



You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Ku czemu wychowywać ma szkoła? : refleksja w oparciu o model analizy transakcyjnej

Author: Edyta Widawska

Citation style: Widawska Edyta. (2016). Ku czemu wychowywać ma szkoła? : refleksja w oparciu o model analizy transakcyjnej. "Edukacyjna Analiza Transakcyjna" (Nr 5 (2016), s. 93-109), doi 10.16926/eat.2016.05.06



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Edyta WIDAWSKA

Ku czemu wychowywać ma szkoła? Refleksja w oparciu o model analizy transakcyjnej

Jak cytować [how to cite]: Widawska, W. (2016). Ku czemu wychowywać ma szkoła? Refleksja w oparciu o model analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 93–109.

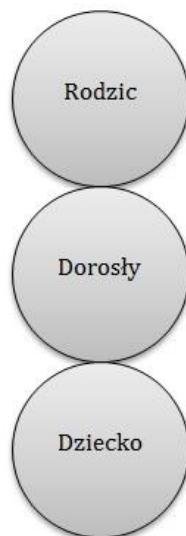
Słowa kluczowe: analiza transakcyjna, stany ego, wychowanie.

Wstęp

Zapowiadana w kampanii wyborczej w 2015 roku przez przedstawicieli partii sprawującej obecnie władzę w kraju, reforma edukacji ma być zrealizowana i wdrożona od września 2017 roku. Przygotowany projekt ustawy prawno oświatowe, umieszczony na stronach Rządowego Centrum Legislacji, zawiera 186 artykułów, w których w sposób szczegółowy opracowane zostały kwestie dotyczące między innymi: wychowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, zarządzania szkołami i placówkami publicznymi czy też informacje na temat placówek doskonalenia nauczycieli. W preambule do projektu ustawy czytamy: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniemi zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości do ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Projekt ustawy prawno oświatowe, 2016). Preambuła ta pozostała

w wersji niezmienionej w stosunku do obecnie obowiązującej ustawy o systemie oświaty (Ustawa o systemie oświaty, 1991).

Wskazane we wstępie do tego niezwykle istotnego dla całości systemu edukacyjnego dokumentu cele, które mają być realizowane w ramach działań podejmowanych w placówkach realizujących zadania oświatowe, a dokładniej sposób ich realizacji, są drogowskazami dla nauczycieli i wychowawców, którzy będą je wypełniać. Preambuła jest bowiem, w świetle między innymi wyroków Trybunału Konstytucyjnego, informacją dotyczącą kierunku podejmowanych działań oraz sposobu interpretacji przepisów zawartych w poszczególnych artykułach danego aktu normatywnego. Dla wykładni prawa ma ona również szczególne znaczenie we fragmentach odnoszących się wprost do społecznie istotnych wartości (Królikowski, 2008; Winczorek, 2004). Z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia w przypadku wstępu do ustawy o systemie oświaty. Wskazuje się tutaj na to, iż proces wychowania oraz samo kształcenie ma być ukierunkowane na rozwijanie poczucia odpowiedzialności u młodego pokolenia, a zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności mają stanowić fundament aktywności osób wchodzących w dorosłe życie. Wymienione wartości, biorąc pod uwagę teorię analizy transakcyjnej, mogą być w pełni realizowane przez jednostki, które w sposób świadomy korzystają ze wszystkich pozytywnych aspektów stanów Ja – Rodzica, Dorosłego i Dziecka (pojęcia te używane w odniesieniu do stanów ego pisane są zawsze wielką literą w celu odróżnienia od słów „rodzic”, „dorosły” i „dziecko” pisanych z małej litery, używanych na co dzień do opisu np. pełnionej przez jednostkę roli społecznej).



Rysunek 1. Strukturalny diagram osobowości

Źródło: E. Berne, 2008, s. 31.

W jaki sposób w myśli pedagogicznej wskazuje się różne drogi rozwojowe dla młodego pokolenia oraz aktywizacja których stanów Ja w nich dominuje to temat niniejszego artykułu. Analiza transakcyjna stanowi tu zatem kategorię porządkującą prowadzonych wywodów, a całość opiera się na analizie stanów Ja pierwszego stopnia, w której Eric Berne wyróżnił trzy stany ego: Rodzicielski stan ego, Dorosły stan ego i Dziecięcy stan ego (Berne, 1997, s. 16–20). Model stanów Ja E. Berne’a stanowi fundament analizy transakcyjnej, a stan ego jest w tej teorii definiowany jako spójny wzór uczuć i doświadczeń jednostki z odpowiadającym im zestawem zachowań (Berne, 1997, s. 16–20; Barrow, Bradshaw, Newton, 2016, s. 13–14).

Na podstawie wyróżnionych przez E. Berne’a trzech podstawowych stanów Ja zostały w niniejszym artykule, w sposób szkicowy ze względu na ramy opracowania, wskazane trzy drogi wychowawcze, którymi może podążać system edukacyjny. Jest to opis schematyczny, stąd niewolny od zbytnich uproszczeń, pozostawiający poza analizą złożoność poszczególnych stanów Ja. Ma on stanowić, w zamierzeniu autorki, jedynie przyczynek dyskusji o możliwych modelach wychowawczych. I tak odnosząc się do analizy strukturalnej pierwszego stopnia można wyróżnić: drogę wybrukowaną zakazami i nakazami, połączoną z opieką – rygorystyczną – odpowiadającą działaniom z poziomu Rodzica; drogę bazującą na emocjonalno-wolicjonalnej podstawie – permissywną – sytuującą się w obszarze wzmożonej aktywności Dziecka; drogę, której głównym fundamentem jest wskazana w preambule do ustawy o systemie oświaty odpowiedzialność – realistyczna – gdzie główny ciężar spoczywa na dobrze funkcjonującym Dorosłym (Cornell, Graaf, Newton, Thunnissen, 2016, s. 4–12; Pankowska, 2010, s. 29–34). Rozważania te sytuują się w obszarze zastosowania analizy transakcyjnej w edukacji, czyli pewnego sposobu interpretowania, opisywania rzeczywistości wychowawczej w oparciu o strukturę pojęciową analizy transakcyjnej (Pankowska, 2012, s. 13–21).

