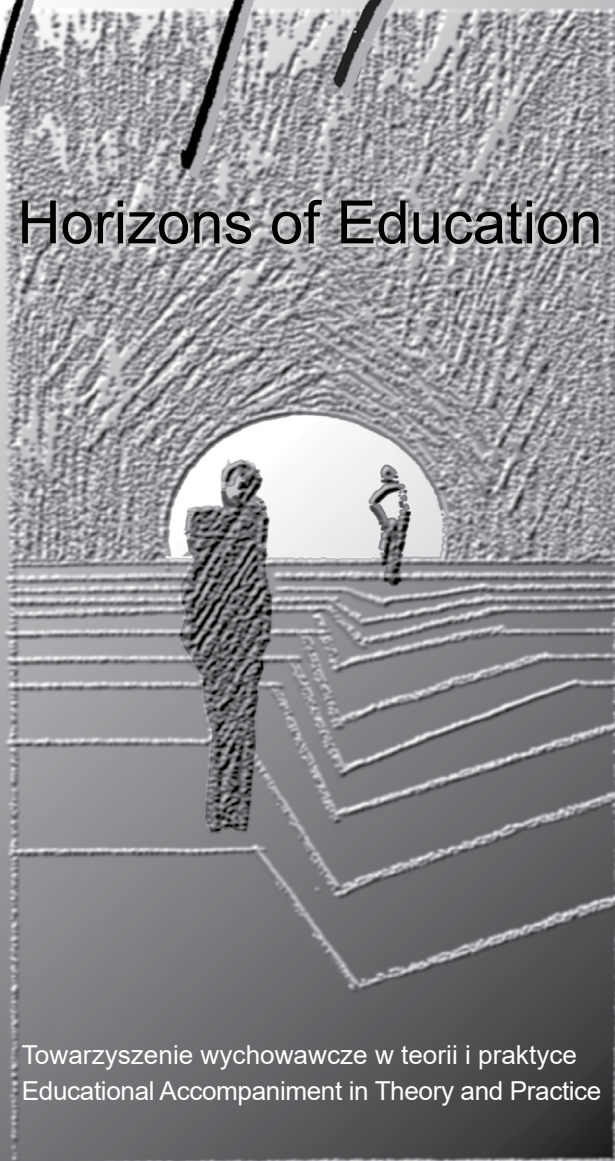


Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
Ignatianum University in Cracow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Towarzystwo wychowawcze w teorii i praktyce
Educational Accompaniment in Theory and Practice

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief
dr hab. Anna Błasiak, prof. UIK, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor
dr Irmína Rostek, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Sekretarz Redakcji / Secretary
dr Agnieszka Kaczor, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska),
dr Jarosław Charchuła SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen
Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet
Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Ewa Kucharska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie,
Polska), dr Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), prof. Gabriella Pusztai (University of Debrecen, Węgry), dr Agnieszka Szewczyk-
Zakrzewska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEMATIC EDITOR
Anna Walulik, Aneta Kamińska

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL
Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université
de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska),
Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina),
Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz
Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja),
Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia
Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta
Urlińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwski
(Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia),
Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki,
prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

dr Maria Szymańska

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Dariusz Piskulak

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Jacek Zaryczny

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych,
m.in. ERIH Plus, ICI Journals Master List / ICI World of Journals, Central and Eastern European Online Library
(CEEOL), CEJSH, EBSCO, DOAJ / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting
in international databases, including ERIH Plus, ICI Journals Master List / ICI World of Journals, Central
and Eastern European Online Library (CEEOL), CEJSH, EBSCO, DOAJ

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

e-ISSN 2391-9485

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail sekretarz redakcji: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma „Horyzonty Wychowania”.
Guidelines for authors are available on the website of *Horizons of Education*.



Anna Walulik, Aneta Kamińska <i>Editorial: Educational Accompaniment in Theory and Practice</i>	5
Anna Walulik, Aneta Kamińska <i>Edytorial: Towarzystwo wychowawcze w teorii i praktyce</i>	7
GALERIA MISTRZÓW / GALLERY OF MASTERS	9
Anna Walulik <i>O Mistrzu – Ks. Profesor Zbigniew Marek SJ</i>	11
Anna Walulik <i>Towarzystwo ignacjańskie w uniwersytecie / Ignatian Accompaniment at University</i>	13
Janusz Mółka <i>Wzrastanie w człowieczeństwie w pedagogice towarzyszenia / Growing in Humanity in the Pedagogy of Accompaniment</i>	25
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	37
Marlena Kilian <i>Towarzystwo pedagogiczne w późnej dorosłości / Pedagogical Accompaniment in Late Adulthood</i>	39
Iwona Paślawska-Smęder <i>Towarzystwo wychowawcze jako odpowiedź na oczekiwania wobec szkoły. Perspektywa autoetnograficzna / Educational Accompaniment as a Response to Expectations Towards School. An Autoethnographic Perspective</i>	51
Diana Müller-Siekierska <i>Podejście skoncentrowane na rozwiązaniu jako współczesna realizacja idei towarzyszenia wychowawczego / Solution-Focused Brief Therapy as a Contemporary Realization of Educational Accompaniment</i>	61
Ewelina Młynarczyk-Karabin, Julia Bodziony <i>Między autentycznością a dostosowaniem. Tożsamość osób w spektrum autyzmu w perspektywie pedagogiki towarzyszenia / Between Authenticity and Adaptation. The Identity of People on the Autism Spectrum From the Perspective of Accompanying Pedagogy</i>	73

Aneta Kamińska	
<i>Pedagogika towarzyszenia wobec potrzeb relacyjnych uczniów zdolnych na podstawie badań własnych / The Pedagogy of Accompaniment in Relation to the Relational Needs of Gifted Students Based on the Author's Own Research</i>	83
Danuta Kądziołka	
<i>Towarzyszenie logopedy rodzicom dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu / Speech Therapist's Accompaniment of Parents of a Child With Autism Spectrum Disorder</i>	93
Marzena Chrost	
<i>Towarzyszenie duchowe w rekolekcjach ignacjańskich / Spiritual Accompaniment in Ignatian Retreats</i>	105
Bożena Tołwińska, Edita Tamošiūnaitė	
<i>W kierunku partnerstwa – współpraca przedszkola i szkoły z rodzicami na przykładzie Polski i Litwy / Towards Partnership – Preschool and School Cooperation with Parents on the Example of Poland and Lithuania</i>	117
ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA	129
Joanna Nawój-Połoczańska	
<i>Transversal Competencies for the Challenges of the Anthropocene / Model kompetencji transversalnych wobec wyzwań antropocenu</i>	131
Dorota Zaworska-Nikoniuk	
<i>Edukacja do pracy emocjonalnej. Od nierówności do partnerstwa kobiet i mężczyzn / Education for Emotional Work. From Inequality to Partnership Between Women and Men</i>	141
Renata Wawrzyniak-Beszterda, Mateusz Marciniak, Karina Barecka, Anna Borkowska, Marianna Racka, Dobrochna Hildebrandt-Wypych, Eliza Rybska, Zacharoula Antoniou, Sylwia Jaskulska	
<i>Aktywności autoedukacyjne nauczycielek i nauczycieli w Polsce. Próba diagnozy form, motywów i uwarunkowań na przykładzie badań kwestionariuszowych / Self-Educational Activities of Teachers in Poland. An Exploratory Diagnosis of Forms, Motives, and Determinants Based on a Questionnaire Survey</i>	153
RECENZJE / REVIEWS	167
Anna Kawalec	
<i>Recenzja książki: Monika Maria Kowalczyk, Koncepcja kultury w ujęciu Anny-Teresy Tymienieckiej. (2025) / Book review: Monika Maria Kowalczyk, The Concept of Culture as Presented by Anna-Teresa Tymieniecka. (2025).</i>	169


Anna Walulik

<https://orcid.org/0000-0002-5607-6974>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
anna.walulik@ignatianum.edu.pl

Aneta Kamińska

<https://orcid.org/0000-0002-4612-6464>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
aneta.kaminska@ignatianum.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.01>

Editorial:

Educational Accompaniment in Theory and Practice

Contemporary pedagogy increasingly emphasizes that upbringing and reflection on this process are not limited merely to the transmission of knowledge, the development of skills, and preparation for functioning in society. It highlights that an essential element of the educational process is the quality of relationships between the educator, teacher, and student, or more broadly the learner, in formal, non-formal, and informal education.

An approach based on accompaniment, understood as attentive presence through dialogue, respect, and supporting the development of another person while preserving their autonomy and subjectivity, does not consist in doing things for them, but in creating a space in which a person can independently discover their abilities, make decisions, and develop their own path. It is a form of support based on trust, empathy, and recognizing the individual potential of every person.

Scientific reflection on educational accompaniment indicates that this strategy may be understood and practiced in different ways, but what connects these approaches is the conviction about the necessity of a subject-oriented approach to education. Accompaniment neither denies nor replaces the actions of specialists, but gives them a more personal and relational dimension. In situations when a person experiences difficulties, seeks support, or needs conditions conducive to their own development, it gains particular importance.

Contemporary education and psychopedagogical assistance increasingly focus on building relationships based on respect, responsibility, and mutual support in achieving maturity. In this context, the most important question remains not only how to help, but above all how to be present.

One form of accompaniment which, despite its centuries-old tradition, remains highly relevant today is educational accompaniment derived from the *Spiritual Exercises* of Saint Ignatius. Its principles are described by the pedagogy of accompaniment in the Ignatian tradition, developed by Fr. Professor Dr. Zbigniew Marek SJ. *Horyzonty Wychowania* begins a section entitled "Gallery of Masters" with a presentation of the Professor's person and his educational ideas. Remembering that "words teach, but examples inspire," we will present the figure of another Master.



The content presented in the issue 75 indicates show that accompaniment can be applied in many areas of educational, therapeutic, and pedagogical work. It may concern work with children, young people, adults, or people requiring particular support. They demonstrate that the master–student relationship, built on presence, attentiveness, and authentic interest in another person, represents an expected, and perhaps even necessary, direction for shaping pedagogical thinking and action.

Anna Walulik
Aneta Kamińska
Issue editors



Anna Walulik

<https://orcid.org/0000-0002-5607-6974>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
anna.walulik@ignatianum.edu.pl

Aneta Kamińska

<https://orcid.org/0000-0002-4612-6464>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
aneta.kaminska@ignatianum.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.02>

Edytorial:

Towarzystwo wychowawcze w teorii i praktyce

Współczesna pedagogika coraz częściej podkreśla, że wychowanie i refleksja nad tym procesem nie dotyczy jedynie przekazywania wiedzy, rozwijania umiejętności i przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie. Akcentuje się, że istotnym elementem procesu wychowawczego jest jakość relacji między wychowawcą, nauczycielem a uczniem, czy szerzej: uczącym się, w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Podejście oparte na towarzyszeniu, rozumianym jako uważna obecność poprzez dialog, szacunek oraz wspieranie rozwoju drugiego człowieka z zachowaniem jego autonomii i podmiotowości nie polega na wyręczaniu, lecz tworzeniu przestrzeni, w której osoba może samodzielnie odkrywać swoje możliwości, podejmować decyzje i rozwijać własną drogę. Jest to forma wsparcia oparta na zaufaniu, empatii oraz dostrzeganiu indywidualnego potencjału każdego człowieka.

Naukowa refleksja nad towarzyszeniem wychowawczym wskazuje, że możliwe jest różne rozumienie i praktykowanie tej strategii, ale tym, co je łączy, jest przekonanie o konieczności podmiotowego podejścia do edukacji. Towarzystwo ani nie neguje, ani nie zastępuje działań specjalistów, lecz nadaje im bardziej osobowy i relacyjny wymiar. W sytuacjach gdy osoba doświadcza trudności, poszukuje wsparcia lub potrzebuje warunków sprzyjających własnemu rozwojowi, nabiera ono szczególnego znaczenia.

Współczesna edukacja i pomoc psychopedagogiczna coraz bardziej koncentrują się na budowaniu relacji opartych na szacunku, odpowiedzialności i wzajemnym wspieraniu się w osiąganiu dojrzałości. W tym kontekście najważniejszym pytaniem pozostaje nie tylko to, jak pomagać, ale przede wszystkim jak być obecnym.

Jedną z form towarzyszenia, które mimo wielowiekowej tradycji jawi się jako ciągle aktualne, jest towarzystwo wychowawcze wywodzące się z *Ćwiczeń duchowych* św. Ignacego. Jego zasady opisuje pedagogika towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej rozwijana przez ks. profesora dra hab. Zbigniewa Marka SJ. Prezentacją osoby Księdza Profesora i jego idei wychowawczej „Horyzonty Wychowania” inicjują dział pt. „Galeria Mistrzów”. Pamiętając, że „słowa uczą, ale przykłady pociągają”, każdego roku będzie przybliżała postać kolejnego mistrza.

Prezentowane w numerze 75. treści wskazują, że towarzystwo może mieć zastosowanie w wielu obszarach pracy wychowawczej, terapeutycznej i edukacyjnej. Może

odnosić się do pracy z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi czy z osobami wymagającymi szczególnego wsparcia. Uświadamiają, że relacja mistrz–uczeń budowana na obecności, uważności i autentycznym zainteresowaniu drugą osobą stanowi oczekiwany, a może nawet konieczny kierunek kształtowania pedagogicznego myślenia i działania.

Anna Walulik
Aneta Kamińska
Redaktorki tematyczne

GALERIA MISTRZÓW

GALLERY OF MASTERS



Anna Walulik

<https://orcid.org/0000-0002-5607-6974>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
anna.walulik@ignatianum.edu.pl
 Data zgłoszenia: 02.07.2026
 Data akceptacji: 02.07.2026
 Data publikacji: 30.09.2026
<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.03>

O Mistrzu – Ks. Profesor Zbigniew Marek SJ

Ksiądz profesor Zbigniew Marek SJ należał do grona najwybitniejszych polskich pedagogów religii, katechetów i wychowawców. W sposób twórczy łączył refleksję teologiczną z naukami o wychowaniu. Od momentu powstania dzisiejszego Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie związany był z tym środowiskiem akademickim. Współtworzył jego struktury naukowe, organizacyjne i dydaktyczne, pełniąc funkcje dziekana Wydziału Pedagogicznego oraz prorektora uczelni. Dzięki jego zaangażowaniu rozwijano nowe kierunki

kształcenia, studia podyplomowe oraz uzyskano uprawnienia do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika. Był nie tylko cenionym badaczem, lecz także mistrzem akademickim, którego działalność pozostawiła trwały ślad w polskiej teologii i pedagogice.

Urodził się 23 stycznia 1947 roku w Wilkowicach koło Bielska-Białej. Do Towarzystwa Jezusowego wstąpił w 1961 roku. Studiował filozofię w Krakowie i teologię w Warszawie, a następnie katechetykę w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (obecnie UKSW) oraz w Grazu. W warszawskiej uczelni zdobywał kolejne stopnie naukowe.



Tytuł doktora uzyskał w roku 1976, broniąc rozprawy pt. „Teoria wychowania religijnego według Planu Trewirskiego w świetle nurtów katechetycznych lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych” napisanej pod kierunkiem ks. prof. Jana Charytańskiego. W roku 1994 uzyskał habilitację, a w 2000 tytuł profesora nauk teologicznych. Drugą habilitację z nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskał na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu w 2008 roku.

Dorobek naukowy ks. prof. Marka obejmuje ponad trzysta publikacji, w tym monografie, podręczniki akademickie oraz artykuły z zakresu teologii i pedagogiki, w których konsekwentnie rozwijał koncepcję pedagogiki religii jako dyscypliny nauk o wychowaniu, ukazując duchowość i religię jako istotne czynniki rozwoju człowieka. Wśród najważniejszych prac świadczących o twórczej integracji problematyki teologicznej i pedagogicznej należy wymienić: *Podstawy pedagogiki religii*, *Pedagogika towarzyszenia*. *Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* oraz *Podstawy wychowania moralnego*.

Był członkiem Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski oraz współautorem programów i podręczników do nauczania religii, organizatorem i wieloletnim moderatorem Korespondencyjnego Kursu Biblijnego, redaktorem czasopisma „Horyzonty Wiary”, przekształconego później w „Horyzonty Wychowania”. Łączył działalność naukową z posługą duszpasterską, pozostając człowiekiem dialogu, życzliwości i głębokiej troski o rozwój drugiego człowieka.

W pamięci współpracowników i uczniów pozostaje jako wymagający, ale niezwykle życzliwy nauczyciel akademicki, który odwołując się do godności osoby ludzkiej, inspirował do poszukiwania prawdy i odpowiedzialności za wychowanie. Jego życie i twórczość stanowią świadectwo harmonijnego połączenia nauki, wiary i służby człowiekowi. Zmarł 18 lutego 2024 roku.



Towarzystwo ignacjańskie w uniwersytecie **Ignatian Accompaniment at University**

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: A reconstruction of the characteristics of academic accompaniment in the Ignatian tradition, based on selected aspects of the work and activities of Prof. Zbigniew Marek SJ.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The issue concerns the question: What characteristics of mentorship are conducive to supporting young researchers? The analysis draws on a critical reflection on the body of work and activities of Rev. Prof. Marek, as well as articles devoted to his ideas and work published posthumously.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Based on an analysis of selected publications by the Rev. Professor and articles about his work, the potential for accompaniment in the Ignatian tradition was identified, as revealed in his publishing activity and in the process of achieving subsequent levels of academic advancement. There were distinguished characteristics of accompaniment which take place in textbooks prepared under the Rev. Professor's supervision, in scientific publications, and in the process of preparing and evaluating theses for advancement.

RESEARCH RESULTS: It has been established that the foundation of academic support at the university lies in the respect for the dignity of every human being and in providing the information on the quality of assessed work in a way that will be the witness to the disclosed truth and the values recognised.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The pedagogy of accompaniment in the Ignatian tradition is not a widely known pedagogical concept. Reflection on the work of Rev. Prof. Marek presents the university as an environment of mutual support in personal and professional development. Rev. Prof. Marek's work highlights the relevance of Ignatian ideas in building an academic community. The findings of this analysis provide a basis for developing programmes to support junior academic staff on their path to academic advancement.

→ **KEYWORDS:** ACCOMPANIMENT, TRANSCENDENCE, IGNATIAN PEDAGOGY, ACADEMIC COMMUNITY, ACADEMIC ACTIVITY

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Rekonstrukcja cech towarzyszenia akademickiego w tradycji ignacjańskiej na podstawie wybranych elementów dorobku i działalności ks. prof. Zbigniewa Marka SJ.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem dotyczy pytania: Jakie cechy towarzyszenia sprzyjają wspieraniu młodych pracowników nauki? W analizie zastosowano krytyczną refleksję nad dorobkiem i działalnością ks. prof. Marka oraz artykułów poświęconych jego myśli i działalności opublikowanych po śmierci.

PROCES WYWODU: Na podstawie analizy wybranych publikacji ks. profesora oraz artykułów o jego działalności wskazano na potencjał towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej, ujawniający się w aktywności publikacyjnej i w procesie osiągania kolejnych stopni awansu naukowego. Wyodrębniono cechy towarzyszenia obecne w podręcznikach przygotowywanych pod kierunkiem ks. Marka, w publikacjach naukowych oraz w procesie przygotowywania i oceny prac awansowych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Ustalono, że fundamentem towarzyszenia w uniwersytecie jest poszanowanie godności każdego człowieka oraz takie informowanie o jakości ocenianego dorobku, które będzie świadectwem odkrywanej prawdy i uznawanych wartości.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Pedagogika towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej nie jest powszechnie znaną koncepcją pedagogiczną. Refleksja nad dorobkiem ks. prof. Marka ukazuje uniwersytet jako środowisko wzajemnego wspierania się w rozwoju osobistym i zawodowym. Działalność ks. Profesora wskazuje na aktualność idei ignacjańskiej w tworzeniu wspólnoty akademickiej. Wyniki przeprowadzonej analizy to przesłanki do budowy programów wspierania młodszych pracowników naukowych na drodze awansu naukowego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** TOWARZYSZENIE, TRANSCENDENCJA,
PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA, WSPÓLNOTA AKADEMICKA,
DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA

Wprowadzenie

Słowo „uniwersytet”, używane współcześnie na określenie prestiżowej uczelni obejmującej kilka wydziałów reprezentujących różne dyscypliny naukowe, wywodzi się od łacińskiego terminu *universitas magistrorum et scholarium*, oznaczającego wspólnotę nauczycieli i uczniów pielęgnujących fundamentalne wartości. Wśród zadań wynikających z etymologii i historii tej instytucji naczelne miejsce zajmuje odkrywanie prawdy, a dokładniej – służba prawdzie, czyli uczynienie z jej poznawania programu życia.

Co więcej – jak wskazał kardynał Grzegorz Ryś w wystąpieniu z okazji 80. rocznicy powstania UKEN w Krakowie – w ujęciu ewangelicznym prawda, którą jest Duch Święty, posiada wymiar świadectwa, co zakłada zgodność myślenia, odczuwania i działania, czyli jednocześnie posługiwanie się językiem głowy, serca i rąk (Ambrogetti i Rubin, 2013, s. 67–69). Świadectwo to wynika z uznania godności każdej osoby i wyraża się

w głębokim szacunku wobec innych ludzi (Pasińska-Smęder, 2025). Świadkiem jest zatem ten, kto na tyle przyłgął do prawdy, że staje się ona widoczna w jego życiu.

Świadectwo składane w uniwersytecie najwyraźniej ujawnia się w relacji mistrz–uczeń. Jej fundamentem jest odkrywana prawda, co stanowi podstawową relację akademicką (Marek i Walulik, 2019b). Jej owoce przekraczają mury budynku uniwersytetu poprzez publikacje i świadectwo uczniów – zwłaszcza wypromowanych doktorów. Na podstawie dorobku publikacyjnego i aktywności recenzyjnej pokazana zostanie specyfika towarzyszenia wychowawczego proponowanego przez ks. prof. dra hab. Zbigniewa Marka.

Towarzystwo poprzez publikacje

W systematycznie prowadzonym przez Księdza Profesora spisie publikacji, do którego zachęcał również swoich współpracowników, znajduje się 339 pozycji obejmujących lata 1976–2023. Pierwsze wpisy odnoszą się do podręczników metodycznych do *Katechizmu religii katolickiej* przygotowywanych pod redakcją ks. Jana Charytańskiego i ks. Władysława Kubika (1976–1980). Kolejne pozycje dotyczą dwóch tomów podręczników metodycznych dla katechetów prowadzących zajęcia z dziećmi cztero-, pięcio- i sześciolletnimi, również pod redakcją ks. prof. Kubika (1984a, 1984b).

Kontynuacją tej działalności – o znacznie większym zakresie zaangażowania i odpowiedzialności – było kierowanie zespołami przygotowującymi podręczniki do katechezy szkolnej po reformie oświaty z 1999 roku, wprowadzającej gimnazja do struktury szkolnej. Zespoły te pracowały pod kierunkiem ks. prof. Marka aż do 2018 roku. Podręczniki były zgodne z Podstawą programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce (Konferencja Episkopatu Polski, 2001, 2010) i umożliwiały realizację ogólnopolskiego programu nauczania religii (Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, 2010). Dla każdej klasy przygotowywano komplet materiałów: podręcznik ucznia, zeszyt ćwiczeń oraz podręcznik metodyczny. Wszystkie publikacje ukazywały się w jezuickim Wydawnictwie WAM w Krakowie. Prace nad nimi prowadzone były równolegle z aktywnością naukową Księdza Profesora oraz z publikacjami popularyzującymi wiedzę, m.in. w czasopiśmie „Posłaniec Serca Jezusowego”.

Za pierwsze publikacje naukowe ks. Zbigniewa Marka SJ można uznać *Wprowadzenia pedagogiczne* zamieszczane w podręcznikach metodycznych. Kolejne teksty zaczęły ukazywać się systematycznie od 1983 roku w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych, pracach zbiorowych, encyklopediach, słownikach, leksykonach oraz w formie książek autorskich i współautorskich (Mółka i Walulik, 2017).

Podręczniki katechetyczne

Podjęte przez ks. Marka prace nad przygotowaniem podręczników katechetycznych wynikało z jednej strony z zaangażowania duszpasterskiego (Walulik, 2025), a z drugiej

było owocem uzyskanego wykształcenia w zakresie katechetyki (Mółka, 2025). Udział w opracowywaniu podręczników do *Ramowego programu katechizacji w zakresie szkoły podstawowej* (1971/1998) pod kierunkiem ks. Charytańskiego czy ks. Kubika stanowił z pewnością „dobrą szkołę”, skoro w zespołach kierowanych przez o. Marka powstawały tak nowoczesne podręczniki, przeznaczone zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela (Walulik i Ruciński, 2024).

O myśleniu w kategoriach towarzyszenia wychowawczego w tworzeniu podręczników świadczy sam tytuł projektu, w ramach którego powstawały: „Serie podręczników ze słowem »droga« w tytule przeznaczone na kolejne stopnie i etapy edukacji religijnej”. Było to towarzyszenie „W drodze do Wieczernika” (kl. I–III), następnie podręczniki wprowadzające na „Drogi przymierza” (kl. IV–VI) oraz ukazujące, czym jest „Droga do Emaus” (gimnazjum) i wreszcie „Drogi świadków Chrystusa”, „Drogi świadków Zmartwychwstałego” dla młodzieży ówczesnych szkół ponadgimnazjalnych. Ich idea ma swoje źródło w katechetycznej zasadzie wierności Bogu i człowiekowi, co w praktyce pedagogicznej przyjmuje postać towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej (Marek, 2017).

Towarzyszenie poprzez proponowane w podręcznikach treści i sposoby działania charakteryzuje integralna troska o człowieka, czyli ignacjańska zasada *cura personalis* (Casalini, 2019). Świadczy o tym zapraszanie do współpracy adresatów podręczników – zarówno katechetów jak i ich uczniów – co jest widoczne w proponowaniu form komunikacji bliskiej młodzieży, tworząc nowe przestrzenie przyjaznego dialogu. Zasada *cura personalis* jest obecna zarówno w podręcznikach ucznia, jak i odpowiadających im podręcznikach metodycznych. Widać w nich troskę o godność każdej osoby niezależnie od wieku czy roli społecznej.

Proponowane rozwiązania stanowiły zaproszenie do towarzyszenia uczniom w poznawaniu prawd wiary oraz w interpretowaniu doświadczeń życiowych w świetle Biblii, nauczania Kościoła i tradycji chrześcijańskiej (Kochel, 2024). Takie podejście bywało jednak niezrozumiałe i spotykało się z oczekiwaniem „gotowych rozwiązań”. W odpowiedzi Książd Profesor odwoływał się do ignacjańskiej zasady *magis*, rozumianej jako dążenie do większej głębi, jakości i odpowiedzialności. Podkreślał, że podawanie gotowych odpowiedzi obniża poczucie wartości, osłabia samoocenę i redukuje znaczenie chrześcijaństwa w życiu współczesnych pokoleń. Myślenie i działanie w duchu *magis* ma eliminować bylejakość i pobudzać gotowość przekraczania przeciętności. Owocem życia według tej zasady jest wewnętrzna równowaga duchowa, wynikająca z odnalezienia swojego miejsca w świecie i dążenia do ostatecznego celu, jakim jest zbawienie. Zakłada to głębsze poznanie siebie, wolność wewnętrzną i zdolność podejmowania odpowiedzialnych decyzji (Żmudziński, 2008).

Publikacje naukowe

Odwoływanie się do możliwości, jakie daje integracja poznania naturalnego i nadnaturalnego, nie dotyczy wyłącznie podręczników do religii, które z natury wymagają

korzystania ze źródeł teologicznych. Wynika ono przede wszystkim z ludzkiego zapotrzebowania na wiedzę. Z jednej strony mogłoby się wydawać, że w poznawaniu treści wiary – czym zajmuje się teologia – wystarczy poznanie religijne, którego źródłem jest Boże Objawienie. Jednak wiedza o ludzkiej egzystencji w wielu obszarach pozostaje niedostępna dla poznania opartego wyłącznie na rozumie. Realia życia wielokrotnie uświadamiają człowiekowi ograniczoność poznania czysto intelektualnego. W takich sytuacjach z pomocą przychodzi poznanie religijne, które – korzystając z Objawienia – umożliwia nowe spojrzenie na pytania o początek, cel i sens życia (Marek, 2014). Po meandrach odkrywania prawdy z zastosowaniem obu sposobów poznania Ksiądz Profesor towarzyszył badaczom zarówno w dziedzinie teologii, jak i pedagogiki (Szulakiewicz, 2024; Zellma, 2024).

Za pierwszy etap towarzyszenia poprzez publikacje naukowe można uznać wspomniane wcześniej *Wprowadzenia pedagogiczne* autorstwa Zbigniewa Marka, zamieszczane w podręcznikach metodycznych dla katechetów. W okresie gdy katecheza odbywała się w parafiach, a warunki społeczno-polityczne PRL-u uniemożliwiały kształcenie katechetów zgodne z aktualną wiedzą pedagogiczną, tego typu teksty miały ogromne znaczenie dla procesów wychowania i doskonalenia kompetencji zawodowych. Kontynuacją tej idei były publikacje poświęcone dominującym nurtom wychowania religijnego i pedagogiki religijnej na Zachodzie.

Ten nowatorski kierunek działalności naukowej – na styku katechetyki (subdyscypliny teologicznej) i pedagogiki religii – wyznaczał kierunki kształcenia nauczycieli religii w Polsce oraz otwierał nowe perspektywy badawcze dla pedagogiki ogólnej (Marek i Walulik, 2019a). W praktyce przejawiało się to podejmowaniem problematyki wychowania moralnego, aksjologicznych podstaw wychowania, a następnie zagadnień związanych z duchowością i towarzyszeniem wychowawczym w tradycji ignacjańskiej. Chociaż książka pt. *Pedagogika towarzyszenia* (2017) była jedną z ostatnich opublikowanych przez Księdza Profesora, jej *leitmotiv* obecny jest we wszystkich wcześniejszych publikacjach. Ksiądz Profesor towarzyszył studentom i nauczycielom, ukazując, jak istotne dla pracy wychowawczej i badawczej pedagoga jest odwoływanie się do aksjologii, moralności i transcendencji. Podejście to ilustruje wprowadzona do nauk o wychowaniu idea potrójnego nauczyciela (Marek i Walulik, 2020).

W swoich opracowaniach Ksiądz Profesor nie tylko wskazywał na zasadność odwoływania się do transcendencji w wychowaniu (Śliwerski, 2008), lecz przede wszystkim ukazywał chrześcijaństwo jako źródło pedagogicznego myślenia i działania (Marek i Walulik, 2020, 2021). Towarzystwo w tradycji ignacjańskiej przedstawiał jako strategię pedagogiczną dostępną dla każdego – niezależnie od tego, co stanowi jego „troskę ostateczną” (Bogdalczyk, 2012). Kierunek ten doskonale streszcza tytuł jednej z jego książek: *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* (2014). Publikowanie tego typu analiz wymagało nie tylko ugruntowanej wiedzy interdyscyplinarnej, ale także odwagi pójścia „pod prąd” (Walulik, 2025). Ten aspekt towarzyszenia ma szczególne znaczenie dla młodych badaczy oraz dla tych, którzy nie chcą ograniczać się do dominujących paradygmatów. Jedni i drudzy potrzebują mistrza – świadka (Marek i Walulik, 2019b).

Towarzystwo Zbigniewa Marka poprzez publikacje naukowe stanowi odpowiedź na apel św. Jana Pawła II, który w encyklice „Wiara i rozum” (1999) nakłaniał do nieustannego stawiania pytań i szukania odpowiedzi poprzez poprawne korzystanie z poznania naturalnego i religijnego. Papież wyjaśniał, że:

[...] wiara uwalnia rozum, ponieważ pozwala mu dotrzeć w sposób zgodny z jego własnymi zasadami do przedmiotu poznania i wpisać go w ów najwyższy porządek rzeczy, w którym wszystko zyskuje sens (1999, nr 20).

Ksiądz Profesor akcentował, że dzięki poznaniu naturalnemu człowiek tworzy i rozwija wiedzę w wielu obszarach dostępnych rozumowi, jednak nie należy pomijać poznania nadnaturalnego, które umożliwia szersze spojrzenie na prawdę i ludzkie życie. Przyjęcie poznania nadnaturalnego oznacza zgodę na to, że refleksja nad rzeczywistością dostępną jedynie intelektowi i zmysłom nie wyczerpuje możliwości poznawczych człowieka. Korzystanie zarówno z wiedzy empirycznej, jak i religijnej poszerza rozumienie człowieczeństwa oraz uczy odpowiedzialności. Dzięki temu religia może stanowić istotny czynnik synergizujący codzienność w wielu obszarach życia (Walulik, 2011, 2023).

Towarzystwo na drodze awansu naukowego

Uniwersytet – przynajmniej z założenia – jest wspólnotą ludzi, którzy chcą odkrywać prawdę. Budowanie tej wspólnoty dokonuje się przy spełnieniu określonych warunków, którymi w pierwszej kolejności są autonomia i wolność badań naukowych. Taką przestrzeń tworzył Ksiądz Profesor Zbigniew Marek dla swoich doktorantów i wszystkich, którzy na różnym etapie życia poszukiwali możliwości realizacji swoich celów naukowych (Grudziński, 2024).

Budowanie środowiska pracy naukowej opartego na wolności i autonomii jest możliwe tylko wtedy, gdy mistrz sam jest człowiekiem wolnym w myśleniu i działaniu, a jednocześnie otwartym na dialog i współdziałanie. Ksiądz Profesor nie kierował się układami ani „dyplomacją”. Jego wolność i autonomia wyrastały z prawdy, którą poznawał i której służył. Wartości te stanowiły fundament towarzystwa, jakie proponował osobom starającym się o awans naukowy. Systematycznie zapraszał kolejne osoby do wspólnej drogi poszukiwania prawdy. Droga ta nie była ani łatwa ani wygodna – często zaskakująca i wymagająca. Jednak ci, którzy ją podejmowali, dostrzegali, że Ksiądz Profesor każdemu z osobna tworzył przestrzeń dialogu, samodzielności i odpowiedzialności (Mółka i Mółka, 2025).

Doktoraty

Doświadczenie pokazuje, że szczególnie oczekiwane i potrzebne jest towarzystwo w procesie przygotowywania rozprawy doktorskiej. W latach 2000–2023 Ksiądz Profesor

wypromował 11 doktorów, w tym trzech teologów i ośmiu pedagogów. O szerokim zakresie jego zainteresowań badawczych świadczy różnorodność problematyki podejmowanej przez doktorantów. W obszarze nauk teologicznych analizowano m.in.: chrześcijański model wychowania młodzieży proponowany przez Akcję Katolicką w okresie międzywojennym (Krzysztof Sosna); nauczanie św. Jana Pawła II o cierpieniu i umiaraniu w aspekcie katechetycznym (Józef Tarnawa); poczucie obecności i działania Ducha Świętego w Kościele (Grzegorz Polok). Z kolei w obszarze pedagogiki podejmowano zagadnienia dotyczące: recepcji wartości przez młodzież (Anna Błasiak); wychowania religijnego w edukacji zintegrowanej (Magdalena Madej-Babula); działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół katolickich (Andrzej Grudziński); kształtowania emocjonalnych i społecznych kompetencji młodzieży (Marzena Chrost); praktyki korekcyjnej i readaptacji społecznej skazanych (Miłosz Mółka); tradycji chrześcijańskich w rodzinie wielopokoleniowej (Danuta Kądziołka); doradztwa zawodowego w polskiej szkole (Monika Trybulska) i wreszcie doświadczenia kobiet związane z muzykoterapią (Agnieszka Łuciuk-Wojczuk). Specyfikę towarzyszenia oferowanego doktorantom oddają słowa podziękowań zamieszczane w ich dysertacjach. Kądziołka dziękuje za cenne rady, wskazówki i pomoc na każdym etapie pisania pracy; Trybulska podkreśla życzliwość, dobre słowo i towarzyszenie w procesie twórczym; Łuciuk-Wojczuk akcentuje „niestrudzone towarzyszenie w drodze naukowej oraz świadectwo mistrzowskiego prowadzenia w procesach twórczych”. Choć Ksiądz Profesor niechętnie zgadzał się na zamieszczanie dedykacji, twierdząc, że „na to przyjdzie czas w książkach”, to właśnie te świadectwa wyraźnie ukazują, czym jest towarzyszenie w tradycji ignacjańskiej. Niektóre z nich zostały już opublikowane, a inne są w przygotowaniu.

W procesie powstawania dysertacji doktorskiej, obok relacji mistrz–uczeń, ważną rolę odgrywa wspólnota seminaryjna. Ksiądz Profesor doskonale rozumiał jej znaczenie i z własnej inicjatywy organizował debaty nad podejmowaną przez doktorantów problematyką. Motywował do prezentowania kolejnych części pracy, brania odpowiedzialności za słowo pisane oraz uczył, czym jest konstruktywna krytyka i jak budować twórczą atmosferę sprzyjającą ciężkiej i systematycznej pracy (Czerniawska, 2007).

Recenzje

Towarzystwo na drodze awansu naukowego w przypadku Księdza Profesora zachodzi również poprzez przygotowywanie recenzji rozpraw doktorskich, dorobku osób ubiegających się o habilitację oraz tytuł profesora. W analogicznym do przywołanego wcześniej spisu dorobku publikacyjnego widnieją 103 rekordy odnoszące się do recenzji. Osoby przygotowujące recenzje naukowe zdają sobie sprawę z tego, że jej treść i sposób przedstawienia oceny to nie tylko rzetelne i uczciwe odniesienie się do przedstawionego dorobku (to oczywiste i bezdyskusyjne), ale także zwierciadło człowieczeństwa recenzenta.

Nawet pobieżna lektura recenzji przygotowanych przez Księdza Profesora Zbigniewa Marka pozwala odnaleźć w ich treści cechy towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej.

Ujawnia się w nich poczucie własnej godności (Mółka i Walulik, 2017), adekwatna samoocena (Coggins, 1980), ale przede wszystkim szacunek wobec osoby, której owoce pracy naukowej podlegają ocenie. Jest to szczególnie widoczne w sytuacji, gdy pewne aspekty jawią się jako nieoczywiste. Warto przytoczyć fragment jednej z recenzji: „Chciałbym zasugerować Doktorantce, przygotowując rozprawę do druku, na co praca z całą pewnością zasługuje, zwrócenie uwagi na pełnioną przez katechezę funkcję wtajemniczenia. Przy lekturze rozprawy odnosi się wrażenie, że została ona jakby pominięta czy przynajmniej pomniejszona na rzecz prowadzonych podczas katechezy procesów nauczania i wychowania”.

Przywołane słowa uświadamiają, że zgodnie z ideą towarzyszenia ocena stanowi ostatni etap tego procesu, a do uzyskania adekwatnej oceny konieczne jest uczynienie doświadczenia źródłem wiedzy oraz podjęcie refleksji nad nim i działanie zgodnie z odkrytą prawdą. Wymaga to uwzględnienia kontekstów życiowych wszystkich podmiotów tego procesu – mistrza, nauczyciela, ucznia. Podejście to nie ma cech subiektywizmu w odniesieniu do oceny merytorycznej – wręcz przeciwnie – wskazuje na uwzględnienie możliwie szerokich aspektów poznania naturalnego i ponadnaturalnego w rozumieniu rzeczywistości.

Towarzyszenie Księdza Profesora realizowane poprzez treści jego publikacji dydaktycznych i naukowych oraz wspomaganie na drodze awansu naukowego uświadamia, że jest to całościowy proces formowania stylu życia (Krysztofik i Walulik, 2016), że ma ono dobrowolny charakter i nie można jego jakości mierzyć kryteriami opłacalności i nagrody (Nussbaum, 2008).

Proponowane i z powodzeniem realizowane przez Księdza Profesora Zbigniewa Marka towarzyszenie akademickie posiada charakter personalistyczny. Ksiądz Profesor towarzyszył swoim współpracownikom i uczniom przez wspomaganie w interpretacji doświadczeń i życiowych kontekstów, motywując do działania i adekwatnej oceny (Marek, 2017), a czytelnikom publikacji dostarczał bogatego materiału do przekształcania życiowych doświadczeń w doświadczenia edukacyjne. Sam w ten sposób się nieustannie się uczył, stając się dla wielu osób świadkiem i (nie tylko naukowym) autorytetem (Mółka i Mółka, 2025).

Podsumowanie

Towarzyszenie w uniwersytecie w ujęciu Księdza Profesora Zbigniewa Marka wyraża się w przekonaniu, że praca naukowa stanowi swego rodzaju przygotowanie na nowość każdej życiowej sytuacji. Był mistrzem w reagowaniu na pojawiające się wszelkiego rodzaju zmiany administracyjne, prawne, społeczne czy egzystencjalne. Przyjmował je jako szansę rozwojową w wymiarze osobistym, zawodowym i społecznym.

Serie podręczników do nauczania religii ze słowem „droga” w tytule powstały jako odpowiedź na nową sytuację oświatową. Konceptyjnie zbudowane są na fundamencie zasady wierności Bogu i człowiekowi, którą w tradycji ignacjańskiej wyraża podejście *cura*

personalis oraz *magis*. Uzmysławia to, że współczesny człowiek w odkrywaniu prawdy potrzebuje z jednej strony trwałych punktów odniesienia, a z drugiej atrakcyjnych sposobów poznawania rzeczywistości. Realizowane poprzez podręczniki do nauczania religii w szkole towarzystwo wychowawcze stanowiło nie tylko wyraz odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia, lecz także kształtowało poczucie wspólnoty akademickiej. W projekcie uczestniczyli zarówno nauczyciele akademicki niemal wszystkich wydziałów teologicznych w Polsce oraz ich absolwenci, jak i badacze reprezentujący dyscypliny nauk społecznych.

Lekturę przygotowywanych przez Księdza Profesora publikacji można potraktować jako towarzystwo w refleksji nad miejscem chrześcijaństwa i wynikających z niego wartości w pedagogicznym myśleniu i działaniu. Jest w nich wyraźne obecne odniesienie do człowieka rozumianego jako osoba – podmiot, a nie przedmiot wychowania – i trójosobowego Boga chrześcijan jako ostatecznego kryterium znaczeń zgodnie z wypracowanym przez jezuitów modelem zawierającym pięć elementów: kontekst, doświadczenie, refleksję, działanie i ocenę. Tym samym towarzystwo staje się jednocześnie procesem i narzędziem odkrywania podmiotowości i sprawczości, prawdy o sobie, świecie i Bogu, a przez to regulatorem życia we wspólnocie akademickiej. Fundamentalnym kryterium oceny jakości towarzystwa w uniwersytecie jest poszanowanie godności każdej osoby oraz stosunek do najwyższych wartości.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrogetti, F. i Rubin, S. (2013). *Jezuita papież Franciszek. Wywiad rzeka z Jorge Bergoglio* (A. Fijałkowska-Żydok, tłum.). Dom Wydawniczy Rafael.
- Bogdalczyk, M. (2012). Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha. *Logos i Ethos*, 2(33), 83–108.
- Casalini, C. (2019). Włodzimierz Ledóchowski's call for cura personalis: Humanist roots and Jesuit distinctiveness in education. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(4), 123–134.
- Charytański, J. i Kubik, W. (red.). (1977–1980). *Podręcznik metodyczny do Katechizmu religii katolickiej*. Cz. I–IV. Akademia Teologii Katolickiej.
- Coggins, C.C. (1980). Individual growth through community problem solving. W: R.O. Boyd i J.W. Apps (red.), *Refining the discipline of adult education* (s. 156–171). Jossey-Bass.
- Czerniawska, O. (2007). *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Grudziński, A. (2024). Ks. Zbigniew Marek SJ (1947–2024) – pedagog religii i nauczyciel akademicki. *Biografistyka Pedagogiczna*, 9(3), 13–31.
- Jan Paweł II. (1999). *Fides et ratio. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów Kościoła katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem*. Libreria Editrice Vaticana.
- Kochel, J. (2024). Katecheza biblijna ks. Zbigniewa Marka SJ (1947–2024). *Studia Katechetyczne*, 20, 15–28.
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. (2010). *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*. Wydawnictwo WAM.
- Konferencja Episkopatu Polski. (2001). *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Wydawnictwo WAM.

