

Jarosław Jagieła

Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach



Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Jarosław Jagieła

**Edukacyjna Analiza Transakcyjna  
w kilku odsłonach**



**Częstochowa 2012**

Recenzent  
Bolesław Niemierko

Redaktor naczelny wydawnictwa  
Andrzej Miszczak

Korekta  
Paulina Piasecka

Redakcja techniczna  
Piotr Gospodarek

Projekt okładki  
Adrianna Sarnat-Ciastko

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
Częstochowa 2012

**ISBN 978-83-7455-264-6**

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego  
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19.  
[www.ajd.czyst.pl](http://www.ajd.czyst.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ajd.czyst.pl](mailto:wydawnictwo@ajd.czyst.pl)

## Spis treści

---

Wstęp .....	7
A – jak analiza transakcyjna .....	11
B – jak Berne Eric (10.05.1910–15.07.1970) .....	18
C – jak czas .....	21
D – jak dyskontowanie .....	24
E – jak ekonomia głasków .....	27
F – jak formuła gry .....	30
G – jak gra psychologiczna .....	33
H – jak hipoteza stałości .....	38
I – jak Iluzja Świętego Mikołaja .....	40
J – jak Jeder .....	43
K – jak koluzja transakcyjna .....	47
L – jak lista osobistych oczekiwań .....	53
Ł – jak łamigłówka cykli rozwojowych .....	55
M – jak Model 3P .....	61
N – jak <i>Neopsyche</i> .....	65
O – jak Ofiara .....	70
P – jak pasywność .....	74
R – jak rytuał szkolny .....	79
S – jak skrypt .....	84
T – jak transakcja .....	91
U – jak uczucia autentyczne i zastępcze .....	95
W – jak Wesoły Olbrzym .....	98
Z – jak zasady komunikacji .....	101
Ż – jak Żądło .....	105
Bibliografia polskojęzyczna wybranych książek i artykułów poświęconych analizie transakcyjnej .....	109



## Wstęp

---

*Są chwile, że gdy powie się A, nie wystarczy wtedy powiedzieć B, trzeba potem dopowiedzieć cały alfabet [...].*

(z anonimowej wypowiedzi na forum internetowym)

Edukacyjna analiza transakcyjna jest stosunkowo nową dziedziną wiedzy, poszukującą dopiero swojego miejsca wśród różnych dyscyplin i subdyscyplin pedagogicznych. Stanowi jeden z kilku ważnych nurtów samej koncepcji analizy transakcyjnej. Wyodrębniana jest zazwyczaj, obok psychoterapii, organizacyjnej analizy transakcyjnej i *coachingu*. Prezentowane tu opracowanie jest jednym z nielicznych zwartych pozycji poświęconych tej problematyce, jakie można odnaleźć na naszym polskim rynku wydawniczym. Celem tego opracowania jest zaprezentowanie w układzie alfabetycznym kilku terminów, które mają, lub dopiero w przyszłości mogą mieć, swoje szerokie konotacje pedagogiczne. W założeniu posiadają charakter bardziej inspirujący i zaciekawiający, niż dający pełną, wyczerpującą analizę oraz dogłębną naukową wykładnię danego pojęcia. Służą rozbudzeniu zainteresowania tą nową, ale miejmy nadzieję, że wciąż dalej dynamicznie rozwijającą się dziedziną wiedzy, sytuującą się na styku psychoterapii i pedagogiki. Opracowanie spełnia zatem rolę swoiście rozumianego wprowadzenia do E-AT. Mogą po nie sięgnąć zarówno teoretycy nauczania i wychowania, chcąc poznać niektóre terminy, z jakimi już zetknęli się w różnych kontekstach swoich poszukiwań, i dostrzec interesujące obszary dalszych badań empirycznych, praktykujący nauczyciele będący uczestnikami szkoleń poszerzających ich kompetencje interpersonalne, jak i studenci dopiero przygotowujący się do wybranego przez siebie zawodu. A trzeba tu zauważyć, że edukacyjna analiza transakcyjna wkracza coraz śmiało do środowiska akademickiego. Świadczą o tym zarówno uzyskiwane stopnie naukowe doktora i doktora habilitowanego z tego zakresu, jak i coraz liczniej odbywane seminaria dyplomowe, czy pojawiające się przedmioty nauczania. Dość wspomnieć, że do programu studiów Wydziału Pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie włączono w roku akademickim 2012/2013 przedmiot o takiej właśnie nazwie. Można przypuszczać, iż w sposób skuteczny przyczyni się to nie tylko

do poznania podstaw teoretycznych analizy transakcyjnej przez studentów, ale również wskaże praktyczne możliwości zastosowania tej koncepcji w procesie edukacyjnym. Znaczącym faktem stało się powołanie, stosunkowo niedawno, bo zaledwie w roku 2010, Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Wspomniana placówka naukowa stawia sobie m.in. następujące zadania:

- Prowadzenie badań naukowych w zakresie edukacyjnej analizy transakcyjnej.
- Organizowanie konferencji naukowych, sympozjów i seminariów dotyczących przedmiotowej tematyki.
- Wydawanie publikacji i stałego periodyku poświęconego analizie transakcyjnej oraz wychowaniu i edukacji ujmowanej poprzez relacje interpersonalne.
- Popularyzacja koncepcji Erica Berne'a i jego kontynuatorów w kontekście edukacji.
- Uwzględnianie tematyki edukacyjnej analizy transakcyjnej w programach dydaktycznych szkół wyższych oraz w szkoleniach dla nauczycieli.
- Prowadzenie seminariów dyplomowych uwzględniających AT i promowanie doktoratów oraz habilitacji z tego zakresu.
- Współpraca ze wszystkimi stowarzyszeniami, instytucjami, organizacjami oraz placówkami zajmującymi się podobną tematyką.

Zespół prowadzi własną stronę internetową oraz nosi się z zamiarem regularnego wydawania od roku 2012 czasopisma o nazwie: „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, którego zadaniem będzie prezentacja dorobku i dokonań w obszarze omawianej tematyki, jak również dyscyplin pokrewnych<sup>1</sup>. Czytelnikowi należy się pewne wyjaśnienie natury edytorskiej, otóż w prezentowanym opracowaniu wszystkie nazwy własne opatrzone są dużą literą, jak czyni się to w analizie transakcyjnej, w ten sposób potraktowano także role psychologiczne lub stany Ja, dla ich lepszego wizualnego odróżnienia od zachowań człowieka. Niektórych z zamieszczonych haseł (np. koluzja transakcyjna) nie odnajdujemy w literaturze przedmiotowej. Mają one zatem charakter w jakimś sensie nowatorski, a ukazanie ich w perspektywie edukacyjnej dopełnia jeszcze wymiaru prekursorskiego. Całość opracowania wieńczy bibliografia prac w języku polskim dotyczących analizy transakcyjnej. Podzielono ją na opracowania zwarte poświęcone w całości omawianej koncepcji oraz stanowiące mniej lub bardziej rozbudowane rozdziały tych opracowań, czy hasła słownikowe, a także artykuły zamieszczone w czasopismach renomowanych i popularnonaukowych. Taki układ być może przyczyni się do łatwiejszego odnalezienia pozycji poszukiwanych przez zainteresowanego czytelnika. Jeżeli prezentowane tutaj opracowanie nie spełni oczekiwań odbiorców, a takie założenie należy zawsze przyjąć z pokorą, nie pozostaje nic innego, jak odesłanie do znacznie obszerniejszej pracy

---

<sup>1</sup> Źródło: [www.eat.ajd.czyst.pl](http://www.eat.ajd.czyst.pl) [stan z 22.02.2012].



zatytułowanej *Słownik analizy transakcyjnej*<sup>2</sup>, gdzie poszczególne pojęcia posiadają również znacznie bardziej obszerne odnośniki bibliograficzne oraz hasła pokrewne, dające możliwość zbudowania swoiście rozumianej mapy wiedzy (*mapping mind*) prezentowanej tutaj dziedziny.

Pragnę bardzo serdecznie podziękować Panu Prof. zw. dr. hab. Bolesławowi Niemierko za niezwykle cenne uwagi zawarte w recenzji niniejszego opracowania.

Jarosław Jagieła

---

<sup>2</sup> J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Wyd. AJD, Częstochowa 2012.



## A – jak analiza transakcyjna

---

Analiza transakcyjna – AT (ang. *transactional analysis, TA*) – została zapoczątkowana jako jedna z koncepcji psychoterapeutycznych w Stanach Zjednoczonych w połowie lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku. Eric Berne, twórca tego nurtu, zaprezentował Amerykańskiemu Towarzystwu Psychoterapii Grupowej w roku 1957 założenia swojego nowego projektu. Tekst nosił nazwę *Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy* (Analiza transakcyjna: nowa skuteczna metoda terapii grupowej)<sup>1</sup>. Z kolei w roku 1962 ukazała się jego książka w całości poświęcona tym właśnie rozwiązaniom w psychoterapii *Transactional Analysis in Psychotherapy* (Analiza transakcyjna w psychoterapii)<sup>2</sup>. W tym też roku zaczął się ukazywać redagowany przez Berne'a periodyk „Transactional Analysis Bulletin” (TAB). Trzeba w tym miejscu zauważyć, że już wkrótce, bo w roku 1963, pojawiły się w owym biuletynie artykuły próbujące przenieść i wykorzystać założenia AT na grunt edukacyjny. Jednym z pionierów był S. Soles, który analizował różnice i podobieństwa pomiędzy nauczycielem a psychoterapeutą oraz stworzył ramy dla roli nauczyciela w nurcie analizy transakcyjnej, a także zajął się analizą gier transakcyjnych w klasie szkolnej<sup>3</sup>. O możliwości wykorzystania założeń analizy transakcyjnej w edukacji pisał też 1971 roku T. Frazier: „Zasady analizy transakcyjnej mogą być użyteczne w praktyce klasy szkolnej. Cele edukacji mogą różnić się od celów psychoterapii; aczkolwiek uczucia nadziei, oczekiwania, frustracje i osiągnięcia są obecne w klasie i dlatego zasady ludzkiego zachowania i dynamiki grupy mogą być zastosowane także tutaj”<sup>4</sup>. Widzimy więc, że źródła edukacyjnej analizy transak-

---

<sup>1</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 284.

<sup>2</sup> Tamże, s. 285.

<sup>3</sup> S. Soles, *Social dynamics. A study of classroom games – Progress report*, „Transactional Analysis Bulletin” 1963, vol. 2, nr 8, s. 97, [za:] N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, nr 3, s. 283.

<sup>4</sup> T.L. Frazier, *The application of transactional analysis principles in the classroom of a correctional school*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 4, s. 16.

cyjnej sięgają początku powstawania całej koncepcji. Stało się to także pośrednio dzięki inspiracji samego twórcy, który od początku określał AT jako „teorię działania społecznego” (*theory of social action*), a także metodę pracy z grupami<sup>5</sup>. Oznacza to, że jej założenia mogą być wykorzystywane w różnych dziedzinach ludzkiego życia, gdzie jeden człowiek oddziałuje w jakiś sposób na drugiego, a więc również w działaniach o charakterze edukacyjnym.

Założenia AT sprowadzają się do przeświadczenia, że każda osoba w dowolnym wieku i na każdym etapie swojego rozwoju może nauczyć się odpowiedzialności za swoje życie oraz podejmowane w nim decyzje. Cele te realizowane są z uwzględnieniem trzech podstawowych założeń filozoficznych, na których opiera się analiza transakcyjna:

- Ludzie są OK (*People are OK*). W koncepcji tej zakłada się zatem tolerancję zarówno dla siebie, jak i dla innych. Uznaje się ludzi za dobrych w swej istocie. Możliwe jest nieakceptowanie zachowania danego człowieka, jednak nigdy – osoby.
- Każdy posiada zdolność myślenia (*Everyone has the capacity to think*). Wszyscy ludzie, z wyjątkiem tych, którzy wykazują znaczne uszkodzenia mózgu, potrafią myśleć. W związku z tym są władni podejmować racjonalne decyzje dotyczące własnego życia, własnych oczekiwań i przeznaczenia oraz w oczywisty sposób ponoszą odpowiedzialność za te decyzje.
- W konsekwencji ludzie decydują o swoim własnym losie, a ich decyzje mogą i mają prawo się zmieniać (*People decide their own destiny, and these decisions can be changed*).

Jako osoba zdrowa i dobrze funkcjonująca, każdy człowiek – w sensie społecznym – odznacza się autonomią wyrażającą się świadomością siebie i otoczenia oraz zdolnością do spontanicznych reakcji i budowania interakcji z innymi, opartych na bliskości i otwartości. Celem analizy transakcyjnej jest zarówno osobisty rozwój jednostki, jak również jej rozwój w określonych społecznych ramach odniesienia. Oznacza to, że w koncepcji tej kładzie się nacisk na rozwój jednostki w aspekcie jej podmiotowości – poprzez odkrywanie zasobów tkwiących w człowieku, jak i na ćwiczenie jej kompetencji społecznych w celu efektywnego uczestnictwa w życiu zbiorowym. Wśród niewątpliwych zalet analizy transakcyjnej należy wymienić przejrzystość założeń, których zastosowanie może ułatwiać kontakty międzyludzkie poprzez usprawnienie procesu komunikacji. Wynika to przede wszystkim z uświadamiania zasobów tkwiących w człowieku, warunkowanych zarówno wychowaniem i socjalizacją, jak i aktywnością własną jednostki oraz możliwością przeformułowywania i pozbywania się ograniczeń, które w toku rozwoju powstały.

---

<sup>5</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 278.

Proces zdobywania obiektywnej wiedzy w celu poznania różnych aspektów analizy transakcyjnej dzieli się z reguły na następujące badania<sup>6</sup>:

- eksploracyjne (*exploratory research*) – które bez pełnej znajomości danych służą rozpoznaniu problemu, zrozumieniu istotnych zjawisk i procesów wiążących się z analizą transakcyjną;
- weryfikacyjne (*verification test*) – mające na celu sprawdzenie zależności między określoną klasą zjawisk transakcyjnych i potwierdzenie lub odrzucenie wstępnych założeń teoretycznych; także badania praktyczne, bliskie diagnozie transakcyjnej;
- rozpoznawcze (*exploratory research*) – prowadzone najczęściej podczas terapii, mające za zadanie określenie zarówno stanu klienta, jak i zmian zachodzących podczas leczenia w zakresie funkcjonowania jego stanów Ja, pozycji życiowych, gier czy skryptu;
- oceniające (*evaluation studies*) – koncentrują się głównie na ewaluacji procesów terapeutycznych lub programów edukacyjnych prowadzonych z zastosowaniem analizy transakcyjnej.

Analiza transakcyjna dostarcza deskryptywnego opisu ludzkich zachowań, eksplanacji na bazie badań, obserwacji i zgromadzonych przypadków klinicznych oraz predykatywnych konstatacji, które dostrzec można choćby w nieuchronności zapisów skryptowych prowadzących do łatwych do przewidzenia konsekwencji i skutków. W zakres metodologii badań transakcyjnych wchodzi także zestaw ilościowych i jakościowych metod, technik oraz narzędzi badań empirycznych.