Ku rygoryzmowi – dominujący stan Ja Rodzic

Pierwszą z omówionych dróg jest stanowisko ukierunkowane na energię płynącą ze stanu Ja Rodzic. W tym podejściu władza rodzicielska (wychowawcza) wynika z porządku naturalnego, pojawia się ona samoistnie wraz z narodzinami dziecka i jest w rozwoju wychowanka czynnikiem nieodzownym. Władza ta obejmuje swym zasięgiem obszar uprawnień decyzyjnych wychowawców w stosunku do dzieci, z czym ściśle związany jest również sam obowiązek podejmowania decyzji. Jej celem jest osobowy wzrost wychowanków, a osłabienie władzy pociąga za sobą spadek prestiżu rodziców w oczach dziecka. „Wychowujący powinien stać nad młodzieżą, a nie na równi z nią albo, co gorsze, poni-

żej niej” (Danysz, 1925, s. 161). Powinność ta wynika z posiadania przez wychowawcę autorytetu i władzy wychowawczej, której wychowanek jest pozbawiony, co automatycznie sytuuje go poniżej w relacji wychowania. Ujęcie z pozycji Rodzica problemów autorytetu oraz władzy zakłada nieomyślność wychowawcy, a co za tym idzie – obowiązek respektowania zaleceń przez dziecko/wychowanca. Relacja budowana z pozycji Rodzica wychowawcy skierowana do Dziecka wychowanca zapewnić ma karność i posłuszeństwo (Widawska, 1996).

Wychowawca nie może jednak nadwyreżać swojego autorytetu, odwołując się do niego w najdrobniejszych sytuacjach. Uniemożliwia w ten sposób swym wychowankom najdelikatniejszy akt posłuszeństwa, jakim jest wolne i twórcze naśladowanie oraz dalsze, samodzielne już, kształtowanie dyrektyw, otrzymywanych dotychczas tylko z zewnątrz. Dopiero w trakcie autonomicznych działań dziecko jest wystawione na próbę i objawia się w nim najdoskonalsze posłuszeństwo, rzeczywiste następstwo tego, co zastępuje i czego wymaga autorytet (Foerster, 1937, s. 147–148). „Człowiek dorosły, który wychowuje człowieka niedorosłego, czyli dziecko, stara się dociągnąć do wyżyny umysłowej, na której sam stoi. Człowiek urabia się podług indywidualności wpływającej nań jednostki. Działa tu wpływ przykładu, który w pewnym okresie życia jest bardzo znaczny. Wpływ osobowości wychowującej bodaj czy nie większy jest wtedy, niż wpływ nauki” (Danysz, 1925, s. 12). Naśladowanie więc osoby wychowującej (autorytetu) jest, w tym nurcie skoncentrowanym na stanie Ja Rodzic, przejawem samodzielności dziecka.

Rozwój człowieka następuje przez ciągle ścieranie się z rzeczywistością w sytuacjach trudnych, bolesnych i ryzykownych, wiąże się to również z dążnością dzieci do kwestionowania autorytetów i władzy. Jednak w wychowaniu z pozycji Rodzica brak jest innych niżli zależność władcza podstaw dla autorytetu. Źródłem posłuszeństwa jest więc nie słuszność czy prawdziwość, dobro danej rzeczy, lecz sam wychowawca, „jeśli się jest posłusznym ze względu na podane powody, to się jest posłusznym nie wychowawcy, lecz sobie samemu. Powaga wychowawcy powinna zastąpić wszelkie inne powody” (Baumgartner, 1898, s. 174). Mamy tu do czynienia nie z posłuszeństwem wobec norm, wartości obowiązujących w danym społeczeństwie, ale wobec osób sprawujących władzę i wobec ich wewnętrznych systemów norm i wartości, które dziecko w imię posłuszeństwa ma respektować, a nawet przyjąć za własne. Idąc za myślą behawiorystów (bodziec – reakcja), w systemie wychowawczym z dominującym Rodzicem mielibyśmy do czynienia z bodźcem: wychowawca – władza i reakcją: wychowanek – posłuszeństwo.

W tym sposobie deskrypcji procesu wychowawczego dominuje myślenie o ujarzmianiu natury ludzkiej/natury wychowanca. Jak pisze James C. Dobson, współczesny przedstawiciel nurtu dominacji Rodzica w wychowaniu, „podobnie jak pies od czasu do czasu kwestionuje władzę swego przywódcy, tak też małe dziecko ma skłonność do tego samego – tyle że w większym stopniu” (Dobson,

1992, s. 13). Z czego wynika, zdaniem autora tej opinii, taka tendencja u dzieci? Jej źródło tkwi w tym, iż „respekt dla siły i odwagi sprawia, że dzieci chcą wiedzieć, jak «twardzi» są ich przywódcy. Od czasu do czasu będą okazywać nieposłuszeństwo poleceniom rodziców – właśnie w celu sprawdzenia determinacji tych, którzy są u władzy” (Dobson, 1992, s. 15). Konsekwencją przyjęcia tej perspektywy jest dążenie rodziców/wychowawców do wyszkolenia dzieci/wychowanków w karności, przy czym ci ostatni stale sprawdzają potencjał i faktyczny zakres władzy, jaką dysponują osoby dorosłe.

Jak więc można wyegzekwować posłuszeństwo i sprawić, by rodzicielstwo było jak najrzadziej upokarzające, by rodzic nie musiał odczuwać wstydu za nieposłuszne zachowanie swojego dziecka (Dobson, 1993a, s. 11)? Wychowanie w systemie opartym na dominacji Rodzica podaje rozwiązanie w postaci rygorystycznego układu kar i nagród. Podstawową funkcją kary jest jasne przedstawienie jednostce zasadniczych różnic w skutkach czynów ludzkich (Foerster, 1909, s. 633), jedne z tych czynów są akceptowane przez wychowawców, inne nie są i pociągają za sobą karę. Poniesienie kary za czyn ma uczyć wychowanków podporządkowania się zespołowi zwyczajów, obyczajów i norm społecznych, nie na mocy przekonania osobistego, ale na mocy nacisku i przymusu z zewnątrz.

