

# Dorota Pankowska

---

## Dokąd zmierzamy? Uwagi o deficycie Dorosłego w edukacji i życiu społecznym

---

Edukacyjna Analiza Transakcyjna 6, 49-66

---

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Dorota PANKOWSKA

e-mail: dorota.pankowska@poczta.umcs.lublin.pl

Afiliacja: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## Dokąd zmierzamy? Uwagi o deficycie Dorosłego w edukacji i życiu społecznym

---

**Jak cytować [how to cite]:** Pankowska, D. (2017). Dokąd zmierzamy? Uwagi o deficycie Dorosłego w edukacji i życiu społecznym. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 49–66.

---

### Streszczenie

Autorka, wykorzystując koncepcję stanów Ja, dokonuje analizy warunków kształtowania się stanu Dorosłego we współczesnym społeczeństwie. Szczególną uwagę zwraca na charakterystyczne cechy kultury masowej i mediów, kontekst polityczny, środowisko rodzinne, a przede wszystkim na system edukacji. Wnioski skłaniają do konstatacji o deficycie stanu Dorosłego w różnych obszarach rzeczywistości i do refleksji nad konsekwencjami takiego stanu rzeczy zarówno dla rozwoju jednostek, jak i kondycji społeczeństwa.

**Słowa kluczowe:** edukacyjna analiza transakcyjna, stany Ja, Dorosły, społeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju stanów Ja, społeczeństwo współczesne.

### Wstęp: Stany Ja a obszary rzeczywistości społecznej

Analiza transakcyjna jest użyteczną teorią nie tylko do wyjaśniania zachowania jednostki czy interakcji między ludźmi, ale także funkcjonowania instytucji (Szymanowska, Sękowska, 2000; Barrow, Bradshaw, Newton, 2001) i szerszych zjawisk społecznych (Harris, 2009; James, 1998). Można zatem spojrzeć na to, co dzieje się obecnie w polskiej (i europejskiej) rzeczywistości społecznej, wykorzystując aparat pojęciowy AT, zwłaszcza koncepcję stanów Ja.

Funkcjonalne stany Ja wskazują, jakie zachowania i postawy są adekwatne w różnych sytuacjach życiowych (zob. np. Stewart, Jones, 2016; Pankowska, 2010; Rogoll, 2010), a przez analogię można odnieść je do poszczególnych

dziedzin życia społecznego. I tak Rodzic Krytyczny (Kontrolujący, Wychowujący) może mieć swój udział na przykład:

- w religii i prawie, zarówno jako źródło (dorobek kulturowy i etyczny społeczeństwa, tradycja, ideologia), jak i „strażnik” wartości i zasad (kontrola społeczna formalna lub nieformalna);
- w systemie bezpieczeństwa państwa, czyli w funkcjonowaniu wojska, policji, innych służb, które z jednej strony opiera się na wzorcu autorytarnej rodzicielskiej kontroli (hierarchiczność), z drugiej – w sytuacji zagrożenia lub kryzysu aktywność Rodzica Krytycznego pozwala przejąć przywództwo i podejmować decyzje.

Rodzic Opiekun – we wszystkich instytucjach nastawionych na pomoc i udzielanie wsparcia osobom i grupom, które nie mogą w pełni samodzielnie funkcjonować, a więc przede wszystkim w służbie zdrowia, pomocy społecznej czy edukacji.

Udział Dziecka Przystosowanego można rozumieć jako gotowość podporządkowania się członków społeczeństwa wspólnym normom i zasadom życia zapewniającym bezpieczeństwo i ład społeczny, jak również ciągłość i poczucie wspólnoty kulturowej, opartej na identyfikacji z tradycją i obyczajowością przekazywaną w procesie socjalizacji. Z kolei Dziecko Naturalne może wyrażać się np.:

- 1) w pojmowaniu dzieciństwa jako specyficznego okresu rozwojowego, w którym niepełnoletnia jednostka wymaga szczególnej opieki i ochrony, ma prawo do zabawy oraz przyzwolenie na nadmierną emocjonalność, spontaniczność czy brak odpowiedzialności za własne zachowania. Warto zaznaczyć, że taka koncepcja „beztroskiego” dzieciństwa ma niezbyt długą historię w kulturze zachodniej (zob. np. Aries, 2011), a i obecnie są kraje, w których od dzieci wymaga się zaangażowania we wszystkie sfery życia społecznego (praca, obowiązki domowe, małżeństwa małoletnich, uczestniczenie w wojnach w charakterze żołnierzy);
- 2) w szeroko rozumianej rozrywce i różnych formach spędzania czasu wolnego;
- 3) w działalności twórczej, czerpiącej inspirację z potencjału Małego Profesora.

Jednak dobrze funkcjonujące i rozwijające się społeczeństwo musi być oparte przede wszystkim na silnym Dorosłym, który zapewnia racjonalność i odpowiedzialność tak w sferze politycznej i ekonomicznej, jak również we wszystkich innych dziedzinach życia. Stan Dorosłego – zarówno jako pewien wzorzec życia społecznego (podstawa demokracji i pokojowego współdziałania), jak również dominujący stan Ja w kulturze instytucji oraz u poszczególnych jednostek – jest niezbędny jako konieczny warunek podmiotowości jednostek i grup.

Podmiotowość z perspektywy filozoficznej jest przyrodzonym atrybutem człowieczeństwa z uwagi na potencjał jednostki ludzkiej: jej świadomość i samoświadomość, możliwość dokonywania wyborów i przyjmowania za nie odpowiedzialności oraz zdolność do celowego działania (Wołoszyn, 1999, s. 21–24). W perspektywie psychologicznej jednak podmiotowość jest jedynie poten-

cialnością – nie jest dana, ale osiądana, ponieważ wymaga wykształcenia specyficznych kompetencji intelektualnych i społecznych, m.in.:

- samoświadomości i zdolności do autorefleksji;
- poczucia sprawstwa i wpływu na rzeczywistość oraz umiejętności samodzielnego działania na rzecz realizacji celów osobistych i zbiorowych;
- umiejętności współpracy na partnerskich zasadach, która umożliwia współdziałanie z innymi przy zachowaniu autonomii i wolności podejmowania decyzji oraz asertywną postawę w relacjach z ludźmi (zob. Gurycka, 1999).

Jak widać, te właściwości, które gwarantują jednostce podmiotowe funkcjonowanie, w rzeczywistości są charakterystyczne dla stanu Dorosłego. Należy więc postawić pytanie, czy doświadczenia socjalizacyjne, szczególnie te związane z edukacją, służą w wystarczającym stopniu rozwojowi i wzmacnianiu jej Dorosłego.