Analiza transakcyjna składa się z czterech obszarów i obejmuje: analizę struktury osobowości (transakcyjnych stanów Ja), analizę struktury czasu (w szczególności gier interpersonalnych), analizę transakcji (nazwaną też analizą właściwą) oraz analizę skryptu (ukrytego scenariusza życia jednostek i zbiorowości). Fundamentem omawianej tutaj teorii i konkretnej praktyki psychologicznej jest określona struktura osobowości. Składa się ona z trzech komplementarnych, ale też niejednokrotnie kontradycyjnych stanów Ja, będących spójnym zbiorem myśli, uczuć oraz doświadczeń manifestujących się poprzez konkretne zachowania danej osoby. Jest to stan Ja-Rodzic (**R**), będący wynikiem utrwalo-nych dyspozycji pochodzących z naszych kontaktów z rodzicami lub osobami ich zastępującymi (zasady, normy, recepty, powinności itd.). Określany też czasem jako „wyuczona koncepcja życia”. Strukturą w jakimś sensie mu przeciwstawną jest stan Ja-Dziecko (**Dz**), stanowiący zbiór uczuć i stanów afektywnych sięgających często również do dzieciństwa (zachwyty, ciekawość, strach itd.). Nieprzypadkowo nazywany niekiedy „odczuwaną koncepcją życia”. Instancją mediacyjną jest natomiast obszar osobowości określany jako Ja-Dorosły (**D**), zapewniający dobry kontakt z rzeczywistością poprzez badanie i analizę siebie

<sup>6</sup> D. Pankowska, *Metodologia analizy transakcyjnej – przegląd badań*, „Przeгляд Badań Edukacyjnych” 2008, nr 1, s. 99–115.

i otoczenia, czy podejmujący decyzję o ujawnieniu się, lub nie, poprzednio wymienionych stanów w danej sekwencji zachowania. Bywa opatrywany terminem „wymyślona koncepcja życia”.

Terapia wykorzystująca analizę transakcyjną (*TA therapy*) przywiązuje duże znaczenie do kontraktu terapeutycznego, jako wyrazu samodzielnych i dojrzałych decyzji klienta i terapeuty. Kontrakt w założeniu ma służyć uporządkowaniu zachowań, emocji i myśli. Celem terapii jest m.in.:

- identyfikacja skryptu destrukcyjnego i wytworzenie konstruktywnego antyskryptu;
- dokonywanie redecyzji zapisów skryptowych;
- przejmowanie odpowiedzialności za swoje wybory życiowe;
- korygowanie patogennych i konfliktowych wzorów komunikacji;
- rozpoznawanie prowadzonych gier;
- poszerzanie świadomości, autentyczności i intymności;
- zwiększanie poczucia wartości własnej i innych osób.

Terapia ma charakter dyrektywny i krótkoterminowy w formie indywidualnej, małżeńskiej i rodzinnej. Preferowana jest jednak terapia grupowa, która umożliwia analizę większej liczby transakcji w porównaniu z pozostałymi rodzajami terapii, gdzie terapeuta komunikuje się z klientem z pozycji swojego stanu Ja-Dorosły<sup>7</sup>.

W obecnej chwili analiza transakcyjna znajduje znacznie szersze zastosowanie niż tylko w psychoterapii. Pojawia się w szkoleniach szerokiego ogółu osób, szczególnie tych, które nie posiadają profesjonalnego wykształcenia psychologicznego. „Zastosowanie analizy transakcyjnej pozwala osiągnąć zdolność kształtowania własnego życia bez negatywnych wpływów przeszłości, dzięki uwolnieniu się od wadliwych zapisów w scenariuszach życiowych oraz dzięki ćwiczeniu się w dorosłych relacjach”<sup>8</sup> – pisze Maria Ryś, jedna z przedstawicielek polskiej pedagogiki. Aktualnie poza nurtem psychoterapeutycznym istnieje kierunek określany jako tzw. edukacyjna analiza transakcyjna (ang. *educational transactional analysis*), ponadto – znajdująca swoje zastosowanie w naukowej teorii kierowania i zarządzania biznesowego – organizacyjna analiza transakcyjna (ang. *organizational transactional analysis*). Nurty te często są utożsamiane i wspólnie określane skrótem EO TA. W wielu opracowaniach coraz częściej podkreśla się znaczenie analizy transakcyjnej w kontekście zadań edukacyjnych i wychowawczych oraz możliwości wykorzystania jej w teorii i praktyce pedagogicznej<sup>9</sup>. Kluczowe, doktrynalne założenia<sup>10</sup> będące podstawą edukacyjnej

---

<sup>7</sup> A. Jastrzębski, *Analiza transakcyjna*, [w:] *Psychoterapia. Integracja. Podręcznik akademicki*, (red.) L. Grzesiuk, H. Suszek, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2010, s. 360.

<sup>8</sup> M. Ryś, *Konflikty w rodzinie*, CMPP-P, Warszawa 1998, s. 5.

<sup>9</sup> N.E. Amundson, D.D. Sawatzky, *An Educational Program and AT*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 2, nr 6, s. 217–220.

analizy transakcyjnej sprowadzają się do założenia, że skuteczność wychowawcza wiąże się z empatią i poszanowaniem godności wszystkich osób biorących udział w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Te cechy budują udane relacje między nauczycielem i uczniem. W przypadkach trudności edukacyjnych ich skuteczne rozwiązanie może nastąpić tylko wówczas, gdy w przewyższenie tych kłopotów zaangażowane są wszystkie strony konfliktu, np. uczeń i jego rodzice, wychowawcy i władze szkolne, itd. Wspomniane osoby muszą mieć dobrą wolę współpracy, ale także posiadać gotowość do poruszania się w spójnych ramach określonych założeń teoretycznych lub czysto zdroworozsądkowego, acz trafnego, rozumienia rzeczywistości. Edukacyjna analiza transakcyjna może posłużyć dla przykładu w rozwiązywaniu następujących kwestii: kształcenia i doskonalenia pracy nauczycieli oraz dostarczania wiedzy i umiejętności pedagogicznych rodzicom, tworzenia właściwego klimatu szacunku i kultury psychologicznej szkoły, usprawniania nauczania się oraz rozbudzenia motywacji do uczenia się, a także podnoszenia sprawności organizacyjnej poszczególnych placówek szkolnych czy wychowawczych oraz systemu oświaty jako całości. Za szczegółowe cele edukacyjnej analizy transakcyjnej uważa się:

- stworzenie nowych perspektyw dla tego, jak ludzie się uczą oraz jak spowodować, aby kształcenie mogło stać się bardziej efektywne;
- świeże spojrzenie na metody, które aktywizują uczniów, w tym na uczenie się poprzez doświadczenie, edukację skoncentrowaną na uczniu oraz uczenie się w taki sposób, że jego kierunek wyznacza uczeń;
- ćwiczenie radzenia sobie w edukacyjnych sytuacjach problemowych;
- rozwój teorii edukacji bez poczucia winy (*blame-free theory*), która może uczynić zarówno nauczanie, jak i uczenie się mniej obciążającym z psychologicznego punktu widzenia dla podmiotów tego procesu<sup>11</sup>.

W odniesieniu do powyższych celów wysnuwane są dwie główne zasady praktyki obowiązujące w równym stopniu w psychoterapii i w edukacji:

- metoda kontraktu – zakładająca, że relacja pomiędzy terapeutą i klientem, a także między nauczycielem i uczniem, powinna opierać się na wspólnych ustaleniach i wzajemnym ponoszeniu odpowiedzialności.
- otwarta komunikacja – zakładająca, że każda ze stron uczestniczących w relacji ma prawo uzyskać informację o tym, co się dzieje<sup>12</sup>.

W praktyce realizuje się najczęściej programy różnorodnych szkoleń<sup>13</sup> adresowane do dzieci i młodzieży<sup>14</sup>, wykorzystuje się też różne formy pracy z ucz-

<sup>10</sup> Źródło: <http://www.itaa-net.org> [stan z 08.02.2010].

<sup>11</sup> N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginning to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, nr 3, s. 289.

<sup>12</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 6–8.

<sup>13</sup> G. Barrow, E. Bradshaw, T. Newton, *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom. A Practical Guide to Using Transactional Analysis*, David Fulton Publishers, London 2001.

niami mającymi trudności w nauce oparte na AT<sup>15</sup>, a także prowadzi się badania ewaluacyjne programów edukacyjnych. Publikowane są także badania interdyscyplinarne rozpatrujące instytucję szkoły z punktu widzenia AT, jako struktury organizacyjnej, środowiska kulturowego i miejsca specyficznych interakcji międzyosobowych. Analiza transakcyjna może odkrywać ukryte i nieznanne dotąd wymiary teorii oraz praktyki edukacyjnej. Pisał o tym B. Bernstein<sup>16</sup>, analizując kulturowy kontekst edukacji, wyróżniając tzw. pedagogię widzialną i niewidzialną oraz rozpatrując wspomniane zjawiska również w wymiarze czasowym i przestrzennym. Pedagogika widzialna jest ściśle kontrolowana i ustrukturalizowana, gdzie sam uczeń jest w dużym stopniu uprzedmiotowiony i traktowany w gruncie rzeczy instrumentalnie. Pedagogika niewidzialna dzieje się na otwartym planie przestrzennym, będąc nie mniej ważnym doświadczeniem dla ucznia i jego rozwoju. Dostrzec to można szczególnie w okresie dorastania, gdy kontakt z nastolatkiem nabiera ostrości i przejawia się bezradnością z obu stron. „Główna trudność polega na tym, że zarówno on, jak i jego rodzice często robią wszystko, aby w dalszym ciągu utrzymać dawną umowę Rodzic–Dziecko”<sup>17</sup>. Jednak bez przeniesienia wzajemnych relacji na płaszczyznę Dorosły–Dorosły żadne realne porozumienie nie jest możliwe. Uświadomienie tego mechanizmu mogłoby stać się ważnym zadaniem analizy transakcyjnej. Zapobiegłoby chaotyczności wzajemnych odniesień, w których zakazy i nakazy rodzicielskie mieszają się z plątaniną dziecięcych, jakże często bardzo negatywnych i wzajemnie się obciążających, uczuć. Ciekawe rezultaty w zakresie wprowadzania AT do szkół uzyskano w Wielkiej Brytanii, gdzie stwierdzono znaczne podwyższenie efektywności pracy uczniów i nauczycieli. Zauważono, że zachęcanie uczniów do przyjęcia postawy z pozycji stanu Ja-Dorosły bywa pierwszym krokiem zapoczątkującym właściwą postawę wobec nauki i odpowiedniego zachowania. Chcąc promować rozwój emocjonalny uczniów, Instytut Rozwoju Analizy Transakcyjnej (IDEA) ustanowił nagrodę dla Dzieci i Młodzieży (TEPACY), która sprzyja budowaniu dobrych relacji w szkole. Zaobserwowano również, że kształcenie nauczycieli w zakresie AT skutkuje budowaniem dobrych relacji interpersonalnych w klasie szkolnej. Stąd też oddzielne miejsce w analizie transakcyjnej zajmuje osoba samego nauczyciela, posługiwanie się przez niego własnymi stanami Ja w relacjach z uczniami<sup>18</sup>, zakres jego ważnych umiejętności,

<sup>14</sup> C. Garrison, R. Fischer, *Introducing TA in the Public School System*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 11, nr 3, s. 244–246.

<sup>15</sup> M.J. Fine, G. Covell, D.B. Tracy, *The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 3, s. 236–240.

<sup>16</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.

<sup>17</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987 s. 204.

<sup>18</sup> W.J. Kenney, *Problem-Student Effects on Teacher Ego States Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 3, nr 11, s. 252–253.



przydatnych w radzeniu sobie z destrukcyjnymi zachowaniami uczniów<sup>19</sup>, a w szczególności z prowadzonymi przez uczniów grami interpersonalnymi<sup>20</sup>, ponadto rodzaje udzielanego przez nauczyciela wsparcia psychologicznego<sup>21</sup> i szereg jeszcze innych kwestii, które ze względu na szczupłość miejsca nie sposób tu przytoczyć. Edukacyjna analiza transakcyjna nie ma, niestety, w Polsce wielu reprezentantów. Można wymienić tu co najwyżej znaczące publikacje Doroty Pankowskiej<sup>22</sup> z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz opracowania książkowe (np. *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej* – 1997, *Analiza transakcyjna w edukacji* – 2011) i szereg artykułów Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej powstałego w Akademii im. Jana Długosza, działającego w ramach projektów naukowych Zakładu Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej<sup>23</sup>.

### Bibliografia

- Clary T., *Transactional Analysis: An Enlightened Expansion for the Future*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, nr 1, s. 37–40.
- Hay J., *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA, Kraków 2010.
- Solomon C., *Transactional Analysis Theory: The Basics*, „Transactional Analysis Journal” 2003, vol. 33, nr 1, s. 15–22.
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987.

<sup>19</sup> G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 61–62.

<sup>20</sup> K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991; J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.

<sup>21</sup> P. Hough, *Teachers and Stroking*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 3, nr 1, s. 38–39.

<sup>22</sup> D. Pankowska, *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela*, [w:] *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*, (red.) D. Jankowska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2005, s. 51–69; teże, *Stosowanie analizy transakcyjnej w praktyce szkolnej a zdrowie psychiczne*, [w:] *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia*, (red.) A. Grabowiec, A. Bogucki, A. Bochniarz, Wydawnictwo „Neurocentrum”, Lublin 2008, s. 123–134; teże, *Metodologia analizy transakcyjnej...*, s. 99–115; teże, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

<sup>23</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*; teże, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Wydawnictwo „Rubikon”, Kraków 2004; teże, *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo „Rubikon”, Kraków 2010; teże, *Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wyd. WSP, Częstochowa 1997, s. 17–41; teże, *Słownik analizy transakcyjnej*, Wyd. AJD, Częstochowa 2012 i szereg innych artykułów naukowych oraz popularnonaukowych z tego zakresu.

## **B – jak Berne Eric (10.05.1910–15.07.1970)**

---

Właściwie Eric Leonard Bernstein<sup>1</sup>. Twórca analizy transakcyjnej. Urodził się w Montrealu jako jedno z dwojga dzieci Davida Bernsteina i Sary Gordon, emigrantów żydowskich z Polski i Rosji. Ukończył w roku 1935 studia medyczne na Uniwersytecie McGill. Tym samym, który ukończyli oboje jego rodzice. Ojciec Berne'a umiera na gruźlicę w wieku 38 lat. Matka utrzymuje siebie i dwoje swoich dzieci pracując jako redaktorka i publicystka. Po studiach Berne przeniósł się do Stanów Zjednoczonych. W roku 1939 otrzymał amerykańskie obywatelstwo. W czasie drugiej wojny światowej służył w marynarce USA jako psychiatra. Po wojnie zamieszkał w Camel w Kalifornii. Kontynuując pracę jako psychiatra, coraz bardziej dostrzegał ograniczenia, jakie wiążą się z psychoanalizą. Stąd jego propozycja nowej, choć wyraźnie nawiązującej do psychoanalizy, koncepcji terapeutycznej, nazwanej przez Berne'a analizą transakcyjną. Aż do roku 1943 pracował w szpitalu w Nowym Jorku, odbywając tam również staż kliniczny w zakresie psychiatrii. W roku 1940 założył prywatną praktykę w Norwalk (Connecticut). Tam też poznał i poślubił swoją pierwszą żonę – Elionor, z którą miał dwoje dzieci – Ellen i Davida. W roku 1941 rozpoczął szkolenie w zakresie psychoanalizy pod okiem Paula Federana, a później Erica Eriksona, którego jednak nie ukończył. Jego pierwsze prace poświęcone analizie transakcyjnej sięgają początków lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Koncepcja AT zyskała szybko uznanie i licznych kontynuatorów. Autor wielu artykułów i szeregu książek m.in. *Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis* (1957), *Transactional Analysis in Psychotherapy* (1961), *Structure and Dynamics of Organizations and Groups* (1963), *Games People Play* (1964), *Principles of Group Treatment* (1966), *What Do You Say After You Say Hello?* (1970), *Sex in Human Loving* (1970), *Beyond Games and Scripts* (1976), *Intuition and Ego States: The Origins of Transactional Analysis: A Series of Papers* (1976), oraz książeczki dla dzieci: *The Happy Valley* (1968). W roku 2010 w Montrealu na konferencji poświęconej stuleciu urodzin Erica Berne syn Terry zapre-

---

<sup>1</sup> Źródło: <http://www.ericberne.com>; <http://www.answers.com/topic/eric-berne#ixzz1CMmbliri> [stan z 08.02.2010].

zentował dotąd niepublikowane i nieznanne rękopisy ojca dotyczące wczesnego dzieciństwa. W Polsce ukazały się dotychczas następujące książki: *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich* (1987), *Seks i kochanie* (1994), *Dzień dobry... i co dalej? Psychologia ludzkiego przeznaczenia* (1998, 2005, 2008). Berne był założycielem Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (ITAA). Problematyka pedagogiczna pojawia się w jego koncepcji głównie w aspekcie tzw. skryptu (*life-script*), czyli programowana rodzicielskiego, które decyduje o wyborze drogi życiowej jednostki. Berne pisze tak: „Dobry nauczyciel przedszkolny potrafi przewidzieć, jak potoczy się dalej życie jego wychowanka: czy będzie szczęśliwe, czy nieszczęśliwe, czy będzie życiem zwycięzcy, czy przegranego”<sup>2</sup>.