Celem stosowania kar (czy w imię rozwoju samej karności – rozkaz wychowawcy, czy też w ramach wychowawczego prowadzenia – rada wychowawcy), jest w ujęciu Rodzicielskiego procesu wychowawczego wpływanie na wolę niedoroślej jednostki. Gdy rozwój woli wychowanka idzie w złą stronę, z jakichkolwiek powodów (samowola, kaprys, zachcianka), kara ma przywieść dziecko do opamiętania. To właśnie pod wpływem kary ma się w nim wyrobić pamięć woli. Niespełnienie rozkazu wychowawcy czy też jego rady stanowi akt nieposłuszeństwa, który pociąga za sobą karę (Danysz, 1925, s. 238–276). Kara ma więc li tylko działać odstrasżająco i zapewnić realizację wymagań wychowawczych. „Stosowanie dyscypliny to nie gwałt zadany miłości rodzicielskiej, ale funkcja tej miłości. Prawidłowe karanie to nie jest coś, co rodzice robią ukochanemu dziecku, lecz dla ukochanego dziecka” (Dobson, 1993b, s. 28). Wśród pedagogów, których system wychowawczy mocno osadzony jest w strukturze Rodzica, istnieje zgodność co do tego, iż kary winny mieć stałe miejsce w procesie wychowania.

„Naturalnym przeciwstawieniem kary jest nagroda. Jeżeli kara jest zmniejszeniem i ukróceniem wewnętrznego uszanowania, nagroda jest rozszerzeniem i podniesieniem” (Danysz, 1925, s. 276). Nagroda w ujęciu Ja Rodzic ma jednakże bardzo wąskie zastosowanie. Pewna nieodzowna dawka nagrody nie omija dziecka/wychowanka wówczas, gdy jest posłuszne/posłuszny. Tu podstawową formą gratyfikacji jest poczucie, iż wychowawca jest zeń zadowolony. Rodzaj specjalnego nagrodzenia pojawia się wówczas, gdy wychowanek wykona jakieś działanie wykraczające poza ramy codzienności. Natomiast wychowawca powi-

nien nagradzać nie sam czyn, ale raczej przekonanie, sposób myślenia, z jakiego dana aktywność wynika. Nagrody w wychowaniu afirmującym Rodzica stosować należy z umiarem i rozważnie, używanie ich tam, gdzie działać powinno przyzwyczajanie do posłuszeństwa, jest postępowaniem wskazującym na słabość wychowawcy i całego procesu wychowania (Danysz, 1925, s. 278–279).

Kary i nagrody, w podejściu wychowawczym zdominowanym przez stan Ja Rodzic, mają być rodzajem drogowskazów wychowawczych, które pokazują dziecku co jest dobre, a co złe, jakie zachowania są społecznie aprobowane, a za jakie grożą sankcje. Są one tu traktowane w kategoriach potrzeb dziecka i jako takie muszą być zaspokajane w trakcie procesu wychowania, dla dobrego funkcjonowania psychicznego młodego człowieka. Wszystko to dzieje się, gdyż „posłuszeństwo jest głównym warunkiem i skutkiem wychowania. Jego pobudkami mogą być bojaźń, szacunek i miłość” (Baumgartner, 1898, s. 192). Bojaźń wobec władzy i stojących za nią restrykcji czy kar, szacunek wobec autorytetu wychowawców oraz miłość, jaką dzieci obdarowują swoich opiekunów życiowych, którzy wyznaczają ich życie nakazami i zakazami, określają granice i czuwają nad ich przestrzeganiem.

Przedstawiony kierunek działań wychowawczych, w którym dominuje Rodzicielska zasada rygoryzmu, to system, w którym wychowanek jest przez cały czas swojego rozwoju prowadzony w granicach wyznaczonych przez wychowawcę. To opiekun nakazuje, zakazuje, wpaja zasady, obowiązki, karze i nagradza (przez zaniechanie kary, czy też w sytuacjach wyjątkowych przez premiovanie określonego zachowania). Miłość rodzicielska (czytaj: ojcowska) to przewodnik po drogach i bezdrożach dyscypliny, a bezwzględne posłuszeństwo i szacunek to główne wymagania stawiane dziecku. Wychowanek potrzebuje wszakże dla pełni swojego rozwoju również miłości bezwarunkowej, takiej, która daje poczucie bezpieczeństwa i stałości. W wychowaniu z pozycji Rodzica trudno, o taką miłość. Kult władzy autorytetów i władzy siły wychowawców jest tu podstawą wychowawczą.

Ku permissywizmowi – dominujący stan Ja Dziecko

Diametralnie odmienne stanowisko prezentowane jest przez pedagogów postulujących dominację stanu Ja Dziecko w relacji wychowawca–wychowanek, a wręcz pojawia się tu postulat zaniechania prowadzenia procesu wychowawczego. Jako jedna z pierwszych wysunęła go Ellen Key. W swojej książce, o znaczącym tytule *Stulecie dziecka*, autorka stawia pytanie: „Czyż nie czas narreszcie zrozumieć tej wskazówki natury, że największa tajemnica wychowania polega na tym, żeby nie wychowywać?” (Key, 1928, s. 35). Stawia się tu na swobodny rozwój indywidualnej natury dziecka przez delikatne i niedostrzegalne wspieranie pracy samej natury. Nie działanie na młodego człowieka nakaza-

mi, upomnieniami, groźbą, ale okazanie mu całkowitego zaufania i pozostawienie całkowitej swobody to aktywności związane z energią płynącą z Dziecka.

Wychowanie, negowane w podejściu z dominacją stanu Ja-Dziecko, traktowane jest jako „społecznie uznane poświęcenie dziecka, między innymi legalne, prawne traktowanie go jako własności służącej potrzebom rodziców” (Miller, 1991, s. 207). Z wychowaniem mamy do czynienia wówczas, gdy pojawia się ktoś przekonany, iż wie lepiej niż wychowanek, co jest dla niego dobre. Celem tak rozumianego wychowania jest zawsze zmuszenie drugiej osoby (metody w tym momencie stosowane są przeróżne, od kary fizycznej po obietnicę nagrody) do robienia tego, co się jej, oczywiście w imię jej własnego dobra, narzuca. Dochodzi tu do lekceważenia drugiego człowieka, który przecież nie jest bezmyślnym wykonawcą naszych rozkazów, lekceważenie to nie wynika z faktu wydawania poleceń, lecz z przekonania, że mamy, jako dorośli, prawo coś komuś narzucić bądź czegoś zakazać (Schoenebeck, 1994a, s. 36–43).