## **1. Warunki kształtowania się stanu Dorosłego w procesie socjalizacji**

W biegu życia osoby stan Dorosłego kształtuje się najpóźniej, wraz z doskonaleniem funkcji poznawczych, możliwością eksplorowania świata i uzyskiwania coraz większego stopnia samodzielności, a jego rozwój nie jest ograniczony w czasie. W odróżnieniu od tzw. archaicznych stanów Ja, czyli Dziecka i Rodzica, które rozwijają się częściowo samoistnie, stan Dorosłego wymaga stymulacji ze strony otoczenia – przede wszystkim środowiska rodzinnego i systemu edukacji. Czy jednak jednostka – poddawana ich oddziaływaniom przez wiele lat dzieciństwa i młodości – ma wystarczające szanse na osiągnięcie dojrzałego stanu Dorosłego? Warto się temu przyjrzeć.

### **1.1. Kontekst społeczny tworzony przez kulturę masową**

Eric Berne (1961, s. 35–36) nadał nazwy stanom Ja ze względu na intuicyjne przypisywanie zakresów znaczeniowych pojęciom: rodzic, dziecko, dorosły. Dorosłość – w przeciwieństwie do dzieciństwa czy raczej dziecięctwa – kojarzyła się z realistycznym, racjonalnym, odpowiedzialnym podejściem do rzeczywistości i zadań życiowych, w odróżnieniu od emocjonalnego, egocentrycznego i chwiejnego podejścia dziecka. W ciągu kilkudziesięciu lat od powstania teorii stanów Ja znacznie zmieniła się pod tym względem kulturowa tkanka społeczeństw zachodnich. W zglobalizowanej kulturze ponowoczesnej można zauważyć wiele sprzeczności i „pęknięć”. Z jednej strony koniec XX i początek XXI wieku to okres przyspieszonego rozwoju nauki, której osiągnięcia warunkują kształt i jakość życia (rozwój nauk biologicznych, medycznych, fizyki, chemii,

astronomii, informatyki, technologii), a więc triumf racjonalności Dorosłego. Z drugiej strony – na poziomie życia społecznego – można zauważyć pewne zjawiska świadczące o zacieraniu różnic między tym, co „dorosłe”, a tym, co „dziecięce”. Nasuwa się analogia do zaburzenia osobowości określanego w AT jako kontaminacja Dorosłego przez Dziecko, czyli przenikanie treści ze stanu Dziecka do stanu Dorosłego i traktowanie ich przez jednostkę jako racjonalnej rzeczywistości (Stewart, Joines, 2016, s. 70–73). Pomijając w tym miejscu przyczyny takiego stanu rzeczy (co wymaga pogłębionej, interdyscyplinarnej analizy), warto zwrócić uwagę, że wiele obszarów współczesnej kultury wcześniej traktowanych jako poważne, związane z dojrzałością i odpowiedzialnością, obecnie zmienia swoje znaczenie i charakter, w jakimś sensie infantylizując się.

Oto kilka najbardziej widocznych przykładów:

1. Zmiana znaczenia samego pojęcia dorosłości, kojarzonego wcześniej z podejmowaniem odpowiedzialnych ról społecznych (zawodowych, rodzinnych, publicznych). z uwagi na „kult młodości”. Zjawisko to przejawia się nie tylko w coraz dalszym przesuwaniu granic młodości poprzez wygląd zewnętrzny i styl życia (zob. np. Melosik, 2010), ale powoduje też odraczanie podjęcia „dorosłych” zobowiązań: zakładania rodziny czy podejmowania stałej pracy; w obecnych czasach osoby 40-letnie uchodzą za młode, podczas gdy kiedyś byli to dojrzały mężczyźni i niemal stare kobiety<sup>1</sup>.
2. Zmiana roli mediów przy jednoczesnym zwiększeniu siły ich oddziaływania. W mediach tradycyjnych (prasa, radio, telewizja), które wcześniej łączyły wiele funkcji znajdujących się we względnej równowadze, obecnie wydaje się dominować funkcja ludycka/rozrywkowa nad innymi (informacyjną, wychowawczą/edukacyjną, estetyczną – zob. np. Kozłowska, 2006), co przejawia się m.in. w tabloitzacji prasy, teleturniejach wymagających coraz mniej wiedzy od uczestników, popularności programów telewizyjnych, seriali, filmów, kabaretów o niewielkich walorach artystycznych i intelektualnych, w zjawisku „celebrytyzmu”, nadawaniu zawodom sportowym rangi wydarzeń o najwyższej wadze itp.

Swoistej rewolucji dokonał rozwój Internetu, który – poza pełnieniem roli źródła informacji, kanału komunikacji czy pomocy w szybkim załatwianiu spraw – jest przede wszystkim dostarczycielem rozrywki (gry on-line, niektóre portale społecznościowe, erotyczne itp.), a więc przyczynia się do wzmożonej aktywności Dziecka użytkowników. Ponadto Internet ze względu na swój interakcyjny charakter daje możliwości „dziecięcego” reagowania: natychmiastowego, emocjonalnego, nieodpowiedzialnego (co jest szczególnie widoczne w przypadku anonimowego hejtu). Specyfika odbioru treści w Internecie nie sprzyja też umiejętności skupienia uwagi przez dłuższy czas, co jest warunkiem racjonalnego przetwarzania informacji charakterystycznego dla zasobów Dorosłego.

---

<sup>1</sup> Problem ten dotyczy zwłaszcza mężczyzn, o czym pisali Kiley (1993), Zimbardo, Coulombe (2015).

Istotnym zjawiskiem jest również zmiana języka mediów: rezygnacja z wzorca poprawnościowego (języka Dorosłego i Rodzica) na rzecz „języka Dziecka”, tj.:

- bezpośredniości i potoczności,
  - przyzwalania na wulgaryzację (nie tylko w Internecie, także w mediach tradycyjnych, nawet w najpoważniejszej prasie opiniotwórczej) i agresję językową (przede wszystkim hejt w Internecie, ale również częsty „język nienawiści” w prasie),
  - popularyzowania błędów językowych (semantycznych, gramatycznych, artykulacyjnych) poprzez ich częste używanie.
3. Wszechobecność reklamy, która jest silnie obecna nie tylko w mediach, ale i w przestrzeni publicznej. Reklama – jako symbol konsumpcjonizmu – z jednej strony odwołuje się do potrzeb, czasem lęków Dziecka, z drugiej zaś – kreuje te potrzeby, wzmacniając stan Dziecka u odbiorców kosztem decyzji podejmowanych przez Dorosłego.
  4. Zamiana polityki na marketing polityczny wydaje się zjawiskiem szczególnie niebezpiecznym. Zarówno w Polsce, jak i w innych krajach w ostatnich latach można było zaobserwować, że zabiegi marketingowe czynią z polityki i wyborów przedstawicielskich, co powinno być domeną racjonalności i odpowiedzialności Dorosłego, sferę działań Dziecka. Nawet z ust ekspertów-politologów słyszy się, że wybory (i w ogóle polityka) to kwestia emocji. Infantyлизację jednej z najważniejszych sfer życia społecznego podtrzymują – i w dużej mierze tworzą – media, koncentrując się nie na problemach, ale na kłótniach, sensacji, zaostrozaniu konfliktów. Politykę zaczyna się traktować jak „scenę, teatr, spektakl” lub pole walki. Wzmacnia się lub kreuje konflikty, zamiast koncentrować się na konstruktywnym współdziałaniu na rzecz dobra wspólnego, co prowadzi do prymatu partykularnych interesów (partii, grup społecznych) nad dbałością o prawa i potrzeby wszystkich obywateli. Służy temu również wzmacnianie lęków społecznych (np. przed uchodźcami, gender), które uśmierzane są przez narrację Rodzica Kontrolującego (zapewnienie ochrony i bezpieczeństwa) oraz Rodzica Opiekuńczego (obietnice i działania socjalne polegające głównie na „rozdawnictwie” lub obdarzaniu przywilejami).
  5. O ile wcześniej wymieniane zjawiska są charakterystyczne dla większości krajów zachodnich, to polską specyfiką jest – dodatkowo – znacząca rola społeczna instytucjonalnego Kościoła katolickiego. O ile pełny rozwój duchowy motywowany wiarą może przyczynić się do rozwoju i integracji stanu Dorosłego (czego wyrazem jest na przykład personalizizm chrześcijański), to przy powierzchownej religijności wpływ Kościoła nierzadko prowadzi do wzmacniania stanu Dziecka – zarówno poprzez wymiar religijny (Bóg jako ojciec, Maryja/Kościół – jako matka, wierni – dzieci Boże), jak i instytucjonalny – dla instytucji konserwatywnej, autorytarnej, patriarchalnej „natural-

ne” jest traktowanie wiernych w relacji Rodzic Kontrolujący – Dziecko Podporządkowane.

W efekcie wzmacniany jest w społeczeństwie stan Dziecka – z jednej strony pragnącego zabawy i natychmiastowej nagrody (hedonizm i konsumpcjonizm), z drugiej – bezradnego i zależnego wobec władzy, a tym samym nieodpornego na populizm i przyzwalającego na rządy autorytarne.

## 1.2. Uwarunkowania rodzinne kształtowania się stanu Dorosłego

Każda rodzina jest odrębnym, niezwykle złożonym wewnątrznie, bytem, trudno więc dokonywać zbyt daleko idących uogólnień<sup>2</sup>. Można jednak przyrzeć się temu, co sprzyja kształtowaniu się u dzieci silnego stanu Ja-Dorosły. Wydaje się, że trzy grupy czynników mogą mieć na to największy wpływ: 1) stymulacja poznawcza, 2) zakres samodzielności i autonomii dziecka, 3) relacje rodzice–dzieci.

W pierwszej grupie czynników mogą znaleźć się takie sytuacje, jak: tworzenie warunków do zaspokajania i pobudzania potrzeb poznawczych oraz zainteresowań czy przywiązywanie wagi do wykształcenia. Sprzyjać temu będzie np. dostarczanie dziecku materiałów edukacyjnych, organizowanie wycieczek do różnych miejsc, kontrola nad treściami przyswajanymi z telewizji czy Internetu, ale przede wszystkim czas poświęcany dziecku – na rozmowy, objaśnianie świata, odpowiadanie na pytania. Trudno określić, jaki odsetek polskich rodzin stwarza takie warunki, jaki – częściowo (np. zaopatrując dziecko w odpowiednie zabawki, urządzenia medialne czy książki, ale nie poświęcając mu czasu), a w ilu rodzinach dzieci są pozbawiane takiej stymulacji. Jednocześnie są podstawy do stwierdzenia, że obecnie w Polsce w większości rodzin zachęca się dzieci do zdobywania wykształcenia (także wyższego), co dotyczy środowisk nie tylko z wysokim kapitałem kulturowym (świadczą o tym na przykład deklaracje badanych przez CBOS – np. Głowacki, 2017, ale też rozwój szkół prywatnych i społecznych, udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych, powszechność korzystania z korepetycji itp. – zob. Badora, 2016).

Zakres praw, samodzielności i autonomii to kolejny wyznacznik uwarunkowań rodzinnych kształtowania stanu Dorosłego u dzieci. W kręgu kultury zachodniej, w krajach rozwiniętych, stosunek do dzieci przeszedł w ciągu ostatniego stulecia znaczącą ewolucję, choć kierunek zmian nie jest jednorodny. Z jednej strony bowiem przyznano szczególny status okresowi dzieciństwa, co znalazło wyraz w regulacjach prawnych, jak *Międzynarodowa Konwencja o Prawach Dziecka*, czy w powoływaniu instytucji państwowych stojących na straży ich realizowania (Rzecznik Praw Dziecka). Dziecko stało się w świetle prawa podmiotem, co zabezpiecza je przed wykorzystywaniem czy krzywdze-

<sup>2</sup> Wskazane niżej tendencje potwierdza w wielu obszarach np. analiza wyników różnych badań dotyczących przemian w rodzinie dokonana przez Doniec (2013).

niem. Z drugiej strony jednak prawa dziecka wiążą się przede wszystkim z jego szczególną ochroną. Nie wolno dzieci zmuszać do pracy czy innych zadań zarezerwowanych dla osób dorosłych (co było normą w przypadku dzieci z warstw niższych w dawnych wiekach), ale wspomniane regulacje prawne i obyczajowe mogą ograniczać prawa dziecka do samostanowienia czy dokonywania autonomicznych wyborów, na co zwracają uwagę na przykład przedstawiciele antypedagogiki (zob. np. Szkudlarek, Śliwerski, 1991). Ważne w tym kontekście wydaje się to, jak poszczególni rodzice interpretują te prawa i własne zadania związane z ich przestrzeganiem – mogą bowiem rozumieć je jako konieczność partnerskiego traktowania dziecka (jak w różnych koncepcjach podejścia humanistycznego), ale też jako nacisk na zwiększanie opieki nad potomkiem, zwalnianie go z wszelkich obowiązków, natychmiastowe zaspokajanie wszystkich potrzeb czy rozwiązywanie problemów za dziecko. Pierwsza interpretacja w konsekwencji sprzyja kształtowaniu silnego Dorosłego, druga – przeciwnie – wzmacnia w małym/młodym człowieku stan Dziecka.