- Konferencja Episkopatu Polski. (2010). *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Wydawnictwo WAM.
- Kubik, W. (red.). (1984a). *Jezus Chrystus z nami. Tom I. Spotkanie z Jezusem we wspólnocie Kościoła*. Akademia Teologii Katolickiej.
- Kubik, W. (red.). (1984b). *Jezus Chrystus z nami. Tom II. Spotkanie z Jezusem w Eucharystycznej wspólnocie*. Akademia Teologii Katolickiej.
- Krysztófik, J. i Walulik, A. (2016). *Między ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*. Edycja Świętego Pawła.
- Marek, Z. (2014). *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2019). Christianity as an inspiration for the pedagogical sciences. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, 37(1), 27–49.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2019a). Ewangelia inspiracją dla nauk o wychowaniu. *Horyzonty Wychowania*, 18(45), 95–108.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2019b). Towarzystwo w tradycji ignacjańskiej budowaniem relacji mistrz–uczeń. W: L. Pawelski i M. Rembierz (red.), *Wychować (w sobie) mistrza* (s. 101–113). Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2020). *Pedagogika Dobrej Nowiny*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2021). What morality and religion have in common with health? Pedagogy of religion in the formation of moral competence. *Journal of Religion and Health*, 60(5), 3505–3521. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01279-6>
- Mółka, J. i Mółka, M. (2025). Profesor Zbigniew Marek SJ (1947–2024) – autorytet pedagogicznego towarzyszenia. W: I. Jazukiewicz (red.), *Sprawności moralne w wychowaniu: mistrzowie, autorytety, wzory* (s. 61–82). Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Mółka, J. i Walulik, A. (red.). (2017). *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Mółka, M. (2025). Marek Zbigniew Jan. W: J. Kamińska (red.), *Słownik biograficzny pedagogów polskich* (s. 438–439). Wydawnictwo PAU.
- Nussbaum, M.C. (2008). Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą* (s. 65–89). Wydawnictwo DSW.
- Pasławska-Smęder, A. (2025). Biografia Marii Grzegorzewskiej inspiracją dla kształtowania duchowości i twórczego życia. *Paedagogia Christiana*, 55(1), 103–122. <https://doi.org/10.12775/PCh.2025.006>
- Szulakiewicz, W. (2024). Ksiądz Zbigniew Jan Marek SJ (1947–2024) – pedagog religii. *Paedagogia Christiana*, 53(1), 9–25. <https://doi.org/10.12775/PCh.2024.001>
- Śliwowski, B. (2008). Pedagogika bez transcendencji. W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 79–108). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum i Wydawnictwo WAM.
- Walulik, A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń formacji religijnej dorosłych*. Wydawnictwo WAM.
- Walulik, A. (2023). Synergiczny charakter pedagogiki inspirowanej Ewangelią. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 26(4), 9–23. <https://doi.org/10.12775/SPI.2023.4.002>
- 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, 11–31. <https://doi.org/10.12775/PCh.2025.002>
- Walulik, A. i Ruciński, M. (2024). Nowoczesny podręcznik do nauczania religii w ujęciu ks. Zbigniewa Marka. *Studia Katechetyczne*, 20, 45–56. <https://doi.org/10.21697/sk.2024.20.3>

- Zellma, A. (2024). Pedagogika religii w ujęciu ks. prof. Zbigniewa Marka SJ. *Studia Katechetyczne*, 20, 29–43.
- Żmudziński, W. (2008). Sukces po ignacjańsku. Cztery filary jezuickiego sukcesu według Chrisa Lowneya. W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 265–271). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum i Wydawnictwo WAM.

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).



Wzrastanie w człowieczeństwie w pedagogice towarzyszenia *Growing in Humanity in the Pedagogy of Accompaniment*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to present the assumptions of the pedagogy of accompaniment developed by Professor Zbigniew Marek as a theoretical and practical foundation for the integral and holistic development of the human person.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem was formulated as follows: What are the theoretical foundations of the pedagogy of accompaniment in Zbigniew Marek's conception, and what possibilities for its application can be identified in educational processes? The study employed a qualitative content analysis based on a hermeneutic-interpretative approach.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentative process consists of an introduction and three issue parts: the inspirations and anthropological foundations of the pedagogy of accompaniment, its relationships to the Spiritual Exercises and Ignatian pedagogy, and the principles of educational accompaniment in the process of the humanity growth. The analysis focuses on reconstructing the fundamental anthropological, axiological, and pedagogical categories present in Zbigniew Marek's conception.

RESEARCH RESULTS: The pedagogy of accompaniment, rooted in the tradition of Jesuit upbringing and teaching as well as Ignatian pedagogy, provides a valuable foundation for educational practice oriented towards the integral development of the human being. Its principles create a coherent interpretative framework for contemporary processes of upbringing and education.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The conducted analysis indicates the need for further research upon the possibilities of applying the pedagogy of accompaniment in the pedagogical practice. Of particular importance are educational relationships based on the subjective treatment of a person, respect for her/his dignity, and the pedagogical presence understood as "being with and for others" in the process of personal and social (communal) development.

→ **KEYWORDS:** PEDAGOGY, ACCOMPANIMENT, IGNATIAN PEDAGOGY, EDUCATION, PERSONAL DEVELOPMENT

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie założeń pedagogiki towarzyszenia opracowanej przez Zbigniewa Marka jako teoretycznej i praktycznej podstawy integralnego i holistycznego rozwoju osoby ludzkiej.

PROBLEMY I METODY BADAWCZE: Problem badawczy sformułowano w następujący sposób: jakie są teoretyczne podstawy pedagogiki towarzyszenia w koncepcji Zbigniewa Marka oraz jakie możliwości zastosowania znajdują jej założenia w procesach edukacyjnych? W badaniu zastosowano jakościową metodę analizy treści o charakterze hermeneutyczno-interpretacyjnym.

PROCES WYWODU: Proces wywodu obejmuje wprowadzenie oraz trzy zagadnienia: inspiracje i antropologiczne założenia pedagogiki towarzyszenia, jej związki z *Ćwiczeniami duchowymi* i pedagogią ignacjańską oraz zasady towarzyszenia wychowawczego w procesie wzrastania w człowieczeństwie. Analiza koncentruje się na rekonstrukcji podstawowych kategorii antropologicznych, aksjologicznych i pedagogicznych obecnych w koncepcji Zbigniewa Marka.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Pedagogika towarzyszenia, zakorzeniona w tradycji wychowania i nauczania jezuickiego i pedagogii ignacjańskiej, stanowi wartościową podstawę praktyki edukacyjnej ukierunkowanej na integralny rozwój człowieka. Jej założenia tworzą spójną perspektywę interpretacyjną dla współczesnych procesów wychowania i edukacji.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Przeprowadzona analiza wskazuje na potrzebę dalszych badań nad możliwościami wykorzystania pedagogiki towarzyszenia w praktyce pedagogicznej. Szczególne znaczenie mają relacje edukacyjne oparte na podmiotowym traktowaniu osoby, szacunku dla jej godności oraz wychowawczej obecności rozumianej jako „być z i dla innych” w procesie rozwoju osobistego i społecznego (wspólnotowego).

→ **SŁOWA KLUCZE:** PEDAGOGIKA, TOWARZYSZENIE, PEDAGOGIA IGNACJAŃSKA, EDUKACJA, ROZWÓJ OSOBOWY

Wstęp

W serii „Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej” w roku 2017 ukazała się monografia *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej* autorstwa Zbigniewa Marka, zaliczanego do przedstawicieli pedagogiki religii. W publikacji tej autor podejmuje próbę opisu wychowania z perspektywy idei towarzyszenia. W recenzji wydawniczej Bogusław Milerski stwierdził, że Marek

[...] w swoim podejściu reaktywuje podstawowe kategorie pedagogiki humanistycznej. Jego koncepcja jest apologią podmiotowości uczestników wychowania i ich samostanowienia. [...] W swojej argumentacji odwołuje się nie tylko do dorobku pedagogiki współczesnej, lecz również wykorzystuje źródła związane z tradycją religijną, a konkretnie ignacjańską (jezuicką).

W niniejszym opracowaniu, nawiązując do wskazanej sugestii, podejmuję próbę przybliżenia myśli pedagogicznej Zbigniewa Marka, stanowiącej nadal aktualną i inspirującą perspektywę interpretacji procesów edukacyjnych. Celem opracowania jest przedstawienie podstawowych założeń pedagogiki towarzyszenia oraz zwrócenie uwagi na znaczenie kultury i religii w procesie osiągania przez człowieka dojrzałości osobowej. W tym kontekście problem badawczy sformułowano w postaci pytania: jakie są teoretyczne podstawy pedagogiki towarzyszenia określone przez Zbigniewa Marka w perspektywie osobowego rozwoju człowieka? Istotne jest również pytanie o możliwości zastosowania tych założeń w praktyce edukacyjnej oraz o zasady pedagogicznego towarzyszenia, które z nich wynikają.

Podstawy antropologiczne

Refleksja nad człowiekiem oraz objaśnianie jego natury prowadzą do poszukiwania odpowiedzi na wiele pytań, często reprezentujących odmienne, a niekiedy skrajne stanowiska. Zjawisko to wyjaśniają systemy filozoficzne oraz oparte na nich antropologie. Istotne miejsce w tym zakresie zajmują również takie dyscypliny jak etyka, aksjologia, socjologia, prakseologia, psychologia. W pedagogice towarzyszenia Marek odwołuje się do ustaleń wypracowanych przez chrześcijańską filozofię i teologię. Stwierdza on, że „nauki te określają człowieka mianem istoty cielesno-duchowej, by podkreślić nierozłączność jego ducha i ciała oraz idących z nimi w parze przymiotów wewnętrzności i zewnętrznosci” (Marek, 2017b, s. 129).

Jak zauważa Marek, charakterystycznym rysem człowieka jest jego odmienność, którą łączymy z pojęciem osoby. Treści wpisane w termin „osoba” doprowadziły do wypracowania systemu filozoficzno-społeczno-teologicznego określanego mianem „personalizm”. Należy zauważyć, że nurt ten występuje w wielu odmianach. Personalizm, choć nie jest jednolitym systemem, to stanowi, jak spostrzega Barbara Kiereś,

[...] główną tradycję myślową, sięga bowiem samej Ewangelii i przenika całą mentalność polską we wszystkich dziedzinach życia i nauki. Jego typowe cechy to: przekonanie o nieskończonej godności człowieka, o jego transcendencji wobec świata przyrody oraz jego wolności osobistej, a także społecznej (2016, s. 273).

Z kolei Marian Nowak konkluduje, że personalizm jest postawą życiową,

[...] to myślenie walczące, ukierunkowane na praktykę, zaangażowane filozoficznie i politycznie, reakcja na sytuacje alienujące osobę (społecznie i politycznie). Jest to więc myślenie czujne na dążenia do ideologizacji życia, postaw, wychowania itp. Chodzi tu bowiem o obronę człowieka przed taką ideologiczną organizacją życia, która mogłaby prowadzić do podeptania godności osoby ludzkiej (2008, s. 81).

W ujęciu Zbigniewa Marka człowiek jest osobą. Akcentuje, że wyjaśnianie istoty personalizmu nawiązuje do znaczeń przypisanych humanizmowi, a niekiedy bywa z nim

utożsamiane, to jednak personalizm należy od humanizmu odróżnić. Różnica ta wynika przede wszystkim z odmiennego rozumienia natury człowieka oraz celu jego życia. Jak stwierdza Marek:

Brak zgody na jednorodne jej wyjaśnianie doprowadziło do wypracowania dwóch jego określeń: personalizm antropocentryczny (humanistyczny) i personalizm teocentryczny (chrześcijański). Przedstawiciele personalizmu antropocentrycznego uważają człowieka za centrum wszechświata, natomiast dla personalizmu teocentrycznego, z którym identyfikuje się chrześcijaństwo, takim centrum jest Bóg – ostateczna zasada egzystencji świata i człowieka (2017b, s. 141).

Przyjęcie takiego stanowiska stanowi dla badacza fundament refleksji nad celami, zasadami i sposobami postępowania w procesach edukacyjnych oraz podstawę formułowania określonej postawy wychowawczej. Odnosząc założenia personalizmu chrześcijańskiego do wychowania, autor zasadnie wyjaśnia, że może on

[...] pomagać człowiekowi w rozumieniu istoty swego człowieczeństwa przez to, że uczy szacunku zarówno do drugiego człowieka, jak też do siebie. Uświadamia, że nikt nie istnieje dla siebie, ale żyje wspólnie z innymi, pełni różne funkcje społeczne, wypełnia różnego rodzaju zadania na rzecz innych osób (Marek, 2017b, s. 143).

Marek zauważa, że antropologia wypracowana w filozofii i teologii chrześcijańskiej sytuuje człowieka na najwyższym poziomie hierarchii bytów świata biologicznego. O jego szczególnej pozycji decyduje inteligencja, która uzdalnia go do wykraczania poza granice świata ożywionego (Marek, 2017b, s. 144). W konsekwencji odmiennosc i odrębność człowieka wskazują na przysługującą mu godność, wpisaną w jego naturę. Profesor perswaduje, że godność „wyraża afirmację osoby oraz to wszystko, co ją odróżnia od pozostałych istot, co powoduje, że człowiek staje się ośrodkiem życia świata” (Marek, 2017b, s. 144–145).

Zdaniem Marka w odkrywaniu własnej niepowtarzalności i godności człowieka pomagają zarówno poznanie naturalne, jak i poznanie religijne (Marek, 2017b, s. 145). Szerzej omawia to zagadnienie w opracowaniu *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Jako chrześcijanin i kapłan katolicki Zbigniew Marek stoi na stanowisku zgodnym z nauczaniem Kościoła, według którego wiara nie wyklucza poznania naturalnego. Jest przekonany, że

[...] o ile w poznaniu naturalnym człowiek posługuje się naturalną zdolnością poznawczą, jaką jest jego intelekt, o tyle w przypadku poznania religijnego opiera się na wiedzy objawionej przez Boga. Bóg odsłania przed ludźmi swoje wyjaśnienia dotyczące pytań o początek, cel, przeznaczenie człowieka oraz sens jego egzystencji itp. Tłumaczy też, że poznanie religijne przenika rozum, wolę i uczucia człowieka i dlatego zdecydowanie wpływa na całą jego postawę (2014, s. 53–54).

Z takiego ujęcia wynika, że chrześcijaństwo ubogaca naturalne przymioty stanowiące o godności człowieka, takie jak zdolność poznawania, kochania czy bycia wolnym

podmiotem, treściami czerpanymi z Bożego Objawienia. Podkreśla autor, że „dostęp do tak rozumianej godności człowieka możliwy jest za pośrednictwem personalizmu chrześcijańskiego i promowanego poznania religijnego” (Marek, 2017b, s. 146).

Refleksja nad podstawami antropologicznymi pedagogiki ignacjańskiej, przeprowadzona przez Zbigniewa Marka, pozwala stwierdzić, że personalizm chrześcijański, a także teocentryzm i chrystocentryzm, stanowią jej fundamentalne założenia. Pedagogika ta jest zarazem istotnym punktem odniesienia dla dalszych rozważań nad pedagogicznym towarzyszeniem. Akcentowana w niej potrzeba troski o możliwie pełny i integralny rozwój talentów, którymi Bóg obdarzył człowieka, oraz o budowanie osobowych relacji z innymi ludźmi sprzyja wzajemnemu dzieleniu się doświadczeniami życiowymi. W pedagogice ignacjańskiej tego rodzaju działania określa się mianem *cura personalis*, co podkreśla znaczenie troski, jaką należy otoczyć każdą osobę (Marek, 2017b, s. 148).

Towarzyszenie oparte na *Ćwiczeniach duchownych* i pedagogii ignacjańskiej

Jednym z istotnych nurtów wychowania chrześcijańskiego jest system edukacyjno-wychowawczy rozwijany przez zakon jezuitów, którego założycielem był św. Ignacy Loyola (zm. 1556 r.). Źródłem wypracowanej pedagogii ignacjańskiej należy poszukiwać przede wszystkim w opracowanych przez św. Ignacego Loyolę *Ćwiczeniach duchownych* (2006; Gray, 2000, s. 6 n.). Jak wyjaśnia Zbigniew Marek, dzieło to „nie jest przeznaczone do czytania, lecz *stricto* odnosi się do ćwiczeń ducha, które angażują ciało, umysł, serce i duszę człowieka” (2017, s. 35). Jego specyfika wyraża się w metodzie indywidualnego prowadzenia człowieka ku Bogu, opartej na przekonaniu św. Ignacego, że człowiek należy do Boga, żyje dla Boga, w Nim odnajduje swoje dobro i szczęście (Marek, 2017b, s. 35). Podkreśla, że *Ćwiczenia duchowne* nie ograniczają się do przedstawienia treści przeznaczonych do rozważania. Oczekuje się bowiem od osób korzystających z tej metody, aby kontemplowały rzeczywistość, wyobrażały sobie określone sceny, poddawały refleksji własne uczucia oraz dokonywały oceny podejmowanych wyborów i działań. Proces ten wymaga pełnego zaangażowania intelektualnego, emocjonalnego i duchowego (wolicjonalnego) człowieka (Marek, 2017b, s. 37).

Charakterystyczną cechą ćwiczeń duchownych jest to, że „odprawiający je w odosobnieniu, na medytacji i modlitwie przed Bogiem, poszukuje, czego żąda od niego Stwórca. Chodzi przede wszystkim o wybór sposobu życia albo o jego zmianę” (Marek, 2017b, s. 39). W związku z tym istotną rolę odgrywa kierownik ćwiczeń, od którego wymaga się umiejętności „pozostawienia odprawiającego sam na sam z Bogiem”. Jego zadaniem jest wspieranie rekolektanta w odkrywaniu woli Bożej odnoszącej się do jego życia i podejmowanych wyborów (Marek, 2027b, s. 41). W konsekwencji podczas ćwiczeń duchownych kształtuje się szczególnie triada, relacja obejmująca trzy podmioty: Bóg,

rekoлектant, kierownik. W jej ramach dochodzi do dialogu między rekoлектantem a Bogiem, przy dyskretnym udziale kierownika ćwiczeń. Pełni on funkcję świadka zachodzących przemian oraz nawiązywanych relacji, nie ingerując bezpośrednio w ich przebieg (Marek, 2017b, s. 41–42).

Marek zwraca uwagę, że założenia kierownictwa duchowego, rozumianego jako towarzyszenie w procesie odbywania ćwiczeń duchownych, zostały przez jezuitów przeniesione na grunt działalności edukacyjnej. Charakteryzuje się ona dynamiką wspierającą rozwój osoby zgodny z antropologiczną i aksjologiczną wizją człowieka zawartą w tradycji ignacjańskiej (Marek, 2017a, s. 23). W konsekwencji również w procesach edukacyjnych od wychowawcy lub nauczyciela oczekuje się, że będzie nie tylko przewodnikiem, lecz także świadkiem i towarzyszem wychowanka w jego wzrastaniu, dążeniu do osiągnięcia pełni człowieczeństwa.

Vincent J. Duminuco określa pedagogię jako drogę, na której nauczyciele i wychowawcy towarzyszą uczniom i wychowankom w ich wzroście i rozwoju. Wyjaśnia, że pedagogii, rozumianej jako sztuka i nauka wychowania, nie można redukować wyłącznie do metodologii. „Powinna ona zawierać światopogląd i wizję ideału osoby ludzkiej, którą chcemy wychowywać. Wyznacza to cel, któremu podporządkowane są wszystkie aspekty tradycji wychowania i dostarcza kryteriów do wyboru środków, które mają być zastosowane w procesie wychowywania” (Duminuco, 2008, s. 175). Wypracowana pedagogia ignacjańska stanowi zatem celowy proces obejmujący kontekst, doświadczenia, refleksję, działanie oraz ewaluację (*Podstawy edukacji ignacjańskiej*, 2006, s. 115–139; Mółka, 2010, s. 222–225). Jak podkreśla Duminuco, jest ona „ciągłym i powtarzanym cyklem uczenia się i wzrostu” (Duminuco, 2008, s. 182).

Odwołując się do wymienionych elementów pedagogii ignacjańskiej, stanowiących podstawę jezuickiego modelu wychowania, Zbigniew Marek zauważa, że

[...] działania te tworzą jedną spójną całość, która ukazuje drogę rozwoju osoby. W procesie tym ważną do spełnienia rolę ma wychowawca – nauczyciel. Jego zadaniem należy wspierać wychowanka w nabywaniu możliwie najobszerniejszej wiedzy dotyczącej gromadzonych doświadczeń, by – inspirując się nią – wybierać i czynić dobro (2017b, s. 55).

Badacz przekonuje również, że pedagogii ignacjańskiej nie należy postrzegać jedynie jako metodologii działań pedagogicznych. Jak pisze: „chodzi o przeprowadzenie osoby przez próg ograniczoności i wprowadzenie jej w rzeczywistość odkrytą człowiekowi przez samego Boga, którą jest nieskończoność życia w Jego bliskości” (Marek, 2017b, s. 109). W tym sensie pedagogia ignacjańska zmierza przede wszystkim

[...] w kierunku kształtowania zarówno światopoglądu osoby, jak i tworzenia przez nią wizji człowieczeństwa. Wizja ta odwołuje się do wolności, zaufania, miłości, służby oraz do działania łaski Bożej, które daje poczucie bezpieczeństwa i pewności, że jedynie Bóg jest w stanie doprowadzić człowieka do pełni szczęścia i pełni życia (Marek, 2017b, s. 56).

W pedagogii ignacjńskiej oraz związanym z nią procesie edukacyjnym szczególne znaczenie przypisuje się pojęciom: *cura personalis* (troska o każdą osobę i o całą osobę) oraz *magis* (więcej, bardziej, lepiej), które należą do charakterystycznych cech jezuickiego modelu wychowania (Kolvenbach, 1992, s. 94). Zdaniem Marka pojęcia te, odnoszone do procesu edukacyjnego, nadają nową jakość wychowaniu, podkreślając godność osoby i jej podmiotowość (Marek, 2017b, s. 296). Jednym z istotnych wyróżników pedagogii ignacjańskiej jest stawianie osoby ludzkiej w centrum procesu wychowania oraz formowania jej do życia na rzecz innych. Chodzi przede wszystkim o rozwijanie postaw otwartości, odpowiedzialności, wrażliwości na sprawiedliwość społeczną oraz zdolności do życia z innymi w harmonii i miłości (Marek, 2017b, s. 111). W tej perspektywie wychowanie ukierunkowane jest nie tylko na integralny rozwój człowieka, lecz także na przygotowanie go do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i wspólnotowym oraz podejmowania działań na rzecz dobra wspólnego.

Zasady towarzyszenia pedagogicznego

Andrzej M. de Tchorzewski określa zasady jako ogólnie uznane i powszechnie akceptowane dyrektywy działania, zachowania i postępowania człowieka. W odniesieniu do wychowania stanowią one wskazania teoretyczne o charakterze prakseologicznym, ukierunkowujące czynności wychowawcze na osiągnięcie zamierzonych celów. Podkreśla przy tym, że postępowanie wychowawcze nie może mieć charakteru przypadkowego, lecz powinno być organizowane zgodnie z określonymi zasadami (Tchorzewski, 2018, s. 132).

Do problematyki towarzyszenia pedagogicznego nawiązuje również Krzysztof Biel. Odnosząc się do pracy z osobami niedostosowanymi społecznie, wskazuje, że towarzyszenie inspirowane pedagogią ignacjańską powinno opierać się na takich zasadach, jak: słuchać uważnie, mówić ostrożnie; wyzwoić od wolności; szacunek wobec wyjątkowości każdego człowieka; towarzyszyć z czystymi zamiarami; spotykać w miłości. Zwraca także uwagę na znaczenie osobowej relacji człowieka z Bogiem (2010, s. 284–285).

Zbigniew Marek, odwołując się do założeń pedagogii ignacjańskiej, podkreśla wychowawczy wymiar towarzyszenia oraz potrzebę jego teoretycznego opisu (2017b, s. 290). Na podstawie jego analiz można wyodrębnić kilka podstawowych zasad towarzyszenia pedagogicznego.

Odwoływanie się do Transcendencji

W pedagogii ignacjańskiej wychowanie jest ujmowane w perspektywie transcendencji. Człowiek postrzegany jest jako osoba powołana do relacji z Bogiem, dlatego proces wychowania obejmuje nie tylko rozwój psychiczny, społeczny i kulturowy, ale również

religijny i duchowy. Towarzystwo pedagogiczne powinno zatem uwzględniać pytania o sens życia, dobro i ostateczny cel ludzkiej egzystencji. W tym kontekście istotne znaczenie mają idee *cura personalis* oraz *magis*, wyrażające troskę o integralny rozwój człowieka i dążenie do pełniejszego człowieczeństwa (Marek, 2017b, s. 290).

Podmiotowość, wolność i indywidualność osoby

Zasada ta wynika z personalistycznej wizji człowieka jako osoby obdarzonej godnością, wolnością i zdolnością do samostanowienia. Wychowanek nie jest przedmiotem oddziaływań pedagogicznych, lecz aktywnym uczestnikiem własnego rozwoju. Zadaniem wychowawcy jest wspieranie procesu odkrywania prawdy o sobie, rozwijania odpowiedzialności oraz podejmowania świadomych decyzji. Szacunek dla wolności oznacza rezygnację z przymusu i dostosowanie działań wychowawczych do indywidualnych potrzeb oraz możliwości konkretnej osoby. Towarzystwo polega zatem na wspieraniu wychowanka w podejmowaniu własnych decyzji, a nie na ich narzucaniu (Marek, 2017b, s. 51; 2022, s. 168).

Relacyjność i dialog

Wychowanie dokonuje się w relacji osób. Relacja pedagogiczna nie jest wyłącznie formą oddziaływania, lecz przestrzenią spotkania, wymiany doświadczeń i wzajemnego rozwoju. Dialog oznacza postawę otwartości, uważności oraz gotowości do słuchania drugiego człowieka. Wychowawca występuje w roli towarzysza, co wymaga empatii, zaufania, roztropności oraz umiejętności rozumienia drugiego człowieka (Marek, 2017b, s. 62). Relacyjność zakłada również wzajemność – wychowawca nie tylko wspiera wychowanka, lecz sam pozostaje otwarty na przemianę płynącą ze spotkania (Marek, 2017b, s. 161–167).

Wspieranie rozwoju kompetencji intelektualnych

Towarzystwo pedagogiczne służy integralnemu rozwojowi osoby, obejmującemu sferę poznawczą, emocjonalną, moralną i duchową. Kompetencje intelektualne nie ograniczają się do zdobywania wiedzy, lecz obejmują także zdolność krytycznego myślenia, interpretowania rzeczywistości i podejmowania odpowiedzialnych decyzji. Wiedza staje się w tym ujęciu narzędziem samopoznania i rozumienia świata. Jak podkreśla Marek, proces edukacji prowadzi do kształtowania kompetencji mentalnych, intelektualnych, wolitywnych i emocjonalnych, które pomagają człowiekowi odnaleźć własne miejsce w świecie (Marek, 2017b, s. 90).

Współpraca środowisk wychowawczo-społecznych

Proces wychowania dokonuje się w wielu wzajemnie powiązanych środowiskach: rodzinnym, szkolnym, społecznym i religijnym. Skuteczność przedsięwzięć wychowawczych zależy od ich wzajemnej spójności oraz harmonijnej współpracy opartej na partnerstwie i wspólnocie wartości. Brak koordynacji może prowadzić do osłabienia procesu wychowawczego i dezorientacji aksjologicznej. Dlatego odpowiedzialność za rozwój młodego człowieka spoczywa nie tylko na pojedynczym pedagogu, lecz na całym środowisku wychowawczym. Jak podkreśla pedagogia ignacjańska, człowiek potrzebuje świadków wartości i autentycznych wzorów osobowych, które wspierają jego drogę ku dojrzałości i odpowiedzialnemu uczestnictwu w życiu społecznym (Marek, 2017b, s. 103; *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, 2006, s. 6).

Podsumowanie i rekomendacje

Anna Walulik zauważa, że rozwijana przez Zbigniewa Marka pedagogika towarzyszenia, wyrastająca z tradycji *Ćwiczeń duchownych* i pedagogii ignacjańskiej, służy „osiąganiu nowej jakości życia” (Walulik, 2017, s. 22). Perspektywa ta koresponduje z refleksją Jerzego Bagrowicza, który wychowanie inspirowane chrześcijańską wizją człowieka ujmuje jako proces wzrastania w człowieczeństwie oraz przygotowania do odpowiedzialnego funkcjonowania w warunkach współczesnego pluralizmu kulturowego i religijnego (Bagrowicz, 2006, s. 19).

Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, że pedagogika towarzyszenia Zbigniewa Marka stanowi spójną koncepcję wychowania, zakorzenioną w personalizmie chrześcijańskim i tradycji ignacjańskiej. Jej fundamentem jest przekonanie o niezbywalnej godności osoby, integralnym charakterze ludzkiego rozwoju oraz wychowaniu rozumianym jako proces odpowiedzialnego towarzyszenia człowiekowi w odkrywaniu prawdy o sobie, podejmowaniu wolnych decyzji i osiąganiu dojrzałości osobowej. W tej koncepcji wychowawca nie narzuca gotowych rozwiązań, lecz wspiera wychowanka poprzez dialog, budowanie relacji opartych na zaufaniu oraz poszanowanie jego wolności i podmiotowości. Warto podkreślić, że przedstawione założenia nie pozostały jedynie przedmiotem refleksji naukowej Zbigniewa Marka, lecz znajdowały wyraz również w jego postawie jako nauczyciela akademickiego, pedagoga, kapłana i jezuitę. W bezpośrednich relacjach potrafił inspirować do samodzielnych poszukiwań, pogłębionej refleksji oraz odpowiedzialnego rozwoju, rozbudzając pragnienie nieustannego doskonalenia siebie zgodnie z ignacjańską zasadą *magis*.

Myśl pedagogiczna Zbigniewa Marka zachowuje aktualność wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych związanych z kryzysem relacji, indywidualizacją życia społecznego oraz poszukiwaniem trwałych podstaw aksjologicznych wychowania. Z tego względu jego koncepcja może stanowić cenne źródło inspiracji zarówno dla teorii, jak i praktyki edukacyjnej. W perspektywie dalszych badań zasadne wydaje się

pogłębienie analiz nad możliwościami wykorzystania pedagogiki towarzyszenia w różnych środowiskach edukacyjnych oraz porównanie jej z wybranymi nurtami współczesnej pedagogiki, zwłaszcza pedagogiką krytyczną i emancypacyjną, a także z praktykami mentoringu i tutoringu.

BIBLIOGRAFIA

- Bagrowicz, J. (2006). *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Biel, K. (2010). Pedagogia ignacjańska w procesach resocjalizacji. W: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia. Teoria. Praktyka* (s. 269–288). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Duminuco, V.J. (2008). Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej? W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 173–192). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Gray, H. (2000). The experience of Ignatius Loyola: Background to Jesuit education. W: V.J. Duminuco (red.), *The Jesuit Ratio studiorum 400th anniversary perspectives* (s. 1–21). Fordham University Press.
- Kiereś, B. (2016). Personalizm w pedagogice. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 2(2), 271–281.
- Kolvenbach, P.-H. (1992). Characteristics of Jesuit education. W: G.-P. Schiavone (red.), *La pedagogia della Compagnia di Gesù* (s. 89–103), E.S.U.R. – Ignatianum Messina.
- Loyola, I. (2006). *Ćwiczenia duchowne* (J. Ożóg, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2014). *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017a). Autorytet w teorii i praktyce towarzyszenia wychowawczego. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(5), 231–248.
- Marek, Z. (2017b). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. (2022). *Podstawy pedagogiki religii*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Mółka, J. (2010). Personalistyczny paradygmat pedagogiki ignacjańskiej. W: A. Sajdak i D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów* (s. 219–227). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mółka, J. i Mółka, M. (2019). *Towarzyszenie w wychowaniu i resocjalizacji*. W: A. Walulik, R. Ceglarek, Z. Marek i N.G. Pikula (red.), *Służyć (z) miłością* (s. 229–247). Częstochowskie Wydawnictwo Archidiecezjalne REGINA POLONIAE.
- Mółka, J. i Mółka, M. (2025). Profesor Zbigniew Marek SJ (1947–2024) – autorytet pedagogicznego towarzyszenia. W: I. Jazukiewicz (red.), *Sprawności moralne w wychowaniu: mistrzowie, autorytety, wzory* (s. 61–82). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Mółka, M. (2017). Ks. Z. Marek SJ, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa pedagogiki ignacjańskiej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, ss. 332 (recenzja), *Ruch Pedagogiczny*, 1, 105–109.
- Mółka, M. (2025). Marek Zbigniew Jan. W: J. Kamińska (red.), *Słownik biograficzny pedagogów polskich* (s. 438–439). Polska Akademia Umiejętności.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej*. (2006). (B. Steczek, tłum.). Wydawnictwo WAM.

- Rembierz M. (2022). Pedagogia towarzyszenia i miłosierdzia jako wyjście na peryferia i dążenie do inkluzji – o interpretacji dynamiki i napięć pedagogii ignacjańskiej papieża Franciszka w nieprzejrzystym świecie. *Horyzonty Wychowania*, 21(57), 63–79.
- de Tchorzewski, A.M. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Walulik, A. (2017). Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego. W: Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej* (s. 9–23). Wydawnictwo Akademii Ignatianum.

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).

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



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 pajeutycznego 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 „towarzysza” – 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 „towarzyszyć” 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 równolegle 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 wyczucie 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).



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). Towarzyszenie 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. Ambivalencja 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: „Byle 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).



Podjęcie skoncentrowane na rozwiązaniu jako współczesna realizacja idei towarzyszenia wychowawczego
Solution-Focused Brief Therapy as a Contemporary Realization of Educational Accompaniment

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to analyze Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) as a contemporary realization of educational accompaniment and to explore its connections with dialogical, relational, and personalist pedagogy.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The central analytical question is: *How does the solution-focused approach reflect the assumptions of educational accompaniment in contemporary pedagogy?* The study applied a critical analysis and interpretation of the literature on pedagogy, philosophy of education, and Solution-Focused Brief Therapy.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The process of argumentation begins with presenting educational accompaniment within dialogical and personalist pedagogy, emphasizing subjectivity, dialogue, and relationality. Then, the key assumptions of SFBT, focusing on resources, agency, and future-oriented change, have been depicted, and both perspectives were compared, presenting SFBT as a practical and contemporary implementation of the idea of educational accompaniment.

RESEARCH RESULTS: The analysis showed that SFBT largely implements the idea of educational accompaniment, especially in terms of the subjectivity of the person, dialogical relationship, resignation from the expert position and orientation towards resources and change.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: SFBT may be a valuable approach in formal and non-formal education, as well as in preventive and supportive work with adolescents and young adults. The analysis demonstrates its convergence with the concept of educational accompaniment and proposes an interdisciplinary approach combining pedagogical, philosophical, and psychotherapeutic perspectives. The presented findings are implemented in the areas of pedagogical theory, teacher education, and reflection on educational practice. Based on this, one can recommend taking into consideration the assumptions of SFBT in the pedagogues and teachers' education as an approach that strengthens relational competencies.

and an attitude of accompaniment. The findings can serve as a reference point for further research in the areas of education, counseling, and prevention.

→ **KEYWORDS:** **SOLUTION-FOCUSED BRIEF THERAPY (SFBT), EDUCATIONAL ACCOMPANIMENT, DIALOGICAL PEDAGOGY, RELATIONAL PEDAGOGY, SUBJECTIVITY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu (SFBT) jako współczesnej realizacji idei towarzyszenia wychowawczego oraz ukazanie jego zbieżności z pedagogiką ignacjańską, dialogiczną i personalistyczną.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy dotyczy sposobu, w jaki podejście skoncentrowane na rozwiązaniu realizuje założenia towarzyszenia wychowawczego we współczesnej pedagogice. Zastosowano analizę i krytyczną interpretację literatury przedmiotu z zakresu pedagogiki, filozofii wychowania oraz SFBT.

PROCES WYWODU: Wywód przedstawia ideę towarzyszenia wychowawczego w pedagogice ignacjańskiej, dialogicznej i personalistycznej, akcentując kategorie podmiotowości, relacji i dialogu. Ponadto omówiono kluczowe założenia SFBT oraz dokonano porównania obu perspektyw, ukazując SFBT jako praktyczną i współczesną realizację idei towarzyszenia wychowawczego.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza wykazała, że SFBT w znacznym stopniu realizuje ideę towarzyszenia wychowawczego, szczególnie w zakresie podmiotowości osoby, relacji dialogicznej, rezygnacji z pozycji eksperckiej oraz orientacji na zasoby i zmianę.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ: SFBT może stanowić wartościowe podejście w edukacji formalnej i nieformalnej, w tym w edukacji szkolnej, pracy profilaktycznej i pomocowej z młodzieżą i młodymi dorosłymi. Analiza ukazuje jego zbieżności z ideą towarzyszenia wychowawczego oraz proponuje ujęcie interdyscyplinarne łączące perspektywę pedagogiczną, filozoficzną i psychoterapeutyczną. Przedstawione ustalenia mają zastosowanie w obszarze teorii pedagogiki, kształcenia nauczycieli i pedagogów oraz refleksji nad praktyką edukacyjną. Na tej podstawie można rekomendować uwzględnienie założeń SFBT w kształceniu pedagogów i nauczycieli jako podejścia wzmacniającego kompetencje relacyjne oraz postawę towarzyszenia. Ustalenia mogą stanowić punkt odniesienia dla dalszych badań w obszarze edukacji, poradnictwa i profilaktyki.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PODEJŚCIE SKONCENTROWANE NA ROZWIĄZANIU (SFBT), TOWARZYSZENIE WYCHOWAWCZE, PEDAGOGIKA DIALOGU, PEDAGOGIKA RELACYJNA, PODMIOTOWOŚĆ**

Wstęp

Współczesna pedagogika coraz wyraźniej odchodzi od modeli wychowania opartych na kontroli oraz diagnozie deficytów, przesuwając uwagę ku podejściom akcentującym relacyjność, podmiotowość oraz współodpowiedzialność w procesie rozwoju osoby. Zmiana ta jest widoczna zarówno w refleksji teoretycznej, jak i w praktykach edukacyjnych, wychowawczych i pomocowych, w których coraz większego znaczenia nabiera kategoria towarzyszenia wychowawczego, rozumianego jako obecność, dialog oraz wspieranie autonomii i sprawstwa wychowanka.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają koncepcje, które – mimo odmiennych źródeł dyscyplinarnych – realizują zbliżone założenia aksjologiczne i relacyjne. Jedną z nich jest podejście skoncentrowane na rozwiązaniu¹ (*Solution-Focused Brief Therapy* – SFBT), wywodzące się z psychoterapii krótkoterminowej, które coraz częściej znajduje zastosowanie także w pedagogice, profilaktyce oraz pracy z dziećmi i młodzieżą.

Podstawę rozważań stanowi analiza i krytyczna interpretacja literatury przedmiotu z zakresu pedagogiki, filozofii wychowania oraz podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu (SFBT) obejmująca klasyczne i współczesne opracowania dotyczące omawianej problematyki². Celem artykułu jest ukazanie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu jako współczesnej realizacji idei towarzyszenia wychowawczego. Główne pytanie analityczne brzmi: w jaki sposób podejście skoncentrowane na rozwiązaniu realizuje założenia towarzyszenia wychowawczego we współczesnej pedagogice?

Przyjęto tezę, że podejście skoncentrowane na rozwiązaniu stanowi spójną realizację idei towarzyszenia wychowawczego, ponieważ opiera się na relacji dialogicznej, uznaniu podmiotowości osoby oraz koncentracji na jej zasobach i potencjale zmiany. Nowość proponowanej perspektywy polega na interpretacji SFBT nie wyłącznie jako metody pracy terapeutycznej, lecz jako kategorii o znaczeniu pedagogicznym, wpisującej się w szerszy nurt pedagogiki relacyjnej i dialogicznej. Takie ujęcie pozwala na przekroczenie klasycznego podziału między psychoterapią a pedagogiką, wskazując na ich wspólne fundamenty antropologiczne i aksjologiczne.

Idea towarzyszenia wychowawczego – podstawy teoretyczne

Idea towarzyszenia wychowawczego wpisuje się w szerszą tradycję myślenia o wychowaniu jako procesie opartym na relacji, dialogu i uznaniu podmiotowości osoby. Zgodnie z tym ujęciem rozwój człowieka nie dokonuje się w izolacji, lecz w przestrzeni spotkania

¹ W dalszej części artykułu będzie stosowany skrót SFBT zamiennie z pełną nazwą podejścia.

² Autorka jest również psychoterapeutką pracującą w nurcie psychoterapii skoncentrowanej na rozwiązaniu (SFBT) z młodzieżą i młodymi dorosłymi. Informację tę podano w celu ujawnienia perspektywy zawodowej autorki. Natomiast doświadczenie praktyczne nie stanowiło materiału badawczego ani podstawy formułowania wniosków przedstawionych w artykule.

z drugim człowiekiem, który towarzyszy w odkrywaniu sensu doświadczeń oraz budowaniu osobistej drogi życia. Wątki te można odnaleźć w klasycznej tradycji filozoficznej, w której dialog sokratejski stanowił podstawową metodę dochodzenia do prawdy dzięki pytaniom i wspólnemu poszukiwaniu znaczeń, a także w pedagogice personalistycznej, akcentującej godność i niepowtarzalność osoby ludzkiej (Łopatkowa, 1992; Tarnowski, 1993; Walulik, 2023).

Jednym z nurtów akcentujących szczególne znaczenie towarzyszenia w procesie wychowania pozostaje tradycja ignacjańska, w której idea ta wyrasta z zaproponowanej przez świętego Ignacego Loyolę formy rekolekcji ukierunkowanej na integralny rozwój osoby poprzez refleksyjne łączenie doświadczenia życia z jego interpretacją i działaniem. W tym ujęciu rozwój dokonuje się w sekwencji obejmującej: kontekst, doświadczenie, refleksję, działanie i ocenę. Pedagogika ignacjańska stanowi spójną koncepcję wychowania, w której kluczową rolę pełni wychowawca jako towarzysz procesu. Jego zadaniem jest wspieranie wychowanka w analizie jego własnych doświadczeń, ich interpretacji oraz podejmowaniu świadomych decyzji życiowych (Marek, 2017). Zadanie wychowawcy nie sprowadza się do pouczenia, indoktrynacji czy sugerowania gotowych rozwiązań, gdyż takie metody tłumią ducha. Rola wychowawcy wiąże się z dawaniem świadectwa, czyli dzieleniem się własnym spojrzeniem na życie widzianym zarówno z perspektywy ludzkiej, jak i Bożej (Walulik, 2023).

Istota tego podejścia opiera się na założeniu, że wychowanie nie dokonuje się w oderwaniu od warunków życia, lecz z ich pełnym uwzględnieniem, a fundamentalne znaczenie ma relacja między wychowawcą a wychowankiem, oparta na towarzyszeniu oraz uważnym wspieraniu procesu refleksji. Refleksja umożliwia nadawanie znaczeń własnym doświadczeniom i przekładanie ich na konkretne działania, natomiast ocena służy rozpoznawaniu własnego rozwoju w perspektywie osobistego wzrostu (Walulik, 2023).

Tak rozumiane towarzyszenie wychowawcze, zakorzenione w tradycji ignacjańskiej i rozwijane w pedagogice ignacjańskiej, stanowi wprowadzenie do refleksji nad dialogicznym wymiarem relacji wychowawczej, której fundamenty można odnaleźć w koncepcji Martina Bubera. Filozofia dialogu Bubera wyrasta nie tylko z refleksji filozoficznej, lecz także z jego inspiracji biblijnych (Stawnicka-Zwiahel, 2014). Buber podkreślał, że człowiek staje się sobą nie w izolacji, lecz w relacji „Ja–Ty”. Oznacza to, że rozwój człowieka dokonuje się poprzez autentyczne spotkanie, bliskość, dialog, zaufanie i doświadczenie bycia uznanym przez drugą osobę. W ujęciu Bubera warunkiem autentycznej relacji wychowawczej jest „pradystans” oznaczający postrzeganie drugiego człowieka jako odrębnego podmiotu posiadającego godność i autonomię, a nie obiektu oddziaływań wychowawczych (Glinkowski, 2014).