Według pedagogów nurtu wychodzącego z pozycji Ja-Dziecko stymulacja do rozwoju zawiera się w samym podmiocie (czyli w dziecku), a wszelkie „warunkowanie zewnętrzne prowadzi do zniewolenia i poszukiwania przez ludzi wzorów i autorytetów, które przejmą na siebie kierunek naszego rozwoju i odpowiedzialności za to” (Kuhn, 1992, s. 30). Oddziaływanie wychowawcze, czy będzie to wychowanie „do” (na przykład wolności), czy też „dla” (na przykład przyszłego szczęśliwego życia), markuje jedynie podmiotowość wychowanka, który w istocie mając mniej praw, staje się przedmiotem sterowanym z zewnątrz.

Hubertus von Schoenebeck pisze: „Żadne dziecko nie potrzebuje, by je ktoś wychowywał” (1992, s. 11), argumentując dalej, iż każde dziecko jest człowiekiem, a nie wychowankiem i podobnie jak ludzie dorośli nie potrzebuje ono pieczy nad swym rozwojem. Nie wolno zatem postrzegać dziecka jako kogoś, kto musi być przygotowywany do swojego późniejszego życia, dziecko bowiem żyje teraz i ten moment życia jest dla niego najistotniejszy. Od swych rodziców potrzebuje jedynie miłości i wsparcia, a „kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje” (Schoenebeck, 1992, s. 11).

W relacji równoległej (rodzic/opiekun wychodzi z pozycji Dziecka – kierując się uczuciami i instynktem – do Dziecka osoby młodej, ku jej uczuciom, pragnieniom, chęciom), wolnej od wychowania, dzieci czują się akceptowane niezależnie od tego, jakie są. W tej relacji wsparcia pomiędzy jej partnerami istnieje jednoznaczne porozumienie: jeden z partnerów (dziecko) pragnie otrzymać wsparcie, drugi (rodzic) gotów jest go udzielić. „Musimy stać się niczym bracia i siostry dla naszych dzieci, aby móc realizować nową relację wolną od wychowania” – postuluje H. von Schoenebeck (1994a, s. 59).

Tak więc wolne od wychowania współżycie z dziećmi, oparte na równości podmiotów, wsparciu i miłości (rodziców i młodych ludzi), ma być alternatywą dla wychowania z dominującą pozycją Rodzica. Na czym jednak ma się opierać

takie postępowanie? Mianowicie na tym, iż „dziecko jest zdolne już od urodzenia wyczuwać to, co dla niego najlepsze” (Schoenebeck, 1994b, s. 23), to jedynie pod presją rodzicielskich przekonań i decyzji zdolność dziecka do samostanowienia zanika (Schoenebeck, 1994a, s. 90). Jedynym wyjściem z tej patowej sytuacji jest pozostawienie dziecku totalnej samodzielności i pozwolenie na swobodny rozwój. Dziecko, również samo, winno ponosić odpowiedzialność za swoje czyny i wybory. Wie, co jest dla niego najlepsze, i właśnie dlatego powinno samo koordynować przebieg swojego rozwoju i życia. Należy dać mu czas na to, by poprzez doświadczenia, zdobywane samodzielnie, kształtowało swoje struktury psychiczne. Doświadczenia te winny być stymulowane od wewnątrz, podmiotowo. Ta samodzielność rozwoju będzie możliwa i maksymalna zarazem (połączona z wiarą we własne siły), jeśli wiedzę o świecie i życiu dziecko będzie zdobywać bez lęku przed popełnieniem błędu i bez strachu przed osobą dorosłą, które paraliżowałyby wszelkie czyny (Kuhn, 1992, s. 30–35). Rodzic winien wspierać dziecko w samodzielności przez okazywanie aprobaty i akceptacji dla jego poczynań oraz dawanie miłości, bez względu na to, co dziecko uczyniło. Dzieci, które są obdarzane miłością bezwarunkową, które są kochane takimi, jakie są, uczą się tolerancji, kształtują własne ideały, są przyjazne ludziom, gdyż wyrastają z doświadczenia miłości. Odwołując się do miłości i wsparcia, samodzielność dziecka objawia się w pełni.

Młodzi ludzie sami regulują swoje sprawy w zakresie, w jakim jest to dla nich możliwe i w jakim czują się za siebie odpowiedzialni (Schoenebeck, 1994a, s. 32–50). To poczucie odpowiedzialności za siebie i swoje działania towarzyszy jednostce od początku jej funkcjonowania, co daje w konsekwencji możliwość niebrania odpowiedzialności za osoby młode przez osoby dorosłe. Rozwiązanie to jest nie tylko emanacją podmiotowego traktowania, służy ono również zniesieniu lęku i stresu, jakie mogą towarzyszyć rodzicom w sytuacji, gdy dziecko na przykład narusza zasady i normy społeczne. Wystarczy, by rodzice wyrzekli się odpowiedzialności za dzieci, gdyż one są same za siebie odpowiedzialne. „Tak jak dorośli poddają się pewnym regułom, miarom wartościowania i przepisom, tak i dzieci muszą to uczynić w ramach własnej odpowiedzialności” (Farson, 1994, s. 35). Dziecko, korzystając ze swej samodzielności, samo podejmując decyzje i samo, ponosząc ich konsekwencje, uczy się o wiele szybciej świata i reguł nim rządzących. Gdy rodzice rezygnują z autorytarnej kontroli, istnieje duże prawdopodobieństwo, iż informacje od nich pochodzące będą przyjmowane lepiej, bez buntu i oporu (Farson, 1992, s. 54–56). Ponosząc odpowiedzialność za swoje czyny, dziecko spotykają zarówno nagrody, jak i kary. Są one jednakże pochodzenia naturalnego, gdy bowiem młody człowiek odżywia się dobrze, prawidłowo, jest zdrowy (nagroda), gdy odżywia się nieprawidłowo i na przykład zamiast obiadu zjada dużą porcję lodów – choruje (kara). Istnieją jednakże takie chwile, gdy rola rodziców nie ogranicza się jedynie do biernej akceptacji. „Umożliwiają dzieciom samostanowienie – konstatuje Richard Farson

– musimy znaleźć sposoby, aby wyeliminować zagrożenia śmiertelne, gdzie pierwsza lekcja jest jednocześnie ostatnią” (1992, s. 57). W takiej sytuacji dozwolone jest nawet stosowanie delikatnego przymusu fizycznego, na przykład gdy przytrzymujemy dziecko wybiegające na ruchliwą jezdnię.