Stany Ja kształtują się również poprzez interakcje – osoby w transakcjach wysyłają bodźce z poszczególnych stanów Ja do określonych stanów Ja partnerów (zob. np. Pankowska, 2010). Im częściej aktywizowany jest dany stan Ja w transakcjach, tym bardziej jest wzmacniany, dlatego tak ważne są wzorce relacji rodziców z dziećmi. W dyrektywnych, zwłaszcza autorytarnych, modelach wychowania, które dominowały przez wieki, typową relacją była: Rodzic Krytyczny/Kontrolujący – Dziecko Przystosowane. Od dzieci – nie tylko małych – wymagano przede wszystkim posłuszeństwa i podporządkowania się władzy rodzicielskiej (zob. Kosiorek, 2007). Wraz ze zmianą statusu dziecka i przyznaniu mu praw ten model zaczął ewoluować – z jednej strony w kierunku partnerstwa (relacja Dorosły–Dorosły), z drugiej – w kierunku większej ochrony, czyli relacji Rodzic Opiekunczy – Dziecko Naturalne. Nadopiekuńczość rodziców, podobnie jak autorytaryzm, utrwala w potomstwie dziecięce wzorce zachowania, niesprzyjające podejmowaniu odpowiedzialności za siebie i swoje życie, a więc ograniczające działanie stanu Ja-Dorosły.

Bez względu na warunki wychowania w rodzinie – bardziej lub mniej korzystne dla rozwoju stanu Dorosłego, w wieku 6–7 lat dziecko idzie do szkoły. Wydawałoby się zatem, że oddziaływanie instytucji edukacyjnej – z uwagi na jej cele poznawcze i kształcące – będzie gwarancją kształtowania się silnego Dorosłego. Czy tak jest w istocie?

## **2. Warunki kształtowania się stanu Dorosłego w systemie edukacji**

Analizy rzeczywistości edukacyjnej można dokonywać na różnych poziomach, biorąc pod uwagę różnorodność relacji między działającymi w jej ramach



podmiotami. W niniejszym opracowaniu zwrócę uwagę na dwie z nich: władza oświatowa – szkoła/uczelnia i nauczyciele oraz nauczyciele – uczniowie/studenci.

## 2.1. Szkoła

Po przemianach ustrojowych w 1989 r. jedną z najważniejszych idei reformy oświaty była jej decentralizacja i zwiększanie autonomii podmiotów edukacyjnych. Służyły temu zarówno zmiany systemowe, np. złamanie niemal całkowitego monopolu państwa na tworzenie szkół poprzez możliwość ich organizowania przez podmioty społeczne i prywatne na każdym poziomie kształcenia, przekazanie zarządzania szkołami publicznymi samorządom, ograniczenie roli kuratorów oświaty, zwiększenie wpływu rodziców (rady szkoły), jak również – w konsekwencji – zmiany w sferze ideologiczno-merytorycznej: pluralizm światopoglądowy (możliwość tworzenia szkół wyznaniowych, ale i autorskich opartych na różnych koncepcjach pedagogicznych), ustalanie jedynie podstaw programowych, z pozostawieniem nauczycielom marginesu swobody na wybór własnych celów i treści, możliwość pracy na podstawie programów autorskich, wybór podręczników przez nauczycieli spośród szerokiej oferty, przykładanie większej wagi do praw uczniowskich itp.

Te przeobrażenia miały zwiększać autonomię różnych podmiotów edukacyjnych, a więc – zgodnie z perspektywą interpretacyjną AT – udział stanu Ja-Dorosły w ich relacjach z władzą. Jednak wkrótce okazało się, że założenia – z różnych powodów – już wówczas nie w pełni znalazły odzwierciedlenie w rzeczywistości, a w późniejszych latach stopniowo od nich odchodzono. Problem ten wnikliwie analizuje Bogusław Śliwerski (2013), który z goryczą konstatuje stopniowy upadek idei wprowadzanych w życie po przełomie ustrojowym, nadając tytuł jednemu z podrozdziałów swojej książki: *Destrukcja i marnotrawstwo procesów uspołecznienia polskiej oświaty na rzecz restytucji żarłocznego centralizmu*. Dążenie, coraz bardziej widoczne w ostatnim czasie, do redcentralizacji oświaty powoduje odchodzenie od idei autonomii szkół i nauczycieli na rzecz powrotu do starych wzorców relacji władzy i podporządkowania. Symptomy tego procesu są widoczne w różnego typu działaniach, takich jak:

- rosnąca biurokracja i narzucanie rozwiązań przez władze wykonawcze (rozporządzenia ministerialne),
- konstruowanie podstaw programowych oraz systemu egzaminów zewnętrznych w sposób ograniczający margines wolności edukacyjnej dla nauczycieli i uczniów,
- narzucanie ideologii zgodnej z linią dominującej siły politycznej, ignorowanie niektórych praw przyjętych w Konstytucji lub konwencjach międzynarodowych (np. dotyczących równości płci i ograniczaniu stereotypów rodzących, edukacji antydyskryminacyjnej – zob. Abramowicz, 2011; Chusteczka i in., 2016),

- ograniczenia w swobodnym wyborze podręczników,
- wzrost roli zależnych od władz kuratoriów,
- podwójny status dyrektora szkoły (jako pracodawcy oraz przewodniczącego rady pedagogicznej),
- wprowadzanie poważnych zmian w systemie wbrew woli części środowiska nauczycieli i rodziców (poprzednia reforma związana z obniżeniem wieku szkolnego, obecnie wprowadzana zmiana ustroju szkolnego i podstaw programowych).

Nauczyciele, których Dorosły jest ograniczany w stosunkach z władzą, często przenoszą wzorce zachowań do relacji z uczniami.

