytuacja pedagogiczna zyskuje szczególne znaczenie w momentach przełomów biograficznych, pojawienia się nowych potrzeb naruszenia codziennej sprawności, gdy dotychczasowe strategie przystosowawcze okazują się niewystarczające.

Można wskazać trzy obszary pedagogicznej relacji towarzyszenia w późnej dorosłości. Pierwszy wiąże się z przejściami życiowymi o charakterze liminalnym (od łacińskiego *limen*, czyli „próg”). Dają się one odczytywać także w świetle gerontologicznej teorii roli, ponieważ późna dorosłość przynosi zmianę, utratę lub przeformułowanie ról społecznych, rodzinnych i zawodowych (van Gennep, 1960; Grenier, 2012). Towarzyszenie wspiera wtedy osobę starszą w przejściu między dawnym a nowym porządkiem. Drugi obszar dotyczy dalszego rozwoju: integrowania i twórczego wykorzystywania zasobów biograficznych, kontynuowania lub podejmowania aktywności społecznej i zawodowej, nowych ról, zainteresowań oraz generatywnego ukierunkowania własnego życia. W tym zakresie towarzyszenie zbliża się do geragogicznego rozumienia uczenia się jako procesu szerszego niż formalna edukacja, obejmującego także refleksyjne, biograficzne i nie zawsze planowane uczenie się stawiania się osobą starą (Muszyński, 2024). Trzeci obszar dotyczy odzyskiwania lub podtrzymywania samodzielności, gdy osoba uczy się funkcjonować po utracie zdrowia i sprawności, często równoległe z terapią i rehabilitacją. Wpisuje się on w perspektywę geragogiki specjalnej, ukierunkowanej na wspieranie osób starszych doświadczających choroby, niepełnosprawności, zależności lub ograniczeń funkcjonalnych (Kilian, 2021). Sytuacje zależności czy straty są zatem ważnym, choć nie jedynym obszarem pedagogicznej obecności w późnej dorosłości.

Tak ujęta relacja towarzyszenia wymaga odróżnienia naturalnego starzenia się od starzenia patologicznego. Późna dorosłość przebiegająca w nurcie naturalnym jest procesem fizjologicznym, obejmującym zmiany wynikające z upływu czasu, bez powikłań chorobowych i bez dominującego wpływu czynników patogennych, środowiskowych czy stylu życia. Choroba, niepełnosprawność i wyraźne zaburzenia zdolności codziennego funkcjonowania należą natomiast do porządku zmian patologicznych, wymagających prewencji, leczenia, rehabilitacji, wsparcia lub opieki (Kilian, 2020a). Rozróżnienie to ma znaczenie pedagogiczne i antyageistyczne: chroni przed utożsamianiem starości z niesprawnością, zależnością i degradacją, a zarazem pozwala pytać o rzeczywiste, jednostkowe i środowiskowe uwarunkowania sytuacji osoby starszej (Butler, 1969; Ayalon i Tesch-Römer, 2018; Kilian, 2018).

W tym miejscu ujawnia się ograniczenie ujęć starości opisujących późną dorosłość głównie przez pryzmat opieki, wsparcia, rehabilitacji lub aktywizacji. Każda z tych perspektyw ma własne uzasadnienie: opieka odpowiada na zależność, rehabilitacja na utratę lub ograniczenie sprawności, wsparcie na pojawiające się trudności, aktywizacja

na ryzyko bierności, izolacji i wycofania społecznego. Problem pojawia się wtedy, gdy zaczynają one wyczerpywać sposób myślenia o starości, utrwalając jej obraz jako czas degradacji, straty i deficytu. Osoba starsza zostaje wówczas zawężona do roli pacjenta, podopiecznego, beneficjenta pomocy albo adresata działań aktywizujących.

Pedagogiczne towarzyszenie pozwala uniknąć dwóch uproszczeń: patologizowania starości oraz jej idealizacji przez język aktywności, sprawności, postępu i pomyślności. Późna dorosłość może być czasem rozwoju, uczestnictwa i generatywności, a zarazem słabnięcia, żałoby, braku. Relacja towarzyszenia obejmuje oba te wymiary: wspiera aktywne, samodzielne i twórcze uczestnictwo w życiu, a także podtrzymuje obecność osoby w sytuacjach ograniczenia, zależności lub utraty.