Czy jedynie do tego miałyby się sprowadzać rola rodzica w tym systemie z dominacją struktury Ja-Dziecko? Są jeszcze inne chwile, w których osoba dorosła może okazać się pomocna. Może ona zastąpić dzieciom brakującą zdolność wykonania danej czynności aż do chwili, w której jej nie opanują. Dzieci bowiem nie lubią być niekompetentne, lubią uczyć się, jak wykonywać wszystkie czynności, które robią ludzie dorośli, a do tego jest im potrzebna pomoc tych ostatnich. Jednakże niemożność wykonania określonej aktywności w niczym nie narusza zdolności młodego człowieka do podejmowania samodzielnej decyzji (Holt, 1992, s. 75–83).

Innym zadaniem rodziców, które wynika z relacji wsparcia i przyjaźni z dziećmi, jest poinformowanie ich o tym, iż istnieje prawodawstwo, przepisy i ustalone historycznie i kulturowo normy społeczne, które obejmują zasady współżycia w społeczeństwie. Rola rodziców ograniczona jest, w tej permissywno-perspektywnej z energią płynącą ze stanu Ja-Dziecko, jedynie do przekazania tych informacji, całej wiedzy z tym związanej, którą dysponują dorośli i ewentualnych opinii wspartych na tej wiedzy. Od dziecka natomiast zależy, czy będzie się do nich (tych praw i zasad) stosować, czy też nie (Schoenebeck, 1994a, s. 88). Subiektywny system wartości rodzica przeciwstawia się bowiem w sposób równoprawny subiektywnemu sposobowi wartościowania u dziecka. Jeśli rodzic odczuwa obiektywizm swojego systemu, automatycznie sytuuje się w psychicznej przewadze ponad dzieckiem (Schoenebeck, 1992, s. 14–16).

Przedstawione powyżej poglądy stanowią fundament systemu, w którym dominującymi elementami są permissywnizm i swoisty relatywizm. Jak mówi jeden z propagatorów podejścia z perspektywy Dziecka, „można jego sens uchwycić przede wszystkim przez uczucia, a nie intelekt” (Schoenebeck, 1994b, s. 9). I choć jakakolwiek polemika z uczuciami zawsze jest skazana na niepowodzenie, gdyż trudno mówić o obiektywnych emocjach, warto w tym miejscu przyrzec się trzeciej drodze, jaka może być wybierana w procesie wychowawczym. Drogą tą jest podążanie ku Dorosłości (Widawska, 2011).

Ku realizmowi – dominujący stan Ja Dorosły

Stanowisko wobec wychowania w podejściu afirmującym Dorosłego jest podsygnalizowane wiarą w naturę i rozwój człowieka. Wpisuje się to wprost w podstawowe założenia analizy transakcyjnej – ludzie są OK, ludzie potrafią myśleć, ludzie potrafią się zmieniać (Stewart, Joines, 2016, s. 8). Przekonanie to jest

przeciwnie pogładowi, iż człowiek jest zły ze swej natury i pozostanie zawsze takim, aż do chwili, gdy przemoc mu nie przeszkodzi (Ziemnowicz, 1931, s. 113). System wychowawczy wychodzący z pozycji Dorosłego jest pełen wiary w człowieka i jego rozwój. „Wychowanie powinno wspierać sam proces życia, akceptując rządzące zachowaniem wartości wewnętrzne” (Leite, Parrish, 1994, s. 92), a jednocześnie nie można pozostawić zupełnej swobody rozwojowej instynktom dziecka, gdyż cywilizacja (będąca wytworem postępu) jest tworem sztucznym i do niej dziecko musi być „sztucznie” przygotowane. Rodzice przekazują młodemu człowiekowi doświadczenie życiowe, które sami nabyli w toku własnego życia i/lub otrzymali od swoich wychowawców, aby mógł on, lepiej przygotowany i wyposażony, zdobywać nowe, osobiste doświadczenia (Ziemnowicz, 1931, s. 23–110).

Podstawowym celem wychowania z energią płynącą ze stanu Ja-Dorosły, kształtującego akceptującą, wolnościową pozycję wychowanka, wspartą nieodłącznym autorytetem wychowawców, jest popieranie ciągłego procesu odsuwania się wychowanka od wychowawcy, zmniejszającego nieustannie zależność i sprzyjającego rozwojowi osoby, która zdolna jest realizować swe możliwości, akceptować siebie, czuć się kochaną ze względu na swoją wartość, niezależnie od osiągnięć cieszyć się swoimi dokonaniem, ale i znać swoje braki. Z perspektywy takiej afirmacji młody człowiek zdolny jest ocenić autorytet dorosłych, odróżnić działania oparte jedynie na zniewalającej sile i władzy od tych, które są wyrazem służby, współpracy i współlistnienia. „Jeśli wychowanie ma pełnić pozytywną rolę, musi stać się wzorem służby dla osoby dorastającej, która z kolei przekaże swoim dzieciom i innym ludziom to, czego się nauczyła” (Dominian, 1988, s. 141). Wychowanie postrzegane w ten sposób, czyli z uwzględnieniem zarówno roli wychowawcy, jak i wychowanka (bez wyróżniania i przeceniania, którejkolwiek ze stron relacji) oraz z równoczesnym dostrzeżeniem realnej przewagi osoby dorosłej nad osobą niedorośli (wynikającej z większej sprawczości i liczniejszych doświadczeń życiowych), przy zachowaniu podmiotowości obu stron i obopólnym szacunku dla swej odrębności, można określić jako podejście realistyczne z dominującą aktywnością stanu Ja-Dorosły. To „osobowe wychowanie sytuuje się pośrodku między wychowaniem autorytarnym [rygorystycznym – dop. autorki], w którym wolność jest zduszona, a absolutnie liberalnym [permissywnym – dop. autorki], gdzie wolność całkowicie uwolniona, nie znajdując kierunku, porusza się chaotycznie i rodzi chaos” (Gadacz, 1993, s. 104).