Jedną z gier transakcyjnych pod nazwą „Argentyna” Berne osadza również w realiach szkoły, gdzie uczniowie mają odgadnąć intencje i myśli nauczyciela i nigdy im się to nie udaje. Przytoczmy ten fragment. „W szkole dochodzi do wielu szczególnych sytuacji, w których przewidzieć nie mogą ani nauczyciel, ani uczeń. Często również nie mogą sobie z nimi poradzić. Nauczycielka może np. grać w grę „Argentyna”:

Co w Argentynie jest najbardziej interesujące – pyta.

Pampasy! – odpowiada ktoś.

Nieeeee.

Patagonia! – mówi ktoś inny.

Nieeeee.

Aconcagua! – próbuje jeszcze ktoś.

Nieeeee.

W tym momencie wszyscy zdają sobie sprawę, że nie chodzi tutaj o żadne wiadomości z podręcznika, i nie ma sensu ich sobie przypominać. Nie chodzi też o nic, co interesowałyby ich samych. Odgadnąć mają to, co o n a ma na myśli. W ten sposób zapędzają ich w kozi róg, a oni muszą się poddać.

– Czy nikt inny nie chce spróbować? – pyta w końcu sztucznie łagodnym głosem nauczycielka. – Gauczowie! – oświadcza tryumfalnie, sprawiając, że wszyscy w klasie czują się głupio<sup>3</sup>.

Widzimy zatem, że choć Berne nie poświęcał samej edukacji wiele miejsca, to jednak problematyka szkoły i wychowania nie umykała jego uwagi. Przytoczmy wielce charakterystyczny fragment ostatniego przed śmiercią, miejscami gorzkiego w swej wymowie, wystąpienia Berne’a. Działo się to 20 czerwca 1970 roku na corocznej konferencji Stowarzyszenia Psychoterapii Grupowej *Golden Gate*. „Przed wszystkim chciałbym powiedzieć, że psychoterapeuci – tak jak pokerzyści – są osobami wygranymi albo przegranymi. Jeśli dostałeś od rodziców pozwolenie, aby być zwycięzcą, możesz rzeczywiście leczyć pacjentów, chociaż niekoniecznie jako psychoterapeuta, ale jako chirurg lub inny «prawdziwy» lekarz. Być może ludzie zostają psychoterapeutami, bo nie wyma-

<sup>2</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej? Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 129.

<sup>3</sup> Tamże, s. 200.

ga się od nich wielkiego wysiłku poza konferencjami, na których wyjaśniają, dlaczego nie mogą wiele zdziałać. Analogia z pokerem polega na tym, że już po trzech rozdaniach możesz powiedzieć, kto jest zwycięzcą, a kto przegranym dzięki obserwacji reakcji graczy na to, co się dzieje. Wydaje mi się, że pacjenci mogą ocenić po trzech spotkaniach, który terapeuta jest zwycięzcą, a kto przegranym. Jako że większość pacjentów wcale nie chce poprawy, najprawdopodobniej zostaną z przegrywającymi terapeutami. A jeśli naprawdę chcą poprawy – znajdą sobie zwycięzcę”<sup>4</sup>. W oczywisty sposób fragment ten adresowany jest do psychoterapeutów, ale czy każdy nauczyciel nie jest w stanie odczytać dla siebie jasnego przesłania? Próby odpowiedzi na pytanie: co w przypadku pedagoga czy nauczyciela oznacza bycie zwycięzcą?

### **Bibliografia**

- Cheney W.D., *Eric Berne: Biographical Sketch*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 1, s. 14–22.
- Dusay J.M., *Eric Berne’s Studies of Intuition 1949–1962*, „Transactional Analysis Journal” 1971, nr 1, vol. 1, s. 34–44.
- Dusay J.M., *Eric Berne: Contributions and Limitations*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, nr 1, s. 41–45.
- Cramer R.M., *Eric Berne: Annotated Bibliography*, „Transactional Analysis Journal” 1971, nr 1, vol. 1, s. 23–29.

---

<sup>4</sup> Źródło: <http://www.tajnet.org/articles/berne01.html> [stan z 15.01.2011] – tłumaczenie własne.

## C – jak czas

---

Czas ujmowany jest w analizie transakcyjnej w kategoriach czasu zegarowego (CZ), który – odniesiony dla przykładu do nauki szkolnej – oznaczać może trwanie lekcji przez 45 minut i jest odmierzany dzwonekami po zakończeniu każdej lekcji i dla rozpoczęcia nowej, jest czasem trwania roku szkolnego, ferii zimowych itd. Czas zegarowy (ang. *clock-time*) mierzony jest zatem zegarem lub przy pomocy kalendarza. Czas docelowy (CD) mierzy się wystąpieniem pewnych wydarzeń i kończy się osiągnięciem określonego celu (ang. *goal time*).

Berne, odnosząc się do poglądów jednego z krytyków teatralnych i sytuując problematykę czasu w kontekście skryptowym, pisze tak: „Koncepcje Schechnera użyteczne są w analizie skryptów szczególnie wtedy, gdy mamy do czynienia ze skryptami typu „móc (potrafić)” i „nie móc (nie potrafić)”. Dziecku odrabiającemu zadanie domowe mogą zostać podane następujące instrukcje: „Potrzebujesz dużo snu, możesz więc skończyć o dziewiątej (tzw. zegarowe „móc”); „Potrzebujesz dużo snu, więc nie możesz pracować po dziewiątej” (tzw. zegarowe „nie móc”); „Twoja praca domowa jest ważna; możesz więc pójść spać później, by móc ją zakończyć (docelowe „móc”); „Twoja praca domowa jest ważna; nie możesz pójść spać, dopóki jej nie zrobisz” (docelowe „nie móc”). Obydwa „móc” mogą przynieść mu ulgę, podczas gdy obydwie „nie móc” – wywołać stres. Żadne nie zamyka jednak przed nim wszystkich możliwości. „Musisz skończyć zadanie domowe przed dziewiątą, żebyś mógł pójść spać” łączy czas zegarowy i docelowy, co daje w wyniku „ponaglenie”. Jasne jest, że każda z powyższych instrukcji może mieć odmienny wpływ na sposób odrabiania pracy domowej oraz sen dziecka, po latach zaś – na zwyczaje związane z wykonywaniem pracy i snem”<sup>1</sup>.

Inny kontekst problematyki czasu wiąże się z pojęciem jego strukturalizacji (ang. *time structure*). Strukturalizacja czasu oznacza sposób, w jaki ludzie wypełniają swój czas, wchodząc w sensie psychologicznym w relacje z innymi osobami. W zależności od wzrastającego stopnia intensywności kontaktu wyróżnia się takie jego formy, jak: wycofanie, rytuał, rozrywki, procedury i intymność. **Wycofanie** (ang. *withdrawal*) polega na braku odpowiedzi na bodźce transakcyjne oraz fizycznym czy psychicznym zdystansowaniu się od otoczenia.

---

<sup>1</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej? Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 262–263.

Z reguły jest to reakcja na nadmiar lub destrukcyjność bodźców, których jednostka nie jest w stanie przetworzyć przy pomocy swojej struktury **D**. W przypadku uczniów będą to np. wagary, „myślenie o niebieskich migdałach w czasie lekcji”, unikanie pewnych obowiązków itd. W sytuacjach psychopatologicznych będziemy mieli do czynienia np. z autyzmem, schizoidalnym stylem charakterologicznym, a w skrajnych przypadkach z samobójstwem. **Rytuał** (ang. *ritual*) to jedna z form strukturalizacji czasu w formie powierzchownych i konwencjonalnych oraz uznanych wcześniej za właściwe zachowań inicjowanych głównie poprzez strukturę **R**. Służy podtrzymaniu pewnych płytkich, choć mających niejednokrotnie znaczenie, więzi społecznych. W szkole takie zachowania przejawiają się formami zwracania się uczniów do nauczyciela, odświętnością akademii szkolnych, powitaniem itd. Rytuały szerzej zostaną omówione w jednym z następnych haseł.

**Rozrywki** (ang. *pastimes*) polegają na spędzaniu czasu w sposób, który utwierdza nas w pełnionej roli, pozycji życiowej, czy umożliwia otrzymywanie pozytywnego wsparcia. Rozrywki są inicjowane najczęściej przez strukturę **Dz**. Przejawiają się przykładowo tym, że jakieś osoby rozmawiają o danej sprawie, nie zamierzając jednocześnie podjąć w tej dziedzinie żadnych działań. Szkolne rozrywki polegają najczęściej na prowadzeniu obojętnych rozmów, np. uczniowskie pogawędki, czy plotkowanie w pokoju nauczycielskim. **Procedury**, nazwane też niekiedy w polskich tłumaczeniach – niefortunnie, acz wprost – aktywnością (ang. *activity*), przejawiają się różnego rodzaju działaniami zmierzającymi do osiągnięcia wraz z innymi osobami uzgodnionego celu przy aktywnej roli stanu **D**. Sprawdzeniem psychologicznym jest sprawność i zaangażowanie, zaś kryterium materialnym efektywność. Procedury mają charakter zadaniowy, nie należy ich zatem utożsamiać np. z przygodną rozmową, tak jak dzieje się to w przypadku rozrywek. Szkoła jest pełna procedur, np. prowadzenie lekcji przez nauczyciela czy rozwiązywanie zadań przez uczniów. **Gra** (ang. *game*) psychologiczna, do której przyjdzie nam też powrócić, nazywana też grą transakcyjną lub interpersonalną, ma charakter podstępnej intrygi w relacjach międzyludzkich. Jest to seria z pozoru wiarygodnych, ale jednocześnie zakamuflowanych i ukrytych relacji międzyludzkich zmierzających do uzyskania przez osobę inicjującą tę formę spędzania czasu (a czasem też paradoksalnie jej ofiarę) rozpoznawalnych oraz przewidywalnych korzyści psychologicznych. Szkolnym grom poświęcimy osobne miejsce, nie będziemy zatem o nich teraz szerzej mówić.

**Intymność** (ang. *intimacy*) należy do najbardziej intensywnych i zaawansowanych relacji międzyludzkich. Jest to taka forma strukturalizacji czasu, która polega na najbardziej otwartej, bezpośredniej i szczerzej wymianie uczuć między osobami. Wyraża się poprzez autonomię **D**, która pozwala na prawdziwość emocji doświadczanych przez **Dz**. Intymność pozbawiona jest izolowania się od innych poprzez wycofanie, fasadowość i sztuczności rytuałów, nonsensowności wielu rozrywek, oschłości procedur, czy podstępności gier. Przykładem szkolnej

intymności może być bliska i otwarta rozmowa między nauczycielem a uczniem, lub szczerść zwierzeń rodzica wobec nauczyciela po szkolnej wywiadówce. Sposób, w jaki strukturalizuje się czas w szkole, decyduje w dużej mierze o uzyskiwanych wynikach i jakości relacji międzyludzkich tam panujących. W niektórych opracowaniach powyższa lista bywa uzupełniana przez jeszcze jedną formę strukturalizacji czasu, jaką jest **zabawa**<sup>2</sup>, inicjowana przez **Dz**, w szczególności przez funkcjonalną jego odmianę, jaką jest stan Ja-Dziecko Naturalne. Są to przeżycia pełne przyjemnych doznań, ekspresji i spontaniczności, np. zapamiętanie w tańcu, fantazjowanie, świętowanie, czy poświęcanie się ulubionemu hobby, uprawianie sportu itd. Wszystkie wymienione tu formy spędzania czasu mają miejsce w szkole. To, jaki jest jednak ich charakter, proporcje i jakość w dużym stopniu decyduje o satysfakcji z płynących stąd relacji interpersonalnych.

### **Bibliografia**

- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 261–263, 527.  
Jagiela J., *Czas i przestrzeń transakcji szkolnych*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 49–78.

---

<sup>2</sup> L. Cowles-Boyd, H.S. Boyd, *Play as a Time Structure*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, nr 1, s. 5–7.

## D – jak dyskontowanie

---

Mianem dyskontowania (*discounting*), nazywanego też niekiedy w polskich opracowaniach nierozpoznaniem, umniejszaniem, odrzuceniem czy pomijaniem, określamy nieświadome ignorowanie lub minimalizowanie pewnych informacji umożliwiających rozwiązanie określonego problemu, z którym boryka się dany człowiek<sup>1</sup>. Koncepcja ta została stworzona przez Aarona i Jacqui Schiff w roku 1970 i była rozwijana dalej przez K. Mellor i E. Schiffa. Zgodnie z analizą transakcyjną osoba dyskontująca zupełnie pomija dane informacje (dyskwalifikuje je) lub wierzy i postępuje w taki sposób, jak gdyby niektóre aspekty jej samej, innych ludzi, a także sytuacji, w jakiej się znajduje, były mniej znaczące, niż pokazuje to rzeczywistość (dewaloryzacja). Wpływ tych elementów rzeczywistości jest zwykle celowo umniejszany, aby utrzymywać znajomy sobie układ odniesienia (*frame of reference*). Układ odniesienia jest strukturą powiązanych ze sobą stanów Ja, będących odpowiedzią na rzeczywistość i pozwalającą na zdefiniowanie w określony sposób siebie samego, innych ludzi, którzy nas otaczają, a nawet nazwanie prawidłowości jakimi kieruje się cały świat. Stąd też jest w jakimś sensie najbliższe pojęciu: „światopogląd”, ze wszystkimi zastrzeżeniami i wątpliwościami jakie budzi ten termin. Dyskontowanie pozwala również na prowadzenie gier interpersonalnych, realizowanie swojego nieświadomego scenariusza życiowego czy wymuszanie lub podtrzymywanie transakcji symbiotycznych z innymi osobami. Pomniejszanie pewnych cech służy z kolei przesadnemu wyolbrzymianiu pozostałych właściwości (*grandiosity*). Dyskontowanie, będąc wewnętrznym mechanizmem obronnym, rozpoznaje się dzięki zewnętrznym zachowaniom przejawiającym się w różnych strategiach pasywności, charakterystycznych rodzajach prowadzonych gier psychologicznych i odgrywaniu takich, a nie innych ról w tzw. Trójkącie Dramatycznym S. Karpmana. Dyskontowanie można opisać w kategoriach obszaru (*area*), typu (*type*) oraz poziomu (*level*), nazywanego też trybem (*mode*). Dyskontowanie przejawiające się w aspekcie samego siebie (*self*), innych osób (*others*) lub w realnej sytuacji (*situation*) dotyczy bodźców (*stimulus*), problemów (*problem*) czy opcji/alter-

---

<sup>1</sup> K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 3, s. 295–302.



natyw działania (*option*) oraz może być realizowane w odniesieniu do istnienia (*existence*), znaczenia (*significance*), możliwości zmiany (*change possibilities*) lub osobistych zdolności (*personal abilities*). Powyższe zależności tworzą w sumie tzw. matrycę dyskontowania (ang. *discount matrix*) będącą modelem umożliwiającym analizę omawianego tu zjawiska<sup>2</sup>. Sytuacja osoby patrzącej na świat przez nieodpowiednie okna i dyskontującej pole swojej aktywności zawodowej do złudzenia przypomina literacką postać Don Kichota z La Manchy, tytułowego bohatera powieści Cervantesa. Jak wiadomo, Don Kichot był przekonany, że jest błędnym rycerzem, który ma do spełnienia wiekopomną misję. Z tego powodu dostrzegał rzeczy i ludzi w zmienionej oraz nieprawdziwej perspektywie. W wiatrakach rozpoznawał gestykujących olbrzymów. W żołnierzach eskortujących pewną szacowną damę chciał widzieć podstępnych czarnoksiężników, a w stadzie owiec potrafił zauważyć dwie potężne armie, aby już za moment uznać je za kondukt żałobników. Dodajmy jeszcze, że był również tak głęboko przekonany, że balwierska misa, którą nosił na głowie, to czarodziejski hełm Mambrina, że nawet nie przypuszczał, na jaką śmieszność ze strony otoczenia się naraża. Mylił się też głęboko co do spotykanych osób. Służąca Maritornes nie była przecież księżniczką, a Aldona Lorenzo, w rzeczywistości niezbyt urodziwa – i co tu kryć – również niespecjalnie cnotliwa wieśniaczka, z całą pewnością nie zasługiwała także na miano dobrze urodzonej damy o wytwornym imieniu Dulcynea z Toboso. To tylko niektóre z przykładów nierozpoznań naszego bohatera. W rzeczywistości było ich znacznie więcej i dla dociekliwego badacza tego utworu epickiego stworzyłyby szansę łatwego zaprojektowania zarówno proporcji pól w diagramie Okien Johari, jak i stworzenia bezbłędnej matrycy dyskontowej.