Mimo rzeczywistego uzyskania przez uczniów większego zakresu praw i zyskania większej swobody, w ich interakcjach z nauczycielami nadal wydaje się dominować relacja Dziecko–Rodzic. Trudno powiedzieć, czy bardziej przybiera typ Dziecko Podporządkowane – Rodzic Krytyczny, czy Dziecko Naturalne – Rodzic Opiekuńczy. Przykładowo analizowane przeze mnie badania komunikacji na lekcji (Pankowska, 2010, s. 143–146) wskazują, że przeważa ten pierwszy. Z drugiej strony moje własne badania nad stanami Ja nauczycieli w relacjach z uczniami wskazują, że – w autopercepcji nauczycieli – ich postawa charakterystyczna jest dla Rodzica Opiekuńczego, ale również Dziecka Przystosowanego, co może modelować zachowania uczniów (Pankowska, 2010, s. 253–261). Być może nie ma tu sprzeczności (pomijając naturalne różnice indywidualne między nauczycielami). Na lekcjach, kiedy nauczyciele sami są pod presją wymagań władzy (Dziecko Przystosowane), być może skłonni są działać raczej z funkcjonalnego Rodzica Kontrolującego (chęć utrzymania ładu i dyscypliny, skłonienia uczniów do wykonywania poleceń), natomiast w relacjach z konkretnymi uczniami mogą prezentować postawę charakterystyczną dla Rodzica Opiekuńczego. Jednak żadna z nich nie sprzyja kształtowaniu się u uczniów stanu Dorosłego.

Relacja Rodzic–Dziecko w kształceniu jest typowa dla modelu transmisyjnego, który w większości polskich szkół nadal przeważa nad modelem interpretacyjnym (zob. Barnes, 1988). Nauczanie nastawione na przekazywanie wiedzy nie tylko implikuje transakcje Rodzic (nauczyciel) – Dziecko (uczeń), ale także wpływa na procesy poznawcze, kładąc nacisk na przyswajanie wiadomości (pamięciowe opanowywanie treści) i kształcenie umiejętności opartych na algorytmach i schematach, a nie na osiąganiu celów z wyższych poziomów taksonomii (samodzielne i krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów). W konsekwencji wzmacnia sposób radzenia sobie z rzeczywistością charakterystyczny dla Dziecka Przystosowanego, a nie Dorosłego.

Można przypuszczać również, że w większości szkół zaniedbuje się realizację celów wychowawczych ukierunkowanych na rozwijanie podmiotowości (autonomii, odpowiedzialności, samodzielności, samoświadomości, asertywności,

kompetencji obywatelskich), na rzecz celów ukierunkowanych na adaptację do norm i ról społecznych (zob. np. Dudzikowa, 2001; Pankowska, Witek, 2012; Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2016). Do tego należy dodać działanie ukrytego programu szkoły jako instytucji, która poprzez przestrzeń, przymus, tłok (zob. np. Janowski, 1989; Pankowska, 2008a) daje uczniom ukryte przekazy dotyczące ich podrzędnego statusu w szkole w stosunku do nauczycieli i organizacji jako takiej.

Można zatem założyć hipotezę, że w szkole, choć uczniowie mają okazję rozwijać stan Dorosłego (poprzez zdobywanie wiedzy i kompetencji poznawczych), to jednak równie silnie wzmacniają stan Dziecka (Uległego, Zbuntowanego bądź Naturalnego)<sup>3</sup>. Duża część uczniów, poddanych wieloletniej szkolnej socjalizacji, trafia na kolejny poziom edukacji – studia wyższe.

## 2.2. Edukacja akademicka

Wydawałoby się, że uczelnie wyższe są instytucjami o zdecydowanej dominacji stanu Dorosłego. Badania naukowe oparte są na racjonalności, obiektywizmie i wymogach metodologicznych gwarantujących dochodzenie do istoty rzeczywistości w różnych jej wymiarach, a więc na właściwościach charakterystycznych dla aktywności stanu Ja-Dorosły (z pożądanym pierwiastkiem Dziecka Twórczego). Z kolei gwarantowane ustawowo<sup>4</sup> zasady autonomii uczelni wyższych powinny wzmacniać te aspekty w działalności badawczej naukowców. Można by oczekiwać również, że w zakresie kształcenia – zarówno w odniesieniu do celów, treści, jak i relacji między nauczycielami i studentami, a więc uczniami pełnoletnimi, którzy decydują się na studia z własnego wyboru – dominanta stanu Dorosłego jest oczywista. Jednak jeśli dokładniej przeanalizuje się niektóre aspekty funkcjonowania szkół wyższych, zwłaszcza nasilające się od kilku lat tendencje, okazuje się, że – podobnie jak w systemie oświaty – można odnaleźć w relacjach: władza – pracownicy naukowo-dydaktyczni oraz nauczyciele akademicy – studenci obecność transakcji Rodzic Kontrolujący – Dziecko Przystosowane.

Widoczne jest to zarówno w zasadach funkcjonowania uczelni utrwalonych tradycją, jak i w tych nowszych, obowiązujących od kilku lat, oraz w zapowiedziach reformy. Hierarchia uczelniana, przypominająca czasem strukturę feudalną, wyraźnie różnicuje zakresy władzy i swobody działania – im niższy uczelniany status pracownika (nauczyciela akademickiego), tym większe oczekiwanie zachowania ze stanu Dziecka Przystosowanego.

<sup>3</sup> Interesujące analizy związane z poruszonymi wyżej zagadnieniami można znaleźć w: Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013.

<sup>4</sup> Ustawy i rozporządzenia dotyczące niżej poruszanych kwestii można znaleźć na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/archiwum,1.html>; <http://www.nauka.gov.pl/szukaj?q=PKA>).

W ostatnich latach można jednak zauważyć zwiększanie się presji na władze uczelni oraz pracowników naukowych jako całego środowiska ze strony władzy centralnej. Wyraża się to na przykład w narzucaniu obligatoryjnych rozwiązań, jak obowiązujący od kilku lat system parametryzacji jednostek naukowych, obligujący do ukierunkowania pracy badawczej na zdobywanie punktów (co niekoniecznie jest tożsame z jakością dorobku naukowego), działania Państwowej Komisji Akredytacyjnej wymuszające rozbudowywanie biurokracji, czy wprowadzanie w ocenie pracowników kryterium ich „opłacalności” dla uczelni (pozyskiwanie grantów). Wiele szkół wyższych ustala system nagród i kar, aby zmotywować pracowników do większych starań o zdobywanie punktów mających wpływ na ocenę parametryzacyjną całej instytucji. Kariera akademicka pracownika zaczyna zależeć zatem bardziej od dostosowywania się do wymagań (Dziecko Przystosowane) niż od potencjału wiedzy i twórczych zdolności (Dorosły, Dziecko Twórcze).

Z kolei zasady finansowania szkół wyższych zmuszają je do wdrażania rozwiązań niekorzystnych dla jakości ich funkcjonowania (np. nastawienie na zabieganie o zdobycie funduszy kosztem koncentracji na pracy naukowej) i kształcenia. W podobnym kierunku idą projekty reformy szkolnictwa wyższego – komercjalizacji, różnicowania uczelni (uczelnie flagowe i inne), poddawanie się dyktatowi rynku, umniejszanie roli rektora itp. (Woźnicki, 2017). To wszystko zmieni dotychczasowe oblicze uczelni, zapewne ograniczając ich autonomię jako społeczności naukowców i studentów poszukujących prawdy.