Wychowawca w tym systemie to nade wszystko doradca i przewodnik, który nie jest utożsamiany z władzą wyposażoną w siłę, lecz ze źródłem odpowiedzialnej służby, której głównym zadaniem w wychowaniu do dorosłości młodego człowieka jest wspieranie i popieranie jego niezależności i realizowania potencjału możliwości (Dominian, 1988, s. 133–137). Dziecko bowiem „nie jest gruntem zaoranym przez dziedziczność pod zasiew życia; my tylko współdziałać

możemy wzrostowi tego, co silnymi pędami wzrastać poczyna jeszcze przed pierwszym jego oddechem” (Korczak, 1984, s. 139).

Rodzice oraz inne osoby dorosłe pozostające w otoczeniu dziecka podczas jego dorastania stają się dla niego wzorami, przykładami do naśladowania. To właśnie bardziej przez czyny, działania niż przez słowa ukazują oni, jakie kwestie stanowią dla nich wartość, a jakie nie, w co wierzą, komu ufają. Zmuszanie wychowanków do stosowania się do reguł życia społecznego czy do określonych praw i wartości jest dużo mniej skuteczne niż sytuacja, w której to wychowawca przekazuje dzieciom swoją hierarchię wartości, prowadząc zgodne z nią życie (Gordon, 1991, s. 259). „Mocny, wyraźny, konsekwentny autorytet rodziców jest istotnym składnikiem rozwoju. Dzieci potrzebują wzoru, z którego mogą czerpać naukę, oraz ochrony przed odruchami, których nie są w stanie kontrolować” (Dominian, 1988, s. 92).

Wychowawca postępujący i działający z pozycji Dorosłego odgrywa decydującą rolę w wytworzeniu się u wychowanka uczucia niczym niewarunkowanej akceptacji, dającego poczucie znaczenia już przez to jedynie, iż żyją, istnieją, są osobami, zanim zdobędą uznanie ze względu na swoje osiągnięcia, kompetencje czy zwycięstwo we współzawodnictwie z innymi. Rozwój więzi osobowej między wychowankiem a wychowawcą zależy w dużym stopniu od okazywania przez tych ostatnich zaufania, opieki i uczucia – niezbędnych, aby dać dziecku poczucie jego osobistej wartości, przy naturalnym braku równości w działaniu i umiejętnościach (Dominian, 1988, s. 104–137). Partnerzy relacji wychowania poprzez wsparcie i radę w podejściu z dominującym stanem Dorosłego są partnerami równoważnymi, lecz zakres przysługujących im praw i obowiązków jest różny. W miarę jednakże dorastania i rozwoju fizycznego oraz psychicznego wychowanka, zdobywania przez niego doświadczeń i wiedzy, poszerzania się jego zakresu odpowiedzialności, relacja ta przechodzi stopniowo ze skośnej w poziomą, przy zachowaniu punktu wyjścia wychowawcy z pozycji Dorosłego.

Pozostaje jednak problem stawiania wymagań, określania norm i zasad postępowania, całej plejady zakazów i nakazów. Jest on związany z pozycją wychowawcy, gdyż to właśnie na nim spoczywa odpowiedzialność zaspokajania potrzeby autorytetu u wychowanków. „Rodzice są odpowiedzialni za zaszczepienie wartości, ustalenie zasad i ograniczeń oraz wyciąganie pozytywnych i negatywnych konsekwencji za wybory postępowania, jakich dokonują ich dzieci w reakcji na owe zasady i ograniczenia” (Leite, Parrish, 1994, s. 85). Do wychowawców należy również obowiązek niesienia dzieciom pomocy w zrozumieniu zasady, iż przywileje wynikają bezpośrednio z odpowiedzialności. W miarę dorastania dziecko musi zaakceptować konieczność brania odpowiedzialności za swoje postępowanie, jeśli ma ono wyrosnąć na dojrzałego człowieka. Wychowanie realizowane z pozycji Dorosłego implikuje zarówno odpowiedzialność wychowawcy za młodego człowieka, jak i jego własną odpowiedzialność, rosnącą w miarę rozszerzania się jego praw i doświadczeń.

Wychowanek posiada pewne podstawowe i nienaruszalne prawa, począwszy od zaspokajania jego potrzeb biologicznych, przez potrzebę bezpieczeństwa, miłości, szacunku dla jego uczuć, a także prawo, by traktowano go w sposób umożliwiający rozwój poczucia własnej wartości. W dzieciństwo, tak jak i w całe życie człowieka, wpisane są ograniczenia, zakazy i nakazy, są one „reprezentacjami realnego świata i tym samym stwarzają znakomitą okazję do efektywnego radzenia sobie ze swoim środowiskiem” (Leite, Parrish, 1994, s. 120). Dziecku potrzebne są ściśle i jasno określone granice, w ramach których układałoby sobie świat, w momencie gdy ich nie ma, musi ono nieustannie sprawdzać, co jest dozwolone, a co nie (Skynner, Cleese, 1992, s. 227–230). Rodzi to sytuacje konfliktowe z wychowawcą, a przecież każdy człowiek układa sobie jakoś życie, czyniąc to na podstawie między innymi kanonu praw i obowiązków, dziecko też tego potrzebuje (być może niezbędne jest mu to bardziej niż osobom dorosłym). Wychowanek lubi plan i ład, ma poczucie obowiązku, który nie jest egzekwowany przemocą, nie wyrzeka się również prawideł rządzących codziennością, potrzebuje on jedynie wyrozumiałości, gdy się zawaha, przebaczenia dla nieuniknionych błędów, a nade wszystko tego, by brzemień norm, zasad i obowiązków nie było zbyt ciężkie (Korczak, 1984, s. 191). Budzą one wówczas (gdy są zbyt duże) poczucie bezradności i zagubienia. Należy również dać dziecku prawo do pomyłki, taką furtkę bezpieczeństwa, aby uchybienie nie przekreślało jego osiągnięć.