Dialogiczne rozumienie relacji obecne w filozofii Martina Bubera znalazło kontynuację i rozwinięcie w pedagogice personalno-egzystencjalnej Janusza Tarnowskiego, nazywanej również pedagogiką dialogu. W centrum tej koncepcji znajduje się wychowanie oparte na spotkaniu, wzajemnym szacunku i autentycznej relacji między wychowawcą a wychowankiem (Tarnowski, 1991). Z kolei dialog w tej koncepcji rozumiany jest jako metoda, proces i postawa (Buczek, 2017).

Fundamentem towarzyszenia wychowawczego jest dla Tarnowskiego wejście w świat wychowanka. Wychowawca rozpoczyna swoją obecność od szczerego zainteresowania światem drugiego człowieka, bez oceniania i narzucania interpretacji, za to z szacunkiem i autentycznością. Dzięki temu możliwa staje się realizacja idei towarzyszenia wychowawczego poprzez obecność, słuchanie i wejście w perspektywę ucznia. Relacja wychowawcza nabiera charakteru spotkania i dążenia do autentycznej więzi, opartej na wzajemnym zaufaniu, cierpliwości oraz procesie wzajemnego uczenia się. W tym ujęciu wychowanie nie jest nastawione na osiąganie natychmiastowych efektów, lecz na długofalowy proces dojrzewania osoby i odkrywania przez nią własnego powołania (Tarnowski, 2009).

Szczególnie istotnym kontekstem dla współczesnego rozumienia towarzyszenia wychowawczego pozostaje pedagogika serca Marii Łopatkowej, w której relacja z drugim człowiekiem stanowi warunek kształtowania sensu życia oraz wewnętrznego rozwoju. Autorka podkreśla, że doświadczenie miłości i akceptacji stanowi fundament emocjonalnego i społecznego rozwoju człowieka. Wychowanie ujmowane jest tutaj jako proces oparty na relacji i towarzyszeniu, a nie na jednostronnym kierowaniu rozwojem drugiego człowieka (Łopatkowa, 1992).

Wspólną płaszczyznę przedstawionych koncepcji stanowi postrzeganie wychowania jako przestrzeni spotkania i dialogu, w której uznanie podmiotowości wychowanka staje się warunkiem jego integralnego rozwoju.

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniu (SFBT) – geneza i podstawowe założenia

Geneza SFBT

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniu (ang. *Solution Focused Brief Therapy* – SFBT) zostało opracowane przez Insoo Kim Berg oraz Steve'a de Shazera pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku w Brief Family Therapy Center w Milwaukee w Stanach Zjednoczonych (Berg, 1994). Na rozwój tego podejścia znaczący wpływ wywarły założenia konstrukcjonizmu społecznego oraz systemowej terapii rodzin, szczególnie prace Mental Research Institute, a także inspiracje dorobkiem Milтона H. Ericksona (de Shazer, 1985). Choć koncepcja ta wywodzi się z obszaru psychoterapii krótkoterminowej, współcześnie znajduje zastosowanie również w pedagogice, pracy socjalnej, edukacji, profilaktyce oraz resocjalizacji.

SFBT nie powstało jako gotowa teoria, lecz jako efekt systematycznej analizy praktyki klinicznej prowadzonej przez zespół specjalistów Brief Family Therapy Center. W prace te było zaangażowanych około dwudziestu terapeutów, badaczy i pracowników socjalnych, którzy regularnie analizowali nagrania sesji terapeutycznych, poszukując elementów szczególnie skutecznych i użytecznych w pracy z klientami. Zidentyfikowane w ten sposób strategie były następnie testowane i rozwijane w kolejnych przypadkach. Dzięki temu powstał model oparty na iteracyjnym uczeniu się z praktyki (Sundman, 2016).

W trakcie dalszych badań zauważono, że ludzie posiadają zasoby, siłę i odporność (*resilience*), aby lepiej radzić sobie z trudnościami i budować rozwiązania (de Shazer i Dolan, 2012). Ponadto zaobserwowano, że znaczące zmiany w życiu klienta wynikają z uważnego wydobywania tego, co już działa, zamiast koncentracji na problemach i trudnościach. Zjawisko to określono jako „wyjątki”, czyli sytuacje, w których problem nie występuje bądź jest mniej nasilony. Ich eksploracja stała się jednym z fundamentów podejścia, obok pracy na zasobach i doświadczeniach sukcesu. Jak podaje Sundman (2016), na tej podstawie rozwinęto kolejne kluczowe techniki SFBT, takie jak pytanie o cud oraz pytania skalujące, które bezpośrednio wyłoniły się z analizy praktyki klinicznej. Pytanie o cud służy doprecyzowaniu celów oraz stanowi punkt odniesienia w procesie wsparcia, ponieważ określa wizję pożądaną przyszłości po rozwiązaniu problemu (de Shazer i Dolan, 2012). Z kolei pytania skalujące służą do łączenia wizji preferowanej przyszłości z oceną aktualnych postępów oraz planowaniem małych kroków prowadzących do zmiany. Pytania te wzmacniają motywację do działania, albowiem pozwalają klientowi określić, gdzie znajduje się na skali zmiany, co będzie pierwszym sygnałem dalszego postępu oraz co już się poprawiło. W dalszym etapie rozwoju podejścia nacisk na konstruowanie rozwiązań poprzez pytania odnoszące się do preferowanej przyszłości klienta przyczynił się do stopniowego przesunięcia modelu SFBT od koncentracji na rozwiązywaniu problemów (*problem solving*) ku budowaniu preferowanej przyszłości (*future building*) (Zatloukal, 2025).

Podstawowe założenia SFBT

Jednym z podstawowych założeń podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu jest uznanie osoby korzystającej ze wsparcia za eksperta w zakresie własnego życia, celów i doświadczeń (Berg i Dolan, 2001; de Shazer, 1994). Oznacza to odejście od tradycyjnego modelu pomocy, w którym terapeuta diagnozuje problem oraz wyznacza kierunek zmiany. Nie oznacza to jednak, że terapeuta rezygnuje z roli profesjonalisty, jedynie z pozycji eksperta od życia drugiego człowieka. W tym kontekście szczególnie znaczenie ma postawa „niewiedzenia” (*not-knowing stance*), rozumiana jako filozoficzne i praktyczne podejście, w którym wypowiedzi terapeuty – niezależnie od tego, czy są to pytania czy sugestie – formułowane są w otwarty i zarazem ostrożny sposób, z wyraźnym szacunkiem dla perspektywy klienta (Anderson, 2005; De Jong i Berg, 2012). Postawa ta wspiera dialogiczny sposób pracy, w którym terapeuta nie przyjmuje pozycji „wiedzącego lepiej”, lecz pozostaje uważny i ciekawy znaczeń konstruowanych przez klienta, co tym samym tworzy przestrzeń do wspólnego poszukiwania rozwiązań.

Charakterystyczna dla SFBT jest orientacja na skuteczne działania i doświadczenia sprzyjające zmianie. Wyraża się to w filozofii centralnej, która zakłada, że nie należy zmieniać tego, co funkcjonuje prawidłowo, warto rozwijać i wzmacniać działania przynoszące pozytywne rezultaty oraz rezygnować z nieskutecznych rozwiązań na rzecz nowych sposobów działania (Berg i Miller, 1992).

Podejście to zakłada, że człowiek posiada kompetencje i doświadczenia, które mogą zostać wykorzystane w procesie konstruowania wizji preferowanej przyszłości. Termin ten odnosi się do alternatywnego sposobu życia klienta, w którym aktualnie doświadczane trudności przestają odgrywać istotną rolę (Ratner i in., 2012). Szczególne znaczenie przypisuje się analizie wyjątków od sytuacji problemowej, wcześniejszych sukcesów oraz działań, które okazały się pomocne w radzeniu sobie z trudnościami, ponieważ stanowią one wskazówki dotyczące istniejących już zasobów i możliwych rozwiązań.

Interesującym kierunkiem rozwoju SFBT w ostatnich dekadach była koncepcja *best hopes* wypracowana przez zespół BRIEF³ w Londynie (Sundman, 2016). Polega ona na rozpoczynaniu rozmowy od pytania o najlepsze nadzieje klienta związane z udziałem w terapii, zamiast od pytania o problem. Ujęcie to pozwala od początku koncentrować się na preferowanej przyszłości i możliwych efektach terapii oraz wyznaczać kierunek dalszych działań. W praktyce wzmacnia orientację na rozwiązania, skraca proces terapeutyczny oraz wzmacnia sprawczość klienta.

SFBT traktuje język jako podstawowe narzędzie konstruowania znaczeń, gdyż to właśnie w różnych kontekstach interakcji społecznych ludzie interpretują swoje doświadczenia i nadają im sens. Opisywane interakcje tworzą mapę pojęciową, dzięki której ludzie orientują się w świecie i wyrażają siebie. Tym samym praca z „mapą” klienta, wyrażana w jego własnych słowach, stanowi jedno z podstawowych zadań terapeuty, gdyż umożliwia odkrywanie celów, znaczeń i zasobów wspierających zmianę oraz lepsze rozumienie perspektywy klienta. Dzięki takiemu prowadzeniu dialogu terapeuta wzmacnia narrację skoncentrowaną na możliwościach zamiast na deficytach (Anderson, 2005; De Jong i Berg, 2012).

W konsekwencji podejście skoncentrowane na rozwiązaniu stanowi spójny model pracy terapeutycznej, którego podstawowym celem jest wspieranie procesu zmiany poprzez uruchamianie zasobów klienta oraz konstruowanie wizji preferowanej przyszłości.

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniu jako współczesna realizacja idei towarzyszenia wychowawczego

Przedstawione wyżej założenia SFBT pozwalają postrzegać tę koncepcję nie tylko jako metodę pracy pomocowej, lecz przede wszystkim jako szczególny sposób rozumienia relacji z drugim człowiekiem. W perspektywie pedagogicznej istotnego wymiaru nabierają te elementy podejścia, które akcentują podmiotowość osoby, dialogiczny charakter relacji oraz wspieranie sprawstwa i autonomii w procesie zmiany.

W tym sensie SFBT można interpretować jako współczesną realizację idei towarzyszenia wychowawczego. Relacja pomocowa przestaje być tu oparta na kontroli,

³ Zespół BRIEF został założony przez trzech brytyjskich terapeutów i pracowników socjalnych: Harveya Ratnera, Evana George'a i Chrisa Ivesona w 1989 w Londynie. Jest to jeden z najważniejszych europejskich ośrodków zajmujących się terapią skoncentrowaną na rozwiązaniu (SFBT).

diagnozie negatywnej i jednostronnym oddziaływaniu, a staje się przestrzenią współpracy, obecności oraz wspólnego poszukiwania możliwości rozwoju.

Podmiotowość i sprawstwo osoby jako fundament relacji wychowawczej

Jednym z kluczowych założeń podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu jest przekonanie o posiadaniu przez osobę zasobów niezbędnych do wprowadzania zmiany. Oznacza to odejście od perspektywy deficytowej, w której uwagę kieruje się przede wszystkim na braki i trudności, na rzecz ujęcia zasobowego, akcentującego kompetencje, doświadczenia sukcesu oraz dotychczasowe strategie radzenia sobie.

W perspektywie towarzyszenia wychowawczego założenie to nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ redefiniuje ono rolę osoby wspierającej. Wychowawca nie jest tu postrzegany jako ekspert narzucający gotowe rozwiązania, lecz jako towarzysz rozwoju, który pomaga wychowankowi dostrzec i wzmocnić jego zasoby oraz własne możliwości działania. Tym samym relacja wychowawcza zostaje przesunięta z modelu asymetrycznego ku relacji bardziej partnerskiej, opartej na uznaniu sprawstwa wychowanka.

Dialogiczny charakter relacji i zmiana pozycji „wiedzącego”

Istotnym wymiarem SFBT jest specyficzny sposób prowadzenia dialogu, który nie polega na diagnozowaniu i interpretowaniu problemu przez osobę wspierającą, lecz na wspólnym poszukiwaniu znaczeń, zasobów i możliwości zmiany (Berg, 1994; Franklin i in., 2011). W tym sensie relacja pomocowa zostaje oparta na postawie „niewiedzy”, w której wychowawca rezygnuje z roli dominującego eksperta na rzecz uważnego towarzysza doświadczeń drugiego człowieka.

Taka forma relacji w sposób wyraźny koresponduje z pedagogiką dialogu i filozofią spotkania, w których kluczowe znaczenie ma autentyczna obecność oraz uznanie drugiego za podmiot relacji. Wychowanie przestaje być wówczas procesem jednostronnego oddziaływania, a staje się przestrzenią współkonstruowania znaczeń i możliwych kierunków działania.

Orientacja na przyszłość, nadzieję i możliwość zmiany

SFBT charakteryzuje się wyraźną orientacją ku przyszłości, w której centralne znaczenie ma budowanie wizji pożądanej zmiany. Zamiast koncentrować się na genezie trudności, podejście to kieruje uwagę na to, jak mogłoby wyglądać życie osoby, gdy problem ulegnie osłabieniu lub przestanie dominować jej doświadczenie.

W ujęciu pedagogicznym orientacja ta wpisuje się w ideę wychowania rozumianego jako wspieranie rozwoju i uruchamianie potencjału osoby. Towarzystwo wychowawcze

nie oznacza w tym kontekście prowadzenia wychowanka przez gotowe etapy zmiany, lecz wspieranie go w formułowaniu własnej wizji przyszłości oraz w podejmowaniu nawet niewielkich kroków prowadzących do jej realizacji. W ten sposób wzmacniane jest poczucie sprawstwa oraz doświadczanie sensowności podejmowanych działań.

Zasoby, wyjątki i mikrozmiana jako przestrzeń rozwoju

Istotnym elementem podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu jest koncentracja na tzw. wyjątkach, czyli sytuacjach, w których problem nie występował lub jego nasilenie było mniejsze. Analiza takich doświadczeń pozwala dostrzec, że problem nie ma charakteru stałego i nie determinuje całkowicie funkcjonowania osoby.

W perspektywie pedagogicznej odkrywanie wyjątków staje się sposobem wzmacniania zasobów wychowanka oraz budowania jego kompetencji refleksyjnych. Towarzyszenie wychowawcze polega tu na wspólnym zauważaniu momentów skutecznego działania i wzmacnianiu ich znaczenia, co prowadzi do stopniowej, ale realnej zmiany. Szczególną rolę odgrywa przekonanie, że nawet niewielkie kroki mogą prowadzić do zmiany, jeśli są świadomie dostrzegane i wzmacniane.

Od kontroli do towarzyszenia – zmiana paradygmatu relacji wychowawczej

Wszystkie powyższe elementy wskazują na istotną zmianę paradygmatu relacji pomocowej i wychowawczej. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniu odchodzi od logiki kontroli, korekty i diagnozy na rzecz logiki współpracy, dialogu i wzmacniania zasobów. W tym sensie może być interpretowane jako praktyczna realizacja idei towarzyszenia wychowawczego, w której kluczowe znaczenie ma obecność drugiego człowieka, jego podmiotowość oraz uznanie jego zdolności do współtworzenia własnego rozwoju.

W konsekwencji SFBT nie powinno być redukowane wyłącznie do zbioru technik pomocowych, lecz rozumiane jako spójna propozycja antropologiczno-relacyjna, która może stanowić inspirację dla współczesnej pedagogiki. W tym ujęciu towarzyszenie wychowawcze przestaje być kategorią jedynie teoretyczną, a staje się praktyką możliwą do realizacji w codziennym kontakcie edukacyjnym i pomocowym.

Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzona analiza wskazuje, że podejście skoncentrowane na rozwiązaniu (SFBT) może stanowić istotne wsparcie współczesnych koncepcji pedagogicznych, zwłaszcza tych odwołujących się do idei towarzyszenia wychowawczego. Umożliwia ono ujmowanie relacji wychowawca-wychowanek jako procesu opartego na współpracy, dialogu oraz wzmacnianiu sprawczości i zasobów osoby.

Potencjał aplikacyjny tego podejścia znajduje potwierdzenie w badaniach empirycznych. Przegląd literatury wskazuje na skuteczność SFBT w pracy z dziećmi i młodzieżą w środowisku szkolnym, zwłaszcza w zakresie funkcjonowania emocjonalnego, behawioralnego i społecznego (Kim i Franklin, 2009; Franklin i in., 2011). Najnowsze metaanalizy potwierdzają jego efektywność w różnych obszarach funkcjonowania uczniów. Szczególnie wyniki badań eksperymentalnych (RCT) wykazują na wysoką skuteczność tego podejścia w pracy z adolescentami doświadczającymi trudności szkolnych (Hong i in., 2025; Karababa, 2024). Wyniki te wzmacniają przesłanki do stosowania SFBT w praktyce edukacyjnej i pedagogicznej. W tym kontekście zasadne wydaje się uwzględnianie założeń SFBT w kształceniu pedagogów jako podejścia rozwijającego kompetencje relacyjne oraz orientację na zasoby i sprawczość wychowanka. Jednocześnie SFBT może stanowić inspirację dla redefinicji roli pedagoga jako osoby współuczestniczącej w procesie zmiany, a nie jedynie diagnozującej i interweniującej. Należy jednocześnie podkreślić, że przedstawione rozważania opierają się na krytycznej analizie i interpretacji literatury przedmiotu. W związku z tym sformułowane wnioski mają charakter koncepcyjny i interpretacyjny, a celem artykułu nie jest empiryczna weryfikacja skuteczności podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniu w praktyce pedagogicznej. Przedstawione wnioski wymagają dalszej weryfikacji w badaniach empirycznych prowadzonych w różnych kontekstach edukacyjnych i wychowawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, H. (2005). Myths about „not-knowing”. *Family Process*, 44(4), 497–504.
- Berg, I.K. (1994). *Family-based services: A solution-focused approach*. Norton.
- Berg, I.K. i Dolan, Y. (2001). *Tales of solutions: A collection of hope-inspiring stories*. Norton.
- Berg, I.K. i Miller, S.D. (1992). *Working with the problem drinker: A solution-oriented approach*. Norton.
- Buczek, W. (2017). Pedagogika personalno-egzystencjalna ks. Janusza Tarnowskiego. Dialog wychowawczy jako propozycja metody wychowania we współczesnej rodzinie, szkole, społeczeństwie. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3, 175–191. <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.17.011.7034>
- De Jong, P. i Berg, I.K. (2012). *Interviewing for solutions*. Wadsworth.
- Franklin, C., Trepper, T.S., Gingerich, W.J. i McCollum, E.E. (red.). (2011). *Solution-Focused Brief Therapy: A handbook of evidence-based practice*. Oxford University Press.
- Glinkowski, W.P. (2014). Kim są uczestnicy Buberowskiego dialogu? *Analiza i Egzystencja*, 26, 43–60.
- Hong, J., Park, I.Y., Yu, M. i Franklin, C. (2025). Solution-Focused Brief Therapy in Korean schools: A meta-analysis. *Research on Social Work Practice*. <https://doi.org/10.1177/10497315251385970>
- Karababa, A. (2024). A meta-analysis of solution-focused brief therapy for school-related problems in adolescents. *Research on Social Work Practice*, 34(2), 169–181. <https://doi.org/10.1177/10497315231170865>
- Kim, J.S. i Franklin, C. (2009). Solution-Focused Brief Therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 464–470. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.10.002>
- Łopatkowa, M. (1992). *Pedagogika serca*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia: Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Ratner, H., George, E. i Iveson, C. (2012). *Solution focused brief therapy: 100 key points and techniques*. Routledge.
- de Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. Norton.
- de Shazer, S. (1994). *Words were originally magic*. Norton.
- de Shazer, S. i Dolan, Y. (2012). *More than miracles: The state of the art of solution focused brief therapy*. Routledge.
- Stawnicka-Zwiahel, E. (2014). *Stworzeni do relacji. Dialogiczne inspiracje Martina Bubera*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sundman, P. (2016). *The solution-focused brief therapy theory development*. W: K.R. Santhosh, J. Koorankot i P.K. Raheemudheen (red.), *Solution focused approach in behavioural sciences* (s. 36–51). Department of Psychology, CDMRP University of Calicut.
- Tarnowski, J. (1991). Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej. *Znak*, 9, 69–78.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?* Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Tarnowski, J. (2009). *Jak wychowywać? Barykada czy dialog?* Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam.
- Walulik, A. (2023). Towarzyszenie wychowawcze wobec wirtualnego świata. W: S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza* (s. 61–75). Wydawnictwo Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788381389624.03>
- Zatloukal, L. (2025). Varieties of work with preferred futures in solution-focused brief therapy. *Contemporary Family Therapy*, 47, 339–353. <https://doi.org/10.1007/s10591-024-09725-9>

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).


Ewelina Młynarczyk-Karabin
<https://orcid.org/0000-0002-4684-0895>

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

The Maria Grzegorzewska University, Poland

emlynarczyk@aps.edu.pl

Julia Bodziony
<https://orcid.org/0009-0007-9108-6880>

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

The Maria Grzegorzewska University, Poland

jb70172@aps.edu.pl

Data zgłoszenia: 18.05.2026

Data akceptacji: 08.07.2026

Data publikacji: 30.09.2026

<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.09>

***Między autentycznością a dostosowaniem.
Tożsamość osób w spektrum autyzmu
w perspektywie pedagogiki towarzyszenia
Between Authenticity and Adaptation.
The Identity of People on the Autism Spectrum
From the Perspective of Accompanying Pedagogy***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to analyze the identity formation process of individuals with autism spectrum disorder (ASD) in the context of contemporary adaptive pressures.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is formulated as a question: how does adaptive pressure present in culture and the education system influence the identity construction process of individuals with autism spectrum disorder (ASD)? The article is theoretical and analytical in nature and is based on a critical, interpretive review of the scientific literature.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article integrates empirical findings and theoretical concepts regarding normative pressure, masking, and identity development. The concept of adaptive pressure and its relationship to dominant standards of social functioning are reconstructed and masking is then analyzed as an adaptive strategy enabling functioning in an environment based on neuronormative expectations.

RESEARCH RESULTS: The literature analysis indicates that masking serves an adaptive function in relation to dominant social norms, enabling individuals with ASD to increase social functionality and reduce the direct experience of exclusion. At the same time, these strategies are associated with significant psychological costs, including an increased risk of depression, a sense of isolation, and a weakening of identity coherence.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:

The conclusions indicate the need to broaden the perspective of autism research to include the

Sugerowane cytowanie: Młynarczyk-Karabin, E., i Bodziony, J. (2026). Między autentycznością a dostosowaniem. Tożsamość osób w spektrum autyzmu w perspektywie pedagogiki towarzyszenia. *Horyzonty Wychowania*, 25(75), 73–82. <https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.09>

cultural and institutional context that co-shapes the conditions for the development of subjectivity in neurodiverse individuals. A reinterpretation of inclusion as a process of accepting diverse styles of functioning, rather than merely supporting conformity to the majority norm, is proposed. The importance of the pedagogical category of accompaniment as a relational form of supporting the development of individuals with ASD is also emphasized.

→ **KEYWORDS:** **AUTISM, IDENTITY, MASKING, ADAPTIVE PRESSURE, NEURODIVERSITY**

ABSTRAKT

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza procesu kształtowania tożsamości osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) w warunkach współczesnej presji adaptacyjnej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy sformułowano w postaci pytania: w jaki sposób presja adaptacyjna obecna w kulturze i systemie edukacji wpływa na proces konstruowania tożsamości osób w spektrum autyzmu? Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny i opiera się na krytycznym przeglądzie interpretacyjnym literatury naukowej.

PROCES WYWODU: W artykule dokonano integracji ustaleń empirycznych i koncepcji teoretycznych dotyczących presji normatywnej, maskowania oraz rozwoju tożsamości. Zrekonstruowano pojęcie presji adaptacyjnej i jej związek z dominującymi standardami funkcjonowania społecznego, a następnie przeanalizowano maskowanie jako strategię adaptacyjną umożliwiającą funkcjonowanie w środowisku opartym na neuronormatywnych oczekiwaniach.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza literatury wskazuje, że maskowanie pełni funkcję adaptacyjną wobec dominujących norm społecznych, umożliwiając osobom z ASD zwiększenie funkcjonalności społecznej i ograniczenie bezpośredniego doświadczenia wykluczenia. Jednocześnie strategie te wiążą się z istotnymi kosztami psychologicznymi, obejmującymi zwiększone ryzyko depresyjności, poczucie izolacji oraz osłabienie spójności tożsamościowej.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wnioski wskazują na konieczność poszerzenia perspektywy badań nad autyzmem o kontekst kulturowy i instytucjonalny współkształtujący warunki rozwoju podmiotowości osób neuroróżnorodnych. Zaproponowano reinterpretację inkluzji jako procesu akceptacji różnorodnych stylów funkcjonowania, a nie jedynie wspierania dostosowania do normy większościowej. Podkreślono również znaczenie pedagogicznej kategorii towarzyszenia jako relacyjnej formy wspierania rozwoju osób z ASD.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **AUTYZM, TOŻSAMOŚĆ, MASKOWANIE, PRESJA ADAPTACYJNA, NEURORÓŻNORODNOŚĆ**

WSTĘP

Współczesne społeczeństwa charakteryzują się nasileniem wymagań adaptacyjnych wobec jednostki. Rosnące znaczenie kompetencji komunikacyjnych, elastyczności oraz samoregulacji sprawia, że funkcjonowanie człowieka coraz częściej oceniane jest przez pryzmat dominujących standardów społecznych. Szczególną rolę w utrwalaniu tych norm odgrywa system edukacyjny, który – mimo deklarowanej inkluzyjności – często opiera się na neurotypowych wzorcach komunikacji, ekspresji emocjonalnej i relacjach interpersonalnych. W takich warunkach osoby z ASD doświadczają napięcia między koniecznością dostosowania się do oczekiwań społecznych a potrzebą zachowania autentyczności i integralności własnego doświadczenia (Tokaj, 2025). Perspektywa ta wymaga odejścia od rozumienia wsparcia wyłącznie jako procesu rozwijania kompetencji adaptacyjnych. Istotną kategorią interpretacyjną staje się pedagogika towarzyszenia, oparta na uznaniu podmiotowości, autonomii oraz indywidualnej drogi rozwoju osoby. W proponowanym ujęciu towarzyszenie oznacza tworzenie warunków, w których rozwój społeczny nie wymaga rezygnacji z autentyczności i własnego sposobu funkcjonowania. Celem niniejszego artykułu jest analiza procesu kształtowania tożsamości osób ze spektrum autyzmu w warunkach współczesnej presji adaptacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem relacji między normą społeczną a autentycznością jednostki. Problem badawczy sformułowano następująco: w jaki sposób presja adaptacyjna obecna w kulturze i systemie edukacji wpływa na proces konstruowania tożsamości osób w spektrum autyzmu? Przyjęta teza zakłada, że tożsamość osób z ASD rozwija się w napięciu między funkcjonalnym dostosowaniem a potrzebą zachowania spójnego obrazu siebie. Strategie adaptacyjne, w tym maskowanie, mogą ułatwiać uczestnictwo społeczne, ale jednocześnie prowadzić do rozbieżności między Ja prywatnym a Ja społecznym. Nowość proponowanego ujęcia polega na interpretacji tego zjawiska nie wyłącznie jako indywidualnej trudności, lecz jako efektu relacji między neuro różnorodnością a normatywną organizacją środowiska społecznego i edukacyjnego.

Metody i źródła badawcze

Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny i został opracowany w formule krytycznego przeglądu interpretacyjnego literatury. Celem opracowania jest analiza relacji między normą społeczną a autentycznością w procesie konstruowania tożsamości osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz identyfikacja mechanizmów pośredniczących między strukturą normatywną a doświadczeniem jednostki. W odróżnieniu od przeglądu systematycznego realizowanego zgodnie ze standardem PRISMA (Page i in., 2021), którego celem jest transparentna selekcja badań oraz ilościowa synteza wyników, przegląd interpretacyjny organizuje literaturę wokół problemów teoretycznych i napięć koncepcyjnych (Dixon-Woods i in., 2006). Kryterium doboru i analizy tekstów stanowi ich znaczenie dla wyjaśnienia badanego zjawiska, a zasadniczym zadaniem badacza jest spójne zintegrowanie ustaleń empirycznych z koncepcjami teoretycznymi w celu wypracowania

ramy interpretacyjnej. Przyjęta strategia umożliwia opracowanie syntetycznego modelu wyjaśniającego relacje między presją normatywną, strategiami adaptacyjnymi (w szczególności maskowaniem) a konsekwencjami dla spójności tożsamości i dobrostanu psychicznego. Artykuł stanowi próbę integracji poziomu strukturalnego – obejmującego normy społeczne i edukacyjne oczekiwania adaptacyjne – z poziomem jednostkowym, związanym z doświadczeniem autentyczności, autonomii i relacyjności. Opracowanie należy zatem traktować jako syntezę teoretyczną o charakterze interpretacyjnym, której celem jest uporządkowanie istniejącej wiedzy oraz zaproponowanie spójnej ramy analitycznej dla dalszych badań empirycznych.

Materiał analityczny stanowi literatura naukowa opublikowana głównie w latach 2015–2025, uzupełniona o kluczowe wcześniejsze koncepcje teoretyczne istotne dla analizowanego problemu. Dobór źródeł miał charakter celowy i problemowy, zgodny z założeniami interpretacyjnego przeglądu literatury. Analizie poddano cztery powiązane obszary badań: empiryczne opracowania dotyczące maskowania w spektrum autyzmu i jego operacjonalizacji (Hull i in., 2019), badania nad związkiem maskowania z dobrostanem psychicznym (Hull i in., 2017; Strzelecki, 2025), publikacje rozwijające perspektywę neuro różnorodności i neuronormatywności (Singer, 1999; Walker, 2021) oraz prace dotyczące teorii tożsamości i autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000; McAdams i McLean, 2013; Deci i in., 2017). Literaturę pozyskiwano poprzez wyszukiwania tematyczne w międzynarodowych bazach naukowych oraz metodę doboru śnieżnego, obejmującą analizę bibliografii kluczowych publikacji. Do przeglądu włączano prace spełniające następujące kryteria: odniesienie do doświadczeń osób w spektrum autyzmu w zakresie tożsamości, maskowania, funkcjonowania społecznego lub dobrostanu; znaczenie dla interpretacji relacji między jednostką a wymaganiami środowiska oraz status publikacji naukowej. Wykluczono opracowania ograniczające się wyłącznie do klinicznego opisu symptomów ASD, bez odniesienia do wymiaru podmiotowego, społecznego lub edukacyjnego funkcjonowania osób w spektrum.

Analiza miała charakter iteracyjny i przebiegała w trzech etapach. W pierwszym dokonano rekonstrukcji definicji i zakresów pojęciowych kluczowych kategorii: presji adaptacyjnej, normy społecznej, maskowania i autentyczności. W drugim etapie przeprowadzono analizę komparatywną badań empirycznych, zestawiając ujęcia maskowania jako strategii funkcjonalnej z analizami podkreślającymi jego koszty psychologiczne. W trzecim etapie dokonano syntezy interpretacyjnej, integrującej ustalenia w spójną propozycję wyjaśniającą.

Wnioski mają charakter teoretyczno-interpretacyjny i stanowią próbę konceptualnego uporządkowania istniejących ustaleń. Ograniczeniem pozostaje zróżnicowanie metodologiczne badań pierwotnych – odmienne narzędzia pomiaru maskowania, różne wskaźniki dobrostanu oraz heterogeniczność badanych populacji. Przyjęta strategia komparatywnej analizy jakościowej umożliwia jednak uchwycenie relacji między poziomem jednostkowym a strukturalnym, co stanowi zasadniczy cel niniejszego opracowania.

Część zasadnicza

Współczesna presja adaptacyjna, rozumiana jako systematyczne oczekiwanie dostosowania się jednostki do dominujących standardów funkcjonowania społecznego, może być analizowana nie tylko w kategoriach socjologicznych czy pedagogicznych, lecz również w świetle teorii motywacji i rozwoju osobowości. W tym kontekście szczególnie użyteczna okazuje się teoria autodeterminacji (*Self-Determination Theory*, SDT) rozwijana przez Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana (2000; Deci i in., 2017). Zgodnie z jej założeniami funkcjonowanie psychiczne jednostki opiera się na zaspokajaniu trzech podstawowych potrzeb: autonomii, kompetencji oraz relacyjności. Potrzeby te mają charakter uniwersalny i warunkują zarówno dobrostan, jak i spójność Ja. W warunkach nasilonej normatywności społecznej potrzeba autonomii – rozumiana jako doświadczanie siebie jako autora własnych działań – może ulegać ograniczeniu. Maskowanie, choć bywa podejmowane intencjonalnie, nie zawsze wynika z wewnętrznej motywacji, lecz często stanowi odpowiedź na presję środowiskową (Nieradka, 2022; Buchholz, 2023). W świetle SDT działania motywowane zewnętrznymi, nawet jeśli prowadzą do efektywności funkcjonalnej, nie sprzyjają integracji Ja w takim stopniu jak działania autonomiczne. Jeżeli zatem osoba w spektrum regularnie dostosowuje swoje zachowania w celu uniknięcia negatywnej oceny, może doświadczać rozbieżności między działaniem a poczuciem autentycznego wyboru. Druga z potrzeb – relacyjność – zakłada możliwość tworzenia więzi opartych na akceptacji i wzajemnym uznaniu. Wyniki badań nad maskowaniem (Hull i in., 2017, 2019) pokazują, że strategie te często mają na celu zwiększenie przynależności społecznej. Jednakże, jak wskazują Livingston i współpracownicy (2019), kompensacja poznawcza niekoniecznie redukuje subiektywne poczucie izolacji. Jeżeli relacje budowane są na zachowaniach maskujących, mogą one nie w pełni zaspokajać potrzebę bycia akceptowanym „takim, jakim się jest”. W tym sensie maskowanie może paradoksalnie wzmacniać samotność mimo pozornej integracji. Trzecia potrzeba – kompetencji – dotyczy doświadczania skuteczności w działaniu. W środowisku edukacyjnym kompetencja bywa jednak definiowana w sposób zawężony, poprzez zgodność z dominującym stylem komunikacyjnym i społecznym (Guzmán-Simón i in., 2020). Osoba w spektrum autyzmu może więc doświadczać wysokiej kompetencji poznawczej przy jednoczesnym poczuciu nieadekwatności społecznej (Simmons i in., 2024). Maskowanie staje się wówczas narzędziem utrzymania wizerunku kompetentnego ucznia czy pracownika, lecz kosztem wzrostu obciążenia poznawczego i emocjonalnego. Napięcie adaptacyjne wzmacniane jest przez asymetryczne przypisywanie „problemu komunikacji” osobie z ASD (Milton, 2012). Warto podkreślić, że kluczowa staje się kategoria autentyczności. Pojęcie autentyczności bywa definiowane jako zgodność między doświadczeniem wewnętrznym a jego ekspresją. Autentyczność nie oznacza braku regulacji, lecz relatywną spójność między Ja prywatnym a Ja publicznym. Jeżeli maskowanie prowadzi do trwałego rozdziewięku między tymi poziomami, może osłabiać poczucie integralności. Z perspektywy SDT autentyczność jest ściśle powiązana z autonomią – działanie zgodne z własnymi wartościami i doświadczeniem sprzyja integracji struktury

Ja. Empiryczne potwierdzenie kosztów braku autentyczności ukazują badania nad zdrowiem psychicznym osób z ASD. Cassidy i współpracownicy (2018) wykazali związek między nasileniem maskowania a zwiększonym ryzykiem depresji i myśli samobójczych. Nowsze analizy dotyczące zjawiska autystycznego wypalenia wskazują, że chroniczna presja dopasowania może prowadzić do utraty energii, regresu funkcjonowania oraz obniżenia poczucia tożsamościowej spójności. Maskowanie przestaje być wówczas jedynie strategią społeczną, a staje się czynnikiem ryzyka dla dobrostanu. Zintegrowanie teorii autodeterminacji z wynikami badań nad maskowaniem pozwala sformułować pogłębioną interpretację: presja normatywna nie tylko generuje strategie adaptacyjne, lecz także wpływa na stopień zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych. Jeżeli autonomia, relacyjność i autentyczność są chronicznie ograniczane, rośnie prawdopodobieństwo zaburzeń nastroju i poczucia alienacji. Tym samym problem maskowania nie może być rozpatrywany wyłącznie jako kwestia kompetencji społecznej, lecz jako zagadnienie strukturalne, obejmujące relację między kulturą edukacyjną a potrzebami psychologicznymi jednostki. W konsekwencji tożsamość osób z ASD w warunkach współczesnej presji adaptacyjnej kształtuje się w napięciu między funkcjonalnością a integralnością. Funkcjonalność sprzyja dostępowi do zasobów społecznych; integralność warunkuje dobrostan i stabilność Ja. Gdy system edukacyjny waloryzuje przede wszystkim widzialne dostosowanie, może nieświadomie wzmacniać procesy prowadzące do rozszczepienia tożsamościowego. W tym sensie autentyczność nie jest kategorią jedynie etyczną czy filozoficzną, lecz posiada wymiar psychologiczny i rozwojowy, bezpośrednio związany z jakością funkcjonowania jednostki.

Wyniki analizy naukowej

Przeprowadzona analiza literatury pozwala na sformułowanie kilku kluczowych ustaleń o charakterze syntetycznym. Po pierwsze, współczesna presja adaptacyjna stanowi istotny kontekst strukturalny funkcjonowania osób z ASD. W literaturze coraz częściej podkreśla się, że dominujący model funkcjonowania społecznego oparty jest na wzorcu neurotypowym, który staje się niewidzialną normą odniesienia (Walker, 2021). W systemie edukacyjnym normatywność ta ulega instytucjonalizacji – oceniane są nie tylko kompetencje poznawcze, lecz również styl bycia, tempo reagowania i adekwatność społeczna. W konsekwencji różnica poznawczo-społeczna charakterystyczna dla osób z ASD podlega stałej regulacji i korekcji. Po drugie, maskowanie należy interpretować jako strategię adaptacyjną osadzoną w relacji między jednostką a normą społeczną. Badania empiryczne prowadzone przez Hull i współpracowników (2017, 2019) doprowadziły do operacjonalizacji tego zjawiska oraz wykazały jego złożoną strukturę obejmującą kompensację, tłumienie cech oraz asymilację społeczną. Livingston i współpracownicy (2019) wskazują, że strategie kompensacyjne mogą umożliwiać efektywne funkcjonowanie społeczne mimo trudności w zakresie intuicyjnego rozumienia sytuacji interpersonalnych. Maskowanie zwiększa więc widzialną funkcjonalność i może sprzyjać

osiągnięciom edukacyjnym czy zawodowym. Jednocześnie jednak narastająca liczba badań dokumentuje jego koszty psychologiczne. Cassidy i współpracownicy (2018) wykazali istotny związek między nasileniem maskowania a podwyższonym poziomem depresyjności i myśli samobójczych. Zjawisko tzw. autystycznego wypalenia opisywane w analizach jakościowych i przeglądowych (Ali i in., 2025) łączy się z chronicznym stresem wynikającym z długotrwałego dostosowywania się do wymagań środowiskowych. Oznacza to, że maskowanie pełni funkcję regulacyjną wobec normy społecznej, lecz jednocześnie generuje istotne obciążenie emocjonalne i poznawcze. Po trzecie, włączenie perspektywy teorii autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000; Deci i in., 2017) pozwala pogłębić interpretację tych zależności. Jeżeli zachowanie jednostki jest w znacznym stopniu regulowane przez zewnętrzne oczekiwania, może dochodzić do ograniczenia zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych – autonomii, relacyjności i kompetencji. Długotrwałe maskowanie, motywowane presją adaptacyjną, może osłabiać doświadczenie autonomii rozumianej jako poczucie sprawstwa i zgodności działania z własnym Ja. Po czwarte, proces konstruowania tożsamości w warunkach presji adaptacyjnej przyjmuje formę napięcia między funkcjonalnością a autentycznością. W ujęciu narracyjnym (McAdams i McLean, 2013) tożsamość rozwija się jako integracja doświadczeń w spójną opowieść o sobie. Jeżeli jednak znacząca część codziennego funkcjonowania opiera się na zachowaniach wyuczonych i kontrolowanych, może dojść do rozbieżności między Ja prywatnym a Ja społecznym. Badania jakościowe nad doświadczeniem dorosłych osób z ASD wskazują na częste poczucie „życia w roli” oraz trudność w identyfikacji granicy między autentycznym a maskującym sposobem bycia (Pyszkowska i in., 2025). W długiej perspektywie taka dychotomia może prowadzić do osłabienia poczucia spójności i ciągłości Ja, co stanowi istotny czynnik ryzyka dla zdrowia psychicznego. Analiza pozwala zatem przesunąć perspektywę interpretacyjną z poziomu indywidualnych „deficytów adaptacyjnych” na poziom strukturalnych uwarunkowań kulturowych i edukacyjnych. Maskowanie nie jest wyłącznie osobistą strategią kompensacyjną, lecz odpowiedzią na konfigurację normatywną, w której określony styl funkcjonowania zostaje uprzywilejowany. W konsekwencji presja adaptacyjna współczesnej kultury edukacyjnej może być traktowana jako czynnik pośredniczący między neuronormatywnością a dobrostanem psychicznym osób w spektrum autyzmu, wpływający na dynamikę konstruowania ich tożsamości. Włączenie tej kategorii do refleksji nad edukacją włączającą pozwala pogłębić rozumienie relacji między środowiskiem instytucjonalnym a rozwojem podmiotowości osób z ASD.

Wnioski

Celem artykułu było ustalenie, w jaki sposób współczesna presja adaptacyjna – obecna w kulturze i systemie edukacji – wpływa na proces konstruowania tożsamości osób z ASD. Przeprowadzona analiza literatury pozwala stwierdzić, że presja ta stanowi istotny czynnik strukturalny, który pośredniczy między neuronormatywnością a dobrostanem

psychicznym jednostki. W warunkach dominacji neurotypowych standardów komunikacji i regulacji emocjonalnej osoby z ASD podejmują strategie maskowania, które choć może zwiększać funkcjonalność społeczną i ograniczać bezpośrednie doświadczenie wykluczenia, wiąże się z kosztami psychologicznymi, obejmującymi obniżenie dobrostanu, zwiększone ryzyko depresyjności oraz potencjalne osłabienie spójności Ja. W konsekwencji tożsamość osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu kształtuje się w napięciu między funkcjonalnością a autentycznością. Odpowiedź na postawiony problem badawczy prowadzi zatem do wniosku, że analiza tożsamości w spektrum autyzmu wymaga uwzględnienia kontekstu kulturowo-instytucjonalnego, a nie jedynie psychologicznego opisu cech jednostki. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera pedagogiczna kategoria towarzyszenia, rozumiana jako relacyjna forma wspierania rozwoju oparta na uznaniu podmiotowości, autonomii i autentyczności doświadczenia wychowanka. Autorska propozycja rozwinięcia kategorii pedagogiki towarzyszenia w odniesieniu do osób w spektrum autyzmu polega na przesunięciu jej znaczenia z ogólnej postawy wspierającej ku modelowi przeciwdziałania presji adaptacyjnej. Towarzyszenie nie oznacza w tym ujęciu rezygnacji ze wspierania rozwoju kompetencji społecznych, lecz zmianę celu oddziaływań pedagogicznych: od jednostronnego dostosowania osoby do oczekiwań środowiska ku tworzeniu przestrzeni umożliwiającej zachowanie spójności między funkcjonowaniem społecznym a autentycznością jednostki. Proponowany model pedagogiki towarzyszenia osób neuro różnorodnych opiera się na trzech wymiarach: uznaniu odmiennych trajektorii rozwojowych, ograniczaniu konieczności chronicznego maskowania oraz wspieraniu autonomicznego konstruowania tożsamości. W takim rozumieniu pedagog staje się nie tyle moderatorem procesu normalizacji zachowania, ile osobą współtworzącą warunki, w których adaptacja nie odbywa się kosztem integralności Ja.