Rozwiązania ministerialne z ostatnich lat wpłynęły również na dydaktykę akademicką. Wprowadzenie systemu Krajowych Ram Kwalifikacji zmieniło filozofię kształcenia. Co prawda uczelnie mogą same opracowywać efekty kształcenia dla poszczególnych kierunków, jednak tzw. efekty obszarowe zostały narzucone przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (ostatnio uczelnie stają wobec obowiązku kolejnego dostosowania się do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji<sup>5</sup>). Konieczność operacjonalizowania efektów i ich sztywny podział na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, wyliczanie tzw. ekwiwalentów pracy studentów w przeliczeniu na punkty ECTS itp. pozbawia kształcenie akademickie swobody w realizowaniu innych niż poznawczo-scjentystyczne podejść do programu kształcenia (zob. Ornstein, Hunkins, 1998, s. 250–284) i wpływa na relacje pracowników ze studentami. Nauczyciele akademicy, podobnie jak szkolni, nastawieni na „realizację efektów” (co trzeba udokumentować!), często pozbawieni swobody w realizacji zajęć (zwłaszcza młodsi, uzależnieni od koordynatorów przedmiotów), mogą być skłonni do budowania relacji ze studentami bardziej na poziomie Rodzic Kontrolujący – Dziecko Przystoso-

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia polskiej ramy kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6–8. Dz.U. RP z dnia 30.09.2016 r., poz. 1594.

wane niż Dorosły–Dorosły, która wymaga dialogu i elastyczności w przebiegu procesu kształcenia.

Dodatkowo taki kierunek wzajemnych stosunków wzmacniają skutki zasad finansowania uczelni, zmuszające je z jednej strony do zabiegania o studentów (system rekrutacji: brak egzaminów wstępnych, przyjmowanie słabo przygotowanych kandydatów – wymagających często bardziej pomocy niż wyzwań intelektualnych), z drugiej – do oszczędzania na kształceniu. Przejawia się to przede wszystkim w dużej liczbie studentów w grupie, zmianach w formach zajęć (rezygnacja z konwersatoriów na rzecz ćwiczeń, wykładów lub e-learningu), zmniejszaniu ogólnej liczby zajęć dydaktycznych, łączeniu wykładów dla różnych specjalności. A to oznacza brak możliwości budowania bardziej osobistych relacji ze studentami i zastąpienie ich kontaktami formalnymi, co często oznacza transakcje Rodzic Kontrolujący – Dziecko Przystosowane<sup>6</sup>.

Absolwenci szkół, przyzwyczajeni do aktywizowania przede wszystkim stanu Dziecka Przystosowanego, przy niewystarczającej stymulacji stanu Dorosłego w procesie akademickiego kształcenia, często wzmacniają stan Dziecka (Przystosowanego lub Naturalnego). Wskazują na to wyniki badań Klaudii Łogoźnej (2014), która w ramach pracy magisterskiej starała się dowiedzieć, jacy nauczyciele – ze względu na dominujący podczas zajęć stan Ja – są przez nich najbardziej cenieni w różnych aspektach funkcjonowania. 80 student(k)om zaprezentowano krótkie charakterystyki zachowań nauczycieli akademickich z dominantą stanów: Rodzica Kontrolującego, Opiekuńczego, Dorosłego, Dziecka Naturalnego i Przystosowanego. Po przeczytaniu każdego opisu osoba badana miała przypomnieć sobie swojego nauczyciela, który najbardziej jest podobny do danego opisu i ocenić go na skali pod względem: przygotowania merytorycznego, sposobu prowadzenia zajęć, sposobu oceniania, wykorzystania czasu, motywowania studentów do aktywności, zachęcania do samodzielności myślenia i działania, efektywności prowadzonych zajęć, atmosfery, nastawienia do studentów, a na koniec określić własne ogólne zadowolenie z zajęć u nauczycieli reprezentujących poszczególne typy.

Okazało się, że najwyższe wyniki w 6 kategoriach uzyskał nauczyciel-Rodzic Opiekuńczy, nauczyciel-Dorosły jedynie w 4 w kategoriach (przygotowanie merytoryczne, sposób oceniania, wykorzystanie czasu zajęć, efektywność prowadzonych zajęć). Można zatem przypuszczać, że z jednej strony studenci, oczekując od nauczycieli zachowań Rodzica Opiekuńczego, sami utwierdzają się w stanie Dziecka, z drugiej zaś strony – ich oczekiwania mogą powodować, że prowadzący zajęcia – odpowiadając na te oczekiwania – zamiast ze stanu Dorosłego będą wchodzić w transakcje ze student(k)ami ze stanu Rodzica. Wydaje się, że jest to szczególnie „niebezpieczne” na studiach pedagogicznych, na któ-

<sup>6</sup> Niewątpliwie istnieją duże różnice w zależności od specyfiki kierunku studiów – zjawiska te mogą nie mieć miejsca na przykład na kierunkach artystycznych czy ścisłych, jednak na humanistycznych i społecznych wydają się dość powszechne.

rych – jak wykazała Dorota Klus-Stańska (2010) – istnieje tendencja do infantylizowania obrazu nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej.

Zachowania studentów charakterystyczne dla stanu Dziecka, na przykład roszczeniowość, niesamodzielność, oszukiwanie (ściąganie, plagiaty z Internetu – zob. Gromkowska-Melosik, 2007), występują dość często i zapewne nierzadko spotykają się z reakcją nauczycieli ze stanu Rodzica Kontrolującego, co z kolei – na zasadzie komplementarności transakcyjnej – nie ułatwia studentom przejścia do aktywności Ja-Dorośli. Tym samym nie tylko szkolna edukacja, ale i studia wyższe nie dają gwarancji rozwoju silnego stanu Dorosłego<sup>7</sup>.

### **3. Konsekwencje deficytu Dorosłego dla rozwoju jednostki i kondycji społeczeństwa**

Zarówno infantyliczące oddziaływanie mediów towarzyszące współczesnemu człowiekowi od najwcześniejszych lat życia, jak i relacje rodzinne, religia oraz edukacja formalna w znacznej mierze wzmacniają stan Dziecka zamiast rozwijać silny, dojrzały stan Dorosłego. Sytuacja ta może mieć określone konsekwencje tak dla rozwoju jednostki, jak i dla kondycji całego społeczeństwa.