Ważną rzeczą jest także, z punktu widzenia Dorosłego, by normy były wypowiedziane, czyli jednoznaczne i jasne, można się im bowiem wówczas przeciwstawić, w odróżnieniu od norm niewypowiedzianych, które są umiejscowione poniżej poziomu świadomości (Forward, 1992, s. 126), bazując na emocjach i wzbudzając je. W środowisku wychowawczym, w którym dominuje akceptacja, miłość, gdzie wychowanek czuje się otoczony ufnością i szacunkiem (czyli w podejściu z pozycji Dorosłego), podporządkowuje się on regułom, ponieważ źródło, z którego one płyną, ma dla niego znaczenie.

Wychowanie z pozycji Dorosłego opiera się na aktywności własnej dziecka, punktem wyjścia winno być zatem jej utrzymanie i rozwój. Wychowawca natomiast ma dostarczać jak największej liczby impulsów dla aktywności młodego człowieka, zwracać tę działalność w oznaczonym kierunku – dla pełnego rozwoju wychowanka. Dla pełni tego rozwoju niezbędne jest pozostawienie mu pewnej, nieskrępowanej wolności (o ile da się ona pogodzić z dobrem dziecka i otoczenia), wyrabianie samodzielności, co dostarcza mu znacznej dozy zadowolenia i szczęścia (Ziemnowicz, 1931, s. 108–126). Dziecko przecież już od swoich narodzin poznaje świat, nabiera doświadczenia, bada, pragnie poznać i wiedzieć. Staje w swoim życiu przed ogromną liczbą zagadek, niespodzianek. „Wszystko, o czym się może przekonać, chce wiedzieć, sprawdzić, doświadczyć; i tak pozostaje tyle, czemu trzeba wierzyć na słowo” (Korczak, 1984, s. 167). Dziecko odczuwa niezwykłą wręcz radość samodzielności, pokonanej trudności, odkrytej

tajemnicy, osiągniętego celu. Rolą wychowawcy jest w tym przypadku udzielanie pomocy, a nie narzucanie gotowych rozwiązań. Jakże często słyszy się od młodego człowieka „ja sam” – to nie wyraz egoizmu czy negacji doświadczeń dorosłych, to wyraz dążności do ukształtowania własnego, indywidualnego, niezależnego „ja”. Często w tym dążeniu młody człowiek napotyka trudności, wówczas potrzebny jest przewodnik – wychowawca, który z pozycji stanu Ja-Dorosły przeprowadzi przez gąszcz zasad regulujących ludzkie życie i społeczne funkcjonowanie.

Dziecko, choć niedoświadczone, doświadczeń nabiera, uczy się (samo właśnie) dzięki swojej wyostrzonej spostrzegawczości całego swego świata, metodą prób i błędów dochodzi do tego, co człowiek dorosły wie i uznaje za pewnik. Ono właśnie w swych poszukiwaniach natrafia często na mur (stawiany przez wychowawcę i otoczenie) żądań, nakazów, zakazów. Tu pojawia się Korczakowski „prawo antytezy”, związane z prawem do samostanowienia. Jednostka przeciwstawia się sugestiom płynącym z różnych źródeł i narzucanych przy pomocy różnorodnych środków, jeśli jednakże prośba wychowawcy jest wyrażona jednorazowo, gdy nie nalega, nie obstaje (bez wyraźnych i ważnych przyczyn) przy swoim zdaniu, dziecko skłonne jest być posłusznym jego woli. W sytuacji odwrotnej wychowanek zapamiętuje się w swoim uporze i ustąpi tylko pod przymusem (Korczak, 1984, s. 144–145). „Prawo antytezy” wyjaśnia w sposób jasny, a co najważniejsze trafny, zjawisko tak zwanego „upartego dziecka”. To upór wychowawcy wywołuje upór dziecka, gdyż naśladuje ono dorosłych, naśladując bowiem, uczy się życia i praw nim rządzących. Jak wskazał Janusz Korczak: „Istnieje kłamiwy zarzut, że życzliwość rozzuchwała dzieci, że odpowiedzialnością na łagodność będzie bezkarność i nieład” (1984, s. 71). Życzliwość, szacunek, zaufanie to podstawa relacji wychowawca–wychowanek w podejściu afirmującym Dorosłego, podejściu, w którym budowane są podwaliny pod strukturę Zintegrowanego Dorosłego u młodych ludzi.

Podsumowanie

W uzasadnieniu do projektu ustawy prawo oświatowe czytamy, iż jedną z przyczyn wprowadzenia nowych rozwiązań jest potrzeba odbudowy wychowawczej roli szkoły. Warto podjąć refleksję nad tym, jak rola ta ma być realizowana. W jakim kierunku mają podążać w swoich działaniach wychowawcy? Ku któremu z omówionych powyżej, w sposób z konieczności szkicowy, modeli opisu świata i reakcji na rzeczywistość mamy wychowywać? Biorąc pod uwagę koncepcję analizy transakcyjnej mamy do wyboru trzy główne kierunki, a wybór dominującej drogi ma swoje konsekwencje nie tylko w wymiarze wychowawczym, ale i społecznym. W art. 5 projektu ustawy (w obowiązującej ustawie jest

to art. 4) czytamy, iż: „Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”. Jest to związane z realistycznym podejściem Dorosłego, który korzysta zarówno z zasobów Rodzica, jak i Dziecka. Daje to możliwość brania dojrzałej odpowiedzialności zarówno za siebie, jak i za swoje otoczenie. Jak wskazuje bowiem Bogusław Śliwowski: „Proces koniecznej rewolucji uczenia się i wychowania może się powieść wówczas, kiedy ci, których on dotyczy lub mieliby być weń zaangażowani, sami odpowiedzialnie będą go kształtować” (Śliwowski, 2013, s. 20). Warto przyjrzeć się zatem, w jaki sposób będzie budowana narracja dotycząca zreformowanego systemu edukacyjnego w naszym kraju. Czy będziemy mieli do czynienia z sytuacją doceniania i tworzenia spójnej struktury Integrującego Dorosłego? Czy też dyskurs zostanie zdominowany przez uproszczony schemat funkcjonowania z jednym dominującym stanem Ja?