Posłużmy się jednak egzemplifikacją dotyczącą edukacji. Odnosić się ona będzie do prostego przykładu konkretnego nauczyciela oraz jego relacji w stosunku do ucznia wykazującego np. zaburzenia określane jako dysleksja. W przypadku obszaru dyskontowania nauczyciel pomyśli: „nawet jeśli taki przypadek miałby miejsce, nie umiałbym go rozpoznać” (ja), „tego nie rozpozna u danego ucznia nikt spośród moich koleżanek i kolegów” (inni) lub „przy takiej liczbie uczniów w klasie niemożliwą rzeczą jest w ogóle rozpoznanie dysleksji” (sytuacja). Natomiast gdy mowa o typach dyskontowania, nauczyciel niejako nie zauważy, iż uczeń wykazuje typowe objawy dysleksji (np. myli głoski o podobnym brzmieniu, gubi końcówki poszczególnych wyrazów, myli litery o podobnym kształcie, lecz z innym ułożeniem przestrzennym: d-b, p-b itd.), co świadczy o nierozpoznawaniu przez podmiot dyskontowania samego bodźca. Może on dostrzegać znamiona tego zaburzenia, ale ignoruje fakt, iż to może być dowodem istnienia tego rodzaju problemu u ucznia. W ostatnim z typów dyskontowania nauczyciel zauważa trudności ucznia, widzi w tym problem, ignoruje jednak lub dyskwalifikuje możliwość jego rozwiązania.

<sup>2</sup> M. Matkowski, *Nierozpoznanie*, [w:] *ABC psychologicznej pomocy*, (red.) J. Santorski, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 66.

Dyskontowanie ma zatem charakter hierarchiczny, stąd mówimy o różnych poziomach nierozpoznań. Brak rozpoznania na niższym poziomie pociąga z reguły nierozpoznanie na poziomie wyższym, np. brak dostrzeżenia objawów dysleksji powoduje automatycznie niezauważenie problemu oraz sposobów jego rozwiązania i możliwości w tym zakresie samego nauczyciela. Ponadto, im niższy jest poziom dyskontowania, tym poważniejsze są konsekwencje tego rodzaju sytuacji.

Odwołajmy się jeszcze do innego przykładu dotyczącego nierozpoznań, tym razem dotyczącego rodziców, jaki odnajdujemy w książce Roberta D. Hare: „N i e r o z p o - z n a n i e, że dziecko wykazuje wiele lub większość cech osobowości, które definiują psychopatię, może skazać rodziców na niekończące się wizyty u nauczycieli, psychiatrów i psychologów, daremne poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co złego dzieje się z ich dzieckiem i z n i m i s a m y m i. Może też prowadzić do serii niewłaściwych terapii i interwencji, a wszystko to przy dotkliwych kosztach finansowych i emocjonalnych”<sup>3</sup>.

Cała sytuacja w oczywisty sposób nie prowadzi do rozwiązania problemu. Widzimy zatem jak niebagatelne jest to zjawisko w kontekście pracy nauczycieli i wychowawców, rodziców i opiekunów oraz pedagogiki jako nauki, a także funkcjonowania w praktyce całego systemu edukacyjnego.

### Bibliografia

- Bader E., Zeig J.K., *Fifty-Seven Discounts*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 6, nr 2, s. 133–134.
- Campos L.P., *Institutional Discount Structures*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 1, s. 60–61.
- Cierpiałowska L., Nowicka-Gawęcka H., *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, (red.) B. Waligóra, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1992, s. 104–107.
- Jones A.C., *Grandiosity Blocks Writing Projects*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 4, s. 415.
- Matkowski M., *Nierozpoznanie*, [w:] *ABC psychologicznej pomocy*, (red.) J. Santorski, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 59–70.
- Mellor K., Schiffr E., *Discounting*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 3, s. 295–302.
- Pierzchała A., *Źródła, rodzaje i konsekwencje dyskontowania w obliczu sytuacji problemowej w szkolnym funkcjonowaniu ucznia*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 74–91.

---

<sup>3</sup> R.D. Hare, *Psychopaci są wśród nas*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008, s. 204.

## E – jak ekonomia głasków

---

Pojęcie ekonomii może wskazywać mylnie na istnienie czegoś o charakterze racjonalnym, pozytywnym lub oczekiwanym. W rzeczywistości jest inaczej. Natomiast termin „głask” może wydawać się nieco dziwaczny, wszak jest niczym innym jak rzeczownikiem odczasownikowym od czynności rodzicielskiego głaskania po głowie. Oznacza on najbardziej elementarny przejaw zauważenia drugiej osoby w sensie pozytywnym lub negatywnym oraz warunkowym czy bezwarunkowym. Jest przejawem wsparcia, jakiego udzielamy innym i jakie od innych otrzymujemy. W sposób nieco szerszą kategorią głasków zajmiemy się dalej. Mają one bowiem niebagatelne znaczenie dla budowania relacji między nauczycielem i uczniem.

Interesującego porównania ekonomii głasków ze stosowaniem diety pokarmowej dokonuje Giles Barrow w swoim artykule dotyczącym duszpasterstwa i edukacyjnej analizy transakcyjnej<sup>1</sup>. Wskazuje on na ciągłe niejako „niedożywienie” pewnych osób głodnych otrzymywania wzmocnień w postaci wspomnianych znaków rozpoznania. Pisze również, że uczniowie w szkole otrzymują nierzadko negatywne, warunkowe głaski będące synonimem „złego jedzenia” (np. mało wartościowego, toksycznego, zbyt tłustego lub mało kalorycznego pokarmu). Są skłonni uważać je za normalne, gdyż na nic innego w ich przekonaniu nie zasługują. Mówiąc najprościej: wolą jeść byle co, niż nie jeść w ogóle i pozostawać głodnymi. To częsta przyczyna, dla której uczniowie zachowują się nieodpowiednio, tylko w tym celu, aby nauczyciel zauważył ich obecność.

Pojęcie ekonomii głasków stanowi zbiór restrykcyjnych zasad Rodzica (**R**), a mówiąc precyzyjniej – jego funkcjonalnej odmiany nazywanej strukturą Ja-Rodzic Krytyczny lub Karzący czy Kontrolujący, która odnosi się do otrzymywania głasków lub obdarzania nimi innych osób<sup>2</sup>. Dotyczy to zarówno dawania głasków, jak i proszenia o nie. Przyjmowanie tych, których się pragnie, ale też odrzucanie tych niechcianych, nieprawdziwych i konwencjonalnych, które w analizie transakcyjnej bywają nazywane „plastikowymi głaskami” (ang. *plastic fuzzies*). Bywają osoby, które rozdają takie nieszczerze wyrazy akceptacji

---

<sup>1</sup> G. Barrow, *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Pastoral Care in Education” 2007, nr 1 (25), s. 21–25.

<sup>2</sup> C.M. Steiner, *The Stroke Economy*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 3, s. 9–15.

wobec innych bez umiaru i najmniejszego sensu. W analizie transakcyjnej w potoczny sposób mówimy o nich, że „przesładzają” (ang. *marshmallow-throwing*)<sup>3</sup>. Niebagatelne znaczenie ma również dostarczanie sobie samemu uzasadnionych głasków, tzw. „samogłaskanie”. W konsekwencji ekonomii głasków zakłócony może zostać proces zauważania siebie i swoich mocnych stron oraz wymiany pozytywnych uczuć między ludźmi. Wiele osób kieruje się zatem pewnymi zasadami źle pojętej ekonomii znaków zauważenia, które sprowadzają się do pięciu reguł: „Nie dawaj głasków innym”, „Nie proś o nie, gdy tego pragniesz”, „Nie odmawiaj głasków, nawet wtedy, gdy tego nie chcesz” oraz „Nie dawaj głasków sobie samemu”<sup>4</sup>. W sposób nader oczywisty wszyscy, w tym uczniowie i nauczyciele, pragną głasków pozytywnych. Zarówno bezwarunkowych (np. „bardzo cię lubię”), jak i warunkowych (np. „bardzo cię lubię, gdy...”). Bywa jednak i tak, o czym wspomnieliśmy już wcześniej, iż zadowolają się negatywnymi, gdy odczuwają głód głasków (nieprzypadkowo w AT potrzeby nazywamy „głodami”). A także wtedy, gdy głaski pozytywne są niedostępne (np. nauczyciel nie zwykł obdarzać nimi uczniów). Są to zarówno negatywne głaski bezwarunkowe (np. „ty wstrętna gaduło”), jak i warunkowe (np. „jak nie przestaniesz rozmawiać na lekcji, to wyrzucę cię z klasy”). Trzeba też wspomnieć, że głaski mogą być wyrażane werbalnie, przez konkretne słowa, wypowiedzi, czy opinie, a także w sposób pozawerbalny – demonstrowane gestami lub wyrazem twarzy. Niewerbalne znaki rozpoznania wyrażają się czasem konkretnymi działaniami, np. uważnym słuchaniem kogoś, byciem empatycznym, czy też okazywaniem sympatii, miłości lub zainteresowania poprzez różnego rodzaju sygnały czy symbole. Określamy je wówczas „głaskami czynnościowymi” (ang. *action strokes*)<sup>5</sup>. Prezentacja głasków w celu identyfikacji ich dynamiki i typowych wzorców w relacjach rodzinnych, przyjacielskich, czy zawodowych przedstawiana bywa poprzez tzw. diagram analizy głasków (*stroke pattern analysis chart*) lub przez profil głasków (*stroking profile*), który zawiera indywidualne preferencje dotyczące dawania i otrzymywania tego rodzaju wyrazów wsparcia oraz ich odrzucania lub proszenia o nie<sup>6</sup>. Pozwala to na późniejsze podjęcie decyzji co do ich zmiany lub modyfikacji<sup>7</sup>. Preferowana przez daną osobę liczba i kombinacja różnych typów głasków bywa nazwana z kolei „ilorazem głasków” (*stroke quotient*)<sup>8</sup>. To, w jaki sposób byliśmy, jako uczniowie lub stu-

<sup>3</sup> Źródło: <http://www.behavenet.com/capsules/treatments/ta/marshmallowthrow.htm> [stan z 12.07.2011].

<sup>4</sup> C.M. Steiner, *The Stroke Economy*.

<sup>5</sup> Tenże, *Dwa dni z Claudem Steinerem. Materiały szkoleniowe*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa „Transmisja”, Polskie Towarzystwo Organizacyjnej Analizy Transakcyjnej, Kraków 18–19 czerwca 2010.

<sup>6</sup> Źródło: <http://www.behavenet.com/capsules/treatments/ta/strokingprofile.htm> [stan z 12.07.2011].

<sup>7</sup> L. Snyder, *Stroke Pattern Analysis Chart*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 4, s. 310–311.

<sup>8</sup> Źródło: <http://www.behavenet.com/capsules/treatments/ta/strokequotient.htm> [stan z 12.07.2011].

denci, obdarzani głaskami, powoduje, że posiadamy niejako „bank głasków” (*stroke bank*), czyli zbiór przeszłych doświadczeń w tym zakresie, który może być w każdej chwili ponownie przypomniany oraz użyty<sup>9</sup>. Istnieje prawdopodobnie zależność – warta weryfikacji – między tym, w jaki sposób nauczyciel w swoim dzieciństwie był obdarzany głaskami, a jakimi regułami ekonomii głasków kieruje się obecnie w stosunku do swoich uczniów. Czyż nie jest to interesujący przedmiot dla przyszłych badań? Na koniec pozwolę sobie na pewną własną dygresję. Po przesłanych podziękowaniach za pozytywną recenzję jednemu ze znanych profesorów pedagogiki, notabene uroczemu człowiekowi, ale słynącemu z braku hojności w obdarzaniu głaskami innych, otrzymałem taką oto odpowiedź: „Drogi Panie, nikogo chwalić nie zamierzałem, ale jakaś sprawiedliwość być musi”. Jedna z reguł ekonomii głasków została zatem zachowana.

### **Bibliografia**

- Aiken B.A., *The Stroke Economy and Gay People*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 6, nr 1, s. 21–27.
- Samuels S.D., *Stroke Strategy: I. The Basis of Therapy*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 3, s. 23–24.
- Steiner C.M., *The Stroke Economy*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 3, s. 9–15.
- Woollams S., *The Internal Stroke Economy*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 3, s. 194–197.
- Wyckoff H., *The Stroke Economy in Women’s Scripts*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 3, s. 16–20.

---

<sup>9</sup> Źródło: <http://www.behavenet.com/capsules/treatments/ta/strokebank.htm> [stan z 12.07.2011].