W odniesieniu do osób z ASD towarzyszenie może oznaczać odejście od dominującej logiki pełnego dostosowania do normy większościowej na rzecz tworzenia takich warunków edukacyjnych, które pozwalają jednostce rozwijać się w zgodzie z własnym stylem funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego.

Innowacje i rekomendacje naukowe

Wartość poznawcza przedstawionej analizy polega na kilku przesunięciach interpretacyjnych, które mogą stanowić podstawę dalszych badań i refleksji teoretycznej. Po pierwsze, maskowanie zostało ujęte jako zjawisko systemowe, osadzone w relacji między jednostką a neuronormatywną strukturą środowiska społecznego. Takie podejście pozwala interpretować je nie tylko jako strategię kompensacyjną, lecz także jako przejaw napięcia między różnorodnością neurokognitywną a kulturową standaryzacją funkcjonowania. Po drugie, do refleksji nad edukacją włączającą wprowadzono kategorię autentyczności, rozumianą jako zgodność między doświadczeniem wewnętrznym jednostki a jego społeczną ekspresją. Inkluzja oznacza w tym ujęciu nie tylko wspieranie adaptacji, lecz również tworzenie warunków umożliwiających zachowanie integralności Ja. Po trzecie,

zaproponowano redefinicję inkluzji jako procesu akceptacji różnych stylów funkcjonowania, a nie wyłącznie dostosowania jednostki do normy większościowej. W takim ujęciu rola pedagoga może być rozumiana w kategoriach towarzyszenia – obecności wspierającej rozwój i podmiotowości osoby, a nie jedynie procesu adaptacji do oczekiwań środowiska. Refleksja nad tożsamością osób z ASD wymaga zatem uwzględnienia nie tylko procesów indywidualnych, lecz także kulturowych i instytucjonalnych mechanizmów regulujących warunki rozwoju. Pozwala to lepiej zrozumieć napięcie między normą społeczną a autentycznością jako jeden z istotnych wymiarów doświadczenia osób w spektrum autyzmu.

BIBLIOGRAFIA

- Ali, D., Bougoure, M., Cooper, B., Quinton, A.M.G., Tan, D., Brett, J., Mandy, W., Maybery, M., Magiati, I. i Happé, F. (2025). Burnout as experienced by autistic people: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 122, 102669. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2025.102669>
- Buchholz, A. (2023). Maskowanie w autyzmie – analiza zjawiska. *Szkola Specjalna*, 84(3), 183–193. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.8978>
- Cassidy, S.A., Bradley, L., Shaw, R. i Baron-Cohen, S. (2018). Risk markers for suicidality in autistic adults. *Molecular Autism*, 9, 42. <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0226-4>
- Deci, E.L., Olafsen, A.H. i Ryan, R.M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S., Annandale, E., Arthur, A., Harvey, J., Hsu, R., Katbamna, S., Olsen, R., Smith, L., Riley, R. i Sutton, A.J. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC Medical Research Methodology*, 6, 35. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-6-35>
- Guzmán-Simón, F., Torres-Gordillo, J.J. i Caballero, K. (2020). Understanding assessment processes for communicative competence through an analysis of teachers' reported practice. *Education Sciences*, 10(4), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci10040116>
- Hull, L., Mandy, W., Lai, M.-C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P. i Petrides, K.V. (2019). Development and validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 819–833. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3792-6>
- Hull, L., Petrides, K.V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.C. i Mandy, W. (2017). “Putting on my best normal”: Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(8), 2519–2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Livingston, L.A., Colvert, E., the Social Relationships Study Team, T., Bolton, P., Happé, F. (2019). Good social skills despite poor theory of mind: Exploring compensation in autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 60(1), 102–110. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12886>
- McAdams, D.P. i McLean, K.C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>

- Milton, D.E.M. (2012). On the ontological status of autism: the 'double empathy problem'. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Nieradka, F. (2022). Kamuflaż u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Analiza zjawiska w świetle dotychczasowych badań. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 55(1), 67–81. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8513>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ..., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pyszkowska, A., Nowacki, A. i Stefanek, F. (2025). The two-edged sword of playing a role in daily life: Social camouflaging among adults on the autism spectrum. A thematic analysis. *Research in Autism*, 124, 202597. <https://doi.org/10.1016/j.reia.2025.202597>
- Simmons, G.L., Corbett, B.A., Lerner, M.D., Wofford, K. i White, S. W. (2024). Social competence in autism: A structural equation modeling approach. *Autism Research*, 17(4), 761–774. <https://doi.org/10.1002/aur.3108>
- Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to a new category of disability. In M. Corker i S. French (red.), *Disability discourse* (pp. 59–67). Open University Press.
- Strzelecki, D. (2025). Social camouflaging and its association with depression, anxiety, and personal burnout among autistic and non-autistic women in Poland. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 31(1), 265–295. <https://doi.org/10.18290/pepsi-2025-0010>
- Tokaj, M. (2025). Osoba z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w biegu życia – wyzwania, możliwości i wsparcie. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, 18, 134–142. <https://doi.org/10.24917/znps.2025.18.12>
- Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. Autonomous Press.

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).



***Pedagogika towarzyszenia wobec potrzeb relacyjnych
 uczniów zdolnych na podstawie badań własnych
 The Pedagogy of Accompaniment in Relation
 to the Relational Needs of Gifted Students Based
 on the Author's Own Research***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This article aims to present the pedagogy of accompaniment in relation to the relational needs of gifted students.

THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS: The research problem concerns accompaniment as the central category of the pedagogy of accompaniment. In this case, the potential accompaniment to the gifted students in their holistic personal, moral, and spiritual development. The study was conducted using a qualitative method within the interpretative paradigm. Proxemic analysis was applied to the collected material.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation process was based on the assumptions of the pedagogy of accompaniment, derived from Ignatian pedagogy, which emphasizes subjectivity, dialogue, reflectiveness, and integral development. The first part of the article presents the theoretical foundations of the pedagogy of accompaniment and the specific functioning of gifted students. This is followed by a qualitative analysis of narratives of gifted individuals. Proxemic analysis made it possible to capture the significance of interpersonal relationships in the participants' experiences and to reveal their expectations toward parents, teachers, and the school environment.

RESEARCH RESULTS: The findings indicate that gifted students strongly need relationships based on accompaniment rather than control, superficial evaluation, and the management of their academic success. The participants expected from their educators – both parents and teachers – an authentic interest in them as individuals, an individual approach, inspiration, dialogue, and understanding of their emotions.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Research shows that gifted students primarily need relationships based on trust, understanding, and

support. The practical implications of the study may be used to develop a more subjective and relational model of working with gifted learners.

→ **KEYWORDS:** **PEDAGOGY OF ACCOMPANIMENT, GIFTED LEARNERS, RELATIONAL NEEDS, TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP, QUALITATIVE RESEARCH**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego artykułu jest ukazanie pedagogiki towarzyszenia wobec potrzeb relacyjnych uczniów zdolnych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy wiąże się z towarzyszeniem jako centralną kategorią pedagogiki towarzyszenia, w tym przypadku potencjalnym towarzyszeniem uczniom zdolnym w ich całościowym rozwoju osobowym, moralnym i duchowym. Badania zostały przeprowadzone za pomocą metody jakościowej w duchu paradygmatu interpretatywnego. Do ich analizy została użyta analiza proksemiczna.

PROCES ARGUMENTACJI: Proces argumentacji został oparty na założeniach pedagogiki towarzyszenia, wywodzącej się z pedagogiki ignacjańskiej, akcentującej podmiotowość, dialog, refleksyjność i integralny rozwój. W pierwszej części artykułu przedstawiono teoretyczne podstawy pedagogiki towarzyszenia i specyfikę funkcjonowania uczniów zdolnych. Następnie dokonano jakościowej analizy narracji osób zdolnych. Analiza proksemiczna pozwoliła uchwycić znaczenie relacji interpersonalnych w doświadczeniach badanych oraz ukazać ich oczekiwania wobec rodziców, nauczycieli i środowiska szkolnego.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie zdolni bardzo potrzebują relacji opartych na towarzyszeniu zamiast kontroli, powierzchownym ocenianiu i zarządzaniu ich sukcesem szkolnym. Badani od swoich wychowawców – rodziców i nauczycieli – oczekiwali przede wszystkim autentycznego zainteresowania ich osobą, indywidualnego podejścia, inspiracji, dialogu oraz rozumienia ich emocji.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ: Badania pokazują, że uczniowieolni potrzebują przede wszystkim relacji opartych na zaufaniu, zrozumieniu i towarzyszeniu. Implikacyjny charakter badań posłuży do budowania bardziej podmiotowego i relacyjnego modelu pracy z uczniem zdolnym.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **PEDAGOGIKA TOWARZYSZENIA, UCZNIOWIE ZDOLNI, POTRZEBY RELACYJNE, RELACJA NAUCZYCIEL–UCZEŃ, BADANIA JAKOŚCIOWE**

Wprowadzenie

Pedagogika towarzyszenia może stanowić źródło namysłu nad właściwą relacją nauczyciela z uczniem zdolnym. Ukazuje ona w sposób kompleksowy, spójny, głęboki sens bycia jego towarzyszem w duchu wzajemnego dialogu, szacunku i autentyczności. Istotnym aspektem tego spotkania jest kształtowanie refleksyjności ucznia zdolnego nad jakością jego postępowania i życia. Taki rodzaj spersonalizowanego wychowania ma prowadzić do posiadania dojrzałej moralności, umiejętności dobrego działania w świecie oraz do poczucia pełni człowieczeństwa. Takie spotkanie wychowawcy i wychowanca rozwija zarówno jednego, jak i drugiego. Nadaje głęboki sens ich wzajemnej relacji, co przynosi poczucie przynależności i spełnienia. Nie ma w tej relacji dominacji, oceny i zniecierpliwienia w oczekiwaniu na konkretne i z góry wytyczone rezultaty wychowawcze. Pojawia się przestrzeń na szczerą rozmowę, niespieszne i autentyczne słuchanie oraz szacunek dla odmienności, która często okazuje się jedynie powierzchowną warstwą ludzkiego istnienia. Pedagogika towarzyszenia pomaga odkryć wspólne wartości i prawdziwą ludzką jedność i wzajemność.

Pedagogika towarzyszenia jako odpowiedź na potrzeby relacyjne uczniów zdolnych

Źródłem pedagogiki towarzyszenia jest pedagogika ignacjańska, a w szczególności ignacjański model wychowania, w którym człowiek traktowany jest jako podmiot procesu edukacyjnego. Podkreśla się w nim godność osoby, jej indywidualność oraz konieczność integralnego rozwoju obejmującego sferę intelektualną, emocjonalną, społeczną, moralną i duchową. Celem wychowania jest osiągnięcie dojrzałości ludzkiej i religijnej oraz wspieranie osoby w procesie odkrywania i realizacji sensu własnego życia.

Podstaw teoretycznych tego podejścia należy upatrywać w *Ćwiczeniach duchowych* św. Ignacego Loyoli, które stanowią propozycję całościowej formacji człowieka w wymiarze psychicznym i duchowym. Istotnym elementem tego procesu jest systematyczna refleksja nad własnym życiem, umożliwiającą porządkowanie doświadczeń, pogłębianie samoświadomości oraz eliminowanie postaw utrudniających rozwój (Lowley, 2013). Kluczową rolę odgrywa również obecność kierownika ćwiczeń, który w sposób empatyczny i respektujący autonomię osoby towarzyszy jej w doświadczeniu duchowym, wspierając proces interpretacji własnych przeżyć oraz dialogu z Bogiem (Jalics, 2006). Dzięki temu jednostka może dojrzewać do odpowiedzialności oraz pogłębiać rozumienie siebie i swojej egzystencji (Jasnos, 2008). Ważnym elementem tego procesu jest tworzenie warunków sprzyjających refleksji i twórczemu myśleniu (Marek, 2017), co umożliwia odkrywanie sensu własnego życia (Walulik, 2012a). Znaczące pozostaje także doświadczenie miłości jako pierwotne doświadczenie kształtujące sposób postrzegania siebie i świata, szczególnie w kontekście relacji rodzinnych (Marek, 2014).

Założenia pedagogiki ignacjańskiej znalazły swoje zastosowanie w pedagogice towarzyszenia. Jej istotą jest świadoma, osobowa obecność nauczyciela w życiu ucznia oraz wspieranie jego integralnego rozwoju przy jednoczesnym poszanowaniu jego podmiotowości i autonomii (Marek i Walulik, 2020). Nauczyciel nie ogranicza się do sprawowania funkcji dydaktycznych, lecz przyjmuje rolę towarzysza procesu rozwoju, wspierającego samopoznanie oraz samowychowanie ucznia (Walulik, 2012b). Relacja ta ma charakter podmiotowy i dialogiczny, co oznacza uznanie ucznia jako osoby posiadającej własne potrzeby, emocje, cele oraz trudności (Walulik, 2011). Pedagogika towarzyszenia opiera się na relacyjności, refleksyjności, empatii, dialogu oraz odpowiedzialnym przewodzeniu, a jej celem jest integralny rozwój osoby (Marek, 2017).

Model ten znajduje szczególne uzasadnienie w pracy z uczniami zdolnymi. Charakteryzują się oni wysokim poziomem zdolności ogólnych, takich jak szybkość, giętkość i biegłość myślenia, a także uzdolnieniami kierunkowymi. Wyróżnia ich silna motywacja wewnętrzna, która przejawia się w aktywnym uczestnictwie w konkursach i olimpiadach oraz osiąganiu ponadprzeciętnych wyników edukacyjnych (Gierczyk, 2019). Ponadto cechuje ich bogaty zasób słownictwa, wysoki poziom czytania, determinacja w zdobywaniu wiedzy oraz jasno określone cele edukacyjne i życiowe (Kamińska, 2021). W wielu przypadkach preferują oni kontakty z osobami starszymi lub o zbliżonym poziomie intelektualnym, co wynika z ograniczonej możliwości znalezienia pełnego zrozumienia w grupie rówieśniczej (Porzucek-Miśkiewicz, 2022).

Jednocześnie literatura przedmiotu wskazuje, że uczniowie zdolni nie stanowią grupy jednorodnej pod względem funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Wysokim zdolnościom poznawczym często towarzyszy intensywność przeżywania emocji, wysoka wrażliwość oraz skłonność do głębokiej refleksyjności (Limont, 2012). Obok cech sprzyjających funkcjonowaniu społecznemu, takich jak empatia czy komunikatywność, mogą występować również trudności w relacjach interpersonalnych, perfekcjonizm, nadmierny krytycyzm wobec siebie oraz tendencje do wycofania. W konsekwencji może to prowadzić do poczucia odmienności, osamotnienia oraz trudności adaptacyjnych w grupie rówieśniczej, mimo wysokiego potencjału intelektualnego (Dyrda, 2007). Niektórzy z nich posiadają zwiększoną świadomość społeczną oraz silne poczucie sprawiedliwości (Bowlby, 1988). Jednym z najtrudniejszych czynników przeżywanych przez zdolnych uczniów jest ich perfekcjonizm związany ze wzmoczoną presją osiągnięcia tylko najlepszych rezultatów w ich życiu (Sánchez-Moncayo i in., 2025).

W tym kontekście pedagogika towarzyszenia stanowi adekwatną odpowiedź na specyficzne potrzeby relacyjne uczniów zdolnych, rozumiane jako potrzeby człowieka do tworzenia i utrzymywania trwałych, bezpiecznych oraz znaczących więzi z innymi osobami. Obejmują one dążenie do bycia akceptowanym, rozumianym i emocjonalnie związanym z innymi, co sprzyja poczuciu przynależności i dobrostanu psychicznego (Baumeister i Leary, 1995).

Jej podstawą jest relacja edukacyjna oparta na zaufaniu, dialogu i empatii, która umożliwia całościowe postrzeganie ucznia – nie wyłącznie przez pryzmat jego osiągnięć, lecz również jego doświadczeń emocjonalnych i społecznych. Tego rodzaju relacja

sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa, wzmacnianiu samooceny oraz rozwijaniu kompetencji społecznych, które w przypadku uczniów zdolnych nie zawsze rozwijają się równolegle do kompetencji poznawczych.

Pedagogika towarzyszenia umożliwia także bardziej świadome wspieranie rozwoju samoświadomości oraz samoregulacji emocjonalnej ucznia, co ma istotne znaczenie w kontekście wysokiego poziomu perfekcjonizmu i samokrytycyzmu. Nauczyciel, odgrywając rolę towarzysza rozwoju, wspiera ucznia w integracji jego potencjału intelektualnego z dojrzałością emocjonalno-społeczną, co pozwala na bardziej harmonijny rozwój osobowy.

Zgodnie z założeniami pedagogiki ignacjańskiej rozwój człowieka obejmuje również wymiar aksjologiczny i etyczny. Istotne znaczenie ma refleksja nad własnym życiem oraz odpowiedzialne wykorzystanie posiadanych talentów dla dobra innych ludzi (Gałkowski, 2016). Wychowanie powinno zatem obejmować nie tylko rozwój poznawczy, lecz również kształtowanie wartości moralnych i religijnych, prowadzących do życia opartego na miłości, sprawiedliwości i odpowiedzialności (Dybowska, 2013). W odniesieniu do uczniów zdolnych oznacza to konieczność wspierania ich w procesie integracji wysokich kompetencji intelektualnych z dojrzałością moralną i społeczną.

Zarys metodologii badań własnych

Niniejsze badania mieszczą się w kategorii badań jakościowych. Zostały zrealizowane w ramach paradygmatu interpretatywnego. Ich celem było ukazanie pedagogiki towarzyszenia w kontekście potrzeb relacyjnych uczniów zdolnych. Główny problem badawczy brzmi: W jaki sposób pedagogika towarzyszenia wpisuje się w potrzeby relacyjne uczniów zdolnych? Autorka posłużyła się techniką analizy proksemicznej Anny Walulik i Zbigniewa Marka. W jej ramach zostały wyodrębnione z tekstu postacie i sieć ich wzajemnych relacji. Zostały określone miejsca i czas, a także wyodrębnione wartości. Istotnym faktem było ustalenie wzajemnych oczekiwań aktorów opowiadania względem siebie nawzajem (Walulik, 2022). Zastosowanie tej techniki uzasadniono możliwością uzyskania oryginalnych i pogłębionych wyników. Nie wszystkie wymienione kategorie zostały wykorzystane i przedstawione w takim samym stopniu. Do tych najbardziej klarownych należały aktorzy, oczekiwania i wartości. Badania zostały przeprowadzone na sześciu osobach zdolnych. Kryterium doboru była matura zdana na 100%. Są to osoby wywodzące się z dużych miast, w wieku od 19 do 21 lat, dwóch mężczyzn i cztery kobiety, obecnie studiujące na prestiżowych uniwersytetach w Polsce. Pochodzą z rodzin dobrze prosperujących, w których przynajmniej jedna osoba (najczęściej mama) była nauczycielką. Uczęszczały do dobrych krakowskich szkół ogólnokształcących. Po analizie materiału badawczego sześciu osób okazało się, że nastąpiło nasycenie i narracje zaczęły się powtarzać. Na początku zapytano je szeroko o ich karierę szkolną. Narracje zostały nagrane przez autorkę, która następnie dokonała transkrypcji oraz analizy materiału badawczego na potrzeby niniejszego tematu. Wysznuo odpowiednie wnioski, także dla dalszej praktyki.

Namysł nad zebrany materiał badawczy

Przeprowadzone badania dały autorce możliwość refleksji nad rolą pedagogiki towarzyszenia w życiu emocjonalnym i społecznym uczniów zdolnych. Relacje zostały podzielone na dwie grupy: te z rodzicami oraz osobno z nauczycielami, następnie wyłoniono pewne podobieństwa i różnice w podejściu zdolnych do dorosłych.

W przypadku Amelii relacja z rodzicami przybiera charakter przede wszystkim zadaniowy i rozwojowy. To głównie jej mama, będąca nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej, stanowi dla niej pierwszy i najważniejszy autorytet pedagogiczny. Podkreśla ona, że „mama wiedziała, jak mnie uczyć czytania i takich prostych, podstawowych umiejętności”. Oczekiwania Amelii wobec rodziców koncentrują się wokół kompetencji merytorycznych oraz skutecznego wprowadzenia jej w świat wiedzy. Wartością nadrzędną staje się edukacja i dobre przygotowanie do szkoły, a relacja ma charakter bliski przestrzennie i czasowo, obejmując dom rodzinny jako pierwszą przestrzeń uczenia się. Rodzice Amelii zachęcają ją do udziału w konkursach i wspierają jej aktywność edukacyjną. Podobny wzorzec wsparcia intelektualnego wyłania się z narracji Tomka, który – choć nie akcentuje bezpośrednio roli rodziców – wskazuje na ich ogólne wsparcie dla jego edukacyjnych wyborów. Rodzice Tomka cenią wykształcenie i umożliwiają mu rozwijanie pasji.

Zuzia prezentuje odmienny profil oczekiwań wobec rodziców, lokując w centrum wsparcie emocjonalne i akceptację. Z jej narracji wyłania się obraz domu rodzinnego jako „bezpiecznej przestrzeni akceptacji i miłości”. Nadmienia ona, że „rodzice obdarowywali mnie dużym wsparciem w nauce” oraz „wspierali moje zainteresowania”. Szczególnie bliska relacja łączy ją z mamą i siostrą, które określa mianem „przyjaciółek”. Dla Zuzi wartością nadrzędną są nie tyle osiągnięcia edukacyjne, ile rozwój zgodny z własnymi wartościami oraz poczucie bycia kochaną i rozumianą. Rodzice stanowią dla niej oparcie w poszukiwaniu własnej drogi życiowej.

Najbardziej złożony charakter relacji z rodzicami ujawnia się w narracji Jadwigi. Oczekiwania wobec rodziców splatają się tu z silnym poczuciem odpowiedzialności oraz wewnętrzną presją bycia perfekcyjną. Narratorka nadmienia: „Zawsze starałam się jak najwięcej serca włożyć w edukację muzyczną, po to żeby nie rozczarować rodziców”. Wartością jest dla niej duma rodziców oraz poczucie, że ich wkład finansowy w drogi instrument muzyczny, opłaty nauczycielki, koncerty i eleganckie ubrania nie idzie na marne. Jednocześnie rodzice nie zawsze potrafią zapewnić Jadwidze wsparcie emocjonalne, które częściowo zastępuje ona religią.

Henryk z kolei doświadczał wobec rodziców swoistej ambiwalencji. Z jednej strony „wspierali mnie w nauce”, z drugiej to jego tato zachęcał go do równowagi. Respondent twierdzi: „Tata śmiał się ze mnie, że tak dużo się uczę”, sugerując aktywność fizyczną i kontakty społeczne. Rodzice Henryka oczekiwali wszechstronnego rozwoju, podczas gdy on sam koncentrował się głównie na rozwoju intelektualnym.

Potrzeby relacyjne badanych uczniów zdolnych związane z ich nauczycielami można w dużej mierze określić jako relację mistrz–uczeń. W narracji Amelii kluczową rolę odgrywa nauczycielka języka polskiego, od której respondentka oczekuje inspiracji, wskazówek

i krytycznej oceny własnej pracy. Amelia mówi: „Zawsze spodziewałam się uwag krytycznych” oraz „To ja prosiłam nauczycieli o dodatkowe zadania”. Relacja ta przybiera charakter mistrz–uczeń, przy czym Amelia pozostaje stroną wyjątkowo aktywną i samodzielą. Jej wartością jest możliwość ciągłego doskonalenia się i rozwijania kompetencji, szczególnie tych humanistycznych. Nauczyciel staje się dla niej przewodnikiem, który wyznacza obszary do pracy, ale nie wyręcza jej w wysiłku poznawczym.

Zuzia podkreśla rolę nauczycielki języka włoskiego, od której również oczekiwała inspiracji i wyjątkowo indywidualnego podejścia. Relacja ta opierała się na wzajemnym zaangażowaniu w rozwój kompetencji językowych zdolnej uczennicy. Zuzia nadmienia: „Moja nauczycielka pokazywała mi, jak dobrze korzystać ze swoich zdolności”. Nauczycielka dostrzegała potencjał uczennicy i tworzyła dla niej indywidualną przestrzeń nauki, dostosowaną do jej możliwości. Wartością były edukacja językowa, rozwój talentu oraz motywowanie do podejmowania nowych wyzwań.

Natomiast Henryk wskazuje na wyjątkowo istotną relację z nauczycielem historii w liceum, który pełnił wobec niego funkcję mentora: „Spotykaliśmy się z panem od historii, już sam na sam i dużo rozmawialiśmy na tematy historyczne”. Henryk określa go mianem „mistrza”, podkreślając, że relacja miała charakter indywidualnego tutoringu i spersonalizowanego wsparcia intelektualnego.

Tomek z kolei oczekuje od nauczycieli przede wszystkim zaangażowania i pasji: „Oczekiwałem, że nauczyciele będą żyli tym, co robią”, ponieważ tylko wtedy „jest dobra atmosfera na zajęciach i uczniowie mogą się rozwijać”. Docenia nauczycieli wymagających, którzy motywują go do wykraczania poza podstawę programową. Negatywnie ocenia natomiast tych, którzy „przychodzą z konieczności do klasy” i ograniczają się do rutynowych działań. Szczególnie ceni nauczycielkę matematyki, która dostrzegła jego potencjał, mobilizowała do konkursów i przekazywała dodatkowe materiały, nawet „stare arkusze maturalne”.

Narracja Patrycji ukazuje najbardziej krytyczny obraz relacji z nauczycielami. Jej oczekiwania koncentrują się wokół podmiotowego traktowania, jasnej komunikacji oraz możliwości jej realnego wpływu na działania edukacyjne, które „przecież jej dotyczą”. Doświadczała sytuacji, w których nauczyciele podejmowali decyzje bez jej udziału: „Moja pani nauczycielka zaprosiła do szkoły moją mamę, żeby oznajmić jej, że powinnam robić więcej zadań z matematyki”, co wywoływało w niej niepokój, ponieważ „bardzo bałam się, gdyż nie wiedziałam, po co mama ma przyjść do szkoły”. Patrycja oczekuje, że będzie pytana o zdanie, a jej wybór będzie respektowany: „będzie pytana przez nauczycielkę, czy chce wziąć udział w konkursie plastycznym i jej wybór będzie brany pod uwagę”. Krytykuje także nieinteresujące i schematyczne zadania: „Otrzymywałam zadania podobne, nudne; nie były dla mnie wyzwaniem, wręcz przeciwnie, nudziły mnie i odbierały chęci do nauki”. Zatem takie działanie prowadziło do znacznego spadku motywacji zdolnej uczennicy. Respondentka doświadczała również ograniczania własnej aktywności poznawczej, gdy równolegle rozwiązywała zadania z matematyki na lekcji języka polskiego; było to „niedobrze widziane”. Wyjątkiem jest nauczycielka informatyki, która „pytała mnie, czy chcę to robić”, i wyjaśniała sens działań. Patrycja odbiera to jako doświadczenie najbardziej wspierające.

Najbardziej skrajny przykład relacji z nauczycielem pojawia się w narracji Jadwigi. Nauczycielka muzyki reprezentuje podejście skrajnie wymagające, oczekując perfekcji artystycznej i pełnego podporządkowania się karierze muzycznej: „Moja pani od muzyki, bardzo ambitna kobieta, stwierdziła, że chciałaby mnie wozić na zajęcia muzyczne już w czasie szkoły podstawowej na Akademię Muzyczną”. Wymagała również określonego wyglądu – „oczekiwała, że każdy występ odbędzie w innej sukience”. Dochodzi tu do wyraźnego konfliktu wartości: dla nauczycielki liczy się profesjonalizacja i perfekcja, dla Jadwigi ważne były dzieciństwo, równowaga życiowa, zrozumienie własnych możliwości oraz możliwość pracy we własnym tempie. W opozycji do niej pojawia się wychowawca w liceum, który proponuje indywidualne nauczanie w domu, kierując się troską o zdrowie i dobrostan uczennicy. Jadwiga oczekuje tu zrozumienia i ulgi, co zostaje spełnione.

Z wypowiedzi respondentów wyłaniają się podobieństwa przeżytych relacji z nauczycielami i rodzicami oraz pewne różnice. Analiza porównawcza narracji pozwala zatem wyodrębnić kilka kluczowych obszarów wspólnych dla wszystkich badanych. Przede wszystkim prawie wszyscy badani uczniowie zdolni oczekują indywidualnego podejścia – Amelia, Zuzia, Henryk, Tomek i Patrycja pragną dostosowania metod pracy do własnych możliwości i tempa ich własnego rozwoju. Kolejnym wspólnym oczekiwaniem jest autentyczne zaangażowanie nauczycieli – Tomek wprost podkreśla potrzebę pasji, Patrycja ceni nauczycielkę informatyki za wyjaśnianie sensu działań edukacyjnych. Badani oczekują także możliwości rozwoju wykraczającego poza program. Wszyscy pragną dodatkowych wyzwań, konkursów i znacznego poszerzania wiedzy. Istotny jest dla nich szacunek i podmiotowość – Patrycja i Zuzia szczególnie akcentują potrzebę bycia traktowanym jako partner, a nie przedmiot oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych. Oczekują również konstruktywnej informacji zwrotnej – Amelia oczekuje krytycznych uwag, Henryk i Tomek doceniają wymagających nauczycieli.

Jednocześnie narracje ujawniają istotne różnice. Amelia preferuje relacje zadaniowo-rozwojowe i oczekuje od nauczycieli mistrzostwa i krytyki, ceni kompetencję i doskonalenie. Zuzia koncentruje się na wsparciu emocjonalnym i indywidualnym prowadzeniu, szczególnie wartościując akceptację i całościowy rozwój, natomiast Tomek poszukuje pasji i wymagań, ceni sobie autentyczność i zaangażowanie nauczycieli w ich pracę zawodową. Z kolei Patrycja domaga się podmiotowości i dialogu, nadając wartość autonomii i posiadaniu realnego wpływu na rzeczywistość edukacyjną, która jej osobiście dotyczy i głęboko ją porusza. Henryk ceni mentoring i samodzielność poznawczą. Jadwiga poszukuje zrozumienia i ulgi. Potrzebują równowagi emocjonalnej, aby doświadczać poczucia dobrostanu.

Wnioski i implikacje dla dalszej praktyki edukacyjnej

Przeprowadzona analiza proksemiczna narracji uczniów zdolnych wskazuje, że ich oczekiwania wobec dorosłych, głównie rodziców i nauczycieli, w znacznym stopniu korespondują z założeniami pedagogiki towarzyszenia (Limont, 2012). Badani poszukują przede

wszystkim relacji opartych na podmiotowości i dialogu. Oczekują, że będą traktowani jako partnerzy w procesie edukacyjnym, a nie bierni odbiorcy przekazywanej wiedzy. Potrzebują indywidualnego podejścia uwzględniającego ich potencjał, w tym zadań adekwatnych do ich wysokich możliwości poznawczych i wykraczających poza utarte schematy (Dyrda, 2007). Cenią autentyczne zaangażowanie dorosłych, czyli odbierają bardzo pozytywnie nauczycieli z pasją, którzy potrafią ich zainspirować do wytężonej pracy naukowej. Uczniowie zdolni oczekują wsparcia w ich integralnym rozwoju, nie tylko intelektualnym, ale także emocjonalnym i społecznym, co w pewien sposób potwierdzają badania Sánchez-Moncayo i in. (2025). Jednocześnie badani negatywnie oceniają działania rutynowe i pozbawione refleksji, relacje oparte na kontroli i nadzorze, a nie na zaufaniu, brak realnego wpływu na własną ścieżkę edukacyjną oraz niedostosowanie poziomu trudności zadań do możliwości ucznia. Pedagogika towarzyszenia, rozumiana jako koncepcja zakładająca bliskość, dialog, wspólne zaangażowanie w proces poznawczy oraz szacunek dla podmiotowości ucznia, stanowi zatem adekwatną odpowiedź na zidentyfikowane potrzeby relacyjne uczniów zdolnych. Szczególnie istotne wydaje się wzmacnianie kompetencji relacyjnych nauczycieli w zakresie empatycznej komunikacji, aktywnego słuchania oraz budowania relacji opartej na zaufaniu, a także tworzenie przestrzeni dialogu edukacyjnego, w której uczeń ma realny wpływ na własny proces uczenia się (Limont, 2012).

BIBLIOGRAFIA

- Baumeister, R.F. i Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-Child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Dybowska, E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Galkowski, S. (2016). *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Gierczyk, M. (2013). *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jalics, F. (2017). *Kontemplacja. Wprowadzenie do modlitwy uważności* (J. Bolewski, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Jasnos, R. (2008). Pedagogia Boża w Objawieniu, W: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu* (s. 15–32). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Lowney, Ch. (2013). *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat* (Ł. Malczak, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Kamińska, A. (2021). *Matura na 100%, doświadczenia edukacyjne uczniów zdolnych w polskiej szkole publicznej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Marek, Z. (2014), *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa pedagogiki ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2020). *Pedagogika dobrej nowiny. Perspektywa katolicka*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Porzucek-Miśkiewicz, M. (2022). *Jednostka zdolna w przestrzeniach edukacyjnych*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sánchez-Moncayo, M.R., Menacho, I., Ramiro, P. i Navarro, J.I. (2025). Perfectionism and psychological well-being in adolescents with high intellectual abilities. *Frontiers in Psychology*, 16, 1617755. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1617755>
- Walulik, A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na podstawie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*. Wydawnictwo WAM.
- Walulik, A. (2012a). *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Walulik, A. (2012b). Wiara i religia w całozyciowym uczeniu się. *Roczniki Pedagogiczne*, 4(40), 95–105.
- Walulik, A. (2022). Biography as a spatial frame of meaning: A proxemic analysis in pedagogical narrative analysis. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(21), 131–150. <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1121.07>

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).



Towarzyszenie logopedy rodzicom dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu ***Speech Therapist's Accompaniment of Parents of a Child With Autism Spectrum Disorder***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to analyse the role of a speech therapist in accompanying parents of a child with autism spectrum disorder (ASD) from the moment when developmental concerns are noticed, through the diagnostic process, to the stage of speech-language therapy.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem concerns the forms of professional action that can be interpreted as pedagogical and speech-therapy accompaniment of parents. The article combines a theoretical analysis of the literature with a qualitative case study based on preschool observation, interviews with parents, diagnostic documentation and the therapist's records.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation links the pedagogy of accompaniment with family-centred speech-language therapy practice and compares an instructional model of cooperation with a relational, participatory model.

RESEARCH RESULTS: The analysis made it possible to distinguish four dimensions of accompaniment: informational, emotional, organisational and therapeutic. Each of them supports parents' understanding of the child's needs and strengthens their participation in daily communication.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The article recommends treating parent support not as an additional element of therapy but as one of its core conditions. The proposed model may be used in speech-language therapy, preschool practice and early intervention programmes.

→ **KEYWORDS:** **SPEECH THERAPY, AUTISM SPECTRUM DISORDER, PARENTS, ACCOMPANIMENT, INDIVIDUAL CASE STUDY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie roli logopedy w towarzyszeniu rodzicom dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu od etapu pierwszych niepokojących obserwacji, przez proces diagnostyczny, po terapię logopedyczną.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy dotyczy tego, jakie działania logopedy wobec rodziców można interpretować jako formy towarzyszenia pedagogiczno-logopedycznego. Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny; wykorzystano analizę literatury oraz jakościowe studium przypadku oparte na obserwacji przedszkolnej, wywiadach z rodzicami, dokumentacji diagnostycznej i zapisach terapeuty.

PROCES WYWODU: Wywód łączy kategorię pedagogiki towarzyszenia z praktyką logopedyczną ukierunkowaną na rodzinę oraz zestawia model instruktażowy z modelem relacyjnym i partycypacyjnym.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyodrębniono cztery wymiary towarzyszenia: informacyjny, emocjonalny, organizacyjny i terapeutyczny. Każdy z nich wzmacnia rozumienie potrzeb dziecka oraz udział rodziców w codziennej komunikacji.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wsparcie rodziców powinno być traktowane jako integralny warunek skutecznej terapii, a nie jako działanie uzupełniające. Zaproponowany model może być wykorzystany w praktyce logopedycznej, przedszkolnej i wczesnej interwencji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** LOGOPEDIA, ZABURZENIA ZE SPEKTRUM AUTYZMU, RODZICE, TOWARZYSZENIE, INDYWIDUALNE STUDIUM PRZYPADKU

Wstęp

Współczesna praktyka logopedyczna wobec dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) coraz wyraźniej przekracza granice pracy gabinetowej. Trudności dziecka w komunikacji społecznej, regulacji zachowania, rozumieniu sygnałów niewerbalnych i budowaniu wspólnego pola uwagi wpływają nie tylko na przebieg terapii, lecz także na codzienne doświadczenia rodziny. Rodzice stają się pierwszymi i najważniejszymi partnerami komunikacyjnymi dziecka, dlatego sposób ich wspierania ma bezpośrednie znaczenie dla generalizacji efektów terapii w środowisku domowym.

Celem artykułu jest ukazanie roli logopedy w towarzyszeniu rodzicom dziecka z ASD. Przyjęta teza brzmi: skuteczna współpraca z rodzicami nie może ograniczać się do przekazywania zaleceń, ale powinna przyjmować postać towarzyszenia, które porządkuje wiedzę, zmniejsza niepewność, wzmacnia sprawczość rodziny i ułatwia przenoszenie strategii terapeutycznych do codziennych interakcji. Nowość podjętego problemu polega

na połączeniu kategorii pedagogiki towarzyszenia z praktyką logopedyczną oraz na opisanu konkretnych działań specjalisty wobec rodziców na kolejnych etapach: przed diagnozą, w czasie diagnozy i w terapii.

Pytanie badawcze sformułowano następująco: jakie działania logopedy wobec rodziców dziecka z ASD można uznać za formy towarzyszenia i jakie znaczenie mają one dla przebiegu wsparcia komunikacyjnego dziecka?

Metody i źródła badawcze

Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. W części teoretycznej wykorzystano literaturę dotyczącą ASD, rozwoju komunikacji, wsparcia rodziny oraz pedagogiki towarzyszenia. Uwzględniono także aktualne klasyfikacje i dane epidemiologiczne. W DSM-5 ASD ujmowane jest jako zaburzenie neurorozwojowe obejmujące trwałe trudności w komunikacji i interakcji społecznej oraz ograniczone, powtarzalne wzorce zachowań, aktywności lub zainteresowań (American Psychiatric Association, 2013). WHO podkreśla zróżnicowanie funkcjonowania osób w spektrum, a dane CDC z 2025 r. wskazują, że w monitorowanej populacji amerykańskiej diagnozę ASD miało jedno na 31 dzieci w wieku ośmiu lat (Centers for Disease Control and Prevention, 2025; World Health Organization, 2025). Dane te nie mogą być wprost przenoszone na polski system, ale potwierdzają wzrost znaczenia wczesnego rozpoznawania potrzeb rozwojowych.

Część empiryczna została opracowana metodą jakościowego studium przypadku rozumianego jako strategia umożliwiająca pogłębioną analizę złożonego zjawiska w jego naturalnym kontekście (Yin, 2018). Analizie poddano sytuację chłopca w wieku 3 lat i 7 miesięcy, uczęszczającego do przedszkola publicznego w województwie małopolskim, u którego po obserwacji logopedycznej i pedagogicznej podjęto dalszą diagnostykę w kierunku ASD. Materiał obejmował: obserwacje dziecka w grupie przedszkolnej, rozmowy z rodzicami, dokumentację diagnostyczną oraz notatki z pracy logopedycznej.

Opisany przypadek stanowił jedyny przedmiot części empirycznej i został dobrany celowo ze względu na wczesny etap rozpoznawania trudności komunikacyjno-społecznych, udział logopedy w kierowaniu rodziny ku diagnozie oraz dostępność zróżnicowanych źródeł materiału. Analizę prowadzono od września 2025 do kwietnia 2026 roku i uporządkowano tematycznie, koncentrując się na relacji logopedy z rodzicami oraz formach wsparcia rodziny. Materiał zanonimizowano, pomijając lub zmieniając dane identyfikujące dziecko, rodzinę, placówkę i specjalistów. Uzyskano pisemną zgodę rodziców/opiekunów prawnych na anonimowe opracowanie materiału w celach naukowych. Analiza obejmowała materiał powstały w toku standardowych działań obserwacyjnych, diagnostycznych i terapeutycznych, bez dodatkowych procedur obciążających dziecko. Przyjęcie studium przypadku pozwoliło na pogłębiony opis mechanizmów wsparcia, bez formułowania uogólnień statystycznych.

Towarzyszenie jako kategoria pracy logopedycznej z rodziną

Kategoria towarzyszenia ma silne zakorzenienie pedagogiczne. W ujęciu Marka (2017, 2023) oraz Marka i Walulik (2022) nie oznacza ona wyręczania osoby wspieranej ani przejmowania za nią odpowiedzialności. Towarzyszenie polega raczej na obecności, dialogu, rozeznawaniu sytuacji, wspieraniu podmiotowości oraz pomaganiu w podejmowaniu bardziej świadomych decyzji. W kontekście logopedii ta perspektywa pozwala przesunąć akcent z modelu instruktażowego, w którym specjalista jedynie przekazuje rodzicowi zalecenia, na model relacyjno-partycypacyjny, w którym rodzic jest współuczestnikiem procesu terapeutycznego.

Model instruktażowy bywa użyteczny, gdy trzeba przekazać konkretne procedury, np. sposób modelowania komunikatu, wykorzystania gestu, tablicy AAC lub techniki naprzemienności. Jego ograniczeniem jest jednak ryzyko sprowadzenia rodzica do wykonawcy zaleceń. Model towarzyszenia zakłada więcej: wspólne rozpoznanie możliwości rodziny, uwzględnienie jej emocji, zasobów i ograniczeń organizacyjnych, a także stopniowe budowanie poczucia kompetencji. W takim ujęciu logopeda nie tylko „uczy ćwiczeń”, lecz pomaga rodzicom zobaczyć sens codziennych mikrointerakcji: czekania na reakcję dziecka, podążania za jego uwagą, komentowania działania, wzmacniania gestów i tworzenia przewidywalnych sytuacji komunikacyjnych.

Takie rozumienie pracy logopedycznej jest zgodne z ujęciem terapii dziecka z ASD jako procesu obejmującego nie tylko bezpośrednie oddziaływanie na dziecko, lecz także wspieranie jego środowiska komunikacyjnego, w tym rodziców jako najważniejszych partnerów codziennych interakcji (Kwasiborska-Dudek i Emiluta-Rozya, 2022). Badania nad interwencjami pośredniczonymi przez rodziców wskazują, że praca z opiekunami może wspierać jakość interakcji rodzic–dziecko oraz utrzymywać efekty terapii w środowisku naturalnym (Pickles i in., 2016). Podobnie w przypadku AAC skuteczność narzędzia zależy nie tylko od jego doboru, ale również od tego, czy partnerzy komunikacyjni potrafią go używać w codziennych sytuacjach (Millar et al., 2006).

Rodzice w procesie diagnozy i terapii dziecka z ASD

Rodzice dziecka z ASD często znajdują się w sytuacji przeciążenia informacyjnego i emocjonalnego. Z jednej strony obserwują niepokojące zachowania dziecka, z drugiej zaś mierzą się z lękiem przed diagnozą, poczuciem winy, niepewnością co do przyszłości oraz trudnościami w wyborze form pomocy. Literatura wskazuje, że rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu częściej doświadczają wysokiego poziomu stresu rodzicielskiego, zwłaszcza wtedy, gdy objawy dziecka są nasilone, a dostęp do wsparcia jest fragmentaryczny (Dudek, 2017; Pisula, 2012).