Jak pisze Jarosław Jagieła: „Proces kształcenia zawieszony jest, tak jak i każdy pojedynczy człowiek, w trójdzielnej kategorii czasu. Dotyczy z jednej strony przeszłości. Wiedza stanowi przecież zgromadzony dorobek ludzkości, a nauka historii uczy o dokonaniach minionych epok. Kształcenie odbywa się w aktualnej sytuacji. W jakimś terażniejszym «tu i teraz». Przyszłość dotyczy przewidywanych korzyści wynikających z posiadanej wiedzy oraz wykształcenia. Edukacja jest, a raczej być powinna, nastawiona na przyszłość, np. na stałe pogłębianie swoich kompetencji, doskonalenie własnego warsztatu pracy, otwartość na zmiany itd. Nie zaniedbując jednak przeszłych i aktualnych wymiarów czasu. Między tymi trzema aspektami powinna istnieć jakaś równowaga” (Jagieła, Sarnat-Ciastko, 2015, s. 77). Równowaga ta jest niezbędna w procesie wychowania, wychowania ku Dorosłości.

Bibliografia

- Barrow, G., Bradshaw, E., Newton, T. (2016). *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom. A Practical Guide to Using Transactional Analysis*. New York: Routledge.
- Baumgartner, H. (1898). *Pedagogia, czyli nauka o wychowaniu dzieci ze szczególnym uwzględnieniem psychologicznych zasad dla nauczycieli i wychowawców*. Lwów: Drukarnia Katolicka Józefa Chęcińskiego.
- Berne, E. (1997). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berne, E. (2008). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. Reading, Berkshire: Cox & Wyman Ltd.
- Cornell, W.F., Graaf, A. de Newton, T., Thunnissen, M. (2016). *Into TA. A Comprehensive Textbook on Transactional Analysis*. London: Karnac.

- Danysz, A. (1925). *O wychowaniu*. Lwów – Warszawa: Książnica Atlas.
- Dobson, J.C. (1992). *Uparte dziecko. Od narodzin do wieku młodzieńczego*. Warszawa: Wydawnictwo Ruchu Wielkiego Posłannictwa.
- Dobson, J.C. (1993a). *Dr Dobson zmęczonym rodzicom*. Warszawa: Wydawnictwo „Rodzinny Krąg”.
- Dobson, J.C. (1993b). *Zasady nie są dla tchórzy. Jak zachować równowagę między miłością a dyscypliną w wychowaniu dzieci*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Vocatio.
- Dominian, J. (1988). *Autorytet. Chrześcijańska interpretacja psychologicznej ewolucji pojęcia autorytetu – władzy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Farson, F. (1994). Emancypacja dziecka. W: H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Farson, R. (1992). Polityka dzieciństwa. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Foerster, F.W. (1909). *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Foerster, F.W. (1938). *Stare i nowe wychowanie*. Katowice: Księgarnia i Drukarnia Katolickiej Sp. Akc.
- Forward, S. (1992). *Toksyczni rodzice*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Gadacz, T. (1993). Wychowanie do wolności. W: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Holt, J. (1992). Spojrzenie dorosłych: Dzieci jako „wdzięczne stworzonka”. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jagięła, J., Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Key, E. (1928). *Stulecie dziecka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Koreczak, J. (1984). *Pisma wybrane* (t. 1). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Królikowski, J. (2008). Preambuła nie tak całkiem bez znaczenia. *Rzeczpospolita*. Pobrane 7 listopada 2016, z: <http://web.archive.org/web/20120301000910/http://www.rp.pl/arttykul/112699.html>
- Kuhn, F.J. (1992). Dziecko w drodze ku samodzielności. O wewnętrznej reformie szkoły. W: B. Śliwerski (red.), *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Leite, J.S., Parrish, J.K. (1994). *Wychowanie skuteczne. 10 przykazań dla rodziców*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Miller, A. (1991). *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pankowska, D. (2012). Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 1*, 13–30.
- Projekt ustawy z dnia 16 września 2016 r. Prawo oświatowe*. Pobrane 7 listopada 2016, z: <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//2/12289958/12379204/12379205/dokument244689.pdf>
- Schoenebeck, H. von (1992). Z drugiej strony wychowania. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schoenebeck, H. von (1994a). *Antypedagogika być i wspierać zamiast wychowywać*. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.
- Schoenebeck, H. von (1994b). *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skyner, R., Cleese, J. (1992). *Życ w rodzinie i przetrwać*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Śliwowski, B. (2013). Czy Akademia Khana zrewolucjonizuje także polską edukację?. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 2*, 15–26.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Widawska, E. (1996). Miejsce posłuszeństwa w wychowaniu w oparciu o teorię analizy transakcyjnej. W: A. Rosół, M.S. Szczepański (red.), *Między przedszkołem a szkołą wyższą. Szkice i studia socjo-pedagogiczne*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Widawska, E. (2011). Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej. W: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Winczorek, P. (2004). Słowny wyraz wartości. *Rzeczpospolita, 127*, A8.
- Ziemiowicz, M. (1931). *Problemy wychowania współczesnego*. Warszawa – Kraków: J. Mortkowicza Towarzystwo Wydawnicze.

Edyta WIDAWSKA

**Toward what the school has to bring up?
Reflection based on the model of transactional analysis**

Summary

The process of upbringing and education should be aimed at developing a sense of responsibility in the young generation, and the principles of solidarity, democracy, tolerance, justice and freedom to lay the foundation for the activity of people entering adult life. These values, taking into account the concept of transactional analysis, can be fully implemented by individuals who knowingly make use of all the positive aspects of the ego states - Parent, Adult and Child. How the pedagogical thought indicates various road for development of the young generation and which ego states is activating and prevails, will be the topic of this article.

Keywords: transactional analysis, ego states, upbringing.