#### **3.1. Konsekwencje rozwojowe indywidualne**

Niewystarczające warunki do kształtowania się stanu Dorosłego mogą mieć skutki bliższe – zauważalne jeszcze w okresie dorastania i młodości, jak również w dalszym biegu życia, kiedy jednostka powinna realizować zadania rozwojowe typowe dla późniejszych okresów (zob. Havighurst, za: Brzezińska, 2000, s. 226–237).

Szczególnie widoczne u młodych ludzi konsekwencje dominacji stanu Dziecka dotyczą przebiegu i efektów procesu edukacji. Można do nich zaliczyć m.in.: kierowanie się jedynie motywacją zewnętrzną (nastawienie na oceny), nietraktowanie wiedzy szkolnej jako funkcjonalnej, co skutkuje szybkim zapominaniem, stosowanie różnych strategii minimalizujących wysiłek (zob. Janowski, 1989), pasywności (zob. Jagieła, 1997; Pierzchała, 2013), gier transakcyjnych (Jagieła, 2004; Ernst, 1991), a przede wszystkim nierozwijanie zasobów Dorosłego, takich jak samodzielność poznawcza, krytyczne myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów czy aspiracje edukacyjne (zob. np. Pankowska, 2008b). Oznacza to niewykorzystanie szansy, jaką daje edukacja na różnych poziomach kształcenia, z edukacją wyższą włącznie, a w rezultacie – nieuzyskanie potrzebnych w dorosłym życiu kompetencji intelektualnych i skłonność do nieadekwatnego reagowania na rzeczywistość (kontaminacja Dorosłego).

---

<sup>7</sup> Na wiele patologii związanych ze szkolnictwem wyższym zwraca uwagę Śliwerski (2011).

Proces dorastania to także ważny okres formowania się osobowości. Nie- wielkie zasoby stanu Dorosłego mogą więc skutkować trudnościami w osiągnię- ciu dojrzałości nie tylko intelektualnej. Można przypuszczać, że młody (a potem dorosły) człowiek, u którego stan Dziecka dominuje nad stanem Dorosłego, mo- że mieć problemy z ukształtowaniem poczucia odpowiedzialności i sprawczości, budowaniem adekwatnej samooceny i silnego poczucia własnej wartości, wyka- zywać tendencję do zewnątrzsterowności i postawy nadmiernej zależności (od au- torytetów/grupy) lub niekonstruktywnego buntu. Trudno też w tej sytuacji mówić o osiągnięciu autonomii w ujęciu analizy transakcyjnej (świadomości, spontanicz- ności, intymności, odpowiedzialności – zob. James, Jongeward, 1994).

Dla rozwoju społecznego – już nie tylko na poziomie jednostkowym, ale i makrosocjalnym – szczególnie poważnymi skutkami mogą być trudności w radzeniu sobie z problemami (brak treningu w ich pokonywaniu z użyciem zasobów Dorosłego), co może prowadzić do zachowań ucieczkowych – np. sto- sowania środków psychoaktywnych bądź tendencji do uzależnień behawioral- nych, jak również do postawy wyuczzonej bezradności bądź agresji jako reakcji na frustrację. Słabo funkcjonujący Dorosły powoduje też „bezbronność” wobec wzorców kultury masowej, siły perswazyjnej reklamy, zagrożeń związanych z Internetem (zob. Pyżalski, 2012) czy populistycznych manipulacji polityków.

Oczywiście wymienione wyżej skutki są pewną spekulacją, bez szczegóło- wych potwierdzeń w badaniach empirycznych, jednak z dużym prawdopodo- bieństwem można założyć, że osoby z nieukształtowanym stanem Dorosłego wkraczają w dorosłość bez wystarczających kompetencji do radzenia sobie ze skomplikowaną rzeczywistością.

### 3.2. Konsekwencje społeczne deficytu Dorosłego

Jeśli w społeczeństwie duża grupa osób pełniących różne role zawodowe i społeczne będzie funkcjonować, nie korzystając w pełni z zasobów Dorosłego, wówczas mogą się upowszechniać postawy wywodzące się ze stanu Dziecka, np.: nastawienie na opiekuńczość państwa (roszczeniowość lub bezradność), poddawanie się lękom przed realnymi i nieracjonalnymi zagrożeniami (np. teo- rie spiskowe, ruchy antyszczepionkowe, uchodźcy), zwrot ku konserwatyzmowi i fundamentalizmom religijnym, wzrost nietolerancji wobec odmienności kultu- rowej, łatwość ulegania manipulacjom (np. polityków, mediów, marketingu), konsumpcjonizm czy agresja. Im więcej członków społeczeństwa reprezentuje tego rodzaju postawy, tym większy mają wpływ na jego kondycję jako całości.

Analizując obecną sytuację w Polsce i Europie i zauważając w wielu krajach kryzys zarówno demokracji, jak również wspólnoty opartej na wartościach de- mokratycznych, czyli Unii Europejskiej, można zauważyć konsekwencje po- wszechności postaw wynikających z deficytu Dorosłego. Przejawiają się one na przykład w zmianie modelu polityki: wzroście znaczenia partii populistycznych i wodzowskich oraz aprobaty dla władzy autorytarnej, pogłębianiu się podziałów

społecznych, wynikających nie tylko z nierówności ekonomicznych, ale przede wszystkim z antynomii w sferze ideologicznej, trudnościach w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Ma to swoje konsekwencje na poziomie międzynarodowym, powodując pewne zachwianie we wspólnocie Unii Europejskiej: odradzanie się ruchów nacjonalistycznych i neofaszystowskich w wielu krajach, tendencje do izolacjonizmu kosztem wspólnotowości międzynarodowej, odchodzi od idei i praktyki solidarności międzynarodowej na rzecz partykularnych interesów poszczególnych państw (np. plany Europy dwóch prędkości). Ten kryzys powoduje utratę dotychczasowego poczucia bezpieczeństwa i wiary w przyszłość, zwłaszcza w kontekście rzeczywistej sytuacji na świecie (m.in. długotrwałe konflikty zbrojne – np. w Syrii, Afryce, przemiany w dotychczasowym układzie sił – konkurencja między starymi i nowymi mocarstwami, zwiększanie się liczby państw dysponujących bronią jądrową, wzrost znaczenia fundamentalizmu religijnego – w szczególności w krajach islamskich). A sytuacja niepewności i zagrożenia zwykle uaktywnia emocje i lęki Dziecka – racjonalnie przeciwstawić się im może jedynie silny Dorosły; jeśli go brakuje, problemy będą się nasilać.