W tym kontekście logopeda może pełnić funkcję pierwszego specjalisty, który zauważa trudności komunikacyjne i wprowadza rodzinę w dalszy proces diagnostyczno-terapeutyczny. Szczególnego znaczenia nabiera sposób prowadzenia rozmowy

z rodzicami. Komunikat specjalisty powinien być rzeczowy, ale nienaznaczający; konkretny, ale niewywołujący poczucia oskarżenia. Zamiast mówić wyłącznie o „deficytach”, warto odwoływać się do obserwowalnych zachowań, stanowiących bazę komunikacyjną: reakcji na imię, kontaktu wzrokowego, wspólnego pola uwagi, użycia gestu wskazywania, sposobu inicjowania kontaktu, zabawy symbolicznej i tolerancji zmian. Znaczenie tych zachowań można odczytywać w świetle społeczno-pragmatycznego ujęcia rozwoju języka, zgodnie z którym komunikacja rozwija się w interakcji, poprzez podzielenie uwagi, rozpoznawanie intencji i używanie znaków w sytuacjach społecznych (Tomasello, 2003; Winczura, 2018). Taki opis pozwala rodzicom lepiej zrozumieć, dlaczego dalsza diagnoza jest potrzebna.

Wsparcie rodziców na etapie diagnozy powinno obejmować trzy uzupełniające się poziomy. Poziom informacyjny dotyczy wyjaśnienia, czym jest ASD, jak przebiega diagnoza i jakie formy pomocy mogą być dostępne. Poziom emocjonalny polega na uznaniu napięcia rodziców, oddzieleniu diagnozy od wartości dziecka oraz wzmacnianiu nadziei opartej na realnych możliwościach wsparcia. Poziom organizacyjny obejmuje wskazanie placówek, pomoc w przygotowaniu dokumentacji, uporządkowanie kroków formalnych i planowanie współpracy ze specjalistami. Dopiero połączenie tych wymiarów tworzy warunki do aktywnego udziału rodziców w terapii oraz do przenoszenia strategii komunikacyjnych poza gabinet logopedyczny, do naturalnych sytuacji rodzinnych (Millar i in., 2006; Kwasiborska-Dudek i Emiluta-Roza, 2022).

Działania logopedy jako formy towarzyszenia – studium indywidualnego przypadku

Analizowany przypadek dotyczył chłopca w wieku przedszkolnym, u którego podczas przesiewowej obserwacji logopedycznej zauważono trudności w zakresie reakcji na imię, ograniczony kontakt wzrokowy, brak spontanicznego wskazywania w celu dzielenia uwagi, małą intencjonalność komunikatów słownych oraz powtarzalne formy zabawy. Dziecko używało pojedynczych słów, nie budowało zdań i częściej regulowało zachowanie poprzez protest lub wycofanie niż poprzez komunikat skierowany do drugiej osoby. Widoczne były także trudności sensoryczne i silna potrzeba przewidywalności.

Tabela 1. Obserwowane sygnały trudności komunikacyjno-społecznych i ich znaczenie dla dalszej diagnozy

Obszar obserwacji	Zaobserwowane zachowania	Znaczenie dla rozmowy z rodzicami
Reakcja na imię i kontakt wzrokowy	Dziecko często nie reagowało na bezpośrednie zwracanie się do niego i unikało spojrzenia w sytuacjach kontaktu z dorosłym oraz rówieśnikami.	Opis zachowań pozwalał mówić o potrzebie pogłębionej oceny rozwoju komunikacji bez formułowania przedwczesnej diagnozy.
Wspólne pole uwagi	Chłopiec rzadko wskazywał przedmioty w celu podzielenia się zainteresowaniem i nie włączał dorosłego w aktywność zabawową.	Logopeda mógł wyjaśnić rodzicom, że trudność dotyczy nie tylko mowy, lecz także intencji komunikacyjnej i relacji społecznej.
Zabawa i zachowania powtarzalne	Dominowało układanie przedmiotów w sekwencje i powtarzalne manipulowanie elementami zabawek; zmiana rutyny wywoływała napięcie.	Rodzice otrzymali język opisu zachowań, które wcześniej mogli interpretować wyłącznie jako upór, nieposłuszeństwo lub „trudny charakter”.
Rozwój mowy	Dziecko używało pojedynczych słów, nie budowało zdań i rzadko wykorzystywało mowę do inicjowania kontaktu.	Wskazano, że celem wsparcia nie jest wyłącznie zwiększenie liczby słów, ale rozwijanie funkcjonalnej komunikacji.
Reakcje sensoryczne	Nagłe dźwięki powodowały silny stres, a wybrane faktury były unikane.	W rozmowie zaakcentowano potrzebę wielospecjalistycznego spojrzenia na funkcjonowanie dziecka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie obserwacji przedszkolnej.

Pierwszym etapem towarzyszenia było przygotowanie rodziców do rozmowy po badaniu przesiewowym. Logopeda nie formułował diagnozy, lecz przedstawił obserwacje w odniesieniu do rozwoju komunikacji i zaproponował konsultację w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Kluczowe okazało się użycie języka opisowego: „zauważam, że dziecko rzadko odpowiada na imię” zamiast „dziecko nie współpracuje”; „warto sprawdzić rozwój komunikacji społecznej” zamiast „to może być autyzm”. Taki sposób komunikacji zmniejszał obronność rodziców i umożliwiał rozmowę o dalszych krokach.

Drugim etapem było wsparcie w czasie diagnozy. Logopeda pomógł rodzicom uporządkować dokumentację, wyjaśnił, jakie informacje mogą być potrzebne specjalistom, oraz wskazał, że diagnoza nie jest etykietą, ale narzędziem lepszego rozumienia dziecka. Rodzice otrzymali także krótkie, rzetelne materiały dotyczące rozwoju komunikacji i pierwszych objawów ASD. Ważne było, aby materiały nie zastępowały rozmowy, lecz ją porządkowały: rodzice mogli wrócić do informacji po spotkaniu i przygotować pytania. W analizowanym przypadku potrzebę pogłębionej diagnozy uzasadniano nie jako nadanie dziecku etykiety, lecz jako warunek wcześniejszego dobrania adekwatnego wsparcia. Diagnoza pomagała rodzicom porządkować rozumienie zachowań dziecka, oddzielać trudności rozwojowe od ocen moralizujących oraz uzyskać dostęp do zaleceń, terapii i dostosowań przedszkolnych. Samo wskazanie potrzeby diagnozy nie było jednak wystarczające, dlatego wsparcie obejmowało także konkretne kroki organizacyjne:

1. Wskazanie miejsc diagnozy: poradnia psychologiczno-pedagogiczna, ośrodek kliniczny, konsultacje specjalistyczne. 2. Wyjaśnienie procedury: wywiad, obserwacja, badania specjalistyczne, omówienie wyników. 3. Przygotowanie dokumentów: opinie z przedszkola, wyniki badań, notatki obserwacyjne, formularze. 4. Ustalenie dalszych działań: terapia, dostosowanie środowiska, konsultacje, współpraca z nauczycielami.

Trzecim etapem była terapia logopedyczna prowadzona z aktywnym udziałem rodziców. Cele oddziaływań nie zostały ograniczone do zwiększania liczby słów wypowiadanych przez dziecko. Obejmowały także budowanie wspólnego pola uwagi, wzmacnianie intencji komunikacyjnej, rozwijanie naprzemienności, modelowanie prostych komunikatów, wprowadzanie gestów oraz rozważenie wspomagania komunikacji. Rodzice obserwowali fragmenty zajęć, ćwiczyli krótkie strategie pod kierunkiem logopedy i wspólnie ustalali, które z nich można realistycznie zastosować w domu, na przykład podczas ubierania, posiłku, zabawy samochodami lub czytania książeczki.

Tabela 2. Propozycja przebiegu rozmowy logopedy z rodzicem po badaniu przesiewowym

Etap rozmowy	Przykładowa intencja komunikatu	Materiał lub działanie wspierające
Nawiązanie relacji	Podziękowanie za obecność, podkreślenie troski o rozwój dziecka i stworzenie spokojnej atmosfery rozmowy.	Rozmowa indywidualna, bez obecności osób postronnych; neutralny, nieoceniający język.
Opis obserwacji	Przedstawienie konkretnych zachowań zauważonych podczas badania i w grupie przedszkolnej, bez nadawania etykiety diagnostycznej.	Krótkie notatki obserwacyjne, odniesienie do wieku dziecka i oczekiwanych kamieni milowych komunikacji.
Wyjaśnienie znaczenia trudności	Pokazanie, że trudności komunikacyjne mogą wpływać na zabawę, relację, uczenie się i regulację emocji.	Przykłady codziennych sytuacji: posiłek, zabawa, przejście między aktywnościami, kontakt z rówieśnikami.
Zaproponowanie dalszych kroków	Zachęcenie do konsultacji w poradni lub ośrodka diagnostycznym oraz wyjaśnienie, że diagnoza służy dobraniu adekwatnego wsparcia.	Lista placówek, informacja o dokumentach, wskazanie możliwości konsultacji psychologiczno-pedagogicznej.
Domknięcie rozmowy	Sprawdzenie, co rodzice zrozumieli, jakie mają obawy i czego potrzebują na kolejnym etapie.	Możliwość ponownego spotkania, przekazanie krótkiej informacji pisemnej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy przypadku.

Wyodrębnienie kategorii działań logopedy miało charakter jakościowej analizy tematycznej. Kategorie nie zostały ustalone na podstawie ilościowej częstości występowania poszczególnych działań, lecz na podstawie ich znaczenia dla procesu towarzyszenia rodzicom oraz ich obecności w różnych źródłach materiału: obserwacjach, rozmowach z rodzicami, dokumentacji diagnostycznej i notatkach terapeutycznych. Analiza miała charakter indukcyjno-dedukcyjny: z jednej strony wynikała z zebranego materiału empirycznego, z drugiej była interpretowana w świetle pedagogiki towarzyszenia i modelu pracy logopedycznej skoncentrowanej na rodzinie.

W toku analizy przypadku wyodrębniono pięć powiązanych ze sobą obszarów towarzyszenia logopedy rodzicom. Obejmowały one: edukację rodzica, włączanie go w proces terapii, budowanie zaangażowania i poczucia kompetencji, wspieranie więzi rodzic–dziecko w kontekście komunikacji oraz wsparcie organizacyjne i psychologiczne. Schemat nie przedstawia kolejnych etapów następujących po sobie w sposób linearny, lecz porządkuje główne płaszczyzny pracy z rodzicami, które w praktyce terapeutycznej wzajemnie się przenikają.

Rysunek 1. Kategorie działań logopedy interpretowane jako formy towarzyszenia rodzicom w terapii dziecka z ASD

I. Edukacja rodzica

- Przekazywanie wiedzy na temat rozwoju komunikacji u dzieci z ASD
- Omówienie metod wspomagających komunikację (AAC, PECS, Makaton, gesty)
- Udzielanie wskazówek dotyczących modelowania mowy w codziennych sytuacjach
- Udostępnianie materiałów edukacyjnych (filmy instruktażowe, poradniki, literatura)

II. Włączanie rodzica w proces terapii

- Modelowanie zachowań wspierających rozwój mowy
- Nauka technik interakcyjnych wzmacniających komunikację
- Tworzenie planu działań terapeutycznych z uwzględnieniem realiów domowych
- Wspólne ustalanie celów terapii i ich dostosowywanie do postępów dziecka

III. Budowanie zaangażowania i poczucia kompetencji rodzica

- Regularne konsultacje dotyczące postępów dziecka
- Cykliczne pytanie o oczekiwania, potrzeby i satysfakcję z terapii
- Wspieranie rodzica w osadzaniu komunikacji dziecka w codziennym życiu
- Pokazywanie skutecznych strategii komunikacyjnych, np. poprzez nagrania

IV. Wspieranie więzi rodzic–dziecko w kontekście komunikacji

- Modelowanie interakcji i zabawy jako narzędzia komunikacyjnego
- Wzmacnianie pozytywnego zaangażowania rodzica (pochwały, docenianie wysiłku)
- Pomaganie rodzicom dostrzegać dostępne kanały porozumienia z dzieckiem
- Udzielanie rad wychowawczych związanych z komunikacją, ale wyłącznie na prośbę rodzica

V. Wsparcie organizacyjne i psychologiczne

- Redukowanie stresu poprzez stopniowe osvajanie rodzica z terapią
- Wspieranie emocjonalne poprzez regularny kontakt i otwartą komunikację
- Udostępnianie informacji o placówkach oferujących pomoc psychologiczną dla rodzin
- Włączanie rodziców w grupy wsparcia i organizacje wspierające

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Przedstawiony schemat pokazuje, że towarzyszenie rodzicom nie sprowadza się do przekazywania zaleceń do pracy w domu. Obejmuje wyjaśnianie sensu funkcjonalnej komunikacji, stopniowe włączanie rodzica w działania terapeutyczne, wzmacnianie jego poczucia kompetencji oraz zauważanie krótkich, także niewerbalnych prób kontaktu podejmowanych przez dziecko. W praktyce szczególnie przydatne były mikrointerwencje możliwe do włączenia w codzienny rytm rodziny: czekanie na reakcję dziecka,

komentowanie jego aktywności, oferowanie wyboru, wzmacnianie gestu wskazywania i tworzenie sytuacji wymagających prośby o pomoc lub kontynuację zabawy.

Cztery wymiary towarzyszenia mają charakter przekrojowy i odnoszą się do całego procesu wsparcia rodziców – od pierwszych obserwacji po terapię. Pięć kategorii przedstawionych na rysunku 1 uszczegóławia natomiast działania logopedy podejmowane przede wszystkim na etapie terapii.

Wyniki analizy naukowej

Analiza przypadku pozwoliła wyodrębnić cztery wymiary towarzyszenia logopedy rodzicom dziecka z ASD. Pierwszy wymiar, informacyjny, obejmuje przekazywanie wiedzy o rozwoju komunikacji, ASD, diagnozie i możliwych formach wsparcia. Jego celem jest zmniejszenie chaosu informacyjnego i oddzielenie wiedzy naukowej od potocznych przekonań. Drugi wymiar, emocjonalny, polega na uznaniu doświadczenia rodziców, normalizowaniu ich niepewności i budowaniu poczucia, że diagnoza może otwierać drogę do adekwatnej pomocy. Trzeci wymiar, organizacyjny, dotyczy prowadzenia rodziców przez procedury, dokumentację i kontakt z instytucjami. Czwarty wymiar, terapeutyczny, obejmuje włączanie rodziców w strategię komunikacyjne możliwe do stosowania w naturalnych sytuacjach rodzinnych.

Tabela 3. Wymiary towarzyszenia logopedy rodzicom dziecka z ASD

Wymiar towarzyszenia	Zakres działań	Efekt dla rodziców
Informacyjny	Porządkowanie wiedzy o ASD, komunikacji, diagnozie, terapii i możliwych formach wsparcia.	Zmniejszenie chaosu informacyjnego i większa gotowość do podejmowania decyzji.
Emocjonalny	Uznanie niepewności rodziców, normalizowanie lęku, wzmacnianie nadziei opartej na realistycznych działaniach.	Większe poczucie bezpieczeństwa i mniejsze ryzyko wycofania się z procesu diagnostycznego.
Organizacyjny	Wyjaśnianie procedur, pomoc w przygotowaniu dokumentacji, wskazywanie instytucji i etapów działania.	Lepsza orientacja w systemie wsparcia oraz mniejsze przeciążenie formalnościami.
Terapeutyczny	Modelowanie strategii komunikacyjnych, wspólne ustalanie celów, przenoszenie działań do sytuacji domowych.	Wzrost sprawczości rodziców i większa szansa generalizacji efektów terapii.

Źródło: opracowanie własne.

Najważniejszy wynik analizy dotyczy przesunięcia akcentu z doraźnego instruktażu na proces współtworzenia terapii. W świetle pedagogiki towarzyszenia logopeda nie rezygnuje z roli eksperta, lecz realizuje ją w sposób dialogiczny: pomaga rodzicom rozpoznawać sytuację dziecka, porządkować decyzje, odzyskiwać poczucie sprawczości

i dobierać strategie możliwe do zastosowania w codziennym życiu rodziny. Tak rozumiane działania nie sprowadzają rodziców do roli wykonawców zaleceń, lecz wzmacniają ich jako partnerów komunikacyjnych dziecka. Wymiar pedagogiczny terapii ujawnia się zatem w tym, że wsparcie obejmuje nie tylko rozwój komunikacyjny dziecka, lecz także podmiotowe uczestnictwo rodziców w procesie pomocy.

Wnioski, rekomendacje i aplikacyjne znaczenie badań

Przeprowadzona analiza prowadzi do wniosku, że towarzyszenie rodzicom powinno być traktowane jako integralna część terapii logopedycznej dziecka z ASD. Odpowiedzią na postawiony problem badawczy jest model czterowymiarowego wsparcia: informacyjnego, emocjonalnego, organizacyjnego i terapeutycznego. Jego innowacyjność polega na powiązaniu pedagogiki towarzyszenia z praktyką logopedyczną ukierunkowaną na rodzinę oraz na opisanu działań możliwych do wdrożenia od pierwszych obserwacji przedszkolnych.

Rekomendacje dla praktyki są następujące: Po pierwsze, rozmowa z rodzicami po badaniu przesiewowym powinna opierać się na opisie zachowań dziecka, a nie na przedwczesnym etykietowaniu. Po drugie, logopeda powinien przygotowywać krótkie, wiarygodne materiały porządkujące wiedzę o diagnozie i terapii. Po trzecie, każda strategia terapeutyczna powinna zostać przełożona na konkretne sytuacje domowe. Po czwarte, warto regularnie pytać rodziców o trudności we wdrażaniu zaleceń, ponieważ niewykonalne zalecenie nie wspiera rodziny, nawet jeśli jest merytorycznie poprawne. Po piąte, w terapii należy wzmacniać nie tylko rozwój mowy dziecka, ale także jakość interakcji i poczucie kompetencji rodziców.

Aplikacyjne znaczenie badań dotyczy logopedów, nauczycieli przedszkola, specjalistów wczesnego wspomaganie rozwoju oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych. Zaproponowany model może zostać wykorzystany jako rama rozmowy z rodzicami, planowania konsultacji, konstruowania zaleceń domowych i oceny jakości współpracy specjalistyczno-rodzinnej. Ograniczeniem analizy jest pojedynczy charakter studium przypadku, dlatego dalsze badania powinny objąć większą liczbę rodzin i porównać efektywność różnych form wsparcia rodzicielskiego w terapii logopedycznej dzieci z ASD.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (wyd. 5). American Psychiatric Publishing.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2025). *Data and statistics on autism spectrum disorder*. <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>
- Dudek, M. (2017). Radzenie sobie ze stresem rodziców dzieci z autyzmem. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 19, 133–152. <https://doi.org/10.14746/ikps.2017.19.08>

- Kwasiborska-Dudek, J. i Emiluta-Roza, D. (red.). (2022). *Diagnoza i terapia logopedyczna małego dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD)*. Harmonia Universalis, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z. (2023). Wzrost edukacyjny pedagogiki towarzyszenia. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 26(4), 57–74. <https://apcz.umk.pl/SPI/article/view/41722>
- Marek, Z. i Walulik, A. (2022). Ignatian spirituality as inspiration for a pedagogical theory of accompaniment. *Journal of Religion and Health*, 61, 4481–4498. <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01628-z>
- Millar, D.C., Light, J.C. i Schlosser, R.W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 248–264. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/021))
- Pickles, A., Le Couteur, A., Leadbitter, K., Salomone, E., Cole-Fletcher, R., Tobin, H., Gammer, I., Lowry, J., Vamvakas, G., Byford, S., Aldred, C., Slonims, V., McConachie, H., Howlin, P., Parr, J.R., Charman, T. i Green, J. (2016). Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): Long-term follow-up of a randomised controlled trial. *Lancet*, 388(10059), 2501–2509. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31229-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31229-6)
- Pisula, E. (2012). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Wydawnictwo Harmonia.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Winczura, B. (2018). Wczesne rozpoznawanie zaburzeń ze spektrum autyzmu – symptomy ryzyka, diagnoza wstępna, badania przesiewowe. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 22, 73–103. <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.22.05>
- World Health Organization. (2025). *Autism*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (wyd. 6). SAGE.

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).



Towarzyszenie duchowe w rekolekcjach ignacjańskich *Spiritual Accompaniment in Ignatian Retreats*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: An examination of the pedagogical dimension of spiritual accompaniment in Ignatian retreats and an analysis of its significance for the integral development of the human person.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: An attempt was made to answer the following questions: What is the significance of spiritual direction in Ignatian retreats? and What skills should a spiritual director possess? The study employed a method of analysis and critical interpretation of the relevant literature.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article sets out the fundamentals of spiritual accompaniment, describes Ignatian retreats as a path to personal and spiritual development, discusses the essence of spiritual accompaniment and the competencies required of a spiritual companion, and highlights the significance of retreats for contemporary pedagogy.

RESEARCH RESULTS: Ignatian retreats provide a valuable setting for educational engagement, supporting the integral development of the individual. Spiritual accompaniment based on dialogue, trust and respect for the individual's freedom is of particular importance.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Ignatian retreats represent a relevant and valuable form of formation, supporting the integral development of the person. It seems important to continue research into the pedagogical dimension of Ignatian spirituality and to apply the findings to educational and formative practice.

→ **KEYWORDS:** **IGNATIAN SPIRITUALITY, IGNATIAN RETREATS, SPIRITUAL EXERCISES, SPIRITUAL ACCOMPANIMENT, SPIRITUAL DIRECTOR**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Ukazanie pedagogicznego wymiaru towarzyszenia duchowego w rekolekcjach ignacjańskich oraz analiza ich znaczenia dla integralnego rozwoju człowieka.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podjęto próbę odpowiedzi na pytania: Jakie jest znaczenie towarzyszenia duchowego w rekolekcjach ignacjańskich? Jakie kompetencje powinna posiadać osoba towarzysząca? Zastosowano metodę analizy i krytycznej interpretacji literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Przedstawiono podstawy towarzyszenia duchowego, scharakteryzowano rekolekcje ignacjańskie jako drogę rozwoju osobowego i duchowego człowieka, omówiono istotę towarzyszenia duchowego oraz kompetencje osoby towarzyszącej, a także ukazano znaczenie rekolekcji dla współczesnej pedagogiki.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Rekolekcje ignacjańskie stanowią wartościową przestrzeń oddziaływań pedagogicznych, wspierającą integralny rozwój człowieka. Szczególne znaczenie posiada towarzyszenie duchowe oparte na dialogu, zaufaniu i poszanowaniu wolności osoby.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Rekolekcje ignacjańskie stanowią aktualną i wartościową propozycję formacyjną, wspierającą integralny rozwój człowieka. Istotne wydaje się dalsze prowadzenie badań nad pedagogicznym wymiarem duchowości ignacjańskiej oraz wykorzystanie ich wyników w praktyce wychowawczej i formacyjnej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** DUCHOWOŚĆ IGNACJAŃSKA, REKOLEKCJE
IGNACJAŃSKIE, ĆWICZENIA DUCHOWE, TOWARZYSZENIE
DUCHOWE, KIEROWNIK DUCHOWY

Wprowadzenie

W kontekście szeroko ujmowanego zagadnienia dotyczącego towarzyszenia wychowawczego istotne wydaje się przedstawienie jego wymiaru duchowego. Duchowość stanowi istotny wymiar ludzkiego życia, „jest tą niezwykłą sferą, dzięki której człowiek potrafi postawić sobie pytanie o własną tajemnicę i zrozumieć samego siebie” (Michałowski, 2014, s. 52). Dotyczy relacji człowieka z Bogiem, samym sobą, innymi ludźmi i światem wartości, a także poszukiwania sensu życia, doświadczenia wolności, odpowiedzialności, nadziei, przebaczenia i miłości. Ma charakter wielowymiarowy i pozostaje w ścisłym związku z transcendencją. „Istnieje wiele ujęć duchowości, które koncentrują się na różnych aspektach funkcjonowania jednostki. Dwoma charakterystycznymi i najczęściej wymienianymi cechami duchowości są: jej wielowymiarowość i związek z wymiarem transcendentnym” (Krok, 2016, s. 239). Ponadto „duchowość pozwala poczuć, że jest «coś poza» lub «coś jeszcze», co ukazuje inny sens i wartość naszego obecnego położenia” (Zohar i Marshall, 2001, s. 29).

Na tym tle szczególnego znaczenia nabiera duchowość ignacjańska, która nie jest przeznaczona wyłącznie dla osób zakonnych, „była i jest też propozycją dla ludzi świeckich. Sam Ignacy dzielił się swoją duchowością, proponując Ćwiczenia duchowe ludziom żyjącym w świecie” (Czarnecka, 2015, s. 137).

Ćwiczenia duchowe, powszechnie określane jako rekolekcje ignacjańskie, są formą rekolekcji chrześcijańskich opartą na doświadczeniu duchowym i metodzie modlitwy opracowanej przez Ignacego Loyolę w XVI wieku.

Problematyka rekolekcji ignacjańskich jest obszarem badań realizowanych w różnych dyscyplinach naukowych. W perspektywie teologiczno-duchowej główne obszary badań koncentrują się na analizie procesu nawrócenia, rozeznawania duchowego oraz budowania relacji człowieka z Bogiem (Augustyn, 2012, 2014; Barry i Connolly, 2009; Gray, 2007; Królikowski, 2018; Dyrek, 2019). W ujęciu psychologicznym i antropologicznym opisywane jest między innymi znaczenie rekolekcji ignacjańskich dla rozwoju osobowości, samopoznania i integracji psychicznej (Grün, 1994; Augustyn, 2014; Kotlewski, 2018; Dyrek, 2019). W pedagogice rekolekcje ignacjańskie analizowane są przede wszystkim jako metoda wychowania i formacji osoby (Augustyn, 2010; Dybowska, 2013; Marek, 2017; Marek i Walulik, 2020; Gałkowski i Kaźmierczak, 2021; Kaźmierczak, 2024).

Rekolekcje ignacjańskie są szczególną metodą formacji człowieka, prowadzącą do głębszego poznania siebie i odkrycia Bożej miłości. Współcześnie postrzega się je również jako narzędzie wychowania, formacji osobowej, samopoznania oraz rozwoju kompetencji relacyjnych, co podkreśla ich znaczenie pedagogiczne. W artykule zostaną omówione wybrane teoretyczne aspekty towarzyszenia duchowego w rekolekcjach ignacjańskich. Najpierw zostaną one przedstawione w perspektywie rozwoju duchowego człowieka, następnie omówione zostanie towarzyszenie duchowe ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji kierownika duchowego oraz ukazane będzie znaczenie tych rekolekcji dla współczesnego człowieka.

Rekolekcje ignacjańskie jako droga rozwoju duchowego człowieka

Rekolekcje ignacjańskie wspierają rozwój osobowy i duchowy człowieka. W związku z tym zostaną przedstawione ich istota, cel, forma oraz warunki realizacji.

Św. Ignacy Loyola swoją metodę nazwał ćwiczeniami duchowymi. Określił je jako „wszelkie sposoby przygotowania i usposobienia duszy do usunięcia wszystkich nieuporządkowanych przywiązań, a po ich usunięciu – do szukania i znalezienia woli Bożej w takim uporządkowaniu życia, aby osiągnąć zbawienie duszy” (2019 [dalej: *ĆD*], *ĆD*, 1). Wskazówki dotyczące ich realizacji zawiera dzieło *Ćwiczenia duchowe*, przeznaczone przede wszystkim do praktyki (por. Augustyn, 2010, s. 17). Ćwiczenia duchowe stanowią skuteczne narzędzie formacji człowieka. „Zawierają w sobie głębokie doświadczenie pedagogiczne wraz z różnymi elementami ściśle określonej praktyki wychowawczej” (Królikowski, 2010, s. 24). Są szkołą integralnego rozwoju i samowychowania. W związku z tym rekolekcje ignacjańskie można ująć w perspektywie spotkania wychowawczego.

Jest to spotkanie osoby z samą sobą, z drugim człowiekiem oraz z Bogiem. „Ćwiczenia duchowe nie są przede wszystkim refleksją intelektualną, ale doświadczeniem spotkania człowieka z Bogiem, które angażuje całego człowieka: jego rozum, wolę, uczucia i pragnienia” (Dyrek, 2019, s. 41). Można je również ująć jako dialog, ponieważ „Dialog nie jest tylko metodą, ale także procesem i postawą” (Tarnowski, 1987, s. 118).

„Ćwiczenia od samego początku były zamierzone jako udzielane pojedynczej osobie” (Dyrek, 2019, s. 20). Dlatego rekolekcje akcentują indywidualny wymiar doświadczenia religijnego, prowadząc do spotkania z samym sobą, samopoznania, wewnętrznej integracji oraz odkrywania obecności Boga. Poznanie siebie jest procesem wymagającym czasu, refleksji i wytrwałości. Człowiek odkrywa w nim zarówno swoją godność i dobro pochodzące od Boga, jak i własne ograniczenia oraz słabości (Grün, 1994, s. 9).

Odkrycie obecności i działania Boga dokona się tylko wtedy, gdy człowiek odważy się zejść w głąb samego siebie, zanurzy się w swą „wewnętrzność”, w głąb podświadomości, aby dotrzeć do pulsującego Źródła, z którego nieustannie tryska Duch (Grün, 1996, s. 5).

Rekolekcje ignacjańskie prowadzą do pogłębienia więzi z Bogiem poprzez modlitwę, lekturę Pisma Świętego i wewnętrzne wyciszenie. Ich podstawowym celem jest szukanie woli Bożej i zbawienie duszy (ĆD, 1). Prowadzą one

[...] do tego, aby wychować człowieka do jak najgłębszej więzi z Bogiem, do dojrzałych relacji z innymi ludźmi i z całym światem. Formacja ta ostatecznie zmierza do tego, aby „we wszystkim miłować Jego Boski Majestat i służyć Mu” (ĆD 233) w Kościele i w świecie (Królikowski, 2010, s. 40).

Pomagają także uporządkować życie i osiągnąć wewnętrzną integrację. „Istotnym celem jest również udzielenie pomocy rekolektantowi, tak aby nauczył się patrzeć na swoje życie z innej perspektywy, potrafił zmieniać je w celowe, świadome działanie i zyskał prawidłowe funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości” (Wilczek, 2009, s. 126).

Przedstawiając formę realizacji rekolekcji ignacjańskich należy zauważyć, że tradycyjne rekolekcje nazywane są zamkniętymi i można je odprawić w domach rekolekcyjnych. Składają się z czterech tygodniowych etapów. Można je odprawić w ciągu miesiąca (30-dniowe) lub poszczególne tygodnie oddzielnie (8-dniowe) rozłożyć na rok czy też lata. Każdy etap rekolekcji jest duchowym procesem, który ma swój cel i dynamikę. Sama koncepcja rytmu tych ćwiczeń jest bardzo rozwojowa. W aspekcie praktycznym ćwiczenia duchowe opierają się na modlitwie medytacyjnej, kontemplacyjnej i autorefleksji. Cztery etapy rekolekcji prowadzą uczestnika od poznania siebie i rozeznania motywów działania, przez akceptację własnego życia, aż do odkrycia osobistego powołania. Integralny rozwój dokonuje się na etapach oczyszczenia, oświecenia i zjednoczenia z Bogiem (ĆD, 10).

Uwzględniając aspekt warunków, w jakich przebiegają rekolekcje ignacjańskie, należy podkreślić, że niezależnie od ich formy (czy są to rekolekcje 8-dniowe, czy 30-dniowe), znajdują się elementy, które można określić jako warunki – sytuacje wychowawcze. Do podstawowych należą odosobnienie, milczenie, modlitwa i rozmowy z kierownikiem duchowym. Cisza sprzyja skupieniu i otwarciu na Boga. Jak pisze Tomasz Górski:

Masz milczeć. Milczeć i rozpocząć nieoczekiwaną w tych okolicznościach wędrówkę do wnętrza siebie. Do siebie, aby znów usłyszeć Pana Boga, który jest w każdym z nas zagadywany i zaklaskiwany przez 365 dni w roku (Górski, 2014).

Ważnym elementem jest także codzienna, kilkugodzinna modlitwa, rachunek sumienia, Eucharystia oraz indywidualne rozmowy z kierownikiem duchowym (Wielgus, 2002, s. 153).

Podsumowując, rekolekcje ignacjańskie pomagają pogłębić relację z Bogiem, lepiej poznać siebie i rozeznaczyć Bożą wolę. Odbywają się w atmosferze ciszy, modlitwy i indywidualnego towarzyszenia duchowego. Rekolekcje

[...] to wartościowy dar dla Ludu Bożego, nie są one jednak przeznaczone dla każdego. Ignacy jako pierwszy powiedziałby nam stanowczo, że są one wyłącznie środkiem do celu (O'Brien, 2016, s. 35).

Towarzystwo jako komponent rekolekcji ignacjańskich

Opisując pedagogikę towarzyszenia w tradycji ignacjańskiej, Zbigniew Marek i Anna Walulik wskazują, że wychowanie nie polega na jednostronnym oddziaływaniu wychowawcy, ale na wspólnym przeżywaniu procesu rozwoju.

W związku z tym

[...] towarzyszenie przyrównuje się do wspólnej drogi, która prowadzi wychowanka i wychowawcę do wspólnie wyznaczonego celu. Jest nim poznanie i ukochanie prawdy. Chodzi o to, by tak towarzyszyć drugiej osobie, aby kreślone przez nią życiowe cele umożliwiały rozwój i osiąganie dojrzałości (Marek i Walulik, 2020, s. 109).

Towarzystwo jest jednym z podstawowych elementów rekolekcji ignacjańskich, ponieważ w procesie poznawania siebie człowiek potrzebuje spotkania i pomocy drugiej osoby. Dlatego uczestników rekolekcji określa się jako odprawiającego i towarzyszącego. Towarzystwo duchowe stanowi odpowiedzialną formę pomocy na drodze rozwoju duchowego, choć jego istota jest różnie definiowana.

Niewątpliwie należy zaznaczyć, że towarzyszenie duchowe określane jest także jako kierownictwo duchowe, które jest dzieleniem się osobistym doświadczeniem ludzkim i duchowym. W literaturze współczesnej przedstawianych jest wiele definicji tego pojęcia, niemniej odwołam się do określenia, że

Kierownictwo duchowe jest pomocą udzielaną przez jednego chrześcijanina drugiemu, aby umożliwić mu zwracanie uwagi na osobiste komunikowanie się Boga z nim, odpowiadanie temu Bogu oraz wzrastanie w zażyłości z Nim (Barry i Connolly, 1982, s. 8).

Przedmiotem towarzyszenia duchowego jest doświadczenie obecności Boga, indywidualna relacja człowieka z Bogiem. „Kierownictwo duchowe koncentruje się na doświadczeniu religijnym. Dotyczy rzeczywistego doświadczenia relacji osoby z Bogiem” (Barry i Connolly, 1982, s. 13).

W kierownictwie duchowym można wyodrębnić dwa zasadnicze elementy: indywidualność pomocy oraz udzielanie rad w dziedzinie życia wewnętrznego. Zdaniem Mieczysława Kożucha „kierownictwo duchowe można określić jako formę pomocy udzielonej człowiekowi na jego drodze prowadzącej do spotkania z samym sobą, z innymi i wreszcie z Bogiem” (Kożuch, 2007, s. 391). Ponadto należy zauważyć, że „Zamiast «kierownictwo duchowe» używamy dziś pojęcia «towarzyszenie», które definiuje styl rozmowy” (Sarnacki, 2026, s. 52).

Towarzyszenie duchowe umożliwia bezpośredni dialog i pomaga człowiekowi odkrywać prawdę o sobie. Dlatego ważną rolę odgrywa kierownik duchowy, który wspiera rekolektanta w poznawaniu siebie i codziennie towarzyszy mu w refleksji nad przeżywanymi medytacjami i kontemplacjami. Towarzyszenie duchowe polega na pomocy w lepszym poznaniu i akceptacji siebie, odkrywaniu świata wartości oraz kształtowaniu postawy otwartości na Boga i drugiego człowieka (Kożuch, 2007, s. 392). Obejmuje również pomoc w dojrzewaniu do modlitwy i wiary oraz rozeznawaniu powołania.

W towarzyszeniu duchowym ważne jest zastosowanie modelu obiektywnego widzenia człowieka, który uwzględnia całego człowieka ze wszystkimi wymiarami. „Dostrzega się tu ludzkie możliwości i dobroć, obecną w każdym człowieku, ale także ludzką słabość i grzeszność” (Dyrek, 2007, s. 336). W podejściu do osoby istotna jest „pomoc w podejmowaniu decyzji, w stawianiu się odpowiedzialnym za siebie i za własne życie. Będzie to wychowanie do dojrzałej wolności i odpowiedzialności” (Dyrek, 2007, s. 336).

Podsumowując, celem towarzyszenia duchowego w rekolekcjach ignacjańskich jest wzrost chrześcijańskiej dojrzałości, doprowadzenie człowieka do wewnętrznej wolności, która objawia się w zdolności do osobistej przemiany oraz pomaganie ludziom w osobistym rozwoju ich relacji z Panem Bogiem.

Kompetencje osoby towarzyszącej

Towarzyszenie duchowe powinno wyrastać z przekonania, że człowiek rozwija się poprzez relacje interpersonalne. „Człowiek-osoba potrzebuje innych ludzi, aby się rozwijać, potrzebuje relacji interpersonalnych, aby «dawać i brać»” (Chrost, 2024, s. 86). Człowiek potrzebuje przewodnika, który wspiera jego rozwój duchowy i świadczy o nim własnym życiem. Relacja między rekolektantem a towarzyszem duchowym opiera się na wolności, zaufaniu, słuchaniu i wzajemnym szacunku oraz wspólnym poszukiwaniu działania Boga. „To czyni osobę towarzyszącą przede wszystkim bratem lub siostrą osoby prowadzonej i stanowi podstawowy element nieformalnej, niehierarchicznej relacji” (Barry i Connolly, 1982, s. 120).

W tradycji ignacjańskiej osoba towarzysząca pomaga rekolektantowi rozeznawać działanie Boga w jego życiu, nie podejmując decyzji za niego. Towarzyszenie nie polega na wyręczaniu człowieka w podejmowaniu decyzji, lecz na wspieraniu go w odkrywaniu prawdy o sobie i podejmowaniu odpowiedzialnych wyborów (Marek, 2017, s. 241-242).

Towarzysz duchowy powinien odznaczać się dojrzałością duchową oraz kompetencjami osobowymi i interpersonalnymi. Powinien umieć słuchać, rozeznawać i z szacunkiem dla wolności rekolektanta towarzyszyć mu w drodze do Boga. Osoba kierująca duchowo powinna posiadać własne doświadczenie życia duchowego oraz dojrzałą relację z Bogiem. „Kierownik duchowy może prowadzić innych tylko w takim zakresie, w jakim sam przeszedł drogę życia duchowego” (Augustyn, 2006, s. 48). Osoba towarzysząca jest „kimś, kto towarzyszy, podążając z innymi właściwą dla nich drogą ćwiczeń i doświadczenia na podstawie wycucia, które sam pozyskał, jeśli chodzi o wewnętrzne procesy i odpowiednie ukierunkowanie poszczególnych etapów Ćwiczeń duchowych” (Lefrank, 2016, s. 18). Dojrzałość duchowa pozwala osobie towarzyszącej właściwie interpretować doświadczenia rekolektanta i unikać powierzchownych ocen.

Ważną i niezbędną cechą kierownika duchowego jest poszanowanie wolności człowieka. Św. Ignacy Loyola w *Ćwiczeniach duchowych* pisał: „Lepiej jest pozostawać pośrodku, jak języzek u wagi, i pozwolić Stwórcy działać bezpośrednio ze stworzeniem, a stworzeniu ze swoim Stwórcą i Panem” (ĆD, 15). Należy podkreślić, że osoba towarzysząca nie może narzucać rekolektantowi własnych opinii czy decyzji, lecz powinna respektować jego wolność i osobistą relację z Bogiem.

Słuchanie w kierownictwie duchowym jest bardzo istotne. Nie oznacza tylko odbioru informacji, ale uważne wsłuchiwanie się w doświadczenia człowieka oraz rozpoznanie działania Boga w jego życiu. „Podstawowym zadaniem kierownika duchowego jest słuchanie człowieka i pomaganie mu w odkrywaniu obecności Boga w jego historii życia” (Augustyn, 1992, s. 42). Ponadto, „Dobry kierownik naprawdę szanuje osobę, z którą rozmawia, i chce jej dobra” (Sarnacki, 2026, s. 54).

Kolejną i istotną cechą jest zdolność rozeznawania duchowego. Osoba towarzysząca powinna umieć pomagać rekolektantowi w rozpoznawaniu poruszeń duchowych oraz w odróżnianiu działania Boga od własnych emocji czy też oczekiwań. Rozeznanie powinno prowadzić do wyboru. Największe niebezpieczeństwo manipulacji zachodzi w czasie dokonywania wyboru. Dlatego osoba towarzysząca powinna być niezależna i wolna od swoich nieuporządkowanych uczuć. Nie powinna być zaangażowana w te same problemy, z którymi nie radzi sobie rekolektant. Najpierw powinna stać się obojętna, po to aby pomóc odprawiającemu osiągnąć właściwy stopień ignacjańskiej obojętności. Nie może za niego podejmować decyzji ani też nakłaniać go do swoich pragnień czy też rozwiązań (Dyrek, 2019, s. 25–26).

Kierownik duchowy powinien być człowiekiem pokornym i mieć świadomość własnych ograniczeń, bowiem „nie zastępuje sumienia człowieka, ale pomaga mu odkrywać działanie Boga w jego życiu i podejmować za nie osobistą odpowiedzialność” (Augustyn, 2006, s. 17). Pokora jest bardzo ważną cechą, ponieważ chroni osobę towarzyszącą przed manipulacją oraz przed nadużywaniem autorytetu. Ponadto osoba towarzysząca powinna odnosić się z szacunkiem do indywidualności i неповtarzalności drugiego człowieka, unikać schematycznego traktowania oraz uwzględniać indywidualną historię osoby. „Pedagogika towarzyszenia, szanując wolność wychowanka, stawia obok niego drugą osobę – wychowawcę/mentora pełniącą funkcję swego rodzaju świadka toczącej

się historii życia” (Marek i Walulik, 2020, s. 105). Ważny jest indywidualny sposób traktowania osoby, bo „nie można do wszystkich podchodzić w ten sam sposób i nie od wszystkich można wymagać tego samego” (Dyrek, 2007, s. 337). Relacja w towarzyszeniu duchowym powinna mieć charakter życzliwości, zrozumienia i pomocy. Również ważną kompetencją jest empatia i zdolność budowania relacji opartej na zaufaniu, bo to pozwala wejść w doświadczenie drugiego człowieka bez naruszania jego wolności. Relacja między rekolektantem a osobą towarzyszącą nie ma charakteru dominacji, lecz współuczestnictwa w procesie rozwoju duchowego. Tworzy się w ten sposób perspektywa towarzyszenia jako wspólnej drogi, która prowadzi uczestników do poznawania i ukochania prawdy o sobie i o świecie (Marek i Walulik, 2020, s. 109).

Kierownictwo duchowe w żadnym wypadku nie może być indoktrynacją, wtłaczaniem kogoś w schemat z góry przyjęty. Ideałem nie jest uzależnienie, ale usamodzielnienie. Jednak kierownik powinien posiadać pewną ogólną koncepcję duchowego i ludzkiego rozwoju osoby (Sarnacki, 2026, s. 60).

Warto zauważyć, że osobą towarzyszącą w rekolekcjach ignacjańskich

[...] trzeba się stawać nie tylko dzięki dawaniu, lecz także dzięki modlitwie, rozeznawaniu i osobistemu dojrzywaniu zarówno w wymiarze duchowym, jak i ludzkim. Dającymi się stajemy, a nie tylko jesteśmy. Dający więcej pomoże innym przez to, kim jest, niż przez to, co robi w trakcie *Ćwiczeń* (Dyrek, 2019, s. 32.)

Podsumowując, osoba towarzysząca wspiera rekolektanta w odkrywaniu prawdy o sobie i Bogu. Rekolekcje ignacjańskie prowadzą dzięki temu do integralnego rozwoju, samopoznania, dojrzałości duchowej i odkrycia własnego powołania.