Długotrwałość i bliskość relacji towarzyszenia prowadzą do wzajemnej współzależności. Osoba starsza, chora lub doświadczająca ograniczeń funkcjonalnych pozostaje w niej kimś więcej niż odbiorcą wsparcia, a pedagog kimś więcej niż jego dostawcą. Wiążą ta współkształtuje obie strony: osobę starszą wspiera w zachowaniu możliwie samodzielnego i podmiotowego funkcjonowania, pedagoga uczy uważności na takie postacie rozwoju, które nie wyrażają się w sprawności, produktywności ani oczywistej efektywności. Osoba starsza może stawać się źródłem uczenia się, przekazu i ciągłości międzypokoleniowej (Kilian i Paluch, 2025; Paluch i Kilian, 2026), ujawniając zarazem pajdeutyczną odwracalność relacji: ten, komu się towarzyszy, może uczestniczyć w (samo)kształceniu innych i sam okazać się towarzyszem cudzej drogi.

Towarzystwo w późnej dorosłości w praktyce pedagogicznej

Kategoria towarzyszenia pozwala ująć praktykę pedagogiczną w późnej dorosłości jako działanie sytuacyjne, relacyjne i podmiotowe, podejmowane wobec konkretnej osoby, w określonym momencie jej życia i warunkach społeczno-środowiskowych. Wymaga uważności na to, co jednostkowe, niepowtarzalne i zmienne. Zaczyna się od rozpoznania jednostkowego położenia osoby starszej: sposobu, w jaki przeżywa własną późną dorosłość oraz tego, czego potrzebuje, by możliwie podmiotowo w niej uczestniczyć. Z biegiem życia różnice między ludźmi pogłębiają się, dlatego towarzyszenie wymaga odejścia od rutynowego ujmowania osoby przez pryzmat wieku. Ważne staje się rozpoznanie tego, co dla niej obecnie trudne, istotne i możliwe, co chce zachować, co zyskać, a co obawia się utracić. Biografia, zdrowie, sprawność funkcjonalna, sytuacja rodzinna, środowisko życia, style radzenia sobie oraz zasoby psychiczne i społeczne tworzą jednostkową konfigurację, wobec której gotowe schematy działania okazują się niewystarczające.

Towarzystwo pedagogiczne koncentruje się na osobie starszej usytuowanej w sieci powiązań rodzinnych, sąsiedzkich, instytucjonalnych, międzypokoleniowych i środowiskowych. Takie ujęcie jest bliskie kategoriom współzależności i przynależności obecnym w opiece relacyjnej, zwłaszcza w *relationship-centred care* i *relational care*. Perspektywy te przesuwają uwagę z jednostki rozpatrywanej oddzielnie ku sieci relacji, w której

przebiega codzienne funkcjonowanie osoby starszej, jej rodziny, personelu i środowiska życia (Gopinath i in., 2023). Dla pedagogiki dorosłości i starości szczególnie ważne jest uznanie, że korzystanie ze wsparcia może współistnieć z podmiotowym udziałem osoby starszej w relacjach i zadaniach dnia codziennego.

Towarzystwo ma wymiar inkluzyjny. Włączenie zaczyna się już w samej relacji: w byciu zauważonym, zaproszonym, wysłuchanym i uwzględnionym w tym, co uznane za ważne i co dotyczy własnego życia. Wymaga zarazem czujności językowej i komunikacyjnej: unikania tonu protekcyjnego, zdrobnień, infantylizacji, rozmów prowadzonych ponad osobą starszą oraz decyzji podejmowanych bez jej udziału. Jako relacja upodmiotawiająca przeciwdziała stereotypizacji starszego wieku, starzenia się i osób starszych oraz ageistycznym przekonaniom i zachowaniom (Kilian, 2015, 2020b).

Towarzystwo przekracza komunikację opartą wyłącznie na słowie. Obejmuje rozmowę, wyjaśnianie i interpretację, ale wyraża się także poprzez słuchanie, milczenie oraz obecność cielesną, emocjonalną i sytuacyjną. Ma to szczególne znaczenie wtedy, gdy osoba starsza komunikuje się w sposób ograniczony, na przykład po udarze, w afazji, otępieniu, chorobie terminalnej albo przy niepełnosprawności intelektualnej. Towarzystwo oznacza wówczas raczej współbycie i współdzielenie sytuacji niż sam przekaz treści, pozwalając osobie starszej pozostać współuczestnikiem relacji. Znaczenia nabiera wówczas wyczuwanie właściwego momentu: rozeznania kiedy działać, zachęcić, poczekać, milczeć albo się wycofać. Taka praktyka nie rozwija się wyłącznie w czasie linearnym, planowanym i etapowym, wymaga raczej odczytywania tego, co właściwe dla danej osoby, sytuacji i chwili.