### **Zakończenie: Co można zrobić, aby zwiększyć udział Dorosłego w życiu społecznym?**

Pedagodzy rzadko zagłębiają się w rozważania politologiczne, jednak obserwując rzeczywistość w szerszym kontekście – w Polsce, Europie, na świecie – trudno oprzeć się wrażeniu, że w ciągu ostatnich kilku-kilkunastu lat zachodzi wyraźna zmiana: od racjonalności i poszukiwania konstruktywnych rozwiązań do coraz bardziej niepewnej przyszłości.

Z perspektywy analizy transakcyjnej widać wyraźnie pogłębiający się deficyt Dorosłego na każdym poziomie: indywidualnym, mikro- i makrospołecznym, wreszcie – globalnym. Co można zatem zrobić, aby zwiększyć udział Dorosłego w życiu społecznym? Nie da się w społeczeństwach demokratycznych „zadekretować” zmian w zglobalizowanej gospodarce, kulturze masowej czy mediach. Jednak – biorąc pod uwagę, że to poszczególni ludzie decydują o kształcie świata: nie tylko rządzący, ale i wybierający/popierający ich obywatele – pewną szansą byłyby relatywnie powszechne zmiany na poziomie jednostkowym. I drogą do tego celu wydaje się edukacja kształtująca w młodszych i starszych uczniach (edukacja wyższa, ustawiczna) silny stan Dorosłego. Wówczas byłaby nadzieja, że gdy podejmą różne role zawodowe i staną się dominującą grupą we wszystkich obszarach życia społecznego, zmieniają je.

Obecnie jest to wizja utopijna (przynajmniej w Polsce AD 2017), zwłaszcza wobec wprowadzanej reformy systemu edukacji, która raczej wzmocni relacje



Rodzic Kontrolujący – Dziecko Przystosowane niż Dorosły–Dorosły. Ale może warto, aby środowisko pedagogów i nauczycieli podjęło wyzwanie przygotowania takiej wizji edukacji, czekając na sprzyjający czas wprowadzenia jej w życie i mając nadzieję, że jeszcze nie jest za późno...

## Bibliografia

- Abramowicz, M. (red.) (2011). *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Aries, Ph. (2011). *Historia dzieciństwa*. Warszawa: Aletheia.
- Badora, B. (2016). Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2016/2017. Komunikat z badań nr 157/2016, CBOS, cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K\_157\_16.PDF, 1–13.
- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Barrow, G., Bradshaw, E., Newton T. (2001). *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom. A Practical Guide to Using Transactional Analysis*. London: David Fulton Publishers.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry*. New York: Grove Press.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Chustecka, M., Kielak, E., Rawluszko, M. (red.) (2016). *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Doniec, R. (2013). Rodzina polska w XXI wieku – przemiany i kondycja, *Pedagogika Społeczna, R. XII, 4 (50)*, 45–73.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbińska, K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Ernst, K. (1991). *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*. Warszawa: WSiP.
- Głowacki, A. (2017). Czy warto się kształcić? Komunikat z badań nr 62/2017, CBOS, cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K\_062\_17.PDF, 1–10.
- Gromkowska-Melosik, A. (2007). *Ściąg, plagiaty, fałszywe dyplomy*. Gdańsk: GWP.
- Gurycka, A. (1999). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: E. Kubiak-Szyborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Bydgoszcz: Wers, 105–117.

- Harris, T.A. (2009). *Ja jestem OK. – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Poznań: Rebis.
- Jagięła, J. (1997). Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych. W: J. Jagięła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa: WSP, 17–40.
- Jagięła, J. (2004). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.
- James, M. (1998). *Perspectives in Transactional Analysis*. San Francisco: TA Press.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. Poznań: Rebis.
- Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Kiley, D. (1993). *Syndrom Piotrusia Pana. O nigdy nie dojrzewających mężczyznach*. Warszawa: Jacek Santorski & CO.
- Kosiorek, M. (2007). *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków: Impuls.
- Kozłowska, A. (2006). *Oddziaływanie mass mediów*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza.
- Klus-Stańska, D. (2010). Infantyilizujący stereotyp nauczycielski wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani”, *Kultura i edukacja*, 2 (76), 17–41.
- Kopińska, V., Solarczyk-Szwec, H. (2016). Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego, *Forum Oświatowe*, vol. 28, 1 (55), 11–32.
- Łogoźna, K. (2014). *Stany Ja nauczycieli akademickich w sytuacjach dydaktycznych a zadowolenie z zajęć studentów*. UMCS, Lublin (niepublikowana praca magisterska).
- Melosik, Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Impuls.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP.
- Pankowska, D. (2008a). Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły, *Psychologia w Szkole*, 3, 29–38.
- Pankowska, D. (2008b). Czego uczeń dowiaduje się w szkole o wiedzy i uczeniu się? Ukryty program szkoły – cz. 2, *Psychologia w Szkole*, 4, 53–62.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pankowska, D., Witek, A. (2012). Strata czasu czy szansa rozwojowa? Godziny wychowawcze w percepcji uczniów szkół ponadpodstawowych. W: J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala (red.), *Wychowawcza rola szkoły*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 59–78.

- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: AJD.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj. Nowe wprowadzenie*. Poznań: Rebis.
- Rogoll, R. (2010). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia polskiej ramy kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6–8. Dz.U. RP z dnia 30.09.2016 r., poz. 1594, 1–18.
- Szkudlarek, T., Śliwerski B. (1991). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Szymanowska, E., Sękowska, M. (2000). *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Śliwerski, B. (2011). *Klinika akademickiej pedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*. Kraków: Impuls.
- Wołoszyn, W. (1999). Podmiotowość – poza kręgiem stereotypów. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*. Bydgoszcz: Wers, 21–25.
- Woźnicki, J. (red.) (2017). Raport nr 1 Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego. Wstępne analizy, komentarze, opinie i propozycje do ustawy 2.0, Warszawa. W: Raport KSPSW nr 1 24.03.2017.pdf.
- Zimbardo, Ph.G., Coulombe, N. (2015). *Gdzie ci mężczyźni?* Warszawa: PWN.

Dorota PANKOWSKA

## What Are We Heading for? Remarks on the Deficit of the Adult in Education and Social Life

### Summary

The author, making use of the concept of Ego states, analyses the conditions for forming the Adult state in the contemporary society. She pays special attention to characteristic features of mass culture and media, political and family context, and, above all, to education system. The conclusions she draws confirm the deficit of the Adult state in various spheres of reality and make us reflect on the impact of such a situation both on the development of individuals and on the condition of the society.

**Keywords:** Educational Transactional Analysis, Ego States, The Adult, social and educational determinants of Ego States development, contemporary society.