Znaczenie rekolekcji ignacjańskich

Współcześnie duchowość ignacjańska zachowuje swoją aktualność i wartość formacyjną, „ma ona ogromne znaczenie dla ludzi współczesnych żyjących w świecie przenikniętym nadmiarem informacji, w którym trudno odnaleźć prawdę, brakuje autorytetów, a wiara w Boga nie jest oczywista. Duchowość św. Ignacego Loyoli przekłada treści duchowe na proces życia w świecie” (Czarnecka, 2015, s. 144). Niewątpliwie

Ćwiczenia duchowe św. Ignacego Loyoli są inspiracją dla pedagogiki, ponieważ zawierają pewną koncepcję człowieka, czyli antropologię, w której jasno określony jest cel życia człowieka; wskazane są siły, jakim człowiek na drodze swego życia jest nieustannie poddawany, oraz zaproponowane są środki wzrostu w integralnym człowieczeństwie na miarę wyznaczonego celu (Frejusz, 2017, s. 37).

W perspektywie pedagogicznej rekolekcje ignacjańskie stanowią drogę integralnego rozwoju człowieka, łącząc wymiar duchowy, psychologiczny i wychowawczy. Ich celem jest pogłębienie samopoznania, uporządkowanie życia oraz odkrycie Bożej miłości.

O ich wartości świadczy zarówno doświadczenie św. Ignacego i jego pierwszych towarzyszy, jak i wielu współczesnych uczestników. Rekolekcje te mają uniwersalny charakter, są przeznaczone zarówno dla osób świeckich, jak i duchownych oraz zakonnych. Uwzględniają indywidualną sytuację i potrzeby uczestnika. Odpowiadają także na potrzeby współczesnego człowieka poszukującego sensu życia, autentycznego doświadczenia i wewnętrznej integracji. Sprzyjają refleksji nad własnym życiem, motywacjami i wyborami, prowadząc do pogłębienia wiary, lepszego poznania siebie oraz odkrycia własnego powołania.

Istotnym walorem pedagogicznym rekolekcji jest rozwijanie postawy refleksyjności i autorefleksji. Uczestnik uczy się świadomie odczytywać swoje uczucia, pragnienia i doświadczenia, co sprzyja dojrzałszemu podejmowaniu decyzji oraz odpowiedzialności za własne życie. Podejmują również fundamentalne pytania dotyczące relacji z Bogiem, sobą i innymi oraz pomagają integrować duchowy, psychiczny i somatyczny wymiar ludzkiej egzystencji.

Ważnym warunkiem owocnego przeżycia rekolekcji jest gotowość do pracy nad sobą oraz doświadczenie ciszy. Milczenie, rezygnacja z kontaktu ze światem zewnętrznym i regularne rozmowy z kierownikiem duchowym tworzą przestrzeń sprzyjającą wsłuchaniu się w siebie i w głos Boga.

Dla wielu osób rekolekcje ignacjańskie stają się ważnym etapem wewnętrznej przemiany, prowadząc do odkrycia nowych perspektyw i integralnego rozwoju. Jednocześnie wymagają odpowiedniego przygotowania intelektualnego, psychicznego, duchowego i czasowego, dlatego nie są propozycją odpowiednią dla każdego.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wskazuje, że rekolekcje ignacjańskie stanowią cenną przestrzeń oddziaływań pedagogicznych, wspierając integralny rozwój człowieka poprzez pogłębianie samopoznania, odpowiedzialności, rozwoju duchowego oraz odkrywanie sensu życia i własnego powołania. Kluczową rolę odgrywa w nich towarzyszenie duchowe, oparte na dialogu, zaufaniu i szacunku dla wolności rekolektanta. Wspiera ono proces samowychowania, rozeznawania oraz dojrzewania osobowego i duchowego. Wobec współczesnych wyzwań wychowawczych rekolekcje ignacjańskie pozostają aktualną i wartościową propozycją formacyjną, dlatego ważne jest dalsze prowadzenie badań nad pedagogicznym wymiarem duchowości ignacjańskiej i wykorzystaniem ich wyników w praktyce wychowawczej.

BIBLIOGRAFIA

- Augustyn, J. (1992). *Kierownictwo duchowe*. Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Augustyn, J. (2006). *Praktyka kierownictwa duchowego*. Wydawnictwo WAM.
- Augustyn, J. (2010). Ćwiczenia duchowe jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej. W: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka* (s. 13–22). Wydawnictwo WAM.
- Augustyn, J. (2012). *Medytacja ignacjańska: Geneza i praktyka*. Wydawnictwo WAM.
- Augustyn, J. (2014). *Ćwiczenia duchowe w praktyce. Uwagi odnoszące się do udzielania i odprowadzania Ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli z pełnym milczeniem i indywidualnym prowadzeniem*. Wydawnictwo WAM.
- Barry, W.A. i Connolly, W.J. (1982). *The practice of spiritual direction*. Harper & Row.
- Barry, W.A. i Connolly, W.J. (2009). *The practice of spiritual direction*. Harper One.
- Chrost, S. (2024). Social personalism, its implications for education and implementation in society. *Paedagogia Christiana*, 54(2), 85–105. <http://dx.doi.org/10.12775/PCCh.2024.018>
- Czarnecka, K. (2015). Duchowość ignacjańska nie tylko dla jezuitów. *Studia Bobolanum*, 1, 137–144.
- Dybowska, E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*. Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Dyrek, K. (2007). Psychologiczne założenia kierownictwa duchowego. W: J. Augustyn i J. Kołacz (red.), *Sztuka kierownictwa duchowego. Poradnik dla księży* (s. 336–337). Wydawnictwo WAM.
- Dyrek, K. (2019). *Poznać, wybrać i ukochać Jezusa. Przewodnik po regułach rozeznawania duchów drugiego tygodnia Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli*. Wydawnictwo WAM.
- Frejusz, K. (2017). Integralny wymiar pedagogii Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli. *Studia Bobolanum*, 28(2), 33–59.
- Gałkowski, S. i Kaźmierczak, P. (2021). Pedagogical relevance of the Ignatian presupposition. *International Journal of Philosophy and Theology*, 82(2), 193–203. <https://doi.org/10.1080/21692327.2021.1939107>
- Górski, T. (2014). O rekolekcjach ignacjańskich. Tych prawdziwych. Znaczenie rekolekcji w życiu duchowym. *Zawsze Wierni*, 5(174).
- Gray, H.J. (2007). *Draw me into your friendship: The Spiritual Exercises: A literal translation and a contemporary reading*. Institute of Jesuit Sources.
- Grün, A. (1994). *Modlitwa a poznanie siebie* (J. Figiel, tłum.). Wydawnictwo Benedyktynów Tyniec.
- Grün, A. (1996). *O duchowości inaczej* (K. Zimmerer, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Ignacy Loyola. (2019). *Ćwiczenia duchowe* (J. Ożóg, tłum.). Wydawnictwo WAM. (Oryginalna praca opublikowana w 1548 r.).
- Kaźmierczak, P. (2024). Pedagogia i pedeutologia Ćwiczeń duchownych św. Ignacego w ujęciu Hansa Ursa von Balthasara i Adrienne von Speyr. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 27(2), 19–37. <https://doi.org/10.12775/SPI.2024.2.001>
- Kotlewski, T. (2018). *Pokochoć siebie w głębi serca*. Wydawnictwo Misericordia.
- Kożuch, M. (2007). Relacje w kierownictwie duchowym. Wybrane zagadnienia. W: J. Augustyn i J. Kołacz (red.), *Sztuka kierownictwa duchowego. Poradnik dla księży* (s. 391–392). Wydawnictwo WAM.
- Krok, D. (2016). Relacje duchowości i szczęścia w perspektywie mediacyjnej funkcji poczucia sensu życia. *Polskie Forum Psychologiczne*, 21(2), 238–254. <https://doi.org/10.14656/PFP20160206>
- Królikowski, W. (2010). Cele i etapy formacji duchowej w pedagogice ignacjańskiej. W: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska: Historia, teoria, praktyka* (s. 23–40). Wydawnictwo WAM.
- Królikowski, W. (2018). *Adnotacje do Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli. Studium teologiczno-pastoralne*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Lefrank, A. (2016). *Przemiana w Chrystusa. Przewodnik po dynamice ćwiczeń duchowych* (G. Rachwański, tłum.). Wydawnictwo WAM.

- Marek, Z. (2017). Autorytet w teorii i praktyce towarzyszenia wychowawczego. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(5), 231–248. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.5.010>
- Marek, Z. i Walulik, A. (2020). Towarzystwo wychowawcze w formacji człowieka. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 105–116. <https://doi.org/10.35765/hw.1914>
- Michałowski, S.C. (2014). Inteligencja duchowa i jej rozwój. Myślenie jednoczące a medytacja psychagogiczna. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 23, 49–60.
- O'Brien, K. (2016). *Ćwiczenia duchowe. Przewodnik po przygodzie życia* (G. i A. Gomola, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Sarnacki, A. (2026). Odpowiedzialność słuchającego. *Pastores*, 2, 52–61.
- Tarnowski, J. (1987). *Pedagogika personalno-egzystencjalna*. Akademia Teologii Katolickiej.
- Wielgus, A. (2002). Zmiana osobowości jako owoc rekolekcji ignacjańskich. *Studia Płockie*, 30, 151–163.
- Wilczek, C. (2009). Poziom lęku i nadziei podstawowej u uczestników ośmiiodniowych rekolekcji ignacjańskich. *Studia Psychologica UKSW*, 9, 117–132.
- Zohar, D. i Marshall, I. (2001). *Inteligencja duchowa* (P. Turski, tłum.). Dom Wydawniczy Rebis.

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).


Bożena Tołwińska

<https://orcid.org/0000-0002-2909-9783>
 Uniwersytet w Białymstoku, Polska
 University of Białystok, Poland
 b.tolwinska@uwb.edu.pl

Edita Tamošiūnaitė

<https://orcid.org/0009-0007-4713-7396>
 Universytet Michala Romera, Litwa
 Mykolas Romeris University, Lithuania
 tamosiunaite@gmail.com

Data zgłoszenia: 29.05.2026

Data akceptacji: 15.07.2026

Data publikacji: 30.09.2026

<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.13>

W kierunku partnerstwa – współpraca przedszkola i szkoły z rodzicami na przykładzie Polski i Litwy *Towards Partnership – Preschool and School Cooperation with Parents on the Example of Poland and Lithuania*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: Presenting the characteristics of cooperation with parents in pre-school and early primary education in Poland and Lithuania and highlighting the shift away from viewing parents as auxiliary participants; emphasizing their developmental potential, grounded in the concepts of partnership and accompaniment, as a basis for building a cooperation-oriented organizational culture.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research question concerns the specifics of teacher–parent cooperation in preschool and early childhood education in Poland and Lithuania. It involves an analysis of the legal framework and literature on the subject, as well as a review and interpretation of selected research findings from both countries, which are then summarized and critically examined in the context of organizational culture.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Educational partnership and developmental accompaniment were presented as a relationship model with parents amid increasingly complex educational challenges. The analysis is set in an international context, drawing on PISA (2022) results that highlight the role of parental collaboration in student achievement and wellbeing. The legal basis for cooperation with parents and selected research on this issue in both countries were also discussed.

RESEARCH RESULTS: Discrepancies between the legal foundation of partnership and practice were shown, as well as examples of partnership worth disseminating.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Given the growing complexity of educational challenges, deeper reflection on factors shaping parent–school cooperation is essential. Partnership-based collaboration builds shared responsibility for

Sugerowane cytowanie: Tołwińska, B., i Tamošiūnaitė, E. (2026). W kierunku partnerstwa – współpraca przedszkola i szkoły z rodzicami na przykładzie Polski i Litwy. *Horyzonty Wychowania*, 25(75), 117–127. <https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.13>

educational quality and lasting cultural change. Strengthening this partnership in multiple ways and prioritizing relationships with parents from the start of schooling fosters their longterm engagement.

→ **KEYWORDS:** **PRESCHOOL – PARENT COOPERATION, SCHOOL – PARENT COOPERATION, EDUCATIONAL PARTNERSHIP, DEVELOPMENTAL ACCOMPANIMENT, COOPERATION WITH PARENTS IN ORGANIZATIONAL CULTURE**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Ukazanie specyfiki współpracy z rodzicami w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce i na Litwie oraz wyzwań związanych ze zmianą tradycyjnego postrzegania roli rodziców; podkreślenie ich potencjału we wspieraniu rozwoju dziecka, odwołując się do koncepcji partnerstwa i towarzyszenia w rozwoju jako inspiracji do budowania kultury organizacji, w której współpraca jest wartością priorytetową.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy dotyczy specyfiki współpracy nauczycieli z rodzicami w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce i na Litwie. Zastosowano analizę podstaw prawnych, literatury przedmiotu oraz przegląd i interpretację wyników wybranych badań z obu krajów, które zestawiono i poddano krytycznej refleksji w kontekście kultury organizacyjnej.

PROCES WYWODU: Ukazano partnerstwo edukacyjne i towarzyszenie w rozwoju jako model współpracy z rodzicami wobec rosnącej złożoności problemów dydaktycznowychowawczych. Analizę osadzono w perspektywie międzynarodowej, odwołując się do wyników PISA (2022), podkreślających współpracę z rodzicami jako czynnik różnicujący osiągnięcia i poczucie dobrostanu uczniów. Opisano także podstawy prawne współpracy z rodzicami oraz wybrane badania tej problematyki w obu krajach.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Ukazano rozbieżności między prawnym założeniem partnerstwa a praktyką oraz przykłady partnerstwa warte upowszechnienia.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ: Wobec rosnących wyzwań dydaktyczno-wychowawczych kluczowe jest pogłębianie refleksji nad uwarunkowaniami współpracy z rodzicami oraz wzmacnianie partnerstwa na wielu płaszczyznach. Oparcie współpracy na koncepcji partnerstwa buduje współodpowiedzialność za jakość edukacji oraz trwałe zmiany w kulturze szkoły/przedszkola. Nadanie relacjom z rodzicami rangi priorytetu od początku edukacji sprzyja ich długofalowemu zaangażowaniu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **WSPÓŁPRACA PRZEDSZKOLA Z RODZICAMI, WSPÓŁPRACA SZKOŁY Z RODZICAMI, PARTNERSTWO EDUKACYJNE, TOWARZYSZENIE W ROZWOJU, WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI W KULTURZE ORGANIZACYJNEJ**

Wstęp

Przedmiotem analizy jest współpraca z rodzicami w wychowaniu przedszkolnym (ISCED 0) i edukacji wczesnoszkolnej (ISCED 1)¹ na przykładzie Polski i Litwy. Współpraca nauczycieli z rodzicami jest aktualnym przedmiotem badań ze względu na dynamiczne zmiany otoczenia wpływające na relacje obu środowisk. Analiza literatury pokazuje liczne formy angażowania rodziców, a zarazem ujawnia wyzwanie związane ze zmianą tradycyjnego postrzegania ich roli jako pomocniczej na rzecz partnerstwa umożliwiającego towarzyszenie dziecku w procesie edukacji. Tekst ma inspirować do wdrażania dobrych praktyk wynikających nie tylko z obowiązku prawnego, lecz uznania ich wartości.

Współpraca z rodzicami jest pożądaną cechą kultury szkoły/przedszkola wobec rosnącej złożoności problemów dydaktycznowychowawczych. Podkreśla to potrzebę relacji opartych na zaufaniu, współodpowiedzialności i trosce o dobro dziecka mimo różnic ról, wiedzy, doświadczeń i wartości. Kluczowe znaczenie współpracy podkreślono w międzynarodowych badaniach PISA (OECD, 2023), w których litewski system jako jeden z nielicznych nie odnotował spadku wyników i poczucia przynależności uczniów do szkoły. OECD (2023) podkreśliła rolę partnerstwa z rodzicami w zwiększaniu odporności systemów, co uzasadnia jego rozwijanie na każdym poziomie edukacji.

Problem badawczy został ujęty w pytaniu: Jaka jest specyfika współpracy z rodzicami, jakie przynosi korzyści i trudności, na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i na Litwie? Są to kraje bliskie kulturowo, a ujęcie międzynarodowe pozwala lepiej uchwycić wspólne mechanizmy i zwiększa wartość poznawczą analizy. Zastosowaną metodą była analiza źródeł obejmujących podstawy prawne współpracy placówek z rodzicami w Polsce i na Litwie oraz przegląd i interpretacja wyników wybranych badań z obu krajów. Dobór badań miał charakter celowy, z uwzględnieniem wyłącznie publikacji recenzowanych, oparty na następujących kryteriach: przedmiot badań – współpraca nauczycieli z rodzicami; poziom edukacji – wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna; typ badań – ilościowe zróżnicowane pod względem próby, jakościowe na mniejszych próbach, dostarczające pogłębionych danych o praktykach współpracy (Creswell, 2013). Procedurę rozpoczęto od doboru słów kluczowych, po czym przeprowadzono wyszukiwanie w Google Scholar oraz przegląd czasopism naukowych. Analiza trwała od września 2025 do marca 2026.

Celem artykułu jest przedstawienie jej rezultatów oraz wniosków wynikających z zestawienia obu perspektyw i krytycznego odniesienia w kontekście kultury organizacji. Prawo oświatowe wyznacza ramy działań, lecz nie przesądza o ich jakości. Zakorzenie nie współpracy w koncepcji partnerstwa i towarzyszenia w rozwoju nadaje jej priorytet.

Partnerstwo i towarzyszenie mogą być odnoszone do różnorodnych relacji (np. zob. Marek i Walulik, 2020). W dalszej części artykułu ukażemy je jako źródła inspiracji do

¹ Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ang. *International Standard Classification of Education*, ISCED) to system, który umożliwia porównywanie struktur edukacji, tak by określone poziomy rozumiane były w ten sam sposób. Ze względu na limit długości tekstu struktura systemu edukacji w obu krajach nie zostanie opisana, zob: Baidak i Sicurella, 2020.

kształtowania relacji z rodzicami zakorzenionych w kulturze szkoły opartej na humanistycznych wartościach.

Partnerstwo jako model współpracy

Odpowiedzialność rodziców i nauczycieli za rozwój dziecka jest podstawą kultury szkoły/przedszkola adekwatnej do złożoności zmian, a rosnąca świadomość rodziców wzmacnia potrzebę partnerstwa jako fundamentu współpracy, polegającego na „aktywnym wspomaganiu rozwoju uczniów przez włączanie rodziców w proces edukacji ich dzieci” (Nowosad, 2005, s. 48). Jest to jeden z modeli współpracy, który wyklucza dominację oraz opiera się na dialogu, szacunku i odpowiedzialności (Milerski i Śliwerski, 2000; Łobocki, 2007). Partnerstwo wynika z uznania, że rodzice i nauczyciele wnoszą uzupełniającą się wiedzę i doświadczenie. W najnowszej metaanalizie badań wyróżniono trzy główne wymiary partnerstwa: zaangażowanie w środowisku domowym, udział w życiu szkoły oraz dwukierunkową komunikację między rodzicami a nauczycielami (za: Coelho, 2026). Partnerstwu bliska jest koncepcja towarzyszenia w rozwoju ujęta jako:

[...] budowanie relacji z drugim człowiekiem tak, by zważać na jego oczekiwania, możliwości, wybory, respektować je, ucząc się go, budować sytuacje „tu i teraz” oraz interpretować je na podstawie wiedzy (teoretycznej i praktycznej), by antycypować. Cechą koncepcji towarzyszenia w rozwoju jest budowanie symetrycznych relacji pomiędzy ludźmi (Telka, 2016).

Autentyczne uznanie roli rodziców i gotowość do budowania partnerstwa wpływają na postawy dzieci wobec szkoły, co czyni ten obszar kluczowym. Współpraca z rodzicami jest relacją wymagającą, która nie ma jednolitego charakteru. Formy oraz stopień zaangażowania, odpowiedzialności i sprawczości „zawsze będą związane z przyjętymi założeniami dotyczącymi edukacji, a w niej – miejscem każdego z uczestniczących w niej podmiotów. Stąd pytania [...] o miejsce w procesie edukacji przypisywane środowisku rodzinnemu, są uzasadnione” (Grochowska, 2018, s. 116).

Współpraca obu środowisk zmienia się w wyniku ciągłych zmian otoczenia, pracy zawodowej, modelu rodziny oraz rosnącej świadomości rodziców (Błasiak, 2019). Część z nich mierzy się też z trudnościami przekraczającymi ich możliwości, a doświadczenia z rodzin pochodzenia okazują się nieadekwatne do obecnych warunków (Kochanowska, 2025). Ponadto kultura szkoły podlega napięciu między wartościami humanistycznymi a neoliberalnym nastawieniem na wyniki, rywalizację i rozliczalność (Potulicka i Rutkowiak, 2010). „Nauczyciele, uczniowie i rodzice wpisani w ten neoliberalny porządek doświadczają deficytu więzi osobowych i zaufania, co utrudnia współpracę lub czyni ją pozorną” (Tołwińska, 2021, s. 502). Tymczasem, jej znaczenie podkreślono w raporcie z międzynarodowych badań PISA 2022, które – mimo że dotyczą 15 latków – wskazują kierunki ważne dla jakości edukacji na różnych poziomach. W wielu krajach zaangażowanie rodziców w naukę uczniów spadło, tylko w nielicznych wzrosło. Uczniowie wspierani w domu mieli większą motywację do nauki, wiarę w siebie i zadowolenie z życia. Był to jeden z najbardziej

zróżnicowanych obszarów między systemami edukacji, dlatego partnerstwo z rodzicami uznano za priorytet (OECD, 2023), choć wcześniejsze badania wskazują na mniejszą potrzebę współpracy u starszych uczniów (Józsa i Oo, 2026).

Istotą partnerstwa jest autentyczna akceptacja obecności rodziców, gotowość do wzajemnego uczenia się, rozumianego nie jako bezwarunkowa afirmacja ich poglądów i działań (Mendel, 2007), lecz wspólne poszukiwanie najlepszych rozwiązań (Dubis, 2019) oraz uznanie ich potencjału we wspieraniu edukacji i źródła wiedzy o dziecku (Kochanowska, 2025).

Podstawy prawne współpracy placówek oświatowych z rodzicami

Podstawą współpracy placówek z rodzicami są obowiązujące w Polsce i na Litwie² przepisy prawa oświatowego oraz dokumenty międzynarodowe (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka; Konwencja o Prawach Dziecka), spośród których na szczególną uwagę zasługuje Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców.

Tabela 1. Podstawy prawne współpracy z rodzicami

Polska	
Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe	System oświaty wspiera wychowawczą rolę rodziny, a placówki tworzą optymalne warunki rozwoju każdego ucznia. W ramach tych działań szkoły są zobowiązane m.in. do współpracy z rodzicami.
Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (z późn. zm.)	Współpraca z rodzicami wynika z obowiązków nauczycieli w ramach funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.
Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek	Rodzice są partnerami przedszkola/szkoły: współdecydują w sprawach palcówki, uczestniczą w podejmowanych działaniach; placówka współpracuje z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci, pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy.
Litwa	
Ustawa Republiki Litewskiej o edukacji z dnia 25 czerwca 1991 r., nr I-1489, z późn. zm.	Przepisy podkreślają kompleksowe wsparcie ucznia i jego rodziny, zasadę partnerstwa szkoły z rodzicami i współodpowiedzialność za edukację, obowiązek nauczycieli informowania o potrzebach i sytuacji dziecka, co czyni komunikację podstawą współpracy.
Rozporządzenie MEiN Republiki Litewskiej z dnia 21 grudnia 2015 r., nr V-1308 dotyczące Koncepcji Dobrej Szkoły	Życie szkoły powinno opierać się na wspólnotowości, zaufaniu i wzajemnej pomocy, a relacje w społeczności na szacunku, życzliwości i równości; szczególnie ważne są silne więzi rodziców z nauczycielami.
Rozporządzenie MEiN Republiki Litewskiej z dnia 29 marca 2016 r., nr V-267	W samoocenie szkoły kultura organizacyjna i współpraca społeczności, w tym relacje z rodzicami, są traktowane jako istotne elementy jakości.
Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, https://rodzicwedukacji.pl/europejska-karta-praw-i-obowiazkow-rodzicow/	

Źródło: opracowanie własne na podstawie wybranych aktów prawnych.

² Ze względu na limit długości tekstu, podajemy wybrane fragmenty tylko podstawowych aktów prawa.

W obu krajach współpraca z rodzicami jest obowiązkowa. Polskie przepisy podkreślają partnerstwo z rodzicami w działaniach placówek, litewskie regulacje – wartości wspólnotowe, zaufanie i relacyjny charakter współpracy. Obok regulacji międzynarodowych i krajowych współpracę z rodzicami określają akty wewnętrzne placówek. W Polsce i na Litwie jest ona ujmowana w ogólnych dokumentach, takich jak statut, strategiczny plan rozwoju czy roczny plan działania.

Specyfika współpracy z rodzicami w świetle wybranych badań polskich i litewskich

Wyniki ogólnopolskiego projektu „Szkoła Współpracy” wskazują, że otwartość szkół na aktywność rodziców i wzajemne uczenie się pozostaje ograniczona. Zaangażowanie rodziców koncentrowało się głównie na organizacji wydarzeń i wsparciu finansowym, rzadko obejmując wpływ na funkcjonowanie szkoły. Rady rodziców, mimo uprawnień konsultacyjnych i opiniodawczych, skupiały się na pomocniczych działaniach, a opinowanie kluczowych dokumentów miało najczęściej formalny, pozbawiony realnej debaty charakter (Nerwińska, 2015). Potwierdzają to wnioski z badań NIK, wskazując na ograniczone współdecydowanie i zaangażowanie rodziców w sprawy wychowawcze, niewystarczające wykorzystanie ich opinii i propozycji, niską świadomość ich wpływu na działania szkoły oraz brak systemowego współtworzenia programów i zasad szkolnych (NIK, 2018, s. 24). Z kolei w badaniach Małgorzaty Zalewskiej-Bujak (2020) nauczycielki najczęściej postrzegały rodziców jako roszczeniowych i niewywiązujących się z obowiązków rodzicielskich związanych z edukacją, a jednocześnie kierujących licznymi oczekiwaniami do nauczycieli. Za „kłopotliwych” uznawano zwłaszcza tych, którzy mieli własne zdanie, odmienne niż nauczyciel, w przeciwieństwie do rodziców bezkrytycznie akceptujących stanowisko szkoły. Przykłady te skłaniają do refleksji nad kulturą szkoły, pokazując postrzeganie różnicy zdań jako kłopotu, a rodzica jako odbiorcy. Nie dostrzega się wartości współpracy opartej na ujawnianiu różnic jako szansy na pełniejsze porozumienie dla dobra dziecka. Na wyznaczoną rodzicom rolę można spojrzeć również przez pryzmat ich działań realizowanych z reguły na prośbę nauczycieli. Były to pomocnicze czynności w przygotowaniu uroczystości np. pieczenie ciasta, pozyskanie tańszej usługi itp., a nie udział w działaniach edukacyjnych (Zalewska-Bujak, 2020). Taka jakość współpracy nie odpowiada założeniom prawnym, określającym rodziców jako partnerów wspierających rozwój dziecka. W wypowiedziach nauczycielek rodzice są przedstawiani jako niemal jednolita, głównie roszczeniowa grupa, niepodejmująca konstruktywnej relacji (Zalewska-Bujak, 2020). Inne badania pokazują, że wielu rodziców odczuwa dominującą, ekspercką postawę nauczycieli, przejawiającą się jednokierunkową komunikacją i kontrolą nad formą, czasem oraz treścią kontaktów. Doświadczenie relacji partnerskich dotyczyło jedynie nielicznych. Rodzice ci opisywali nauczycieli otwartych na dialog, uznających za istotne uważne wysłuchanie, bez oceniania, swobodnych wypowiedzi rodziców na temat kwestii edukacyjnych. Taka komunikacja tworzyła przestrzeń

zaufania i autentycznej wymiany doświadczeń między partnerami. Te nieliczne przykłady zasługują na upowszechnienie jako źródło inspiracji do zmian (Kochanowska, 2025). Z innych badań wśród rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wynika, że wysoko oceniają oni jakość kontaktu z placówką. Aż 89% uważa, że ich zaangażowanie sprzyja rozwojowi dziecka, a prawie 80% podkreśla, że pozwala tworzyć bezpieczną społeczność przedszkola (Siemionow i Szewczyk, 2024).

Litewskie badania ukazują współpracę z rodzicami jako podstawę jakości edukacji i rozwoju dziecka. Według S. Burvytė (2013) sprzyja ona pozytywnemu rodzicielstwu, wzmacnia umiejętności wychowawcze rodziców i pozwala na wczesne wykrywanie trudności rozwojowych dzieci. J. Ruškus i in. (2012) podkreślają, że dialog i świadomość pedagogiczna rodziców mają dla jej skuteczności podstawowe znaczenie. Natomiast D. Martišauskienė (2010), S. Neifachas (2010), A. Gumuliauskienė i L. Martusevičienė (2013) zwracają uwagę na kulturę organizacyjną, przywództwo i innowacyjne zarządzanie, które ułatwiają zaangażowanie rodziców. Jednak badania I. Gustaitienė i A. Širiakovienė (2020) wskazują, że współpraca przedszkola z rodzicami ma istotne znaczenie dla rozwoju dziecka, ale w praktyce jest ograniczona do nielicznych, najczęściej formalnych kontaktów. Głównymi barierami partnerstwa są brak czasu, niskie zaangażowanie rodziców oraz niewystarczające wykorzystanie nowoczesnych narzędzi komunikacji, co utrudnia budowanie trwałych i efektywnych relacji. Jak twierdzą J. Vijūnaitė i G. Slušnienė (2018), narzędzia cyfrowe umożliwiają skuteczniejszą i stałą informację zwrotną i większe zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny przy odpowiednio dobranej strategii komunikacyjnej.

Współczesne badania ukazują przedszkola jako organizacje uczące się, w których rodzice są partnerami w podnoszeniu jakości edukacji. Edita Tamošiūnaitė (2024) podkreśla, że ich opinie stanowią ważne źródło informacji zwrotnej w zarządzaniu jakością. Z kolei S. Kovienė (2021) podkreśla, że systematyczne wsparcie i rozwój kompetencji pedagogicznych rodziców zwiększają ich zaangażowanie, wzmacniają partnerstwo z nauczycielami i sprzyjają edukacji dziecka. Natomiast badania D. Dambrauskienė i L. Liukinevičienė (2018) podkreślają związek przywództwa z udziałem społeczności szkolnej w decyzjach. Autorki ukazują, że przedszkola mają lepsze warunki do angażowania rodziców dzięki częstszym kontaktom, choć ich potencjał bywa osłabiany przez hierarchiczną kulturę i zróżnicowaną gotowość do współodpowiedzialności. W szkołach i przedszkolach współpraca z rodzicami często pozostaje formalna, a ich wpływ na decyzje edukacyjne jest ograniczony.

Wyniki analizy

Przytoczone przykłady z niewielkiej próbki badań empirycznych prowadzonych w Polsce i na Litwie ukazują specyfikę współpracy, odsłaniając rozbieżności między zapisanym w prawie partnerstwem edukacyjnym a praktyką ograniczającą rolę rodziców do działań pomocniczych. Ich potencjał nie jest wykorzystywany do doskonalenia działań

wychowawczych, w których mogliby być naturalnymi, autentycznymi partnerami towarzyszącymi w integralnym rozwoju dziecka. Analiza danych odkrywa również rzadsze, lecz warte upowszechnienia przykłady partnerstwa, świadczące o rosnącej świadomości znaczenia zaangażowania rodziców i nauczycieli w poprawę jakości edukacji oraz budowanie społeczności.

Główne trudności to formalny udział rodziców, ograniczona otwartość szkół na ich realne uczestnictwo i różnice zdań, dominująca postawa ekspercka nauczycieli, stereotypowe postrzeganie rodziców jako jednolitej grupy, brak czasu, niskie zaangażowanie rodziców.

Korzyści ze współpracy obejmują tworzenie przestrzeni dialogu, zaufania i autentycznej wymiany doświadczeń, wzmacnianie kompetencji wychowawczych rodziców, wczesne wykrywanie trudności dziecka, a także wykorzystywanie opinii rodziców jako ważnego źródła informacji zwrotnej w doskonaleniu jakości.

Przykłady te zwracają uwagę na kulturę instytucji, w tym ukryte założenia wpływające na wartości, normy i artefakty (np. język, opowieści, organizację przestrzeni, w tym miejsca dla rodziców). Przyjęte założenia, np. aktywna lub bierna orientacja wobec działań, regulują codzienne praktyki, kształtują oczekiwania nauczycieli i sposób angażowania rodziców w życie szkoły (Schein, 2010; Staniulienė, 2010; Survutaitė, 2016).

Wnioski i rekomendacje

Analiza współpracy z rodzicami w obu krajach wskazuje na potrzebę pogłębionej refleksji nad jej uwarunkowaniami. Jej jakość zależy zarówno od widocznych cech środowisk, jak i ukrytych przekonań o roli dziecka, nauczyciela i rodzica. W kulturze szkoły bywa utrwalone stereotypowe postrzeganie rodziców jako jednolitej grupy, pomijające ich rzeczywiste zasoby. Brak zaangażowania bywa skutkiem tradycyjnego przypisywania im roli pomocniczej. Współpracę warto budować od rozpoznania tych przekonań, bo złożoność problemów i świadomość rodziców rośnie, a szkoły nadal częściej ograniczają ich wpływ niż otwierają przestrzeń do merytorycznych działań. Podział przestrzeni na strefę nauczycieli, w której zainteresowanie rodziców bywa odbierane jako ingerencja oraz pomocniczą strefę dla rodziców pogłębia dystans, osłabia współodpowiedzialność, prowadząc do utraty sojusznika znającego dziecko. Relacja wymaga czasu, rezygnacji z potrzeby udowadniania racji, gotowości do wymiany wiedzy, refleksji nad praktyką obu środowisk i propozycjami zmian oraz akceptacji różnic zamiast wymuszonej jednolitości.

Szczególna rola przypada liderom, którzy kształtują kulturę dzięki spójności wartości i działań, a jej brak hamuje zmianę praktyk (Schein, 2010; Nerwińska, 2015; Hernik i Malinowska, 2015; Tołwińska, 2021). „Gdy dyrektor własną postawą prezentuje przyjazne podejście do rodziców, obdarza ich szacunkiem i bierze pod uwagę ich zdanie [...], modeluje w ten sposób pewną kulturę otwartości szkoły” (Hernik i Malinowska, 2015, s. 48).

Współpraca może stać się rutyną, jej powtarzalność oraz przeszkody, tj. biurokracja, przeciążenie obowiązkami, brak czasu czy niedostateczne kompetencje społeczne

(Kochanowska, 2025), mogą sprawić, że traci sens i przestaje być przedmiotem refleksji. Trwała zmiana kultury wymaga odejścia od samego urozmaicania form współpracy na rzecz rozpoznania i korygowania założeń obu stron oraz uwzględnianie zróżnicowanych możliwości rodziców. Krokiem ku partnerstwu jest rezygnacja z podziału na „my” i „oni”, co ułatwi wzajemne uczenie się poprzez swobodny, pozbawiony negatywnych emocji, przepływ różnorodnych, także przeciwstawnych idei. Ważny jest też motyw współpracy – czy będzie nim jedynie formalny wymóg „Rodzice są partnerami szkoły”, czy przekonanie społeczności o jej wartości w towarzyszeniu dziecku w rozwoju (Tołwińska, 2021). Podsumowując, niezbędne jest wielotorowe wzmocnianie partnerstwa z rodzicami – w badaniach, kształceniu nauczycieli, poprzez upowszechnianie dobrych praktyk. Rodzice, którzy od początku doświadczają relacji partnerskich, mogą stać się trwałymi sprzymierzeńcami szkoły.

Idee partnerstwa edukacyjnego i towarzyszenia w rozwoju jako źródła inspiracji do budowania zaangażowania i współodpowiedzialności rodziców mogą trwale zmieniać kulturę szkoły/przedszkola. To wyzwanie w obecnych warunkach pracy placówek (m.in. biurokracji, rozliczalności, przeciążenia obowiązkami, braku czasu), a zarazem wybór każdej osoby, obdarzonej refleksyjnością i sprawstwem, jak podkreśla w *Człowieczeństwie* Margaret Archer (2013).

BIBLIOGRAFIA

- Archer, M.S. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa* (A. Dziuban, tłum.). Zakład Wydawniczy »Nomos«.
- Baidak, N. i Sicurella, A. (2020). *Struktury europejskich systemów edukacji. Diagramy 2019/2020*. (B. Płatos, tłum.). Wydawnictwo FRSE. https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/b6bjkc/diagramy2019-20.pdf
- Błasiak, A. (2019). Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności. *Horyzonty Wychowania*, 18(45), 11–21. <https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl/HW/article/view/1710>
- Burvytė, S. (2013). Šeimos ir ikimokyklinių ugdymo institucijų bendradarbiavimas: pozityviosios tėvystės skatinimo aspektas. *Socialinis ugdymas*, 3(35), 122–136.
- Coelho, V. (2026). Parent partnership in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 34(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/09669760.2026.2619374>
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dambrauskienė, D. i Liukinevičienė, L. (2018). Pasidalytosios lyderystės plėtros galimybės Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. *Socialiniai tyrimai / Social Research*, 41(2), 48–60. <https://doi.org/10.21277/st.v41i2.252>
- Dubis, M. (2019). Współpraca: nauczyciel – uczeń – rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 1(22), 149–175. <https://doi.org/10.12775/SPI.2019.1.008>
- Grochowalska, M. (2018). Dylematy wymagającej współpracy – ku pytaniom o relacje rodziców i nauczycieli w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(11), 115–128.

- Gumuliauskienė, A. i Martusevičienė, L. (2013). Gimnazijos mokinių lyderystės raiška: ypatumų analizė. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 2(14), 7–30. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2013~1516979316111/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
- Gustaitienė, I. i Širiakovienė, A. (2020). Communication and collaboration between pre-school teachers and parents (a case study of Kaunas city). *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 50(1), 6–12. <https://doi.org/10.21277/jmd.v50i1.283>
- Hernik, K. i Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Józsa, K. i Oo, T.Z. (2026). Systematic review and meta-analysis of parental roles in early childhood school readiness. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 15(1), 1–38. <https://doi.org/10.1007/s44322-026-00055-2>
- Kochanowska, E. (2025). Parents' perspectives on the (non)presence of educational partnership in parent–teacher relationships: Research report. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 14(2/28), 125–152. <https://doi.org/10.35765/mjse.2025.1428.07>
- Kovienė, S. (2021). *Tėvų pedagoginio švietimo raiška ir organizavimas ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje*. Vilniaus Universiteto Leidykla. <https://doi.org/10.15388/vu.thesis.161>
- Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marek, Z. i Walulik, A. (2020). Towarzystwo wychowawcze w formacji człowieka. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 105–116. <https://doi.org/10.35765/hw.1914>
- Martišauskienė, D. (2010). *Ikimokyklinio ugdymo paslaugų kokybės valdymo modeliavimas tiriant tėvų–vartotojų poreikius*. [Rozprawa doktorska.] Šiaulių universitetas. <https://epublications.vu.lt/object/elaba:1724970/1724970.pdf>
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Wydawnictwo Harmonia.
- Milerski, B. i Śliwowski, B. (red.). (2000). *Pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2018). *Współpraca szkół z rodzicami w realizacji zadań wychowawczych. Lata 2014–2017 (do lipca)*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,17005,vp,19564.pdf>
- Neifachas, S. (2010). *Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teorinis-prakseologinis kontekstualizavimas Lietuvos švietimo politikos kaitos procesuose*. [Rozprawa doktorska.] Šiauliai: Šiaulių Universitetas.
- Nerwińska, E. (2015). *Współpraca z rodzicami impulsem rozwoju szkoły*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nowosad, I. (2005). Partnerstwo nauczycieli i rodziców. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, s. 48–50). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Potulicka, E. i Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Zybartas, S., Eskytė, I., Motiečienė, R. i Dorelaitienė, A. (2012). *Ikimokyklinis, priešmokyklinis ugdymas Lietuvoje. Būklės ir galimybių tyrimas*. Vytauto Didžiojo Universiteto Leidykla.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Siemionow, J. i Szewczyk, A. (2024). Formy współpracy przedszkola z rodzicami – doniesienia z badań. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 59(2), 142–158. <https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.11>
- Staniulienė, S. (2010). *Organizacinė kultūra: mokomoji knyga*. Vytauto Didžiojo Universitetas.
- Survaitė, D. (2016). *Mokyklos kultūros raiška*. Lietuvos Edukologijos Universiteto Leidykla.
- Tamošiūnaitė, E. (2024). Modelowanie placówki kształcenia przedszkolnego jako uczącej się organizacji: zaangażowanie rodziców i ich doświadczenie w korzystaniu z usług placówki wychowania przedszkolnego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 128–142.
- Telka, L. (2016). *Towarzystwo w rozwoju*. Encyklopedia dzieciństwa. https://encyklopediadzieinstwa.pl/index.php/Towarzystwo_w_rozwoju

- Tołwińska, B. (2021). *Kierowanie szkołą jako organizacją uczącą się. Studium przypadków*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Vijūnaitė, J. i Slušnienė, G. (2018). Informacinių technologijų panaudojimo galimybės bendradarbiavimo su tėvais procese ikimokyklinio ugdymo įstaigose. *Studijos – verslas – visuomenė*, 3, 114–123.
- Zalewska-Bujak, M. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów przez pryzmat nauczycielskich narracji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65(2/256), 154–176. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2020-2.9>

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).

ARTYKUŁY VARIA

ARTICLES VARIA



Transversal Competencies for the Challenges of the Anthropocene *Model kompetencji transwersalnych wobec wyzwań antropocenu*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This article examines the potential of transversal competences, interpreted from a pro-planetary perspective, as a universal framework for transformative education in the Anthropocene. It introduces this concept into pedagogical discourse by emphasising interdependence, sustainability, and the need to redefine the human-world relationship. This perspective broadens the educational meaning of competence beyond employability, adaptation, and individual performance in changing social conditions.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main problem concerns how transversal competences, extended by a pro-planetary dimension, can overcome the adaptive and anthropocentric paradigm of education and support learning grounded in relationality, shared responsibility, and reflexivity. The study uses literature analysis, critical interpretation, and comparative analysis of European and Polish competence-related policy documents, including Key Competences for Lifelong Learning, LifeComp, GreenComp, and the Education Law Act.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article is theoretical and analytical. The first section reinterprets competence from a critical perspective and links it to transformative education. The second compares European and Polish competence frameworks, identifying axiological, conceptual, and operational differences. The third presents an original five-dimensional model of pro-planetary transversal competences.

RESEARCH RESULTS: European documents place transversal competences within the sustainable development paradigm by integrating cognitive, ethical, and social dimensions. In Polish documents, this approach remains emergent and weakly operationalised, indicating the need to strengthen it through environmental values and responsibility. The findings also show how transversal competences may be operationalised in accordance with EU frameworks and current sustainability strategies.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Adding a pro-planetary dimension to transversal competences shifts education from individual advancement

toward creating a shared world. National curricula should be updated in light of LifeComp and GreenComp, competence descriptors should be developed for teacher education, and a pedagogy of interdependence should be cultivated through reflexivity, shared responsibility, and an ethics of moderation.

→ **KEYWORDS:** **ANTHROPOCENE, TRANSVERSAL COMPETENCES, TRANSFORMATIVE EDUCATION, PRO-PLANETARY, CAREER GUIDANCE**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie możliwości zastosowania kompetencji transwersalnych – interpretowanych w perspektywie proplanetarnej – jako uniwersalnej ramy teoretycznej edukacji transformacyjnej w antropocenie. Artykuł zmierza do włączenia pojęcia kompetencji transwersalnych do dyskursu pedagogicznego, akcentując współzależność, zrównoważony rozwój i konieczność redefinicji relacji człowieka ze światem.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy ujmuje pytanie o to, w jaki sposób kompetencje transwersalne – rozszerzone o wymiar proplanetarny – mogą zastąpić adaptacyjny i antropocentryczny paradygmat edukacji, stając się podstawą uczenia opartego na relacyjności, współodpowiedzialności i refleksyjności. Zastosowano metodę analizy i krytycznej interpretacji literatury przedmiotu oraz analizę porównawczą dokumentów dotyczących ram kompetencji: europejskich (Key Competences for Lifelong Learning, LifeComp, GreenComp) i krajowych (m.in. Ustawa Prawo oświatowe).