Tak rozumiane towarzyszenie pozwala krytycznie spojrzeć na język aktywizacji. W gerontologii napięcie to odśladanie spór między teorią aktywności podkreślającą znaczenie ról, relacji i zaangażowania społecznego a teorią wycofania, dopuszczającą stopniowe ograniczanie dotychczasowych form uczestnictwa w starości (Muszyński, 2019). W relacji towarzyszenia łatwiej dostrzec, że aktywność w późnej dorosłości może przyjmować postacie mniej widoczne: selekcję relacji, troskę o najbliższych, zaangażowanie duchowe, kontemplację, modlitwę, porządkowanie spraw osobistych lub przesunięcie ku aktywności bardziej wewnętrznej, rozwijane w koncepcji gerotranscendencji (Tornstam, 2005). Zawahanie, milczenie, odmowa, bezradność czy niewiedza nie muszą oznaczać braku postępu wymagającego interwencji. Mogą stać się sygnałem potrzeby obecności spokojniejszej, mniej zadaniowej, bardziej respektującej sposób, w jaki osoba uczestniczy w swoim życiu i otoczeniu.

Towarzystwo pedagogiczne zmienia rozumienie roli pedagoga. W pracy z osobami starszymi występuje on jako specjalista zdolny do profesjonalnej, a zarazem nieinstrumentalizującej (współ)obecności i (współ)działania. Obecność i działanie odsyłają do klasycznego porządku pedagogicznego, natomiast przedrostek „współ-” otwiera wymiar pajdeutyczny – wskazuje na obecność przy osobie starszej i działanie wpisane w jej możliwy udział, także ograniczony, niepewny, zmienny lub trudny do wyrażenia. Pedagog pozostaje odpowiedzialny za sytuację, zachowując świadomość granic własnego wpływu. W tym sensie towarzyszenie pozostaje bliskie ignacjańskiej zasadzie

rozeznawania (Dybowska, 2014): pomaga rozpoznawać sytuację, możliwości i kierunki działania, respektując decyzję drugiej osoby. Wymaga to od pedagoga (geragoga) postawy samoograniczenia, wyrażającej się w poszanowaniu tempa osoby starszej, jej prawa do wyboru, wahania, odmowy, zmiany decyzji. Tu ujawnia się znaczenie kompetencji głębokich, rozumianych jako zdolność refleksowania i zrefleksowania się, wglądu w siebie oraz przekraczania czysto zadaniowego sposobu działania (Paluch, 2021; Paluch i Tempczyk-Nagórka, 2022). W relacji towarzyszenia oznaczają one gotowość do powściągliwej obecności: słuchania, milczenia, reagowania, powstrzymywania działania, wycofania się oraz przyjęcia, że drugi człowiek nie jest przedmiotem projektu pomocowego, ale osobą przeżywającą własne życie.

Konkluzje końcowe

Przeprowadzony wywód pozwala ująć towarzyszenie jako kategorię poszerzającą klasyczne rozumienie pedagogiki, zwykle kojarzonej z prowadzeniem, nauczaniem, planem, metodą i celem. W towarzyszeniu medium pedagogicznym staje się sama relacja, o ile przekracza ona życzliwą obecność, opiekę czy profesjonalne wsparcie i zostaje odniesiona do uczenia się oraz podmiotowego udziału osoby w sprawach własnego życia. W późnej dorosłości pytanie pedagogiczne dotyczy więc tego, jak człowiek uczestniczy w życiu wobec zmian ról, zdrowia, sprawności, samodzielności i więzi. Towarzystwo dopełnia edukację, rehabilitację, opiekę, wsparcie i aktywizację wtedy, gdy wnosi pądeutyczne pytanie o to, czy podejmowane działanie podtrzymuje całościowe (samo)kształcenie, (samo)wychowanie oraz udział osoby starszej we własnym życiu oraz w świecie.

Etymologiczny ślad „towaru” pozwala dopowiedzieć strukturę tak rozumianego towarzyszenia: tworzą ją droga, obecność u boku oraz to, co zostaje uznane za wartość wspólnego niesienia i ochrony. Bez tego trzeciego elementu towarzyszenie łatwo redukuje się do bliskości albo pomocy. Dopiero „towa” nadaje mu pełniejszy sens pedagogiczny – wnosi do relacji wartość (to, co uznane za cenne) i ciężar (to, co ma wagę i jest ważne), które domagają się uczestniczącej obecności drugiego. W tym sensie towarzyszenie ma charakter pądeutyczny, ponieważ wokół wspólnej drogi i jej sprawy mogą dokonywać się (samo)kształcenie i (samo)wychowanie.