## F – jak formuła gry

---

Na bardziej szczegółowy opis pojęcia, które określamy mianem gry psychologicznej, przyjdzie jeszcze czas. W chwili obecnej powiedzmy jedynie, że gra w analizie transakcyjnej to kilka lub kilkanaście – najczęściej ukrytych – komunikatów między ludźmi, zakończonych uzyskaniem pewnych nieuprawnionych korzyści psychologicznych. Gra zawiera również zawsze pewną emocjonalną pułapkę, w którą „złapany” zostaje niejako partner. Każda posiada też jakiś swój niewątpliwy początek, zasady, jakimi się kierują gracze, oraz cel, do jakiego zmierza. Gry są niczym innym jak swoistym rodzajem mechanizmu obronnego ludzi, którzy potrzebują wsparcia i uznania ich wartości (głasków, o których pisaliśmy w poprzednim haśle), lecz przestali wierzyć w to, że mogą wszystko to otrzymać od innych w normalny sposób. Określamy ich mianem Agensów. To oni, tak jak pająki, zastawiają sieci na swoje ofiary. Odbywa się to zawsze zgodnie z pewną sekwencją zdarzeń, która zastała opisana przez Erica Berne’a jako **formuła gry** lub **wzór G** (*formula G, game formula*)<sup>1</sup>. Obejmuje ona następującą serię posunięć:

$$F + H = P \rightarrow R \rightarrow K \rightarrow Z$$

gdzie:

F – fortel, nazywany też podstępem, sztuczką, zaczepką, albo kantem (ang. *con*)

H – haczyk (ang. *gimmick*)

P – przełącznik (ang. *switch*)

R – reakcja (ang. *response*)

K – konsternacja (ang. *crossu*)

Z – zapłata (ang. *payoff*)

Omówmy pokrótce każdą z części powyższego wzoru. Fortel to nic innego jak stworzenie sprzyjającej sytuacji umożliwiającej grę lub swoiste zaproszenie do jej podjęcia. W szkole może to być np. zorganizowanie nieoczekiwanej rady pedagogicznej przez dyrektora placówki, zaproszenie po wywiadówce na indywidualną rozmowę jednego z rodziców, czy niespodziewanie i podstępnie zada-

---

<sup>1</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 43–44, 533.

ne pytanie uczniowi przez nauczyciela. Haczyk wykorzystuje słabość partnera, np. dostrzeżoną przez dyrektora pasywność nauczycieli, bezradność wychowawczą rodziców, zbyt mały zasób wiedzy ucznia itp. Przełącznik zmienia zasadniczo rolę w tej rozgrywce. Dotychczasowy Prześladowca zmienia się w Ofiarę, natomiast Ofiara staje się nagle Prześladowcą<sup>2</sup>. Do ról tych wrócimy, gdy dołączymy do litery „O” oraz przyjdzie nam omawiać tzw. Trójkąt Dramatyczny. Reakcja wyraża się konsternacją wynikającą z faktu znalezienia się w podstępnej pułapce. W grze zawsze coś okazuje się inne, niż miało być na początku. Zapłata polega na uzyskaniu swoistego rodzaju korzyści emocjonalnych, które utwierdzają jedną i drugą stronę w swoich ukrytych przekonaniach lub psychologicznych rolach, do jakich są przypisane. Zdaniem Erica Berne’a, jeśli sekwencja transakcji nie zawiera wszystkich powyższych cech, nie jest grą. Wówczas w analizie transakcyjnej nosi miano operacji (ang. *operations*), czyli jest to ciąg prostych, społecznych komunikatów, często o charakterze informacyjnym lub podejmowanych w ściśle określonym celu<sup>3</sup>.

Posłużmy się przykładem edukacyjnym, który pozwoli nam odróżnić grę psychologiczną od pojęcia operacji transakcyjnej. Operacja to np. sytuacja, w której uczeń w czasie lekcji czegoś nie wie i zwraca się z pytaniem do nauczyciela, który udziela mu odpowiedzi lub nie (gdy nie potrafi odpowiedzieć na pytanie). Gra natomiast zawiera określone elementy. Uczeń, który jest w tym zdarzeniu agensem, ma ochotę udowodnić nielubianemu nauczycielowi, że jest niekompetentny i w ten sposób podnieść swoją własną samoocenę. Zadaje pytanie. Buduje więc fortel i zarzuca haczyk, wiedząc, że nauczyciel nie może znać odpowiedzi na tak sformułowane pytanie i zacznie gmatwać się w próbach wybrnięcia z niezręcznej, jak sądzi, dla siebie sytuacji. Wówczas pojawia się przełącznik w postaci np. zuchwałego stwierdzenia ucznia: „Tak właśnie sądziłem, że pan profesor nic nie wie na ten temat”. Pojawia się reakcja nauczyciela w postaci konsternacji, zaskoczenia, zmieszania i całego szeregu jeszcze innych przykrych uczuć. Uczeń natomiast triumfuje, gdyż otrzymał transakcyjną zapłatę. Wbrew pozorom nauczyciel otrzymał również zapłatę, choć o przeciwnej wartości. Ma to, czego chciał, nie opanował bowiem sztuki radzenia sobie z podobnymi pułapkami; sposoby, przy pomocy których można sobie z nimi poradzić, opisuje rozdział o wymownej nazwie *Jak nie grać (lub grać i przy tym się nie dać)* zawarty w książce *Gry psychologiczne w szkole*<sup>4</sup>.

Warto, aby Agens, inicjator każdej gry, pamiętał o biblijnej przestrodze: „Nie ciesz się z upadku wroga, nie raduj się w duszy z jego potknięcia, by Pan widząc to, nie miał ci za złe i gniew nie odwrócił od niego” (Prz24, 17–18).

<sup>2</sup> Dla przypomnienia: używamy w takich przypadkach dużych liter dla podkreślenia roli psychologicznej.

<sup>3</sup> E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1987, s. 43.

<sup>4</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004, s. 173–190.

**Bibliografia**

Hesterly S.O., *Gimmicks: Useful Inner Cues in Avoiding Games*, „Transactional Analysis Journal” 1982, vol. 12, nr 2, s. 144–146.

Jagiela J., *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004, s. 124–125.

Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 54.



## G – jak gra psychologiczna

---

W poprzednim haśle omówiony został wzór, według którego można opisać i przeanalizować typowe sekwencje zdarzeń układających się w grę psychologiczną. Sama gra jest serią posunięć z pozoru wiarygodnych, ale jednocześnie zakamuflowanych i uzupełniających się wzajemnie ukrytych transakcji, zawierających pułapkę i prowadzących do uzyskania rozpoznawalnych oraz przewidywanych korzyści emocjonalnych. Można by ją uznać za rodzaj intrygi, manipulacji drugim człowiekiem, czy podstępny szantaż, gdyby nie to, że rozgrywana bywa przez obie strony na nie całkiem świadomym poziomie. Należy też dodać, że choć gry transakcyjne mają tak wiele wspólnego z każdą inną formą gry, jaką uprawiają ludzie między sobą (szachy, sport, polityka, kokieteria itp.), to jednak nie są one zdarzeniami radosnymi i odprężającymi. Jest to w sumie ukryta konfrontacja, w której zaciekleść i zapamiętanie sięgają czasem zenitu. Stąd też gry są stopniowalne (*degrees of games*) i dzielą się na gry pierwszego stopnia (łagodne i społecznie akceptowane, np. drobna złośliwość, utarczka słowna, uszczypliwość itd.), gry drugiego stopnia (bardziej nasilone, zwodnicze i szorstkie, nie powodujące jednak nieodwracalnych szkód w relacjach społecznych, np. wymagają czasem przeproszenia kogoś, wyjaśnienia, poniesienia odpowiedzialności karnej czy administracyjnej itd.) oraz gry trzeciego stopnia (najbardziej intensywne, bezwzględne, a czasem też tragiczne, prowadzące często do nieodwracalnych skutków np. rozvodu, śmierci, poważnych zranień, samobójstwa, choroby psychicznej itd.). Za przykład tego ostatniego rodzaju gry Eric Berne uznał wojnę<sup>1</sup>.

Zapis najważniejszych składowych gry, umożliwiający późniejszą jej analizę, określany bywa **notacją gry** (*game notation*). **Tytuł** gry wyrażony bywa zazwyczaj w sposób potoczny, np. „Moje lepsze niż twoje”, „Kopnij mnie!”, czy „Mam cię wreszcie, ty... (tu pada dość niecenzuralne słowo)”, stąd niejednokrotnie wywołuje rozbawienie u czytelników. **Teza** gry mówi o tym, co jest głównym jej przedmiotem i bywa określona na poziomie jawnym (społecznym) oraz ukrytym (psychologicznym). **Antyteza** natomiast uświadamia ukryty jej

---

<sup>1</sup> E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1987, s. 45.

motyw i pokazuje w ten sposób, że mamy do czynienia właśnie z grą, a nie np. z operacją. Ujawnienie antytezy bywa najskuteczniejszym tzw. stoperem gry, czyli sposobem jej zatrzymania. **Cel** gry jest zamiarem, do jakiego dążą wszelkiego rodzaju zabiegi. **Ilość graczy** wskazuje na jej dwustronność lub wielostronność. **Role** mówią o tym, kto w danym momencie występuje z pozycji Prześladowcy, a kto Ofiary. **Dynamika gry** i jej aspekty psychopatologiczne służą wykazaniu rodzaju problemów psychologicznych graczy, swoistych instynktów i sił napędzających cały proces, wiadomo np., że problemy narcystyczne ujawniają się w grze: „Moje lepsze niż twoje”, masochistyczne w: „Kopnij mnie!”, natomiast sadystyczne w „Mam cię wreszcie ty...”, a histrioniczne w grze „Gwałt”, itd. Odnotowanie posunięć ma wskazać minimalną ilość bodźców i reakcji transakcyjnych. W praktyce posunięcia bywają nierzadko rozbudowane lub gra jest niejako „utkana” w inne transakcje nie będące grą. Jest rzeczą charakterystyczną i łatwo obserwowalną, że posunięcia jałowe, nie-trafione i nieefektywne ze względu na cel gry są eliminowane, pozostają zaś te, które najlepiej służą ostatecznemu finałowi. Można więc mówić o swoistej ekonomice posunięć. **Paradygmat** to z kolei posunięcia w grze tworzące jej strukturę. **Korzyści** z gry wypłacane są w postaci tzw. „talonów psychologicznych” (*trading Stamp*), czyli swoiście rozumianej waluty uczuć zastępczych zamieniającej na konkretne zachowania będące zapłatą po zakończonej grze. **Talony psychologiczne** opisywane są przy pomocy określonych kolorów. I tak, talon czerwony oznacza złość i wrogość, szary – bezradność, biały – doskonałość i cnotę, brązowy – smutek i depresję, złoty – samoakceptację itd. Generalnie rzecz ujmując, różnych rodzajów gier dzieci uczą się od swoich rodziców, ale też z życiowych sytuacji, a nawet bajek czy wierszyków. Wystarczy w tym miejscu sięgnąć do znanego wiersza dla dzieci autorstwa Jana Brzechwy *Żuraw i czapla* i zauważyć występowanie wszystkich elementów formuły gry transakcyjnej – od fortelu (wzajemne odwiedzanie się), haczyka (chęć zerwania z samotnością), po kolejne konsternacje („trudno będę żył bez żony”) i wypłatę skryptową (muszę pozostać samotny/samotna). Dużą pomocą w rozpoznaniu gier, w jakich uczestniczymy, oraz ich elementów stanowi tzw. „lista pytań o grę” (*game checklist*). Zestaw tego rodzaju najprostszyc pytań może wyglądać następująco: Co zdarza się wciąż i wciąż, pozostawiając ciebie z negatywnymi uczuciami? Jak to się zaczyna? Co zdarza się potem? A jeszcze potem? Jak to się kończy? Jak czujesz się, kiedy to się kończy? Jak mogą czuć się inne osoby?

Gry można poszerzować w grupy według różnych kryteriów. Istotny ich zbiór stanowią gry prowadzone przez klientów psychoterapii wobec innych osób (np. współuczestników sesji grupowych), wobec terapeuty, a nawet siebie samych. Terapeuci nie są też wolni od zastawiania podobnego rodzaju pułapek, choć nie ulega wątpliwości, że powinni się ich wystrzegać, a umiejętność radze-

nia sobie z nimi stanowi ważne wyposażenie kompetencji zawodowych<sup>2</sup>. W tym obszarze mieszczą się między innymi tzw. gry ratownicze (ang. *rescue game*). Polegają na mniej lub bardziej świadomym ograniczaniu możliwości lub zdolności drugiej osoby do pomocy samej sobie, szczególnie wtedy, gdy wspomniana osoba nie wykazuje zaangażowania w rozwiązanie problemu. Klient umacnia się w ten sposób w przekonaniu o swojej bezradności lub przeświadczeniu, że jemu pomóc nie można. Terapeuta uzyskuje poczucie przewagi, podpowiadając swojemu klientowi nowe rozwiązania, które z kolei on podważa lub w jakimś stopniu neguje. Nieprzypadkowo zatem gra nosi nazwę „Dlaczego nie spróbujesz...? – tak, ale...” (ang. „*Why Don't You... Yes But*”) i jest opatrzona akronimem WDYYB. Interesujące – i zapewne doświadczane niemal przez każdego – są gry noszące miano gier biurokratycznych (*bureaucratic games*), gdzie trzymanie się formalnych i sztywnych reguł ma na celu wywołanie u Ofiary, np. petenta, uczuć gniewu (a więc otrzymania czerwonych talonów)<sup>3</sup>. Typowa gra nazywa się: „To okienko jest już zamknięte” (ang. *This Window Is Closed* – TWIC).

Pierwowzorem wszelkiego typu gier jest gra o nazwie „Moje lepsze niż twoje”. Rozgrywka, w której duże upodobanie mają dorośli, ale też nieobca najmłodszym. Dobrze ilustruje tę grę jeden z dowcipów<sup>4</sup>.

– „Mój wujek jest prałatem i tytułują go przewielebnym” – stwierdza jeden maluchów zapraszając pozostałych do gry.

– „A mój jest biskupem i mówią do niego: ekscelencjo” – nie daje za wygraną inny z chłopców.

– „A mój kuzyn waży aż 130 kg i każdy, kto go tylko zobaczy, mówi: O, mój Boże!” – triumfuje i w konsekwencji wygrywa trzeci z rozmówców.

W oczywisty sposób szkoła jest przedmiotem różnorodnych gier i podstępnych pułapek, które prowadzą ze sobą zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Pokój nauczycielski stanowi z całą pewnością niezrównaną skarbnicę tego rodzaju transakcji. Sam Eric Berne nie zajmował się w szczególny sposób grami szkolnymi, temu problemowi poświęcone są natomiast dwie książki innych autorów, które ukazały się na naszym rynku wydawniczym<sup>5</sup>.

Inni transakcjonalisci zajmujący się problematyką edukacyjną zaprojektowali np. ciekawe rozwiązania zapobiegające grom szkolnym. Przykładowo, Richard Stapleton wymyślił ciekawe urządzenie przypominające ruletkę, a mogące być tłumaczone jako Klasowy Anty-Gracz (*The Classroom De-Gamer*), które ma za zadanie przeciwdziałanie lub ograniczenie gier interpersonalnych w kla-

<sup>2</sup> S.D. Samuels, *Games therapists play*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 1, s. 95–99.

<sup>3</sup> H. Mossman, *Games Bureaucrats Play: TWIC*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, nr 2, s. 171–172; P. Wojdowski, *Special Games Bureaucrats Play*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 1, s. 56–59.

<sup>4</sup> J. Kracik, *Żarty niepoświęcone*, Kraków 1993, s. 19.

<sup>5</sup> K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, WSiP, Warszawa 1991; J. Jagiela, *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.

się, na rzecz bardziej konstruktywnych form spędzania czasu, np. procedur czy bliskości.

Praktycy wychowania i nauczania z łatwością potrafią wskazać wiele przykładów różnego rodzaju rozgrywek. Takie gry toczą się również między samymi nauczycielami.

Oto fragment przebiegu rozmowy dyrektora szkoły z jednym z młodych nauczycieli w powieści Edwina Jędrkiewicza *Daimonion ti*: „Roześmiał się do nauczyciela najbardziej jak potrafił, ujmująco i patrząc na niego z humorem augura porozumiewającego się ze swoim kolegą, uprzedził: – Wiem, wiem, co pan kolega sobie myśli! No cóż, wma-wiam im tę dojrzałość, tak wma-wiam! Ale, panie kolego, to środek pedagogiczny, którego, uważam, także nie można lekceważyć! Prawda? Myślę, że mi pan przyzna rację, co? – pytał koleżeńsko, pełen pochlebnego uznania dla chytrości, z jaką skłonił tamtego do wycofania się z pozycji obronnego nastroszenia”<sup>6</sup>.