PROCES WYWODU: Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny. W pierwszej części podjęto reinterpretację pojęcia kompetencji w nurcie krytycznym, ukazując ich związki z edukacją transformacyjną. W części drugiej przeanalizowano europejskie i polskie dokumenty dotyczące kompetencji, identyfikując różnice aksjologiczne, pojęciowe i operacyjne. W części trzeciej zaprezentowano autorski pięciowymiarowy model kompetencji transwersalnych ujmowanych proplanetarnie.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza wskazuje, że europejskie dokumenty ujmują kompetencje transwersalne w paradygmacie zrównoważonego rozwoju, integrując perspektywy poznawcze, etyczne i społeczne. W polskich dokumentach podejście to dopiero się kształtuje, a jego operacjonalizacja jest ograniczona, co potwierdza potrzebę wzmocnienia tej kategorii poprzez odniesienie do wartości i odpowiedzialności środowiskowej. Wyniki mają znaczenie na poziomie europejskim, ponieważ wskazują możliwości operacjonalizacji kompetencji transwersalnych w zgodzie z unijnymi ramami kompetencji i strategiami zrównoważonego rozwoju.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Włączenie wymiaru proplanetarnego do klasyfikacji kompetencji transwersalnych przesuwając akcent edukacji z rozwoju indywidualnego ku tworzeniu świata wspólnego. Rekomenduje się aktualizację podstaw programowych w świetle LifeComp i GreenComp, opracowanie deskryptorów kompetencji

transwersalnych w kształceniu nauczycieli oraz rozwijanie pedagogiki współzależności opartej na refleksyjności i etyce umiaru.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: ANTROPOCEN, KOMPETENCJE TRANSWERSALNE, EDUKACJA TRANSFORMACYJNA, PROPLANETARNOŚĆ, DORADZTWO ZAWODOWE**

Introduction

The Anthropocene, understood as an epoch of profound human interference in Earth's systems, prompts a redefinition of the aims of education. In the face of the climate and ecological crisis, pedagogy must address the question of which competencies are needed today. The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) indicates that human activity, primarily through greenhouse gas emissions, has unequivocally caused global warming, leading to "widespread and rapid changes in the atmosphere, ocean, cryosphere and biosphere," as well as to "pervasive ecosystem degradation and loss of biodiversity, largely driven by human influence on the climate system" (IPCC, 2023, pp. 4, 6).

The literature emphasises that contemporary schooling continues to operate within an anthropocentric narrative, in which nature and other forms of life serve as a backdrop to human activity. As noted by Beata Gola (2023), Polish school textbooks position humans as superior to the environment, reinforcing an axiological distance from nature and hindering the development of attitudes of co-responsibility and environmental empathy. Education thus becomes a space for transforming ways of thinking about the human–world relationship. Education thus becomes a space for transforming ways of thinking about the human–world relationship. Such a reconceptualisation of education requires a shift from adaptive to transformative education (Mezirow, 1991), which forms the foundation of a learning paradigm grounded in responsibility and coexistence. In this context, education needs to reformulate both its aims and its language.

This article presents a model of transversal competencies in a pro-planetary perspective as a foundation for transformative education. These competencies integrate cognitive, axiological, and practical dimensions, offering an alternative to anthropocentric models of education and a point of departure for a pedagogy of interdependence. In the subsequent part of the article, the concept of competence is reinterpreted.

Competencies Between Adaptation and Change – Toward a Reflective Approach

The concept of competence has become a key element of late twentieth-century educational discourse. While this is difficult to dispute, its widespread use has led to semantic

ambiguity and flattening. In a technocratic perspective, competencies are equated with a catalogue of skills and abilities that can be verified, and education is thereby embedded within a logic of utility and adaptation. Such reduction results in the loss of axiological and emancipatory dimensions, as the human being is reduced to an instrumental function rather than a reflective participant in culture and community.

Analysing the concept in its context, Maria Czerepaniak-Walczak emphasises its dynamic and processual nature. Competencies are not a state of possession but a continuously updated process, adjusted to context, in which stability is combined with dynamism and the capacity to integrate new experiences into existing knowledge structures. The author describes them through the metaphor of a river current (encompassing past experiences, the present, and anticipation), stressing that the essence of competence lies in change, expressed through the individual undertaking new behaviours.

Examining Czerepaniak-Walczak's typology, one can observe that its fundamental criterion is the role of competencies in generating individual behaviour. She distinguishes four types: initial (adaptive), mature (reconstructive), change-oriented (transgressive), and core (emancipatory) (Czerepaniak-Walczak, 1999, pp. 60–65). Each type reflects a different mode of participation in reality – from adaptation to conscious co-creation.

Thus, the use of the category of competence in this text is not incidental. The concept reveals the processual, relational, and reflective dimension of human action – one in which knowledge, values, and experience converge in life practice. Understood in this way, competencies transcend the instrumental dimension of education: they become a space of subjectivity, responsibility, and change. They also function as an integrative concept, capable of linking theory with practice, cognition with valuation, and individual development with concern for the common good. For this reason, they constitute an appropriate analytical category in the context of transformative education – understood as learning oriented toward change and coexistence.

Research procedure. The article is theoretical and analytical. The adopted research procedure consisted of three stages: (1) a review of scholarly literature in pedagogy, philosophy of education, and environmental humanities (including Mezirow, 1991; Latour, 2018; Guichard, 2018; Czerepaniak-Walczak, 1999; Gola, 2023); (2) an analysis of competence frameworks included in European sources such as Key Competences for Lifelong Learning (Council of the European Union, 2018), LifeComp (Sala et al., 2020), GreenComp (Bianchi et al., 2022), and TRANSVAL-EU (TRANSVAL-EU Consortium, 2022).

These documents form the basis of the analyses conducted in this text; for clarity of argument, their commonly used names (as in the original, e.g., GreenComp) will be used in the following sections, with full references provided in the bibliography. The procedure also included an analysis of differences in the conceptualisation of competencies between European and national documents (based on current educational regulations and strategies in Poland).

The procedure aimed to identify axiological and semantic differences in understanding transversal competencies and to assess their potential for building a transformative education paradigm. The analysis revealed a shift in the status of competencies in

educational discourse – from an instrumental, utilitarian understanding to a reflective, relational approach linked to the idea of lifelong learning.

This shift is particularly visible in the context of transversal competencies, which are regaining importance in Polish pedagogical reflection. The literature emphasises their role in shaping the capacity for lifelong learning, prospective thinking, and the integration of knowledge and values in action (Kwiatkowski, 2018; Dębowski & Stęchły, 2019; Szpilko et al, 2024). In this context, the proposed model of transversal competencies aligns with a broader search for new educational paradigms that integrate cognitive, axiological, and existential dimensions. In this approach, transversal competencies are situated within the domain of core competencies, determining an individual's capacity to transcend existing patterns of action reflectively.

A Model of Transversal Competencies – Toward Education Based on Interdependence

Transversal competencies are relational and integrative, permeating various domains of life: personal, social, professional, and environmental. Their essence lies in the ability to transfer and synthesise knowledge, values, and actions across contexts. In this sense, they connect learning, reflexivity, and agency.

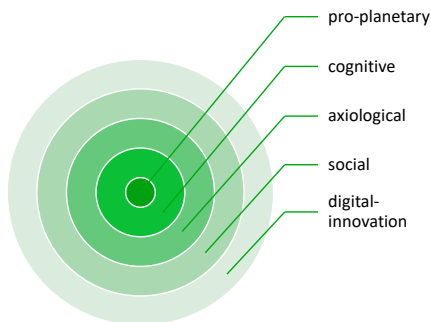
In European competence frameworks – GreenComp, LifeComp, and Key Competences for Lifelong Learning – transversal competencies are meta-competencies that support lifelong learning, cooperation, empathy, and critical thinking. However, in the conditions of the Anthropocene, their significance extends beyond the psychosocial dimension – they become competencies for survival and coexistence, not merely for employability.

In European frameworks, transversal competencies occupy a distinctive position, serving as an axis integrating personal, social, and civic development with concern for the common good and the future of the planet. Unlike sector-specific competencies, they are not confined to a single domain of knowledge or professional activity but enable the transfer of experiences and meanings across educational, social, and environmental contexts.

From a pedagogical perspective, transversal competencies enable the crossing of boundaries between school subjects, educational sectors, and spheres of life. By their nature, they constitute a condition for subject-oriented, reflective, and responsible agency – that is, the capacity to act in a complex, uncertain, and interdependent world. In the context of the challenges of the Anthropocene, they take on particular significance, enabling individuals to participate in processes of socio-ecological transformation actively.

Based on an analysis of European frameworks (GreenComp and LifeComp) and pedagogical reflection on the role of education in the Anthropocene, a five-dimensional model of transversal competencies is proposed, incorporating a pro-planetary dimension – focused on care for life in its diverse forms and for maintaining the conditions of continuity of existence in the future.

Figure 1. Model of Dimensions of Transversal Competencies



Source: author's own elaboration based on: GreenComp (Bianchi et al., 2022), LifeComp (Sala et al., 2020), Key Competences for Lifelong Learning (Council of the European Union, 2018), TRANSVAL-EU (TRANSVAL-EU Consortium, 2022).

The model comprises five interrelated dimensions of competencies which – according to EU-level documents (Key Competences for Lifelong Learning, LifeComp, GreenComp, TRANSVAL-EU) – constitute a metastructure for lifelong learning. Within this framework, each dimension is considered in the context of the interdependence of the individual, society, and the environment.

The pro-planetary (eco-humanistic) dimension forms the transformative core of the entire model. It integrates an awareness of human coexistence with the planet with a readiness to undertake regenerative actions that support life in its diverse forms. Competencies within this dimension translate ethical reflection into ecological practice (GreenComp), including interspecies empathy, care for resources, moderation, climate responsibility, and ecological agency.

The cognitive dimension refers to the capacity to understand complex interdependencies among social, natural, and cultural phenomena. It emphasises systems thinking, critical reflection, and the ability to learn in changing contexts (LifeComp). Example competencies include critical and systems thinking, awareness of the consequences of actions, and learning from nature.

The axiological (ethical) dimension concerns the ability to recognise values and act in accordance with them. Competencies within this dimension foster moral reflection, integrity, and decision-making oriented toward the common good (Key Competences for Lifelong Learning), including axiological reflexivity, moral responsibility, a sense of purpose, and social justice.

The social (relational) dimension encompasses competencies that enable cooperation, dialogue, and empathy – both in interpersonal relations and in human–environment relations. It supports the building of communities grounded in reciprocity, trust, and shared responsibility (LifeComp, TRANSVAL-EU). Example competencies include cooperation, conflict resolution, empathy, participation, and solidarity.

The digital-innovative dimension refers to the capacity to use digital technologies creatively and ethically to support collaboration, communication, and learning. From a pro-planetary perspective, it emphasises the need for sustainable use of technology and innovations that contribute to environmental regeneration (LifeComp, TRANSVAL-EU). Example competencies include creativity, entrepreneurship, responsible use of technology, social innovation, and digital self-awareness.

The inclusion of the pro-planetary dimension extends the understanding of transversal competencies from a psychosocial to an ecosocial perspective. Pro-planetary competencies constitute a meta-attitude permeating all dimensions, emphasising that human being's function within interconnected social and natural systems. From the perspective of labour pedagogy and career guidance, they open new possibilities for interpreting categories such as work, development, and career. In this approach, development is not defined by individual success but by the capacity to co-create sustainable conditions for life and work. Transversal competencies with a pro-planetary dimension thus form the foundation of education based on interdependence and provide a conceptual basis for thinking about education in the Anthropocene.

Systemic Gap: Competencies in European and National Documents

In European educational discourse, transversal competencies are gaining prominence, whereas in Poland they remain largely absent from educational law and policy. Despite numerous declarations about the development of so-called “future competencies” (however defined), the Polish education system continues to reinforce an adaptive paradigm that aligns individuals with the demands of the current labour market. Analysis of European and national documents indicates that the differences between them stem from divergent axiological and conceptual foundations.

At the European level, recent years have seen a clear shift in the understanding of competencies – from traditional, utilitarian definitions (linked to employability) toward transformational competencies that integrate cognitive, social, and ethical dimensions. An important step in this direction was the revision of the Key Competences for Lifelong Learning, which strengthened the role of civic, social, digital, and learning competencies, although without explicitly distinguishing their ecological dimension. It is only within LifeComp and GreenComp that competencies are defined as the capacity to function in an interdependent, complex, and uncertain world.

Of particular importance are the European Sustainability Competence Frameworks, which identify four key areas: systems thinking, envisioning futures, acting for sustainability, and learning from nature. These areas include components corresponding to pro-planetary competencies, understood as the capacity for reflective participation in ecological transformation processes. At the European level, these competencies form the foundation of education grounded in planetary responsibility – an orientation still absent in Polish policy documents.

In national legal acts, the concept of competence operates primarily in a functional sense, as a set of skills related to professional work and social activity. Analysis of key regulations indicates that transversal competencies have neither been clearly defined nor operationalized – both in the Education Law Act and in the 2019 regulation on career guidance – which omit dimensions such as reflexivity, cooperation, and pro-environmental agency. The absence of pro-planetary competencies is therefore not only systemic but also reinforced at the level of didactic and symbolic discourse.

As noted by Beata Gola (2023), Polish school textbooks continue to be dominated by an anthropocentric narrative in which humans are presented as superior to nature, while the natural environment is treated as a backdrop to human activity and a source of resources. Such a vision of reality hinders the development of ecological sensitivity, interspecies empathy, and interdependence – foundations of pro-planetary competencies.

The model of transversal competencies proposed in this text, incorporating a pro-planetary dimension, therefore constitutes not only a methodological proposal but also a response to the anthropocentrism of Polish education. This shift in perspective enables a move from adaptive education toward education for coexistence – one that understands the world as a shared ecosystem of interdependencies rather than a hierarchy.

Conclusions From the Analysis

The analysis indicates that, at the European level, transversal competencies are already embedded within the paradigm of sustainable development, whereas in Poland their status remains marginal. This gap is not merely terminological – it reflects a bigger difference in the understanding of educational aims: from reactive education toward transformative education.

The absence of transversal and pro-planetary competencies in national strategic documents results in systemic neglect of ecological responsibility, environmental empathy, and interdependence – elements crucial to education in the Anthropocene. As a result, formal education in Poland, instead of preparing young people to live in a world of uncertainty, change, and shared responsibility, continues to reinforce a model oriented toward adaptation to the labour market.

Addressing this deficit requires not only revising curricula but also developing new theoretical and methodological frameworks that support the reflective, axiological, and prosocial development of individuals. In this perspective, transformative education is not merely an expanded form of environmental education. However, it represents a paradigm shift in which the human being is understood as part of a complex network of biospheric, social, and economic interdependencies. It aims to develop the capacity to understand, co-create, and regenerate the shared world.

In this sense, the classification of transversal competencies proposed in this article aligns with the idea of education based on interdependence – an approach that recognises the interconnectedness of humans, society, and the environment; integrates

knowledge, values, and action in the process of learning meaning and responsibility; and introduces an ethics of care and moderation into educational practice.

Conclusion. Education in the Anthropocene requires a shift in perspective: from viewing the human being as a subject dominating the world to understanding the human as part of a multidimensional network of relationships. This turn toward a pedagogy of interdependence entails moving away from the vision of education as an instrument of adaptation and economic growth, toward education understood as a practice of care, reflexivity, and co-creation of life. In this context, transversal competencies – especially in their pro-planetary dimension – become not so much tools for individual development as forms of learning shared responsibility for the world.

Environmental humanities, which provide the theoretical foundation for contemporary research on education in the Anthropocene, emphasise that the climate and ecological crisis is simultaneously a crisis of relationships and meanings. As Bruno Latour (2018) observes, we have never been as connected to the Earth as we are today. We are discovering that we inhabit a territory that must be shared with other beings, and that this territory is no longer a backdrop to human activity but an active participant in what unfolds. Education should therefore develop the capacity for coexistent thinking – recognising oneself in relation to other people, species, and ecosystems.

In Jean Guichard's (2018) perspective, a similar role is played by the life design dialogue, in which individuals, as they shape their career paths, simultaneously redefine their relationship with the world.

The model of transversal competencies proposed in this article has a universal character – it constitutes a theoretical framework applicable across various domains of education and social practice. It aims to present the human being as an interdependent entity – knowing, acting, and valuing in relation to both the social and natural world. The model aligns with the transformative education paradigm, which seeks to change how relationships among knowledge, values, and action are understood. From the perspective of career guidance, the model corresponds with the concept of eco-career (Nawój-Połochańska, 2023), in which professional development is understood as a process of co-creating the meaning of life and work in harmony with the planet. Both approaches share the conviction that education and guidance can become spaces not only for individual development but also for the regeneration of the social and natural world.

The model of transversal competencies thus provides a theoretical foundation for a new generation of career guidance – one oriented toward interdependence, responsibility, and pro-planetary agency. It may serve as a tool for designing guidance interventions that support young people and adults in seeking meaning in work, aligning with values, and developing attitudes of care for the shared life on Earth.

REFERENCES

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union.
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Kompetencja: słowo-kluczowe czy „wytrych” w edukacji? *Neodidagmata*, 24, 53–66.
- Dębowski, H., & Stęchły, W. (2019). Kształcenie dla przyszłości a kompetencje przekrojowe. In E. Chmielecka & N. Kraśniewska (Eds.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia* (pp. 90–102). Fundacja Rektorów Polskich.
- Gola, B. (2023). Pedagogika ekologiczna w czasach antropocenu i antropocentryczna narracja w podręcznikach szkolnych. *Postscriptum Polonistyczne*, 1(31), 1–17. https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.10
- Guichard, J. (2018). Dialog konstruowania życia / Life Design. Nowa forma wspierających interwencji poradniczych (V. Drabik-Podgórska, Trans.). *Studia Poradownicze / Journal of Counselling*, 7, 21–37.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2023). *Climate change 2023: Synthesis report. Summary for policymakers*. https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf
- Kwiatkowski, S. (red.). (2018). *Kompetencje przyszłości*. Wydawnictwo FRSE.
- Latour, B. (2018). *Down to Earth: Politics in the new climatic regime*. Polity Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Nawój-Półoczańska, J. (2023). Model ekokariery. Doradztwo zawodowe na rzecz działań proklimatycznych. *Colloquium*, 15(4), 105–121.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. Publications Office of the European Union.
- Szpilko, D., Siderska, J., Szydło, J., Gudanowska, A., Kobylńska, U., & Kononiuk, A. (2024). *Analiza i ocena zdolności myślenia perspektywicznego i kompetencji transwersalnych wśród uczniów i studentów z województwa podlaskiego – studia foresightowe*. Politechnika Białostocka. <https://doi.org/10.24427/978-83-68077-67-4>
- TRANSVAL-EU Consortium. (2022). *European policy coherence report*. TRANSVAL-EU. <https://www.transvalproject.eu/download/>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. (2017). Dz.U. 2017, poz. 59. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>

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).



Edukacja do pracy emocjonalnej.
Od nierówności do partnerstwa kobiet i mężczyzn
Education for Emotional Work. From Inequality
to Partnership Between Women and Men

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The scientific goal of the article is to present emotional labor as a pedagogical category and the role of school education in preparing for its performance.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is to present the role and value of women's emotional labor in society and the role of process of socialization and education of girls and boys to engage in it (girls) or avoid it (boys). The method used was analysis and interpretation of the literature on the subject from a sociological, psychological, and pedagogical perspective in relation to emotional labor.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The first part of the text discusses the concepts of emotional labor as conceptualized by Arlie Russell Hochschild and Rose Hackman. Then, it shows the emotional socialization of girls toward an ethic of care according to the concept of Carol Gilligan and of boys toward hegemonic masculinity (detachment) as it is conceptualized by Raewyn Connell.

RESEARCH RESULTS: School education was identified as a source of social inequality and its consequences. Inspired by a critical paradigm and an emancipatory approach to scientific theories, the research on the hidden curriculum, conducted all over the world and in Poland, is discussed from the perspective of transmitting gender inequalities. Emotional difficulties experienced by male and female students arise as a result of gendered education, and their consequences in adulthood are analyzed.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The social and cultural approach to emotional labor is becoming one of the most significant mechanisms of reproducing gender inequalities in family and professional life. Its change is crucial, and an important area for change is the field of school education: transformation of the hidden curriculum,

revealing it, analyzing and reshaping it in such a way that it could support gender equality, critical awareness, and student agency.

→ **KEYWORDS:** **HIDDEN CURRICULUM, EMOTIONAL LABOR, SOCIAL INEQUALITIES, EQUALITY EDUCATION, CRITICAL PEDAGOGY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest przedstawienie pracy emocjonalnej jako kategorii pedagogicznej oraz roli edukacji szkolnej w przygotowaniu do wykonywania tej pracy.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest pytanie o wartość pracy emocjonalnej kobiet w społeczeństwie oraz rolę procesu socjalizacji i wychowania dziewcząt oraz chłopców w aspekcie jej wykonywania (dziewczęta) lub unikania (chłopcy). Zastosowano metodę analizy i interpretacji literatury przedmiotu na płaszczyźnie socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej w odniesieniu do wspomnianej pracy emocjonalnej.

PROCES WYWODU: W pierwszej części tekstu omówiono koncepcje pracy emocjonalnej w ujęciu Arlie Russel Hochschild oraz Rose Hackman. Następnie ukazano socjalizację emocjonalną dziewcząt ku etyce troski w koncepcji Carol Gilligan oraz chłopców ku hegemonicznej męskości (ku dystansowi) w koncepcji Raewyn Connell.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wskazano na edukację szkolną jako źródło reprodukcji nierówności społecznych oraz jej konsekwencje. Inspirując się paradygmatem krytycznym, podejściem emancypacyjnym do teorii naukowych, omówiono badania nad zjawiskiem ukrytego programu prowadzone na świecie i w Polsce; z perspektywy transmitowania nierówności płciowych. Trudności emocjonalne występujące u uczniów i uczennic powstają w wyniku upłciowionej edukacji, dokonano analizy ich następstw w dorosłym życiu.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Społeczne i kulturowe podejście do pracy emocjonalnej staje się jednym z najistotniejszych mechanizmów reprodukcji nierówności płci w życiu rodzinnym oraz zawodowym. Istotna jest jego zmiana, a ważną sferą zmian jest płaszczyzna edukacji szkolnej: transformacja ukrytego programu, ujawnienie go, analizowanie i przekształcanie, aby wspierał równość płci, krytyczną świadomość i sprawczość uczniów.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **UKRYTY PROGRAM, PRACA EMOCJONALNA, NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNE, EDUKACJA RÓWNOŚCIOWA, PEDAGOGIKA KRYTYCZNA**

Wprowadzenie

Celem naukowym artykułu jest przedstawienie pracy emocjonalnej jako kategorii pedagogicznej oraz ukazanie znaczenia edukacji w przygotowaniu do wykonywania tej pracy. Problemem badawczym jest pytanie o wartość pracy emocjonalnej w społeczeństwie oraz rolę procesu socjalizacji i wychowania dziewcząt oraz chłopców w aspekcie jej wykonywania (dziewczęta) lub unikania (chłopcy). Tematyka ta zdaje się szczególnie istotna we współczesnej rzeczywistości społecznej. Przeciążenie kobiet pracą emocjonalną może być jednym z czynników zniechęcających młode dziewczęta do wchodzenia w związki partnerskie i małżeńskie oraz przyczyniać się do rezygnacji z macierzyństwa (zwłaszcza przy nikłej pomocy mężczyzn oraz braku wsparcia instytucjonalnego). Tym samym niewidoczna praca emocjonalna (wykonywana najczęściej przez kobiety) nabiera szczególnego znaczenia. Uznać ją można za pedagogiczną „kategorię pulsującą”, odwołując się do propozycji Joanny Rutkowiak (1995). Spełnia bowiem wszystkie kryteria decydujące o przynależności do wspomnianej kategorii: odslania dynamiczne, zmienne i sprzeczne wymagania wpisane w praktyki urodzajowionej edukacji, wymagające czujności badawczej. Jej znaczenie zmienia się ponadto w zależności od kontekstu społecznego i instytucjonalnego, ujawniając napięcia pomiędzy troską a kontrolą, autentycznością a performatywnością. W podjętych rozważaniach inspirowanych pedagogiką krytyczną w ujęciu emancypacyjnym zastosowano metodę analizy i interpretacji literatury przedmiotu na płaszczyźnie socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej w odniesieniu do wspomnianej pracy emocjonalnej.

Koncepcja pracy emocjonalnej jako kategorii pedagogicznej

Czym zatem jest wspomniana „praca emocjonalna”? Pojęcie to do literatury naukowej wprowadziła amerykańska socjolożka Arlie Russel Hochschild, odnosząc je do: „zarządzania uczuciami w celu stworzenia publicznie obserwowalnego wyrazu twarzy i ciała, które są sprzedawane za wynagrodzenie” (1983, s. 11) lub inaczej „profesjonalnego odgrywania emocji, które spełniają oczekiwania pracodawcy oraz klientów” (1983, s. 12). Prowadząc badania na stewardesach, odnosiła początkowo to pojęcie wyłącznie do sfery zawodowej, wskazując na przewagę zawodów wymagających takiej pracy wykonywanych przez kobiety. Zwróciła uwagę na negatywne konsekwencje psychiczne komercjalizacji emocji, tj.: doświadczanie emocjonalnego wypalenia, alienację i dysonans emocjonalny, utratę własnej autonomii, pojawianie się zaburzeń psychosomatycznych (problemów ze snem, napięć mięśniowych i bólu głowy). Długotrwałe doświadczanie takich stanów może doprowadzić do depresji i zaburzeń lękowych (Hochschild, 1983).

Kontynuatorką tematyki była Rose Hackman (2025), która dokonała redefinicji „nieodpłatnej pracy emocjonalnej”. Pisała o niej jako o narzuconym społecznie obowiązku kobiet, polegającym na regulowaniu, dostosowywaniu i kontrolowaniu własnych emocji do potrzeb oraz emocji innych osób (niezbędnych do odczuwania przez innych komfortu).

Hackman wyróżniła następujące cechy pracy emocjonalnej: przekładanie uczuć innych osób nad uczucia własne, emocjonalną obsługę bliskich, przewidywanie ich uczuć, próby wprawienia w dobry nastrój, chronienie wolnego czasu i pielęgnowanie zainteresowań członków rodziny. Podejmowanie tej nieodpłatnej pracy emocjonalnej (choć służy domownikom) nie sprzyja dbałości o higienę psychiczną i zdrowie fizyczne kobiet, które dostrajając się do oczekiwań innych, zaniedbują własne potrzeby (Hackman, 2025).

Choć koncepcje Hochschild (1983) oraz Hackman (2025) są zbieżne, ich powstanie dzieli prawie dwadzieścia lat. Zupełnie inaczej rozłożono w nich akcenty dotyczące społecznych nierówności. Pierwsza z wymienionych autorek zwraca uwagę wyłącznie na kontekst płci, druga rozbudowuje je o nierówności związane z kręgiem władzy, klasy i rasy.

Edukacja do relacyjności – koncepcje Carol Gilligan

Dopełnieniem koncepcji nieodpłatnej pracy emocjonalnej przyjętym na potrzeby artykułu jest koncepcja etyki troski autorstwa Carol Gilligan (1982). Zauważa ona, że kobiety posługują się etyką troski (*care*), zaś mężczyźni etyką sprawiedliwości (*justice*). Etyka troski obejmuje koncentrację na relacjach, odpowiedzialność za innych, empatię; zaś etyka sprawiedliwości oparta jest na autonomii, dbałości o prawa jednostki i rozwiązywanie konfliktów poprzez ustanawianie konkretnych reguł. Tożsamość mężczyzny definiowana jest przez separację, indywidualizm, oddzielenie od reszty świata i podkreślanie wysokiej pozycji społecznej, zaś jego wartość oceniana poprzez odniesienie konstytuujących cech osobowości do męskiego ideału doskonałości (Gilligan, 1982). Kobięca tożsamość jest natomiast definiowana relacyjnie – z perspektywy troski o innych ludzi, nie zaś o dobro własne. Ma to związek z zachowaniem chłopców i dziewcząt uwidaczniającym się już w okresie dojrzewania. Chłopcy zaczynają lekceważyć te spośród emocji i uczuć, które nie pasują do idei sprawiedliwości, dziewczęta zaś uczą się podporządkowywać woli innych i zaniedbywać własne potrzeby. W efekcie socjalizacji i wychowania patriarchalnego kobiety i mężczyźni dostosowują się do opresyjnych norm zachowań obowiązujących w rzeczywistości społecznej. To dostosowywanie się autorka nazywa „utratą własnego głosu”. Patriarchalny system społeczny niszczy ludzką relacyjność i emocjonalność, aby utrzymać hierarchię społeczną opartą na władzy i dominacji (Gilligan i Snider, 2018). Gilligan (1982) ukazuje tu pewien paradoks kulturowy. Kobiety najpierw socjalizowane, wychowywane i edukowane są ku pewnym wartościom (relacyjności, wrażliwości, opiekuńczości, troski), a potem marginalizowane za posługiwanie się nimi w relacji z innymi.

Edukacja do dystansu – koncepcja Raewyn Connell

Na uwagę zasługuje także koncepcja męskości zaproponowana przez Raewyn Connell (1995). Przyjmując konstruktywistyczne podejście do płci, wyróżnia cztery modele

męskości: hegemoniczną (*hegemonic masculinity*), współuczestniczącą (*complicit*), podporządkowaną (*subordinated*) oraz marginalizowaną (*marginalized masculinity*).

Dominującą formą jest męskość hegemoniczna stanowiąca ideał męskości w kulturze patriarchalnej. Uprawomocnia ona dominację mężczyzn nad kobietami i ustala relację hierarchiczną pomiędzy mężczyznami (opartą na podporządkowaniu oraz przemocy), kojarzona jest z władzą oraz autorytetem, dominacją i kontrolą, siłą oraz tężyzną fizyczną (uosabia przyszłego człowieka sukcesu: silny lider, żywiciel rodziny, dominujący kierownik).

Męskość współuczestnicząca dotyczy mężczyzn, którzy nie spełniają ideału męskości hegemonicznej, ale korzystają z jego przywilejów. Nie są agresywni ani dominujący, ale nie kwestionują opresyjnego systemu, gdyż przynosi on im korzyści (dobry mąż korzystający z nieodpłatnej pracy emocjonalnej kobiet).

Męskość podporządkowana (często nieheteroseksualna) przedstawia mężczyzn jako „niemęskich” lub „kobiecych”, niespełniających norm agresywności i siły. Wzór ten stanowi kulturowy kontrast dla utrwalenia dominującej męskości.

Męskości marginalizowane mogą być hegemoniczne w pewnych kontekstach, ale są marginalizowane w strukturach społecznych (np. rasizm, klasizm, niepełnosprawność). Ich marginalizacja wynika z systemowych nierówności ograniczających ich dostęp do zasobów (m.in. władzy prestiżu oraz kapitału) (Connell, 1995).

Odwolując się do tej koncepcji, można zauważyć, że mężczyźni socjalizowani i edukowani są ku dystansowi, nie zaś trosce.

Wyniki analizy naukowej

Drogą do równości płci zdaje się współdzielenie pracy emocjonalnej pomiędzy kobiety i mężczyzn (Hochschild, 1983). Z punktu widzenia pedagoga krytycznego istotne jest więc przyjrzenie się z perspektywy nakreślonych tu koncepcji autorstwa Gilligan (1982) oraz Connell (1995) samemu procesowi edukacji szkolnej. Może on stanowić (w zależności od kontekstu) zarówno część systemu reprodukcji opresji, jak i praktykę wolności (hooks, 1994). Pomimo podejmowanych działań antydyskryminacyjnych zmierzających do równości płci dziewcząt i chłopców szkoła nadal jeszcze – jak zauważa Connell (1995) – stanowi instytucję hierarchiczną dyscyplinującą, wytwarzającą i wzmacniającą płciową hierarchię. Uwidaczniają to wyniki badań nad ukrytym programem prowadzonych zarówno w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, jak i współcześnie.

Zjawisko ukrytego programu można rozpatrywać wieloaspektowo w zależności od koncepcji badawczych. W przypadku prowadzonej analizy rozpatruję go jako nieuświadomiony system norm, praktyk, oczekiwań społecznych i relacji zachodzących w szkole, reprodukujących społeczne wyobrażenia o kobiecości i męskości oparte na stereotypach płciowych, przekazywanych przez niezamierzone, nieformalne treści edukacyjne poza oficjalnym programem nauczania. Jedną z tych treści są stereotypy płciowe odnoszące się do cech charakteru, wyglądu zewnętrznego, ról społecznych i pracy zawodowej

dziewcząt i chłopców/kobiet oraz mężczyzn (Deaux i Kite, 2001, s. 355) upowszechniane poprzez treści podręczników i lektur szkolnych, postawy nauczycielek i nauczycieli oraz organizację życia szkolnego.

Analiza treści podręczników szkolnych (niezależnie od kolejnych zmian podstaw programowych na świecie i w Polsce) wykazała, że pomimo wieloletnich prac nad eliminacją stereotypów płci nadal można je spotkać w podręcznikach szkolnych. Dotyczą one najczęściej: a) cech charakteru kobiet (przypisuje się im: opiekuńczość, emocjonalność, wrażliwość, koncentrację na potrzebach innych) oraz mężczyzn (zdecydowanie, aktywność, ekspansję, solidność, odwagę, męstwo, kompetencję); b) ról społecznych – kobiety prezentowane są częściej w rolach żony i matki, mężczyźni zaś w zawodowych (działają w przestrzeni publicznej, odnoszą sukcesy); c) pracy zawodowej – w przypadku kobiet podręczniki ukazują je w zawodach związanych z zaspakajaniem potrzeb innych osób (m.in. nauczycielki, pielęgniarki, fryzjerki), zaś mężczyzn prezentuje się w zawodach związanych z kreatywnością i potrzebą odkrywcości (m.in. inżynier, naukowiec, astronom itp.) (Lobban, 1989; Kalinowska, 1995; Arnot, 2002; Chomczyńska-Rubacha, 2004, 2011; Pankowska, 2005; Buchnat i Chmura-Rutkowska, 2016).

Postawy nauczycielek i nauczycieli także mają wpływ na upowszechnianie stereotypów płciowych. Biologiczna płęć uczennic i uczniów powoduje nie tylko odmienny sposób komunikacji i oczekiwań przejawianych wobec nich przez nauczycielki oraz nauczycieli (Meighan, 1993; Kruszewski, 1993; Kilby, 2023), lecz także sposób oceniania osiągnięć szkolnych (Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2007; Campbell i in., 2017; Górnikowska-Zwolak, 2004). Nauczyciele częściej udzielają głosu chłopcom, pozwalają im mówić dłużej niż dziewczętom, tolerują spontaniczne wypowiedzi i przerywanie wypowiedzi innych osób, komunikację asertywną i dominującą. W odmienny sposób traktują dziewczęta, które czekają na wywołanie do odpowiedzi dłużej, przydzielany jest im krótszy czas na odpowiedź. Ponadto w przypadku dziewcząt nagradzają zachowania podporządkowane i uległe, zaś karzą za dominujące lub asertywne (Sadker i Sadker 1994). Nauczyciele i nauczycielki wzmacniają tym samym męską dominację i kobiecą milczącą uległość. Uczennice szybko przestają się wypowiadać podczas lekcji, stają się bierne i milczące. Milczenie uczennic stanowi często ich strategię oporu wobec niesprawiedliwości, pozwala chronić relacyjność, bezpieczeństwo i tożsamość, unikać złej oceny, wykluczenia i przemocy symbolicznej (Taylor i in., 1995).

Sposób organizacji pracy w szkole dodatkowo wzmacnia płciową segregację, dziewczynki zachęcane są do pracy w małych grupach, zaś chłopcy w większych zespołach (Kopciewicz, 2007, 2008; Kilby, 2023). Nauczyciele i nauczycielki dostarczają chłopcom więcej wskazówek przy wykonywaniu pracy, pomagając im odnaleźć i skorygować własne błędy, zmuszają ich do wysiłku intelektualnego i samodzielnego myślenia; rzadziej czynią to wobec dziewcząt (Good i Brophy, 1987).

Niezależnie od przemian zachodzących w systemie edukacji „dziewczęcość w szkole nie jest naturalna” (Kopciewicz, 2007, s. 103), lecz „produkowana poprzez urodzajowioną socjalizację [ma] rodzić dobrostan innych, a nie własną sprawczość” (Kopciewicz, 2007, s. 39). W konsekwencji taki system edukacji szkolnej uruchamia system samospełniającej

się przepowiedni. „Nauczyciele traktują uczniów zgodnie ze swymi oczekiwaniami, wyzwalając w nich określone reakcje i zachowania. [...] Na ich podstawie utrwalają swoje przekonania o różnicach płciowych i bardziej zachęcają do różnicowania interakcji” (Pankowska, 2005, s. 103). Determinują tym samym dalszy wybór drogi edukacyjnej oraz zawodowej uczniów i uczennic, kształtując ich tożsamość zgodnie ze stereotypami płci.

Uwidacznia się to w okresie adolescencji, wówczas dziewczęta i chłopcy jeszcze silniej identyfikują się z płciowymi stereotypami. Chłopcy zyskują prestiż wśród rówieśników poprzez usportowienie, zdolność do prowadzenia zwycięskich bójek i potyczek słownych, odporność na ból, wytrzymałość, rywalizację, nabierają pewności siebie i umiejętności współdziałania w zespole. Dziewczęta są oceniane przez rówieśników przez pryzmat odpowiedniego wyglądu, posiadania modnego ubioru i dobrych relacji z innymi (Eder i in., 1995).

Istnienie ukrytego programu odnosi się nie tylko do płci, ale również rasy i klasy. Szkoła reprodukuje także nierówności wobec mniejszości etnicznych poprzez narzucanie mniejszości ukrytych norm kulturowej większości. Promuje język klasy średniej, różnicuje oczekiwania wobec uczennic i uczniów w zależności od pochodzenia społecznego, koloru skóry i klasy społecznej, przyczyniając się do obniżenia aspiracji edukacyjnych i zawodowych mniejszości: etnicznych i płciowych (Ogbu, 1978; Gillborn i Youdell, 2000). Heidi Sadii Mirza (1992) zauważa niedoreprezentowanie mniejszości etnicznych w podręcznikach szkolnych, odmienne oczekiwania nauczycieli od dziewcząt ciemnoskórych (i jasnoskórych), istnienie mechanizmów dyskryminacji niewidocznych w dokumentach szkoły oraz zaniżanie aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczennic pochodzących z mniejszości etnicznych.

Konsekwencje reprodukcji nierówności

Edukacja szkolna reprodukująca nierówności płciowe, rasowe i klasowe przyczynia się do socjalizacji i wychowania w kierunku emocjonalnej odpowiedzialności u dziewcząt (Gilligan, 1982) i dystansu u chłopców (Connell, 1995). Wzmacnia i faworyzuje dominujące modele męskości (tu hegemoniczną i współuczestniczącą), deprecjonując inne (podporządkowaną, marginalizowaną) (Connell, 1995). Rodzina, grupa rówieśnicza i środki masowego przekazu mogą wzmacniać ten przekaz (Zaworska-Nikoniuk, 2005, 2006), przyczyniając się w konsekwencji do emocjonalnego przeciążenia kobiet, przejmowania przez nie głównej odpowiedzialności za relacje rodzinne, nierównego podziału prac domowych i opiekuńczych (Titkow i in., 2004) oraz popadanie kobiet w „syndrom superkobiety 3 w 1” (Hansen Shaevitz i Shaevitz, 1985). Może to powodować negatywne konsekwencje w późniejszym życiu kobiet, m.in. wypalenie macierzyńskie (Mikolajczak i in., 2019), zawodowe (Maslach, 1982) lub stany depresyjne (Hochschild, 1983). Ogranicza także pole ekspresji emocjonalnej mężczyzn, powodując trudności w relacjach międzyludzkich w budowaniu więzi przyjacielskich i partnerskich (Chmura-Rutkowska i Ostrouch-Kamińska, 2007). Socjalizowani i edukowani ku twardej (hegemonicznej)

męskości chłopcy odczuwać mogą kryzys męskości (Melosik, 2006) związany w znacznej mierze z nieadekwatnością i nieprzystawalnością tego wzorca do zmieniających się oczekiwań społecznych. Role społeczne współczesnych mężczyzn wykraczają znacznie poza żywiciela rodziny i decydenta, coraz częściej przejmują oni funkcję partnera, opiekuna dziecka czy atrakcyjnego fizycznie kochanka (Arcimowicz, 2003; Kluczyńska i Klonkowska, 2024; Zaworska-Nikoniuk, 2025). Nienadążanie za nowym wzorcem męskości może stanowić jedną z przyczyn samotności, podejmowania zachowań przemocowych, ryzykownych (Kimmel, 2008), autoagresywnych i suicydalnych (Courtenay, 2000) w dalszym życiu.

Wnioski i rekomendacje

Jakie wnioski wynikają zatem z prezentowanej tu koncepcji pracy emocjonalnej (Hochschild 1983; Hackman, 2025)?

Z perspektywy pedagoga można zauważyć, że istotna jest socjalizacja i wychowanie zarówno chłopców oraz dziewcząt ku etyce troski (Gilligan, 1982).

W przypadku chłopców przyczyni się ona do zwiększenia społecznej empatii, troski, koncentracji na relacjach i potrzebach innych, osłabiając agresywny model dominującej męskości (hegemonicznej) i zastępując go męskością nieagresywną (obecnie znamieną jest ona dla męskości podporządkowanej i marginalizowanej). W przypadku dziewcząt osłabi model „milczącej kobiety” (milczenie jest formą biernego oporu – Gilligan, 1993), zastępując go modelem kobiety „odzyskującej prawo do odczuwania własnych (w tym negatywnych) emocji” (Hackman, 2025, s. 87).

Bardzo istotnym obszarem proponowanych zmian jest edukacja szkolna, mogąca stanowić praktykę wolności. Może ona zapoczątkować proces wyzwiania uczniów i uczennic (hooks, 1994) z „patriarchalnego systemu emocjonalnego odcięcia”. Konieczna jest transformacja ukrytego programu, ujawnienie go, analizowanie i przekształcanie tak, aby wspierał równość, krytyczną świadomość i sprawczość uczniów oraz uczennic.

W zakresie rekomendacji pedagogicznych istotne jest zatem:

- wdrożenie treści związanych z ukrytym programem (w zakresie płci, rasy, klasy) do przedmiotów studiów na kierunkach nauczycielskich wszystkich specjalności (szczególnie edukacji wczesnoszkolnej) oraz na kierunkach pedagogicznych, jak i prowadzenie szkoleń dla dyrekcji i nauczycieli szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych w tym zakresie;
- prowadzenie badań i publikowanie raportów zawierających analizy nierówności płci (i innych) w różnych kontekstach ludzkiego życia (edukacyjnego, zawodowego, rodzinnego) oraz prowadzenie debat eksperckich emitowanych przez środki masowego przekazu (z udziałem autorów i autorek wspomnianych raportów);
- uwrażliwianie dzieci i młodzieży na negatywne skutki stereotypów płciowych i wyposażanie ich w niezbędną wiedzę na ten temat (poprzez włączenie treści antydyskryminacyjnych do podręczników szkolnych i lektur na wszystkich szczeblach

edukacji przedszkolnej i szkolnej, z koncentracją na nieupłciowionym podziale prac domowych i opiekuńczych);

- prowadzenie szkoleń i warsztatów dla rodziców w zakresie edukacji równościowej, zachęcających do wprowadzania modelu partnerskiego w realnym życiu (mogącego stanowić przykład dla dzieci i młodzieży), dowartościowującego pracę emocjonalną i inne formy nieodpłatnej pracy domowej (wykonywanej przez kobiety oraz mężczyzn);
- wprowadzenie obowiązkowych zajęć kształtujących umiejętności komunikacyjne do szkół podstawowych i ponadpodstawowych, uczących dziewczęta stawiania granic, asertywności, odciążania się od nadmiernej odpowiedzialności; kształtujących zaś empatię, troskę, opiekuńczość i odpowiedzialność relacyjną u chłopców.