BIBLIOGRAFIA

- Ayalon, L. i Tesch-Römer, C. (red.). (2018). *Contemporary perspectives on ageism*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8>
- Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Wydawnictwo Literackie.
- Brückner, A. (1927). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Krakowska Spółka Wydawnicza.
- Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9(4, Part 1), 243–246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243

- Dudenredaktion. (b.d.). *Begleiten*. Duden. Pobrano 1 lipca 2026 z <https://www.duden.de/rechtschreibung/begleiten>
- Dybowska, E. (2014). Towarzyszenie wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej. *Teologia i Moralność*, 9(2[16]), 81–93. <https://doi.org/10.14746/tim.2014.16.2.6>
- Gopinath, M., de Lappe, J., Larkin, M. i Wilson, A. (2023). *The value and practice of relational care with older people: A research report by The Open University*. The Open University.
- Grenier, A. (2012). *Transitions and the lifecourse: Challenging the constructions of "growing old"*. Policy Press.
- Kilian, M. (2015). Metodyka edukacji osób w starszym wieku. Podstawowe wskazówki i zasady. *Forum Pedagogiczne*, 5(1), 171–185. <https://doi.org/10.21697/fp.2015.1.13>
- Kilian, M. (2018). Individual and social consequences of old age stereotypes. *Forum Pedagogiczne*, 8(2), 241–256. <https://doi.org/10.21697/fp.2018.2.17>
- Kilian, M. (2020a). *Funkcjonowanie osób w starszym wieku*. Difin.
- Kilian, M. (2020b). Motywy społecznego uczestnictwa seniorów w świetle wybranych teorii motywacji. *Forum Pedagogiczne*, 10(2), 179–195. <https://doi.org/10.21697/fp.2020.2.13>
- Kilian, M. (red.). (2021). *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kilian, M. i Paluch, M. (2025). Człowiek Kompost. Implikacje symbiotyczno-metamorficzno-generatywne z pogranicza pedagogiki lasu i ogrodoterapii. *Parezia*, 2(24), 26–37.
- Machek, V. (1957). *Etymologický slovník jazyka českého*. Nakladatelství Československé akademie věd.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2020). Towarzyszenie wychowawcze w formacji człowieka. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 105–116. <https://doi.org/10.35765/hw.1914>
- Muszyński, M. (2019). Analiza recepcji teorii starzenia się w Polsce na przykładzie teorii aktywności i teorii wycofania. *Rocznik Andragogiczny*, 26, 171–188.
- Muszyński, M. (2024). *Uczenie się stawiania się osobą starą*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8331-419-8>
- Oxford University Press. (b.d.). *Accompany*. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Pobrano 3 lipca 2026 z <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/accompany>
- Paluch, M. (2021). Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła. W: M. Dycht i E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy* (s. 139–154). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paluch, M. i Kilian, M. (2026). *Człowiek Kompost jako podmiot procesualny. Ontologiczno-pedagogiczna koncepcja użyźniania świata sobą*. [Tekst przesłany do publikacji].
- Paluch, M. i Tempczyk-Nagórka, Ż. (2022). Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się. W: K. Kuracki i Ż. Tempczyk-Nagórka (red.), *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia online po zmiany offline* (s. 172–195). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rodziewicz, E. (2011). O metaforze „pais-ago” i przemieszczaniu jej znaczeń dzisiaj. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 30–45. <https://doi.org/10.34767/PP.2011.01.03>
- Stępkowski, D. (2025). Dwa językowe obrazy pedagogiki. *Kultura i Wychowanie*, 27(1), 9–27. https://doi.org/10.25312/kiw.27_dst
- Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence: A developmental theory of positive aging*. Springer Publishing Company.
- van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (M. B. Vizedom & G. L. Caffee, tłum.). University of Chicago Press. (Original work published 1909).
- Vasmer, M. (1950–1958). *Russisches etymologisches Wörterbuch*, t. 1–3. Carl Winter.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.

World Health Organization. (2015). *World report on ageing and health*. World Health Organization.

Wydawnictwo Naukowe PWN. (b.d.). *Towarzyszyć. W: Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

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).