Łatwo dostrzec tu wszystkie elementy przynależne grze psychologicznej (pułapka psychologiczna, ukryte transakcje, nieszczerze komunikaty, talony psychologiczne, których wartości możemy się tylko domyślać itp.). Zauważmy jeszcze, że rozgrywka toczy się na dwóch niejako planach: opisu gry, jaką dyrektor prowadzi ze swoimi uczniami, odwołując się podstępnie do ich Dorosłego stanu transakcyjnego, oraz faktycznej gry, jaka rozgrywa się między dyrektorem i młodym nauczycielem.

## Bibliografia

- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1987.
- Berne E., *Games People Play At Christmas*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 4, s. 322–325.
- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1987, s. 43–61.
- Berne E., *Seks i kochanie*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1994, s. 127–167, 147–163.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 43, 198–201, 528.
- Ernst K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, WSiP, Warszawa 1991.
- Jagiela J., *Gry psychologiczne w szkole*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 1.
- Jagiela J., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków 2004.
- Kowalczyk-Gnyp M., *Identyfikacja wybranych gier interpersonalnych nauczycieli i uczniów na terenie szkoły*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 73–91.
- Krzemiński I., *Co dzieje się między ludźmi?*, rozdz. 3: *Analiza transakcyjna Erica Berne’a, czyli w co ludzie grają (i dlaczego)?*, Wyd. Jacek Santorski & Co. s. 84–122.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989, s. 52–53, 63–68.
- Summerton O., *Game Analysis in Two Planes*, „Transactional Analysis Journal” 1992, vol. 22, nr 4, s. 210–215.
- Summerton O., *The Game Pentagon*, „Transactional Analysis Journal” 1992, vol. 22, nr 2, s. 66–75.

<sup>6</sup> E. Jędrkiewicz, *Daimonion ti*, Czytelnik, Warszawa 1962, s. 31.

- Summerton O., *Games in Organizations*, „Transactional Analysis Journal” 1993, vol. 23, nr 2, s. 87–103.
- Summerton O., *The Development of Game Analysis*, „Transactional Analysis Journal” 2000, vol. 30, nr 3, s. 207–218.
- Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 123–147.
- Widawska E., *Gry psychologiczne jako forma sprawowania władzy*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 57–62.

## H – jak hipoteza stałości

---

Hipotezę stałości (*constancy hypothesis*) po raz pierwszy sformułował w roku 1972 John M. Dusay<sup>1</sup>. Wspomniana koncepcja zakłada, że gdy jeden ze stanów Ja się intensyfikuje, inny (lub inne) ulega dla równowagi osłabieniu. Dzieje się tak po to, aby całkowita ilość energii psychofizycznej pozostała stała. Wyraża się to poprzez wzór:

$$K = mm (R+D+Dz)$$

gdzie:

K – współczynnik stałości

mm – czynnik określający indywidualny poziom energetyczny danej jednostki, znany też jako „mleko matki”

R – stan Ja-Rodzic

D – stan Ja-Dorosły

Dz – stan Ja-Dziecko

„Hipoteza stałości zapewnia dynamiczne, fizjologiczne wyjaśnienie dla symbolicznego przedstawienia poszczególnych stanów Ja. Oczywiście jest, że Dziecko widzi, co się dzieje, że Dorosły może to przyswoić, a Rodzic nie ma nic przeciwko temu”<sup>2</sup> – pisze J.M. Dusay. W powyższym wzorze najbardziej tajemniczym współczynnikiem proporcjonalności wydaje się symbol „mm”. Oznacza pewną indywidualną stałą, którą Eric Berne nazwał kolokwialnie „mlekiem matki”. Niezbyt dokładnie ją jednak zdefiniował, określając jedynie jako „potrzebę biologiczną”. Być może czynnik ten odpowiada innemu terminowi, który pojawił się jednak w analizie transakcyjnej znacznie później i określony został jako *Phisis*, stanowiąc synonim siły, zdrowia oraz dążenia do rozwoju oraz twórczej ewolucji<sup>3</sup>. Pozostaniemy tu jednak zapewne w sferze mniej lub bardziej uprawnionych interpretacji. Należy dodać, że zgodność między poszczególnymi

---

<sup>1</sup> J.M. Dusay, *Egograms and the 'Constancy Hypothesis'*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 3, s. 37–42.

<sup>2</sup> Tamże, s. 42.

<sup>3</sup> P. Clarkson, *Physis in Transactional Analysis*, „Transactional Analysis Journal” 1992, vol. 22, nr 4, s. 202–209.

stanami Ja ustala się przy pomocy tzw. **egogramu**. Jest to specjalnie sporządzony kwestionariusz lub – co zdarza się częściej na zajęciach szkoleniowych, treningowych lub psychoterapeutycznych – pewnego rodzaju histogram ilustrujący intuicyjnie wybrane stany Ja<sup>4</sup>. Hipoteza stałości pozostaje wciąż tylko hipotezą i niczym więcej, a więc przypuszczeniem wymagającym dopiero rzetelnej weryfikacji. Została zbudowana na podstawie obserwacji prowadzonych w czasie psychoterapii, np. jednego z pacjentów o imieniu Pat, u którego można było zauważyć pewne prawidłowości polegające na tym, że gdy wyraźnie zwiększały się jego zachowania wynikające ze stanu Ja-Dorosły, jednocześnie można było zauważyć zmniejszanie się wypowiedzi świadczących o strukturze Ja-Dziecko Przystosowane<sup>5</sup>. Nasze potoczne doświadczenia mogą również potwierdzać wzmiankowaną hipotezę. Dla przykładu łatwo dostrzec wyraźny przerost **Dz** u osób wysoce kreatywnych, artystów czy twórców nauki, na rzecz pozostałych stanów Ja. I na odwrót – bardzo rozbudowana struktura Ja-Rodzic, szczególnie w swojej funkcjonalnej postaci Rodzica Krytycznego, bywa widocznym hamulcem kreatywności, uosabianej wszak bardzo wyraźnie w stanie Ja-Dziecko. Nie trzeba chyba przekonywać, iż potwierdzenie empiryczne hipotezy stałości miałyby doniosłe znaczenie dla teorii i praktyki wychowania oraz nauczania. Odwołajmy się tu chociażby do św. Augustyna i jego przeświadczenia, że: „Odnaleźć stałość w odczuwanych sprzecznościach – oto cel walki z samym sobą”, lub do słów Cycerona: „Chwalebna jest w życiu równowaga i zawsze to samo oblicze”<sup>6</sup>.

### Bibliografia

- Dusay J.M., *Egograms and the 'Constancy Hypothesis'*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 3, s. 37–42.
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 29.

<sup>4</sup> M. Sękowska, M. Małkiewicz, *Pokaż mi swój egogram... Analiza transakcyjna jako narzędzie badania stosunków interpersonalnych w organizacji*, „Personel” 2000, nr 5, s. 26–30.

<sup>5</sup> J.M. Dusay, *Egograms...*, s. 37.

<sup>6</sup> Źródło: <http://historia-powszechna.yoyo/cytaty/c.php?c=1156> [stan z 18.12.2011].

## I – jak Iluzja Świętego Mikołaja

---

Święty Mikołaj to postać na poły rzeczywista, na poły legendarna. Jak wiadomo, otaczany jest szczególną czcią w kościołach wschodnich. W naszym kręgu kulturowym Święty Mikołaj to też tajemnicza osoba przynosząca dzieciom podarki w okresie świąt Bożego Narodzenia: za dobre zachowanie – oczekiwany upominek lub różgę – gdy dziecko nie było dostatecznie grzeczne. Dzieci żyją przez dłuższy lub krótszy czas w pewnego rodzaju iluzji, że wszystko to dzieje się naprawdę. Powrót do rzeczywistości dla niejednego malucha bywa bolesny. Stąd też niektórzy rozpoznając wprawdzie w przebranym Mikołaju np. znajomą osobę, udają, że wierzą nadal w całą tę mistyfikację. Czasem z dość przyziemnych motywacji – tylko po to, aby dostać upragniony prezent. Zjawisko to w analizie transakcyjnej funkcjonuje pod nazwą iluzji Świętego Mikołaja (*Santa Claus illusion*) i oznacza dziecięce (w sensie transakcyjnym inicjowane przez stan Ja-Dziecko) urojone oczekiwanie magicznego zdarzenia, które zmieni całe życie, lub pragnienie nagrody za dobre, zaprogramowane kiedyś przez rodziców, zachowanie<sup>1</sup>. Jest zatem iluzją (łac. *illuso* – szyderstwo, żart, złudzenie), która stanowi „[...] błędne ujęcie jakiegoś fragmentu rzeczywistości”<sup>2</sup>. Używając języka współczesnej popkultury, można czasem odnieść wrażenie, że pacjenci zgłaszający się na terapię żyją w swoistym *Matrixie*<sup>3</sup>. Przypomnijmy, że w filmie braci Wachowskich pt. *Matrix* ludzie żyli w świecie stworzonym przez program komputerowy, dający wrażenie autentycznej rzeczywistości. Zarówno psychoterapeuta, jak i pedagog styka się z różnego rodzaju iluzjami<sup>4</sup>. Trzeba tu zaznaczyć, że nie jest to jednak świat całkowicie zafałszowany, przekłamany i w ostateczny sposób nieprawdziwy, nie tworzy on nowych faktów, czy im nie

---

<sup>1</sup> R.E. Osnes, *Santa Claus Scores Again*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 1, s. 29.

<sup>2</sup> *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, (red.) A. Podsiad, Z. Wieckowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1983, s. 148.

<sup>3</sup> *Matrix* (pol. macierz) – film z roku 1999 produkcji amerykańskiej, reż. Larry i Andy Wachowscy.

<sup>4</sup> Szerzej na ten temat: J. Jagieła, *Szanse i bariery rozwoju człowieka z perspektywy psychoterapii*, [w:] *Szanse i bariery rozwoju człowieka*, (red.) E. Widawska, J. Jagieła, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2009, s. 15–20.



zaprzecza, ale swoiście je deformuje, zmienia perspektywę i w specyficzny sposób przeredagowuje. Iluzją jest przeniesienie, które nie pozwala wejść w aktualną relację z innymi bez *clichè* wcześniejszych sytuacji; podobnie opór, dobrze znany wszystkim terapeutom, jak również nauczycielom, mający na celu zapobiec, unieważnić lub w inny sposób zdeprecjonować cele psychoterapii czy nauczania, a także zjawisko uwikłania, gdzie ktoś nie żyje swoim własnym życiem i nie bierze odpowiedzialności za własny los, ale doświadcza życia kogoś innego (np. członka swojej rodziny) jako własnego. Z kolei przeciwaktualizacja jest brakiem zdolności do czerpania z aktualnych doświadczeń. Można też mówić o iluzji autoprezentacji wyrażającej się mniej lub bardziej świadomym zwracaniem większej uwagi na pozory oraz rzeczy drugorzędne (np. wygląd) niż na istotę rzeczy lub o asegregacji poznawczej nie pozwalającej na rozróżnianie faktów obiektywnych od subiektywnych odczuć. Istniejących zdarzeń od opinii czy interpretacji. Fryderyk Nietzsche sformułował tezę, że nie istnieje prawda, istnieją tylko interpretacje. A sama prawda to rodzaj iluzji, bez której gatunek ludzki nie mógłby przetrwać<sup>5</sup>. Do jakich skutków doprowadził ten rodzaj myślenia na temat prawdy w wydaniu komunistycznym czy nazistowskim, nie trzeba nikogo przekonywać. Mówiąc o różnych rodzajach iluzji, trzeba jednak zauważyć, że: „Nie ma iluzji bez jakiejś ukrytej w niej prawdy. Rola myślenia wobec iluzji jest podwójna. Polega na zdemaskowaniu iluzji i na pokazaniu jej prawdy. [...] Idzie bowiem o to, żeby ludzie, którzy przeszli próbę iluzji, wyszli z niej mądrzejsi, a nie bardziej rozgoryczeni. [...] Skąd bierze się iluzja? Bierze się z braku rozróżnienia między tym, co podstawowe, a tym, co wtórne” – pisze Józef Tischner w *Etyce Solidarności*<sup>6</sup>. W analizie transakcyjnej iluzje powstają w wyniku tzw. kontaminacji struktury Ja-Dorosły (łac. *contaminati, contamination*) przez stan Ja-Dziecko. Jest to zatem zmańcenie lub swoiście rozumiane skażenie rzeczywistości, które nie pozwala na prawdziwość, obiektywizm czy konkretność. Jeden z czołowych przedstawicieli analizy transakcyjnej, Thomas Harris, ujmuje to w taki sposób: „Rzeczywistość jest naszym najważniejszym narzędziem terapeutycznym”<sup>7</sup>. Każda zaś utopia i iluzja pojawia się przy deficytach czy na gruzach rzeczywistości, jej percepcji oraz rozumienia. Stwierdzenie powyższe nakłada zatem na psychoterapeutę, a także nauczyciela, obowiązek bycia „advokatem” owej rzeczywistości. To, jak jednak terapeuci oraz pedagodzy radzą sobie z takim wyzwaniem, stanowi osobny, nie mniej frapujący, problem.

---

<sup>5</sup> F. Nietzsche, *Wola mocy*, Warszawa 1911, [za:] I.D. Yalom, *Dar terapii. List otwarty do nowego pokolenia terapeutów i ich pacjentów*, IPZ, Warszawa 2003, s. 155.

<sup>6</sup> J. Tischner, *Etyka Solidarności*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2005, s. 20.

<sup>7</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 242.

**Bibliografia**

- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 188–198, 532.
- Berne E., *Principles of Group Treatment*, Oxford University Press, New York 1964, s. 283.
- Jagiela J., *Szanse i bariery rozwoju człowieka z perspektywy psychoterapii*, [w:] *Szanse i bariery rozwoju człowieka*, (red.) E. Widawska, J. Jagiela, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2009, s. 15–20.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1994, s. 181–182.
- Kemp D., *Curing „Moral Masochism”*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 4, nr 11, s. 19–25.
- Osnes R.E., *Santa Claus Scores Again*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 1, s. 29.

## J – jak Jeder

---

Jeder<sup>1</sup> jest jedną z mitycznych postaci, którą Berne wprowadził do analizy transakcyjnej po to, aby czytelnik lepiej mógł zrozumieć meandry tej koncepcji.

Jeżeli zatem Jeder uosabia wszystkich ludzi na Ziemi, to z kolei Zoe jest reprezentantką wszystkich ziemskich kobiet. **Jeder** jest **Ziemianninem**, który jak każdy z nas, budujące swoje sądy o świecie na przesądach, a nie na obiektywnej ocenie rzeczywistości<sup>2</sup>. Analiza transakcyjna w sposób szczególny odwołuje się do rzeczywistości, jako ostatecznej instancji, zarówno w wymiarze ontologicznym, jak również czysto terapeutycznym. I choć wielu autorów wymienia z reguły całe zbiory czynników, które mają walor leczniczy w psychoterapii<sup>3</sup>, to jednak, jak pisze jeden z czołowych przedstawicieli analizy transakcyjnej – Thomas Harris: „Rzeczywistość jest naszym najważniejszym narzędziem terapeutycznym”<sup>4</sup>. Postać Ziemiannina miała posłużyć twórcy AT do pewnego zabiegu metodologicznego, służącego wprowadzeniu figury kluczowej dla refleksji transakcyjnej, będącej swoistym kontrapunktem dla Jedera – jest nią **Marsjanin**. Ten apokryficzny, tajemniczy i wymyślony przybysz z innej planety, który obserwuje – bez wstępnych założeń oraz w sposób pozbawiony uprzedzeń, utrwalałonych poglądów i całkowicie naiwnie – wydarzenia na Ziemi. Przypomina ignoranta lub małe dziecko zasypujące rodziców nieskończoną ilością najprostszyc, ale jakże zdumiewających i odkrywczyc, pytań w rodzaju: „Dlaczego śnieg jest biały?”, „Czy wszystkim ludziom w zimie jest zimno?”, „Dlaczego człowiek nosi ubranie w zimie, a nie ma futra tak jak zwierzęta?”. Rodzice i nauczyciele nie zawsze umieją odpowiedzieć na te i podobne im pytania, gdyż bliżej im do ziemskiego Jedera niż do postaci Marsjanina.