BIBLIOGRAFIA

- Arcimowicz, K. (2003). *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda, fałsz, stereotyp*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. Routledge.
- Buchnat, M. i Chmura-Rutkowska J. (2016). Edukacja wczesnoszkolna w klasach 1–3. Raport przedmiotowy. W: I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek i A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. T. 2: Raporty przedmiotowe i rekomendacje* (s. 32–89). Fundacja Femionteka.
- Campbell, S., Alexander, K. i Smith, K. (2017). Are we there yet? Gender equity journeys in early childhood practice. W: K. Smith, K. Alexander i S. Campbell (red.), *Feminism(s) in early childhood: Using feminist theories in research and practice* (s. 179–192). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3057-4_14.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (red.). (2004). *Płeć i rodzaj w edukacji*. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2011). *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chomczyńska-Rubacha, M. i Rubacha, K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chmura-Rutkowska, I. i Ostrouch-Kamińska, J. (2007). *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Courtenay, W.H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's wellbeing: A theory of gender and health. *Social Science & Medicine*, 50(10), 1385–1401.
- Deaux, K. i Kite, M.E. (2001). Gender stereotypes. W: R. Brown i S.L. Gaertner (red.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (s. 259–281). Blackwell.
- Eder, D., Evans, C.C. i Parker, S. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. Rutgers University Press.
- Gillborn, D. i Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform and equity*. Open University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

- Gilligan, C. (1993). *Joining the resistance: Psychology, politics, girls, and women*. W: L. Weis i M. Fine (red.), *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools* (s. 143–168). State University of New York Press.
- Gilligan, C. i Snider N. (2018). *Why does patriarchy persist?* Polity Press.
- Good, T.L. i Brophy, J.E. (1987). *Looking in classrooms*. Longman.
- GórnikowskaZwolak, E. (2004). *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?* W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji* (s. 85–91). Wydawnictwo Wyższej Szkoły HumanistycznoEkonomicznej.
- Hackman, R. (2025). *Praca emocjonalna. Jak niewidzialna praca kształtuje nasze życie i jak poznać się na własnej sile* (A. Paszkowska, tłum.). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Hansen Shaevitz, M. i Shaevitz, M.H. (1985). *The superwoman syndrome*. Warner Books.
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kalinowska, E. (1995). Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 40(1–2), 219–253.
- Kilby, B. (2023). Gender and communication in children and school: Aligning theory and evidence. *SN Social Sciences*, 3, 36. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00622-w>
- Kimmel, M.S. (2008). *Guyland: The perilous world where boys become men*. HarperCollins.
- Kopciwicz, L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kruszewski, K. (1993). *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kluczyńska, U. i Klonkowska, A.M. (2024). *Socjologia męskości. Teorie w badaniach*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lobban, G. (1989). Sex roles in reading schemes. W: G. Weiner i M. Arnot (red.), *Gender under scrutiny*. Open University Press.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice Hall.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji* (Z. Knutsen, E. Koziej i P. Kwieciński, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Melosik, Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mikolajczak, M., Gross, J.J. i Roskam, I. (2018). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1319–1329.
- Mirza, H.S. (1992). *Young, female and Black*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203976883>
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority education and caste: The American system in crosscultural perspective*. Academic Press.
- Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rutkowiak, J. (1995). Pulsujące kategorie jako wyznacznik mapy odmian o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 13–42). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sadker, M. i Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Scribner.
- Taylor, J.M., Gilligan, C. i Sullivan, A.M. (1995). *Between voice and silence: Women and girls, race and relationship*. Harvard University Press.
- Titkow, A., Duch-Krzystoszek, D. i Budrowska, B. (2004). *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*. Wydawnictwo IFiS PAN.
- Zaworska-Nikoniuk, D. (2005). *Drogi modyfikowania socjalizacji i wychowania przez feminizm*. Epistheme.
- Zaworska-Nikoniuk, D. (2006). *Wzory kobiecości i męskości w polskiej prasie dla kobiet XXI wieku*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Zaworska-Nikoniuk, D. (2025). (Re)konstrukcje męskości w programie rozrywkowym „Dżentelmeni i Wieśniaki” emitowanym w TTV – perspektywa badań pedagogicznych. *Horyzonty Wychowania*, 24(69), 63–73. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2469.08>

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).



Renata Wawrzyniak-Beszterda

<https://orcid.org/0000-0000-5640-1784>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
renata.wawrzyniak-beszterda@amu.edu.pl

Mateusz Marciniak

<https://orcid.org/0000-0002-7131-626X>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
mateusz.marciniak@amu.edu.pl

Karina Barecka

<https://orcid.org/0000-0003-2270-8205>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
karina.barecka@amu.edu.pl

Marianna Racka

<https://orcid.org/0009-0000-3987-9647>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
marianna.racka@amu.edu.pl

Eliza Rybska

<https://orcid.org/0000-0003-2778-1313>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
eliza.rybska@amu.edu.pl

Anna Borkowska

<https://orcid.org/0000-0002-9966-1110>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
anna.borkowska@amu.edu.pl

Dobrochna

Hildebrandt-Wypych

<https://orcid.org/0000-0002-2422-6405>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
dobrochna.hildebrandt@amu.edu.pl

Zacharoula Antoniou

<https://orcid.org/0009-0003-2334-5538>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
zacharoula.antoniou@amu.edu.pl

Sylwia Jaskulska

<https://orcid.org/0000-0002-3454-7894>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
sylwia.jaskulska@amu.edu.pl

Data zgłoszenia: 19.02. 2026

Data akceptacji: 01.07.2026

Data publikacji: 30.09.2026

<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.16>

***Aktywności autoedukacyjne nauczycielek i nauczycieli
 w Polsce. Próba diagnozy form, motywów i uwarunkowań
 na przykładzie badań kwestionariuszowych
 Self-Educational Activities of Teachers in Poland.
 An Exploratory Diagnosis of Forms, Motives,
 and Determinants Based on a Questionnaire Survey***

Sugerowane cytowanie: Wawrzyniak-Beszterda, R., Marciniak, M., Barecka, K., Borkowska, A., Racka, M., Hildebrandt-Wypych, D., Rybska, E., Antoniou, Z., i Jaskulska, S. (2026). Aktywności autoedukacyjne nauczycielek i nauczycieli w Polsce. Próba diagnozy form, motywów i uwarunkowań na przykładzie badań kwestionariuszowych. *Horyzonty Wychowania*, 25(75), 153–165. <https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.16>



ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to diagnose the level, forms, determinants, and motivations of teachers' self-educational activities in Poland in the context of dynamic social and educational changes and the growing importance of self-directed learning in professional development.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The study addressed the question of the level and nature of self-educational activities and their variation according to selected demographic and environmental characteristics. A diagnostic survey method (CAWI) was employed. The sample consisted of 570 teachers. Data were collected using the authors' Self-Educational Activities Inventory.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The theoretical section discusses the concept of self-directed learning in relation to teachers' professional work. Subsequently, the results of analyses concerning the intensity of formal and informal activities, motivations for self-education, and their determinants are presented.

RESEARCH RESULTS: The findings indicate a moderately high level of self-educational activity, with a clear predominance of informal forms of learning. Cognitive and developmental motives play a dominant role. Self-educational activity is differentiated by factors such as age, gender, and school location.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Self-education performs an important adaptive and reflective function in teachers' professional practice.

→ **KEYWORDS:** SELF-EDUCATION, TEACHERS, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, SELF-DIRECTED LEARNING, INFORMAL LEARNING

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest diagnoza poziomu, form oraz uwarunkowań i motywacji aktywności autoedukacyjnych nauczycieli i nauczycielek w Polsce w kontekście dynamicznych przemian społecznych i edukacyjnych oraz rosnącego znaczenia samokierowanego uczenia się w rozwoju zawodowym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Postawiono pytanie o poziom i charakter aktywności autoedukacyjnych oraz ich zróżnicowanie ze względu na wybrane cechy demograficzne i środowiskowe. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (CAWI). Próba objęła 570 nauczycieli. Wykorzystano autorski Inwentarz aktywności autoedukacyjnych.

PROCES WYWODU: W części teoretycznej omówiono koncepcję samokierowanego uczenia się w odniesieniu do pracy nauczyciela. Następnie przedstawiono wyniki analiz dotyczących intensywności działań formalnych i nieformalnych, motywów autoedukacji oraz ich uwarunkowań.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Stwierdzono umiarkowanie wysoki poziom aktywności autoedukacyjnych, z wyraźną przewagą działań nieformalnych. Dominującą rolę odgrywają motywy poznawcze i rozwojowe. Aktywność różnicują m.in. wiek, płeć, usytuowanie szkoły.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE BADAŃ: Autoedukacja pełni istotną funkcję adaptacyjną i refleksyjną w pracy zawodowej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** AUTOEDUKACJA, NAUCZYCIELE, ROZWÓJ ZAWODOWY, SAMOKIEROWANE UCZENIE SIĘ, UCZENIE SIĘ NIEFORMALNE

Wstęp

Współczesne systemy edukacyjne funkcjonują w warunkach dynamicznych przemian społecznych, technologicznych i kulturowych, które redefiniują rolę szkoły oraz oczekiwania wobec nauczycieli. Globalizacja, rozwój technologii cyfrowych i rosnąca złożoność problemów społecznych sprawiają, że praca nauczyciela wymaga nie tylko aktualizowania wiedzy, lecz także zdolności do refleksyjnego reagowania na nowe sytuacje i ciągłego uczenia się.

W literaturze podkreśla się, że rozwój zawodowy nauczycieli powinien być postrzegany jako proces ciągły, osadzony w koncepcji całościowego uczenia się, umożliwiający utrzymanie jakości nauczania i adekwatne reagowanie na zmieniające się potrzeby uczniów oraz środowiska społecznego (Jurgiel-Aleksander, 2022; Opfer i Pedder, 2011). Jednocześnie zwraca się uwagę na napięcia związane z transformacją idei całościowego uczenia się oraz przesuwaniem odpowiedzialności za rozwój na jednostkę (Malewski, 2010). Jak wskazuje Galwas (2019), brak systematycznego aktualizowania kompetencji może prowadzić do pogłębiania się luki edukacyjnej wynikającej z procesów zapomnienia i dezaktualizacji wiedzy.

Jedną z kategorii opisujących samodzielnie inicjowane działania rozwojowe jest samokierowane uczenie się (self-directed learning), rozumiane jako proces, w którym jednostka przejmuje odpowiedzialność za diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, wyznaczanie celów, dobór strategii oraz ocenę efektów uczenia się (Knowles, 1975). W odniesieniu do nauczycieli oznacza ono możliwość aktywnego kształtowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego. Znaczenie samokierowanego uczenia się wzrosło wraz z rozwojem środowisk cyfrowych, które poszerzają dostęp do wiedzy i tworzą nowe przestrzenie współpracy (Wu i in., 2025). Jednocześnie badacze podkreślają, że uczenie się nauczycieli jest silnie osadzone w codziennej praktyce zawodowej, relacjach społecznych oraz kulturze organizacyjnej szkoły (Opfer i Pedder, 2011; Mockler i Stacey, 2021).

Z perspektywy edukacji dorosłych samokierowane uczenie się pełni funkcję adaptacyjną i kompensacyjną, umożliwiając reagowanie na zmiany oraz uzupełnianie kompetencji (Wróblewska, 2008). Long (1989) podkreśla, że jest ono kompetencją rozwijaną w toku doświadczeń zawodowych, natomiast Morris (2024) wskazuje, że w warunkach rosnącej niepewności staje się jedną z kluczowych kompetencji współczesnego pracownika.

W polskiej literaturze problematyka rozwoju zawodowego nauczycieli analizowana była m.in. w kontekście karier zawodowych (Kędzierska, 2012), tożsamości zawodowej

(Kwiatkowska, 2005), przywództwa edukacyjnego (Madalińska-Michalak, 2009, 2018), przemian kształcenia nauczycieli (Gołębniak, 2021), społeczności uczących się nauczycieli (Giebułtowska, 2017) oraz funkcjonowania nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową (Walczak, 2012).

Istotnym kontekstem pozostaje także system awansu zawodowego, który organizuje przebieg kariery nauczycielskiej i stanowi potencjalny czynnik motywujący do podejmowania działań rozwojowych (Madalińska-Michalak, 2021). Badania pokazują jednak, że procesy uczenia się nauczycieli wykraczają poza jego formalne ramy i są silnie związane z indywidualnymi potrzebami oraz doświadczeniami (Wiłkomirska i Zielińska, 2013; Łukasik, 2020).

Dotychczasowe badania wskazują również, że aktywność samokształceniowa nauczycieli może być różnicowana przez czynniki społeczno-demograficzne i środowiskowe, takie jak płeć, miejsce pracy czy etap kariery (Eroğlu i Özbek, 2023; Mohan i in., 2017; Luo i in., 2025). Potwierdzają to także wyniki badania TALIS 2024 opublikowane przez IBE (2025), które pokazują, że nauczyciele najczęściej korzystają ze szkoleń i kursów, samokształcenia, obserwacji zajęć oraz konferencji, rzadziej natomiast wykorzystują potencjał współpracy sieciowej i środowiskowej.

Mimo rosnącego zainteresowania rozwojem zawodowym nauczycieli stosunkowo niewiele badań podejmuje próbę całościowej diagnozy aktywności autoedukacyjnych, obejmującej ich formy, poziom, motyw i uwarunkowania.

Celem niniejszego artykułu jest próba diagnozy aktywności autoedukacyjnych nauczycieli i nauczycielek w Polsce, a także identyfikacja ich zróżnicowania.

Projekt badania

Badania miały charakter diagnostyczno-zależnościowy. Problemy i hipotezy analizowanych w artykule badań dotyczą poziomu i charakteru aktywności autoedukacyjnych oraz ich zróżnicowania ze względu na wybrane cechy demograficzne i środowiskowe. Analizy stanowią część szerszego projektu dotyczącego relacji między aktywnościami autoedukacyjnymi a dobrostanem zawodowym nauczycieli.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety internetowej (CAWI). Badanie przeprowadzono od stycznia do kwietnia 2024 roku. Udział był dobrowolny i anonimowy. Respondenci zostali poinformowani o celu badania, zasadach poufności oraz możliwości wycofania się z udziału. Projekt uzyskał pozytywną opinię komisji etycznej.

Próba badawcza

W badaniu uczestniczyło 570 nauczycieli zatrudnionych w polskich placówkach oświatowych. Dobór próby miał charakter wieloetapowy. W pierwszym etapie wylosowano po 10 placówek z każdego województwa na podstawie rejestru szkół i placówek oświatowych.

Następnie dyrektorom szkół przekazano zaproszenia do udziału w badaniu wraz z prośbą o ich udostępnienie nauczycielom. Kryterium włączenia był status nauczyciela. Uzyskana próba była zróżnicowana pod względem wieku, typu placówki i lokalizacji szkoły.

Narzędzia badawcze

Do pomiaru aktywności autoedukacyjnych wykorzystano autorski Inwentarz aktywności autoedukacyjnych (IAA), obejmujący:

- skalę form aktywności autoedukacyjnych – 3 pozycje dotyczące aktywności formalnych (szkolenia, kursy, konferencje) oraz 3 pozycje dotyczące aktywności nieformalnych (literatura fachowa, rozmowy z nauczycielami, grupy wsparcia). Osoby badane wskazywały, jak często w bieżącym roku szkolnym podejmowały wymienione aktywności na pięciostopniowej skali. Za odpowiedzi przydzielano punkty: wcale – 1 punkt, raz w roku – 2, kilka razy w roku – 3, raz w miesiącu – 4, raz w tygodniu – 5. Rzetelność skal była satysfakcjonująca ($\alpha = 0,742$ dla aktywności formalnych; $\alpha = 0,713$ dla nieformalnych; $\alpha = 0,777$ dla wskaźnika ogólnego).
- skalę motywów autoedukacji opartą na typologii Urbańczyka (1973), obejmującą motywy pragmatyczne, społeczne i poznawcze. Skala motywów zawierała 12 twierdzeń (po 4 dla każdego typu). Osoby badane wskazywały, w jakim stopniu zgadzały się z motywami podejmowania aktywności (np. aby poszerzać horyzonty intelektualne). Za odpowiedzi przydzielano punkty: zdecydowanie nie – 1 punkt, raczej nie – 2, raczej tak – 3, zdecydowanie tak – 4. Rzetelność skal była satysfakcjonująca ($\alpha = 0,714$; $\alpha = 0,707$; $\alpha = 0,849$);
- metryczkę demograficzno-zawodową, obejmującą płeć, wiek, położenie szkoły oraz etap kształcenia.

Analiza danych

Analizy przeprowadzono w programie SPSS. Obliczono statystyki opisowe oraz zastosowano testy nieparametryczne (U Manna-Whitneya, Kruskala-Wallisa, Wilcozona i Friedmana). Przyjęto poziom istotności $p < 0,05$.

Wyniki analizy naukowej

Charakterystyka socjodemograficzna badanej próby

W próbie badawczej dominowały kobiety (86,1%; $n = 491$), natomiast mężczyźni stanowili 13,9% respondentów ($n = 79$), co odzwierciedla strukturę płciową zawodu nauczyciela w Polsce. Wiek uczestników mieścił się w przedziale od 23 do 73 lat, przy czym najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele w wieku 40–56 lat. Staż pracy obejmował okres od

poniżej roku do ponad 40 lat doświadczenia zawodowego, a największy odsetek badanych deklarował 15–30 lat pracy w zawodzie.

Wśród respondentów przeważali nauczyciele dyplomowani (62,3%; $n = 355$), pozostali to mianowani (16,0%; $n = 91$), kontraktowi (11,8%; $n = 67$) oraz początkujący (8,6%; $n = 49$). Braki danych dotyczyły 1,4% próby ($n = 8$).

Badaniem objęto nauczycieli reprezentujących wszystkie etapy edukacyjne. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele wychowania przedszkolnego (27,2%; $n = 155$), następnie nauczyciele szkół branżowych i technicznych (25,3%; $n = 144$), liceów ogólnokształcących (20,7%; $n = 118$) oraz klas IV–VIII szkoły podstawowej (20,4%; $n = 116$). Najmniej liczną grupę tworzyli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III; 6,5%; $n = 37$).

Formy aktywności

Wśród formalnych form doskonalenia najczęściej deklarowano udział w szkoleniach i kursach – 61,9% badanych uczestniczyło w nich kilka razy w roku, a 19,6% raz w miesiącu. Webinary również stanowiły popularną formę rozwoju (45,6% kilka razy w roku; 31,4% raz w miesiącu), podczas gdy udział w konferencjach miał charakter bardziej okazjonalny – 22,6% respondentów deklarowało brak uczestnictwa, a 34,7% udział raz w roku. W obszarze aktywności nieformalnych dominowały rozmowy ze współpracownikami – 46,7% badanych podejmowało je co najmniej raz w tygodniu oraz korzystanie z literatury specjalistycznej (28,1% raz w tygodniu; 23,3% raz w miesiącu). Relatywnie rzadziej wykorzystywane były grupy wsparcia funkcjonujące w mediach społecznościowych – 31,8% respondentów deklarowało brak uczestnictwa, choć 21,9% korzystało z nich regularnie (co tydzień) (tab. 1).

Tabela 1. Częstość podejmowania formalnych i nieformalnych aktywności autoedukacyjnych

Rodzaj aktywności	Wcale N (%)	Raz w roku N (%)	Kilka razy w roku N (%)	Raz w miesiącu N (%)	Raz w tygodniu N (%)
Formalne					
Webinary	45 (7,9)	45 (7,9)	260 (45,6)	179 (31,4)	41 (7,2)
Szkolenia / kursy	27 (4,7)	57 (10,0)	353 (61,9)	112 (19,6)	21 (3,7)
Konferencje	129 (22,6)	198 (34,7)	190 (33,3)	42 (7,4)	11 (1,9)
Nieformalne					
Literatura specjalistyczna	26 (4,6)	64 (11,2)	187 (32,8)	133 (23,3)	160 (28,1)
Rozmowy ze specjalistami/ nauczycielami	33 (5,8)	30 (5,3)	134 (23,5)	107 (18,8)	266 (46,7)
Grupy wsparcia/grupy w mediach społecznościowych	181 (31,8)	69 (12,1)	102 (17,9)	93 (16,3)	125 (21,9)

Źródło: Opracowanie własne.

Poziom aktywności autoedukacyjnych

Analiza wyników wskazuje, że nauczyciele i nauczycielki przejawiają umiarkowanie wysoki poziom aktywności autoedukacyjnych. Łączny wskaźnik to $M = 19,00$ ($SD = 4,53$) w przedziale od 6 do 30 punktów, co potwierdza umiarkowanie wysokie zaangażowanie badanych w rozwój zawodowy.

Średnia wartość poziomu formalnych działań rozwojowych wyniosła $M = 8,61$ ($SD = 2,22$) w skali od 3 do 15 punktów, co wskazuje na regularne, choć umiarkowane uczestnictwo w sformalizowanych formach doskonalenia. Wyższe wartości odnotowano w przypadku aktywności nieformalnych ($M = 10,39$; $SD = 2,89$), co sugeruje częstsze angażowanie się nauczycieli w działania o charakterze samodzielnym i środowiskowym (tab. 2).

Tabela 2. Statystyki opisowe – natężenie aktywności autoedukacyjnych (formalne, nieformalne, łączne); M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, Min – wartość minimalna, Max – wartość maksymalna, p25 – kwartyl dolny, p50 – mediana, p75 – kwartyl górny, Sk – skośność, Ku – kurtosis, K-S – testy normalności rozkładu Kołmogorow-Smirnowa

Wskaźnik	N	M	SD	Min	Max	p25	p50	p75	Sk	Ku	K-S
Formalne natężenie (3–15)	570	8,61	2,219	3	15	7	9	10	-0,085	0,716	$D = 0,141$ $p < 0,001$
Nieformalne natężenie (3–15)	570	10,39	2,887	3	15	9	11	13	-0,422	-0,154	$D = 0,092$ $p < 0,001$
Ogólne natężenie (6–30)	570	19,00	4,531	6	30	16	19	22	-0,430	0,667	$D = 0,073$ $p < 0,001$

Źródło: Opracowanie własne.

Test rang Wilcozona wykazał, że poziom aktywności nieformalnych był istotnie wyższy niż formalnych ($Z = -14,37$; $p < 0,001$). W przypadku 398 osób aktywności nieformalne przewyższały formalne, natomiast odwrotną sytuację odnotowano u 91 respondentów, co wskazuje na szczególną rolę nieformalnych form uczenia się.

Motywy podejmowania autoedukacji

Analiza motywów wykazała wyraźną dominację motywów poznawczo-intelektualnych ($M = 13,98$; $SD = 2,36$ w skali 4–16), co wskazuje na silną orientację nauczycieli na rozwój osobisty i potrzebę poszerzania wiedzy. Motywy pragmatyczne ($M = 10,26$; $SD = 2,83$) oraz społeczne ($M = 10,08$; $SD = 2,70$) miały wyraźnie niższe natężenie (tab. 3).

Tabela 3. Statystyki opisowe skal motywów autoedukacji (zakres 4–16); M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, Min – wartość minimalna, Max – wartość maksymalna, p25 – kwartył dolny, p50 – mediana, p75 – kwartył górny, Sk – skośność, Ku – kurtoza, K-S – testy normalności rozkładu Kołmogorow-Smirnowa

Skala motywów	N	M	SD	Min	Max	P25	P50	P75	Sk	Ku	K-S
Pragmatyczne	500	10,26	2,83	4	16	8	10	12	0,318	–0,780	D = 0,124 p < 0,001
Społeczne	500	10,08	2,70	4	16	8	10	12	0,391	–0,537	D = 0,110 p < 0,001
Intelektualne	500	13,98	2,36	4	16	13	15	16	–1,468	2,565	D = 0,196 p < 0,00

Źródło: Opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów deklarowała potrzebę rozwijania zainteresowań (93,8% odpowiedzi pozytywnych) oraz działania podejmowane dla własnego rozwoju (95,6%). Motywy związane z wymogami awansu zawodowego uzyskały znacznie niższe wskazania – ponad połowa badanych udzieliła odpowiedzi negatywnych.

Test Friedmana potwierdził istotne różnice między kategoriami motywów ($\chi^2 = 518,28$; $p < 0,001$), wskazując na zdecydowaną przewagę motywacji poznawczej nad pragmatyczną i społeczną.

Uwarunkowania aktywności

Analizy wykazały istotne zróżnicowanie aktywności autoedukacyjnych w zależności od wieku. Osoby do 44. roku życia przejawiały wyższy poziom aktywności formalnych, nieformalnych oraz ogólnych niż nauczyciele starsi. Cechowały ich też częściej niż starszych motywy pragmatyczne i społeczne (tab. 4).

Tabela 4. Różnice w aktywności i motywach autoedukacyjnych ze względu na wiek (test U Manna-Whitneya)

Zmienna	≤ 44 lata MR	≥ 45 lat MR	Z	p
Poziom aktywności formalnych	307,11	267,45	–2,872	0,004
Poziom aktywności nieformalnych	323,31	256,45	–4,804	< 0,001
Poziom ogólny	321,39	257,76	–4,556	< 0,001
Motywy pragmatyczne	312,73	204,00	–8,359	< 0,001
Motywy społeczne	273,50	231,18	–3,256	0,001
Motywy poznawcze	236,34	256,93	–1,629	0,103

Źródło: Opracowanie własne.

Kobiety deklarowały wyższy poziom aktywności niż mężczyźni, szczególnie w zakresie działań nieformalnych. Różnice były istotne statystycznie także w odniesieniu do motywów społecznych, cechujących raczej kobiety niż mężczyzn (tab. 5).

Tabela 5. Różnice w aktywności i motywach autoedukacyjnych ze względu na płeć (test U Manna-Whitneya)

Zmienna	Kobiety MR	Mężczyźni MR	Z	p
Poziom aktywności formalnych	292,24	243,63	-2,469	0,014
Poziom aktywności nieformalnych	297,03	213,87	-4,191	< 0,001
Poziom ogólny	296,46	217,40	-3,971	< 0,001
Motywy pragmatyczne	253,66	230,10	-1,250	0,211
Motywy społeczne	255,99	215,04	-2,173	0,030
Motywy poznawcze	255,29	219,53	-1,953	0,051

Źródło: Opracowanie własne.

Nie stwierdzono istotnych różnic w poziomie aktywności formalnych ani nieformalnych w zależności od położenia placówki. Istotne różnice dotyczyły natomiast motywów pragmatycznych oraz społecznych, przy wyższych średnich rangach wśród nauczycieli pracujących na wsi i w średnich miastach. Nie odnotowano istotnych różnic w zakresie motywów poznawczych (tab. 6).

Tabela 6. Różnice w aktywności i motywach autoedukacyjnych w zależności od położenia placówki (test Kruskala-Wallisa z analizą *post hoc* Dunn-Bonferroniego)

Zmienna	Wieś (N = 107/94) MR	Małe miasto (N = 90/74) MR	Średnie miasto (N = 222/195) MR	Duże miasto (N = 151/137) MR	H	p
Poziom aktywności formalnych	313,35	259,84	292,98	270,07	7,230	0,065
Poziom aktywności nieformalnych	281,26	269,29	279,52	306,96	3,846	0,279
Poziom ogólny	298,59	263,83	284,00	291,34	2,456	0,483
Motywy pragmatyczne	290,09	221,46	264,99	218,40	19,001	< 0,001
Motywy społeczne	286,96	222,64	260,92	225,70	13,976	0,003
Motywy poznawcze	275,29	232,41	250,75	242,91	4,620	0,202

Źródło: Opracowanie własne.

Istotne różnice w poziomie aktywności formalnych, nieformalnych oraz ogólnego poziomu autoedukacji wystąpiły w zależności od etapu kształcenia – wyższe wartości odnotowano wśród nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych, niższe w szkołach ponadpodstawowych. Różnice dotyczyły również motywów pragmatycznych i społecznych, które były silniejsze na niższych etapach edukacyjnych, natomiast motywów poznawczych nie różnicowały grup (tab. 7).

Tabela. 7. Różnice w aktywności i motywach autoedukacyjnych w zależności od etapu kształcenia (test Kruskala-Wallisa z analizą *post hoc* Dunn-Bonferroniego)

Zmienna	Przedszkole MR	Szkola podstawowa MR	Szkola ponadpodstawowa MR	H	p
Poziom aktywności formalnych	287,53	312,82	268,35	7,279	0,026
Poziom aktywności nieformalnych	325,95	290,82	258,46	16,778	< 0,001
Poziom ogólny	312,81	305,06	257,93	13,838	< 0,001
Motywy pragmatyczne	292,79	258,78	221,13	21,740	< 0,001
Motywy społeczne	277,69	269,37	223,70	15,202	< 0,001
Motywy poznawcze	248,86	252,16	250,48	0,038	0,981

Źródło: Opracowanie własne.

Dyskusja

Uzyskane wyniki wskazują, że autoedukacja stanowi istotny wymiar funkcjonowania nauczycieli w warunkach dynamicznych przemian społecznych i edukacyjnych. Umiarkowanie wysoki poziom aktywności autoedukacyjnych, przy jednoczesnej przewadze działań nieformalnych nad formalnymi, sugeruje, że proces uczenia się nauczycieli jest w dużej mierze zakorzeniony w codziennej praktyce zawodowej. Wynik ten pozostaje zgodny z ujęciem rozwoju zawodowego jako procesu społecznego i sytuacyjnego (Opfer i Pedder, 2011) oraz badaniami wskazującymi, że nauczyciele samodzielnie definiują swoje potrzeby rozwojowe (Louws i in., 2017; IBE, 2025).

Dominacja aktywności nieformalnych może być interpretowana jako przejaw znaczenia codziennych doświadczeń zawodowych w rozwoju nauczycieli, choć badanie nie pozwala ustalić przyczyn tej przewagi. Jak podkreślają Mockler i Stacey (2021), rozwój zawodowy jest najbardziej wartościowy, gdy pozostaje powiązany z doświadczeniem i refleksją. Prezentowane badanie nie obejmowało pomiaru jakości pracy nauczycieli ani efektów podejmowanych aktywności, dlatego nie pozwala na ocenę ich skuteczności. W literaturze wskazuje się jednak, że autoedukacja może wspierać integrację doświadczenia zawodowego, refleksji i uczenia się (Lopes i Cunha, 2017).

Istotnym rezultatem jest dominacja motywów poznawczo-intelektualnych. Brak różnic w zakresie tych motywów ze względu na wiek, płeć czy kontekst pracy sugeruje ich względnie uniwersalny charakter. Wynik ten jest zbieżny z badaniami podkreślającymi znaczenie motywacji wewnętrznej i autonomii w procesach uczenia się nauczycieli (Goller i Harteis, 2017).

Zróznicowanie motywów pragmatycznych i społecznych w zależności od położenia placówki oraz etapu kształcenia wskazuje na znaczenie kontekstu pracy. Wyższe

natężenie tych motywów wśród nauczycieli pracujących na wsi i w średnich miastach może być związane ze specyfiką lokalnych środowisk, jednak zastosowany projekt badania nie pozwala na weryfikację tego wyjaśnienia. Podobnie różnice związane z wiekiem są zgodne z innymi badaniami wskazującymi na większą aktywność rozwojową nauczycieli znajdujących się na wcześniejszych etapach kariery zawodowej (Louws i in., 2017).

Nauczyciele pracujący w przedszkolach i szkołach podstawowych przejawiali wyższy poziom aktywności autoedukacyjnych oraz silniejsze motywy pragmatyczne i społeczne niż nauczyciele szkół ponadpodstawowych. Przyczyny tych różnic wymagają dalszych badań. Różnice związane z płcią, wskazujące na wyższą aktywność – szczególnie nieformalną – wśród kobiet, są zbieżne z wcześniejszymi obserwacjami dotyczącymi większego zaangażowania kobiet w działania relacyjne i rozwojowe.

Brak różnic w poziomie aktywności w zależności od położenia placówki sugeruje natomiast, że potrzeba rozwijania kompetencji ma charakter powszechny. Jednocześnie zróżnicowanie motywów wskazuje, że kontekst lokalny może wpływać raczej na sposób interpretowania potrzeby rozwoju niż na sam poziom aktywności.

W szerszej perspektywie wyniki potwierdzają znaczenie autoedukacji jako elementu adaptacji nauczycieli do zmian społecznych, kulturowych i technologicznych, co pozostaje zgodne z wcześniejszymi ustaleniami badawczymi (Verster i in., 2024).

Ograniczenia

Badanie posiada ograniczenia, które należy uwzględnić przy interpretacji wyników. Zastosowano przekrojowy schemat badawczy, który nie pozwala na wnioskowanie o kierunku zależności ani ustalanie przyczyn zaobserwowanych różnic.

Próba badawcza nie miała charakteru reprezentatywnego dla populacji nauczycieli w Polsce, dlatego wyników nie należy generalizować na całą populację. Dodatkowo dobrowolny udział w badaniu mógł sprzyjać nadreprezentacji osób bardziej zainteresowanych rozwojem zawodowym.

Ograniczeniem jest także wykorzystanie ankiety internetowej opartej na samoopisie. Badanie dotyczyło deklarowanych aktywności i motywów, nie obejmowało natomiast weryfikacji rzeczywistych zachowań edukacyjnych ani oceny jakości podejmowanych działań. Nie można więc określić, w jakim stopniu deklarowana aktywność przekłada się na praktykę zawodową.

Wykorzystane autorskie narzędzie badawcze wymaga dalszych analiz psychometrycznych, obejmujących weryfikację jego struktury i stabilności pomiaru. Pomimo tych ograniczeń badanie dostarcza wartościowych danych na temat aktywności autoedukacyjnych nauczycieli i ich uwarunkowań, stanowiąc punkt wyjścia do dalszych analiz.



BIBLIOGRAFIA

- Eroğlu, M. i Özbek, R. (2023). Examining teachers' participation in professional development in terms of their demographic characteristics. *Excellence in Education Journal*, 12(1), 55–81.
- Galwas, B. (2019). O roli edukacji w programowaniu przyszłości świata. W: B. Galwas, P. Kozłowski i K. Prandecki (red.), *Czy świat należy urządzić inaczej. Schyłek i początek* (s. 246–264). Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Giebułtowska, J. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community. *Labor et Education*, 5, 58–71. <https://doi.org/10.4467/25439561LE.17.003.7978>
- Goller, M. i Harteis, C. (2017). Human agency at work: Towards a clarification and operationalisation of the concept. W: M. Goller i S. Paloniemi (red.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (s. 85–103). Springer International Publishing.
- Gołębniak, B.D. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- IBE. (2025). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego badania nauczania i uczenia się TALIS 2024*. <https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/TALIS/talis-2024.pdf>
- Jurgiel-Aleksander, A. (2022). Biograficzne doświadczanie bycia nauczycielem jako istota kształtowania praktyk całościowego uczenia się. *Adult Education Discourses*, 23, 81–95.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago Association Press.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Long, H.B. (1989). Self-directed learning: Merging theory and practice. W: H.B. Long (red.), *Self-directed learning: Merging theory and practice* (s. 5–12). Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Lopes, J.B. i Cunha, A. (2017). Self-directed professional development to improve effective teaching: Key points for a model. *Teaching and Teacher Education*, 68, 262–274.
- Louws, M.L., Meirink, J.A., van Veen, K. i van Driel, J.H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 66(1), 171–183.
- Luo, Y., Tack, H., Valcke, M., Zuo, H. i Vanderlinde, R. (2025). Unpacking the rural-urban gap of teacher involvement in inquiry-based working: The roles of school research culture and infrastructure. *Professional Development in Education*, 51(4), 585–602.
- Łukasik, J. (2020). Rozwój osobisty i zawodowy nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 110(3), 85–97.
- Madalińska-Michalak, J. (2009). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły. *Edukacja: Studia, Badania, Innowacje*, 4, 22–33.
- Madalińska-Michalak, J. (red.). (2018). *Przywództwo nauczycieli*. Wydawnictwo FRSE.
- Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mockler, N. i Stacey, M. (2021). Evidence of teaching practice in an age of accountability: When what can be counted isn't all that counts. *Oxford Review of Education*, 47(2), 170–188.
- Mohan, P., Lingam, G. i Chand, D. (2017). *A comparative study of rural and urban teachers' perceptions of professional development*. University of Tasmania.

- Morris, T. H. (2024) Four dimensions of self-directed learning: A fundamental meta-competence in a changing world. *Adult Education Quarterly*, 74(3), 236–254.
- Opfer, V.D. i Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Urbańczyk, F. (1973). *Dydaktyka dorosłych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Verster, M., Mentz, E. i du Toit-Brits, C. (2024). Self-directed professional development used as intervention to enhance teachers' curriculum as praxis. *South African Journal of Education*, 44(1), 1–17.
- Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wiłkomirska, A. i Zielińska, A. (2013). *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wróblewska, W. (2008). *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*. Trans Humana.
- Wu, W.C.V., Ting, K.Y. i Lin, P. H. (2025). The impact of generative AI tools on language teaching and learning: Investigating prospective teachers' self-directed learning. *European Journal of Teacher Education*, 48(5), 987–1012.

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).

RECENZJE

REVIEWS


Recenzja książki:

**Monika Maria Kowalczyk, *Koncepcja kultury w ujęciu*
*Anny-Teresy Tymienieckiej. (2025).***

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie

Book review:

**Monika Maria Kowalczyk, *The Concept of Culture*
*as Presented by Anna-Teresa Tymieniecka. (2025).***

Ignatianum University Press in Cracow

Nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Ignatianum ukazała się monografia Moniki Marii Kowalczyk zatytułowana *Koncepcja kultury w ujęciu Anny-Teresy Tymienieckiej*. Jest to głos dotyczący nie tylko dokonań światowej sławy filozof, lecz także podjęcie istotnych kwestii w filozofii współczesnej. Tymieniecka była założycielką Światowego Instytutu Fenomenologii (WPI) oraz serii wydawniczej „Analecta Husserliana” (zredagowała ponad 100 prac w tej serii, m.in. *Osobę i czyn* Karola Wojtyły). Seria pierwotnie kontynuowała idee Edmunda Husserla, stała się jednak szeroko zakrojonym interdyscyplinarnym projektem, jak określała Tymieniecka, „fenomenologii życia”. Filozof była niezwykle zaangażowaną propagatorką fenomenologii w świecie, inspirowała powstanie towarzystw naukowych dedykowanych fenomenologii, jak the International Society for Phenomenology and Literature, Center for the Promotion of Cross-Cultural Understanding czy International Society for Phenomenology, Fine Arts, and Aesthetics, oraz organizatorką międzynarodowych kongresów fenomenologicznych.

Pomimo tych dokonań w Polsce filozofia Tymienieckiej nie jest znana w stopniu porównywalnym do Husserla, Schelera czy Romana Ingardena. Kilka opracowań, głównie artykułów (autorstwa K. Kunisza, P. Duchlińskiego, M. Mruszczyk, J. Szmyda), oraz symboliczna liczba polskich przekładów prac Tymienieckiej (dokonanych przez M. Wiertelowską), jak *Impet i równowaga w życiowych strategiach rozumu*. T. 1 (Wydawnictwo Nauka i Innowacje, 2014) czy *Życie w pełni logos. Księga I. Metafizyka Nowego Oświecenia* (Wydawnictwo Poznańskie, 2011), wskazują na nieproporcjonalne zainteresowanie polskich badaczy „fenomenologią życia” w stosunku do aktywności naukowej Tymienieckiej.

Monografia Kowalczyk jest pracą skoncentrowaną na zagadnieniu kultury w filozofii Tymienieckiej. Zagadnienie to staje się jednak przedmiotem dopiero czwartego, ostatniego rozdziału książki. Struktura monografii odpowiada bowiem systemowi amerykańskiej filozof: rozdział pierwszy dotyczy koncepcji fenomenologii życia, drugi – ewolucji systemu życia, trzeci – koncepcji człowieka i jego kreatywności, ostatni kumuluje

zagadnienie kultury w kontekście „życia”, „twórczości” i „sztuki”. Taka struktura odpowiada założeniom Tymienieckiej, której system opiera się na kategorii „życia” i ewoluuje w zgodzie z aktywnością twórczej wyobraźni. Kategorię życia bowiem Tymieniecka, a za nią Kowalczyk, lokuje u źródeł rozwoju wszechświata i człowieka, w przestrzeni biologii, antropologii i kultury.

Kowalczyk dokonała rzeczy trudnej. Jak wspomniano, Tymieniecka jest redaktorką i współautorką ponad stu pozycji serii „Analecta Husserliana”, najczęściej stanowiących owoc konferencji. Każda z tych inicjatyw była wynikiem działalności naukowej, organizacyjnej i publikacyjnej Tymienieckiej, czasem jej współpracowników (D. Verducci, W.S. Smitha czy J.S. Smith), a czasem lokalnych kooperatorów kongresów fenomenologicznych. Kowalczyk z rozproszonych tekstów anglojęzycznych o różnym charakterze – wstępów do tomów „Analecta Husserliana” wyznaczających kierunek corocznych debat, ale też inicjujących lub konkludujących kolejny etap rozwoju systemu Tymienieckiej, jak również monografii – dokonała próby uporządkowania dokonań polsko-amerykańskiej filozof. Jest to próba nie tylko zebrania, ale też czytelnego wyselekcjonowania założeń fenomenologii życia. Praca Kowalczyk jest niewielka, napisana stylem przystępnym, zrozumiałym nie tylko dla filozofów, lecz także dla osób spoza tej profesji, zainteresowanych zagadnieniami ontologicznymi, metafizycznymi, antropologicznymi, filozofii kultury czy sztuki. Sztuce właśnie Tymieniecka poświęciła wiele prac, koncentrując uwagę na dziedzinie i roli sztuki literackiej. Kowalczyk podjęła zadanie translacji tej filozofii: z języka często wieloznacznego, stylu miejscami fragmentarycznego, z tekstów pełniących różne funkcje dokonała uporządkowanego i zwięzłego opracowania.

Kowalczyk, ze względu na koncentrację na zagadnieniu kultury i sztuki, nie rozwinęła natomiast interesującego Tymieniecką obszaru związanego z doświadczeniem religijnym, Bogiem czy *sacrum*, zasygnalizowała go jedynie w kontekście celowości bytu ludzkiego. Nie podjęła też jednego z głównych źródeł inspiracji filozofii Tymienieckiej, kluczowego dla zagadnienia kultury, mianowicie kategorii *Imaginatio Creatrix* autorstwa Gastona Bachelarda. Pominęła także Francuza koncept odczytywania światowych żywiołów w relacji do ludzkiego doświadczenia, szeroko wykorzystywany przez amerykańską filozof. Kowalczyk w odczytaniu problemu kultury podąża jednak za koncepcją Tymienieckiej opartą na *Imaginatio Creatrix*.

Tymieniecka już w artykule z 1974 roku *Imaginatio Creatrix. The 'Creative' Versus the 'Constitutive' Function of Man and the 'Possible Worlds'* rozróżniła *creative* od *constitutive*. „Konstytutywne” jest nawiązaniem do husserlowskiej koncepcji funkcji poznawczej nawiązującej do działania świadomości, która organizuje dane zmysłowe w stałe struktury przedmiotowe oraz nadaje im sensy. Kategoria „twórczego” działania wyobraźni, według Tymienieckiej, służy natomiast uformowaniu systemu „ontopojezy życia” (*ontopoiesis of life*). W systemie tym wyobraźnia zyskuje znaczenie fundamentalnej siły życia, która nie tylko porządkuje, lecz także tworzy nowe byty i sensy.

Nie mogła jednak Kowalczyk wyjaśnić wszystkich niejasności pojawiających się w pracach Tymienieckiej lub uniknąć niedopowiedzeń czy skrótów. Problemy postulowanego przez amerykańską filozof monizmu, interdyscyplinarności, a także etycznego

charakteru twórczości pozostają otwarte. Braki rozwiązania wspomnianych problemów ujawniają pełną respektu, ale też miejscami krytycyzmu, postawę krakowskiej badaczki wobec dokonań Tymienieckiej. Książka Moniki Kowalczyk jest nie tyle wykładnią systemu filozofii, ile wskazuje drogę i inspirowe czytelnika do całościowego ujęcia świata i odkrywania w nim miejsca dla człowieka.