---

<sup>1</sup> Jeder – w języku niemieckim oznacza „każdego”, „każdego człowieka”.

<sup>2</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 533.

<sup>3</sup> Przykładem może być tu: *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, specyficzne problemy*, (red.) L. Grzesiuk, PWN, Warszawa 1994, s. 24–25, 223–229; J.C. Czabała, *Czynniki leczące w psychoterapii*, PWN, Warszawa 1997.

<sup>4</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 242.

Na jednym z forów internetowych przeczytać było można taką wypowiedź: „Uwielbiam rozmawiać z moim chrześniakiem. Ma 5 lat. Czasami bardzo mnie zaskakuje trafnością spostrzeżeń i analizą zdarzeń... jest bardzo mądry. Godzinami mogę mu tłumaczyć, dlaczego nie powinien stawiać klocka w jakimś tam punkcie... bo będzie bummmmm!!! Uwielbiamy nasze buuuuum... Dzieci są szczerze i to chyba najbardziej nas porusza w kontaktach z nimi. My dorośli przybieramy za dużo masek – tak nam zależy na tym, co inni powiedzą.....(((( Dzieci same w sobie są cudem dla nas, starych pieńników”.

Z kolei w repertuarze zespołu Dżem odnajdujemy piosenkę pod znamienym tytułem: *Naiwne pytania*. Oto kilka wersów tego utworu.

Kiedy byłem mały, zawsze chciałem dojść  
na koniec świata  
kiedy byłem mały...  
Pytałem gdzie i czy  
w ogóle kończy się ten świat.

Kiedy byłem mały,  
pytałem „Co to życie,  
co to życie, mamó?”  
„Widzisz, życie to ja i Ty,  
ten ptak, to drzewo i kwiat”,  
odpowiadała mi.

Refren piosenki zamyka się w słowach: „w życiu ważne są tylko chwile”.

Marsjanin posiada jedną ważną cechę: „[...] wyławia ze słów ich rzeczywiste znaczenie, opierając się na tym, jakie są efekty ich działania, i osądza ludzi nie na podstawie ich pozornych intencji, lecz ostatecznych rezultatów”<sup>5</sup>. Dziecko z pozycji marsjańskich zauważy zatem, że zima nazywa się zimą, gdyż jest wtedy zimno, choć my sami dawno już zapomnieliśmy o tym frazeologicznym związku. Zakwestionuje też nazwę tej pory roku, gdy w czasie jej trwania temperatura będzie dodatnia, dojdzie wówczas do ostatecznej konkluzji, że musi być zimno, żeby później było ciepło. Musi być zima, aby było lato, tj. by można w czasie wakacji „latać” po podwórku.

Raymond Hostie, poświęcający cały swój artykuł rozumieniu postaci Marsjanina, zauważa, że wspomniany gość z innej planety to nie kto inny tylko sam Eric Berne, który w analizie *Baśni* Braci Grimm daje niezrównany dowód swoich niebywałych kompetencji „myślenia marsjańskiego”<sup>6</sup>. Marsjanin bowiem – tak jak dzieci – lubi bajki. Wskazuje nawet na konkretną datę (17 lipca 1962 r.), kiedy to w czasie cotygodniowych seminariów w San Francisco postać Marsjanina pojawia się po raz pierwszy, aby powrócić na kartach ostatniej książki napisanej przez Berne’a. Przykładowo w historii *Kopciuszka* czy *Czerwonego Kapurka* autor zadaje szereg istotnych pytań i wątpliwości, wobec których każdy

<sup>5</sup> E. Berne, *Dzień dobry...i co dalej?*, s. 134.

<sup>6</sup> R. Hostie, *Eric Berne, The Martian*, „Transactional Analysis Journal” 1982, vol. 12, nr 2, s. 168–170.

z nas przechodzi z obojętnością typową dla Jedera: „Dlaczego matka Czerwonego Kapturka chce się jej pozbyć i wysłała ją drogą przez las?”, „Dlaczego Czerwony Kapturek daje wilkowi adres babci?”, „Dlaczego babcia mieszka samotnie w środku lasu?”, a także: „Dlaczego wilk kładzie się do łóżka babci?”. Marsjanin może jednak dojść do przewrotnych wniosków czy konkluzji i stwierdzić, że „[...] cały morał tej historii jest taki, że wilki powinny być bardzo ostrożne w kontaktach z małymi, ślicznymi i słodkimi dziewczynkami”<sup>7</sup>. Widzimy, że Marsjaninowi, który lubi oglądać świat niejako zza kulis, nie brak łagodności, współczucia, ale też... poczucia humoru. Trzeba wspomnieć, że myślenie „po marsjańsku” jest nieodzownym elementem pracy psychoterapeutycznej, daje możliwość rozszerzenia pola świadomości czy nowego wglądu; czasem przydałoby się też niektórym nauczycielom lub wychowawcom. Szczególnie tym, którzy podchodzą do swej pracy i relacji z uczniem oraz wychowankiem w sposób twórczy i pozbawiony utrwalałych stereotypów. Raymond Hostie zaleca szereg ćwiczeń, które mogą przyczynić się do rozwoju „marsjańskiego myślenia”, np. spojrzenie na dotychczasowe zalecenia w nowy sposób, nawet wtedy, gdy brzmią oburzająco, nagannie, skandalicznie, a nawet wulgarnie, lub znalezienie prostego przeciwieństwa dla tego wszystkiego, co jest powszechnie uważane za słuszne i właściwe<sup>8</sup>. Tego rodzaju ćwiczenia, będące, jak pisze autor, swego rodzaju kuglarstwem i psychiczną akrobatyką, pozwolą utrzymać umysł na poziomie świeżości, czujności oraz ciągłej żywotności.

Powróćmy jednak, choć na chwilę, do postaci określonej tu jako Jeder, który uosabia ludzi żyjących na całej kuli ziemskiej. Jedera charakteryzuje pewna szczególna cecha: „Realizuje on swój skrypt – pisze Berne – który został zaszczerpiony w jego umyśle we wczesnym dzieciństwie przez rodziców i pozostanie tam do końca życia, nawet jeśli ich głosy dawno już umilkną. Zjawisko to działa na zasadzie dyskietki komputerowej czy taśmy magnetofonowej, z której informację odtworzyć można długo po jej zapisaniu. Muzyka może rozbrzmiewać choć muzyk dawno już zszedł ze sceny. Jeder siedzi więc przy instrumencie i wodzi palcami po klawiaturze, mając złudzenie, że to on właśnie gra tę ludową balladę lub monumentalny koncert. Zdaje mu się, że sam zdąża ku rozwiązaniu, o którym w istocie zdecydowano dawno temu”<sup>9</sup>. Ten przydługi nieco fragment warto było zacytować, gdyż w sposób mistrzowski ukazuje on istotę i znaczenie skryptu (*script-life*). Pojęcia, do jakiego przyjdzie nam powrócić na kartach tego opracowania. Skrypt odgrywa bowiem kluczową rolę w koncepcji analizy transakcyjnej, zjawiska psychicznego, które umyka jak dotąd uwadze pedagogów – zarówno w perspektywie jawnych aspektów wychowania (w postaci tzw. nakazów skryptowych), jak i ukrytych jego przejawów (poprzez tzw. zakazy skryptowe).

<sup>7</sup> Tamże, s. 169.

<sup>8</sup> Tamże, s. 169–170.

<sup>9</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, s. 91–92.

Dla przykładu, wielu nauczycieli zmaga się z uczniowską agresją, nie dostrzegając oraz – jakże często również – nie odróżniając w niej jawnych oznak od ukrytych symptomów w postaci autoagresji (młodzieńcze depresje, zaburzenia jedzenia, brak ostrożności w podejmowaniu ryzykownych działań, próby samobójcze itd.). Można żywić nadzieję, że upowszechnianie wiedzy z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej zmieni ten stan rzeczy.

### **Bibliografia**

Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 91, 133–137.

## K – jak koluzja transakcyjna

---

Zjawisko koluzji (łac. *colludere*) nie znalazło jak dotąd wystarczającej uwagi wśród osób zajmujących się analizą transakcyjną. Nie oznacza to jednak, że taki rodzaj specyficznej relacji między ludźmi nie istnieje. O koluzji piszą, jak dotychczas, głównie autorzy zajmujący się terapią małżeńską, i to z reguły posługując się strategiami psychodynamicznymi<sup>1</sup>.

Najogólniej można powiedzieć, że **koluzja transakcyjna** to „rodzaj symbiotycznej i komplementarnej gry polegającej na nieświadomym oraz neurotycznym związku dwojga (czasem większej liczby) ludzi o bardzo podobnych zaburzeniach, z których jedna osoba pełni rolę regresywną, np. w stanie Ja-Dziecko, a druga aktywną, np. z pozycji Ja-Rodzic. W ten sposób wzmacniają nawzajem swoje zachowania, pełnione role, czy potwierdzają swój skrypt”<sup>2</sup>. Mówiąc o symbiozie, trzeba na wstępie zauważyć, że potrzeba więzi jest równie dojrzała jak potrzeba autonomii oraz niezależności, a bliskość jest równie uzasadniona jak dążenie do autonomii oraz świadomości istniejących między ludźmi granic, oraz że partnerzy interakcji czepią w takim samym stopniu satysfakcję i korzyści z zażyłości czy wręcz poufałości jak z oddalenia. Jednak symbioza (*symbiosis*) w analizie transakcyjnej rozumiana jest w określony sposób. Jest to utrwalony związek, w którym dwie osoby (lub więcej) nie używają pełnego, indywidualnego zestawu swoich stanów Ja i zachowują się tak, jakby tworzyły jedną tylko osobę<sup>3</sup>. Odniesienia do koluzji można dostrzec w wielu potocznych stwierdzeniach typu: „Przeciwnieństwa się przyciągają”, „Ciągnie swój do swego”, „Pan Bóg łączy powolnego z rączym”, ale też w jednoznacznie deprecjonujących to zjawisko, np.: „Jak ktoś jest młotkiem, wszędzie widzi gwoździe”.

---

<sup>1</sup> Por. D. Fortuna, *Jürg Willi i jego koncepcja małżeńskiej koluzji*, [w:] *Terapia rodzin i małżeństw*, (red.) M. Orwid, C. Czabała, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 1990, s. 117–127; J. Willi, *Związek dwojga. Psychoanaliza pary*, Wyd. J. Santorski & Co., Warszawa 1996.

<sup>2</sup> J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 96.

<sup>3</sup> J. Kreyenberg, *Überlegungen zum Nutzen der Konzepte „Passivität und Symbiose” in der Unternehmensentwicklung*, „Zeitschrift für Transactions Analyse in Theorie und Praxis” 1997, nr 3, s. 98–117.

Jeżeli przyjmiemy transakcyjną perspektywę, gdzie postawa regresywna przejawia się poprzez stan Ja-Dziecko jednego z partnerów komunikacji, a postawa aktywna i apodyktyczna jest wynikiem struktury Ja-Rodzic drugiego z nich, to nie sposób nie zauważyć, że wymienione obszary osobowości wzmacniają się i dopełniają wzajemnie. Można powiedzieć, iż się potrzebują. Cóż może być bowiem bardziej naturalnego niż – ujmując rzecz w sposób dosłowny, a nie wąsko transakcyjny – rodzice i dzieci oraz ich wzajemna silna zależność. Wyjście z koluzyjnego uwikłania, stwarzającego szansę dla obu partnerów na ich wzajemne dojrzewanie, odbywa się poprzez przyjęcie pozycji wynikającej ze stanu Ja-Dorosły.

Koluzję można rozpatrywać nie tylko poprzez analizę stanów Ja, ale również przez interpretację pozycji życiowych (*life position*)<sup>4</sup>. Nawet w czasie błażej z pozoru rozmowy ujawnia się bowiem, pod pozorem jawnych transakcji (np. werbalnych), cała masa transakcji ukrytych (np. niewerbalnych), definiujących relację w kategoriach transakcyjnych postaw Ja–Ty. Pozycja życiowa, nazywana też czasem egzystencjalną, jest podstawowym przekonaniem osoby o sobie i innych ludziach, powstałym – jak twierdzą niektórzy – przed ósmym rokiem życia i służącym przede wszystkim do usprawiedliwiania swoich decyzji oraz zachowań. Pozycja życiowa stanowi fundamentalny punkt widzenia w odniesieniu do zasadniczych wartości, jakie dostrzega się w sobie samych oraz w innych ludziach. W AT wyróżnia się zasadniczo następujące cztery pozycje, które też, przy odrobinie dobrej woli, można by nazwać postawami.

1. **Ja** nie jestem OK – **Ty** jesteś OK                   (–,+): pozycja depresyjna;
2. **Ja** nie jestem OK – **Ty** nie jesteś OK               (–,–): pozycja schizoidalna;
3. **Ja** jestem OK – **Ty** nie jesteś OK                 (+,–): pozycja paranoidalna;
4. **Ja** jestem OK – **Ty** jesteś OK                   (+,+): pozycja zdrowa.

Trzy pierwsze pozycje mają charakter uczuciowy, są nieświadome, powstają we wczesnym okresie życia i są zależne od otrzymywania głasków lub ich braku. A zatem ekonomia głasków, o której była mowa już wcześniej, ma tu kluczowe znaczenie. Można mieć uzasadnione przypuszczenie, że wspomniane postawy są bazą dla zaistnienia koluzji.

Dopiero czwarta z pozycji, mająca charakter świadomego nastawienia wynikającego ze stanu Ja-Dorosły<sup>5</sup>, chroni przed ujawnianiem się zachowań będących efektem koluzji. Zależności te ukazaliśmy w najprostszej postaci, dodajmy tylko, że obok czterech postaw dwustronnych wyróżnianych jest jeszcze osiem postaw trójstronnych, a także wielostronnych, niestabilnych lub nieistotnych (oznaczanych symbolem: „?”). Mogą one mieć znaczenie, gdy na koluzję spojrzymy nie jako na diadę, ale na zjawisko grupowe. Warto zauważyć, że istnieje

<sup>4</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 117–124.

<sup>5</sup> F. English, *I'm OK – You're OK (Adult)*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 4, s. 416–419.



szereg badań zarówno zagranicznych<sup>6</sup>, jak i polskich podejmujących problematykę pozycji życiowych w środowisku szkolnym<sup>7</sup> czy młodzieży wchodzącej w konflikt z prawem<sup>8</sup>.

W wielu zdarzeniach między nauczycielem a uczniem odnaleźć można wspólny mianownik. Ten mianownik nie jest jednak rozpoznawalny dla nich obojga, choć łatwo dostrzegalny przez otoczenie, które nie zawsze potrafi zrozumieć jego sens i podłoże.

W pokoju nauczycielskim można czasem usłyszeć taki oto dialog. Na opowieść jednej z nauczycielek lub nauczyciela na temat ucznia czy uczennicy, który zachowują się nieodpowiednio, ktoś stwierdza: „Widzę, że ten Marcin (lub Monika) coś ci robi”, aby usłyszeć zaraz odpowiedź (będącą dowodem nieświadomych mechanizmów obronnych): „Ależ skąd, co ty opowiadasz, czy imputujesz?”.

Koluzja jest swoistą „koincydencją nieświadomości” obojga partnerów. Problem dotyczy ich w sposób komplementarny, np. przyjmowania przeciwstawnych, choć dopełniających się, ról. Wbrew pozorom nie są to partnerzy podobni do siebie, gdyż takim transakcjom brakowałoby kolorytu i różnorodności; jest to związek i szereg interakcji wzajemnie się uzupełniających. Zachowanie jednego z partnerów jest możliwe tylko w takim stopniu, w jakim ujawnia się zachowanie drugiego. W ten sposób tworzą oni pewien zamknięty układ. Można czasem odnieść paradoksalne wrażenie, że nauczyciel i uczeń niejako „umówili się” na wzajemne wspieranie oraz podtrzymywanie swoich deficytów czy własnych problemów psychologicznych. Wchodząc w takie uwikłanie czy rodzaj zależności, nie mogą rozwiązać swoich problemów. Koluzja zakłada, że partnerzy transakcji przyczyniają się do powstania konfliktu i oboje cierpią z tego powodu. Należy stale pamiętać, że relacja między nauczycielem a uczniem nie jest stanem, ale dynamicznym procesem. Procesem, który przechodzi swoje etapy, stadia i odbywa się na różnych poziomach. Nie ma też charakteru liniowego, ale odbywa się poprzez transakcje w postaci sprzężeń zwrotnych – w układzie cyrkularnym. Nauczyciel nie zdobył odpowiedniej samoświadomości w trakcie przygotowania do wykonywania zawodu, uczeń natomiast nie potrafił poradzić sobie z problemami wyniesionymi z domu rodzinnego. Te dwa czynniki niejako napędzają się wzajemnie.

W wyniku tego odbywa się wzajemna gra partnerów wokół tego samego tematu. Można powiedzieć, iż uczeń odpowiada w określony i łatwy do przewi-

<sup>6</sup> Np. J.G. Allen, *Existential Position And Adjustment In A College Population*, „Transactional Analysis Journal” 1973, vol. 3, nr 4, s. 22–24; J.G. Allen, D. Webb, *Stroking, Existential Position and Mood in College Students*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 3, s. 227–233.

<sup>7</sup> D. Gębuś, *Postawy życiowe młodzieży a jej sytuacja szkolna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 111–121.

<sup>8</sup> G. Rak, *Transakcyjne postawy życiowe młodzieży wchodzącej w konflikt z prawem*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 153–154.

dzenia sposób na adaptację osobowości nauczyciela, a nauczyciel na adaptację osobowości ucznia. Tworzy się w wyniku tego gra. Często taki rodzaj gry zaczyna się już z chwilą pierwszego spotkania i trwa nieprzerwanie przez wiele miesięcy, a nawet lat.

Czym zatem jest **adaptacja osobowości** (ang. *personality adaptation*)? Pojęcie zostało zaproponowane w kontekście analizy transakcyjnej przez Paula Ware'a<sup>9</sup>, a rozwinięte oraz uzupełnione później przez Vanna Joinesa<sup>10</sup>. Dotyczy ono sześciu głównych adaptacji mających miejsce w dzieciństwie danej osoby i odnosi się do tego, jak dziecko postanowiło przetrwać oraz zaspokoić oczekiwania swoich rodziców. Osobowość może zatem zawierać adaptację: schizoidalną, paranoidalną, antyspołeczną, pasywno-agresywną, obsesyjno-kompulsywną oraz histrioniczną. Osobowość danej jednostki może zawierać kilka form adaptacji. Dany człowiek może też znajdować się w konkretnym miejscu spektrum zdrowia psychicznego: od zdrowia po psychozę. Należy dodać, że inni autorzy uzupełnili powyższą listę o kolejne przejawy adaptacji (np. symbiotyczną, narcystyczną, autodestrukcyjną itd.).

Aby wywód stał się bardziej jasny, posłużmy się konkretnymi przykładami, odnosząc je do sytuacji szkolnych. Dla przykładu, nauczycielka w średnim wieku boleśnie doświadczająca spadku swojej atrakcyjności jako kobieta (rola regresywna) – uczennica manifestująca w sposób nadmierny i demonstracyjny w czasie lekcji swój urok i wdzięk młodości (rola progresywna). Koluzja ma tu charakter histrioniczny, gdyż na takiej adaptacji osobowości została oparta. Inny przykład: nauczyciel perfekcjonistycznie i rygorystycznie egzekwuje zdyscyplinowanie ucznia (rola progresywna) – uczeń stara się wszelkimi możliwymi sposobami ominąć zakazy i nakazy, choć jednocześnie może demonstrować udawane posłuszeństwo (rola regresywna). Koluzja ma w tym wypadku charakter obsesyjno-kompulsywny. I ostatnia sytuacja, aby nie skupiać się nadmiernie na licznych egzemplifikacjach: nauczyciel jest niepewny swojej wartości, kompetencji zawodowych, czy autorytetu (rola regresywna) – uczeń nieustannie i z dużym upodobaniem podważa wiedzę, fachowość, czy umiejętności nauczyciela (rola progresywna). W tym wypadku koluzję nazwiemy narcystyczną. Każdy z tych przykładów może obejmować kontinuum odnoszące się zarówno do myślenia, emocji i zachowań mieszczących się w obszarze normy oraz zdrowia, jak i takie, które sięga poważnych zaburzeń osobowości.

Bywa tak, że w istniejącą koluzję między nauczycielem i uczniem włącza się trzecia osoba, np. rodzice, dyrektor szkoły, pedagog szkolny itd. Ma to miejsce najczęściej wówczas, gdy poziom stresu nasila się tak bardzo, że „do tej gry już nie wystarczy dwojga” (np. nauczyciel wzywa rodziców do szkoły). Trzecia osoba może wtedy pełnić szereg dodatkowych ról: być sojusznikiem jednej ze

<sup>9</sup> P. Ware, *Personality Adaptations (Doors to Therapy)*, „Transactional Analysis Journal” 1983, vol. 13, nr 1, s. 11–19.

<sup>10</sup> V. Joines, *Using Redecision Therapy with Different Personality Adaptations*, „Transactional Analysis Journal” 1986, vol. 16, nr 3, s. 152–160; V. Joines, *Diagnosis and Treatment Planning Using A Transactional Analysis Framework*, „Transactional Analysis Journal” 1988, vol. 18, nr 3, s. 189–185.

stron, buforem lub łącznikiem, ale także paradoksalnie kimś, kto pozwala na zbudowanie wspólnego frontu przeciwko zagrożeniu (np. rodzice biorą stronę swojego dziecka i składają zażalenie na nauczyciela do kuratorium).

Pisząc o koluzji, skoncentrowaliśmy się głównie na pojedynczej relacji nauczyciel–uczeń. W rzeczywistości koluzja odgrywa również swoją rolę w funkcjonowaniu całych grup, np. klasy, grona nauczycielskiego, czy szkoły. Nauczyciel, znając istotę omawianego mechanizmu, w zupełnie nowy sposób może spojrzeć na procesy grupowe i konflikty, jakie mają miejsce na terenie klasy. Jürg Willi pisze o tym tak: „Każda osoba w grupie próbuje narzucić innej taką rolę, która odpowiada jej własnym dominującym nieświadomym fantazjom. Ta wyznaczona drugiej osobie rola zostanie zaakceptowana o tyle, o ile zgadza się z jej własną, dominującą w danym momencie fantazją. Powstaje wówczas swego rodzaju wspólny mianownik dla tych ról i wspólny klimat grupy”<sup>11</sup>.

Czy istnieje jakieś remedium na zjawisko transakcyjnej koluzji? Odpowiedzią w takich wypadkach będzie umiejętność posługiwania się poszczególnymi stanami swojego Ja w odniesieniu do różnych osób oraz sytuacji, a także elastyczność i świadomość siebie oraz – co może najważniejsze – wspólna odpowiedzialność za budowaną relację. W zrozumiały sposób większa odpowiedzialność spada tu na nauczyciela. Przeciwnieństwem jest sztywność zachowań, posługiwanie się ograniczonym repertuarem możliwości, jakie stwarza własna osobowość, brak samoświadomości swoich możliwości i ograniczeń, działanie w sposób impulsywny, nieprzewidywalny i niekontrolowany, szczególnie w momentach silnego stresu zewnętrznego lub wewnętrznego. To tylko zarys problematyki, którą warto rozwinąć.

## Bibliografia

- Allen J.G., *Existential Position And Adjustment In A College Population*, „Transactional Analysis Journal” 1973, vol. 3, nr 4, s. 22–24.
- Allen J.G., Webb D., *Stroking, Existential Position and Mood in College Students*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 3, s. 227–233.
- Berne E., *Classification of Positions*, „Transactional Analysis Bulletin” 1962, nr 1, s. 10–23.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 115–127, 529.
- Boholst F.A., *A Life Position Scale*, „Transactional Analysis Journal” 2002, vol. 32, nr 1, s. 28–32.
- Fortuna D., *Jürg Willi i jego koncepcja małżeńskiej koluzji*, [w:] *Terapia rodzin i małżeństw*, (red.) M. Orwid, C. Czabała, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 1990, s. 117–127.
- Gębuś D., *Postawy życiowe młodzieży a jej sytuacja szkolna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 111–121.
- Harris T.A., *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 56–70.
- Harman M.J., *Personality Adaptations and Adults from Alcoholic Homes*, „Transactional Analysis Journal” 1991, vol. 21, nr 1, s. 31–35.

<sup>11</sup> J. Willi, *Związek dwojga. Psychoanaliza pary*, s. 192.

- Joines V., *Using Redecision Therapy with Different Personality Adaptations*, „Transactional Analysis Journal” 1986, vol. 16, nr 3, s. 152–160.
- Joines V., *Diagnosis and Treatment Planning Using A Transactional Analysis Framework*, „Transactional Analysis Journal” 1988, vol. 18, nr 3, s. 189–185.
- Ware P., *Personality Adaptations (Doors to Therapy)*, „Transactional Analysis Journal” 1983, vol. 13, nr 1, s. 11–19.
- Willi J., *Związek dwojga. Psychoanaliza pary*, Wyd. J. Santorski & Co., Warszawa 1996.

## L – jak lista osobistych oczekiwań

---

Uczeń, przekraczając po raz pierwszy mury szkoły, posiada cały rejestr mniej lub bardziej uświadomionych oczekiwań. Pełen niepokoju przewiduje np. że spotka tam nowych kolegów i koleżanki, a z niektórymi z nich się zaprzyjaźni, że będzie miło i bezproblemowo spędzał czas. Liczy też na to, iż nauczyciele będą – tak jak działało się to w domu – wyrozumiali, troskliwi i pełni tolerancji, że będzie traktowany jak przez rodziców. Sam będzie decydować o tym, czy coś będzie robił, czy też nie. Czas będzie upływał, podobnie jak to się działo w przedszkolu, na ciekawej zabawie, smacznych posiłkach i długich spacerach po parku. Z tych oczekiwań można z całą pewnością stworzyć całą obszerną listę pragnień czy życzeń, ale też złudzeń, iluzji i niczym nie uzasadnionych wyobrażeń. Podobną listę oczekiwań mogliby stworzyć nauczyciele. Idąc na swoją pierwszą lekcję w szkole, chcieliby, aby ich uczniowie i uczennice chętnie się uczyli, byli zdolni i nie sprawiali większych kłopotów, byli posłuszni i zdyscyplinowani. Nauczyciele, choć trudno im się do tego przyznać także przed sobą, oczekują sympatii ze strony uczniów, a może nawet odrobinę podziwu. Chcą, aby przedmiot, którego uczą, był traktowany przez podopiecznych w szczególnie sposób, a rodzice współdziałali z nimi w procesie wychowania. Rodzice zresztą mieliby zapewne własny rejestr oczekiwań, a na pierwszym miejscu być może znalazłby się punkt mówiący o tym, że chcieliby, aby szkoła zdjęła z nich przynajmniej część obowiązków związanych z wychowaniem ich dziecka.

Oczekiwania warto badać, w nich bowiem jak w lustrze odbijają się ludzkie pragnienia, wyobrażenia i motywacje, ale też stopień dojrzałości życiowej oraz miara dobrych relacji z rzeczywistością, która sama w sobie bywa jednym z nieocenionych wskaźników zdrowia psychicznego. Szkoła przede wszystkim zbudowana jest na relacji, na niepowtarzalnej psychologicznej transakcji, czyli wymianie między nauczycielem i uczniem.

Pomocą w badaniu tych związków może okazać się procedura, którą Susan McPhee nazwała **listą osobistych oczekiwań** (ang. *The Short Order Person List – SOP*)<sup>1</sup>. W pierwotnym założeniu wspomniana metoda służy terapii indywidu-

---

<sup>1</sup> S. McPhee, *The Short Order Person List*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, nr 4, s. 320–323.

alnej lub małżeńskiej i jest przeznaczona wzbogaceniu więzi uczuciowej skonfliktowanych par. Lista jest zasadniczo adresowana do trzech typów klientów: niezdecydowanych czy chcą się zaangażować w długotrwały związek, mających za sobą szereg nieszczęśliwych małżeństw i chcących zmienić ten wzorzec, a także dla par pragnących wzbogacić lub rozwiązać problemy występujące w ich wzajemnych relacjach.

Wydaje się, że nic nie stoi na przeszkodzie, aby wspomnianą procedurę, przy pewnych nieznacznych modyfikacjach, zastosować w odniesieniu do relacji między nauczycielem a uczniami i praktycznie wykorzystać np. w czasie zewnętrznej interwencji psychologa lub pedagoga w klasowy konflikt. W sumie metoda sprowadzałaby się do stworzenia listy poszczególnych cech, jakie uczniowie pragnęliby widzieć u swojego idealnego nauczyciela, a nauczyciel u swoich idealnych uczniów. Mogłaby obejmować przykładowe pytania (wszelkie modyfikacje są tu możliwe):

- Wypisz wszystkie cechy, jakie chcesz, żeby miał Twój idealny nauczyciel (uczeń) tak, jakbyś „zamawiał” go przez komputer. Bądź konkretny. Napisz 100 określeń tak, by obejmowały cechy fizyczne i psychiczne, wygląd, zachowanie, pochodzenie, cechy osobiste itp. Załóżmy, że jeśli nie złożysz zamówienia, to „nie dostaniesz” tej osoby. Nie musisz sam posiadać takich cech, jakie chciałbyś widzieć u tej idealnej osoby.
- Obok każdej pozycji napisz, w jaki sposób można stwierdzić, czy osoba posiada poszczególne cechy, np. w jaki sposób rozpoznasz, czy ta osoba ma „odpowiednią osobowość?”. Uczeń może dla przykładu konkretnie napisać, po czym rozpozna, że nauczyciel go rozumie, a nauczyciel – co będzie dowodem na to, że uczeń jest posłuszny.
- Uporządkuj wszystkie cechy według poczucia pewności, że dana osoba posiada, czy też nie posiada danej cechy, np. wygląd można sprawdzić nawet bez rozmowy z kimś, ale wielu cech psychicznych nie da się stwierdzić w ten sposób. Można je jednak rozpoznać w inny sposób.
- Podkreśl te cechy, bez których mógłbyś się obyć. Załóżmy, że nauczyciel (uczeń) posiada też kilka wad. Które z nich jesteś gotowy zaakceptować?

Umieść znak, np.: \*, obok tych cech, które posiada obecnie Twój nauczyciel (uczeń)?

Zestawienie tych list ze sobą może przynieść ciekawe, być może zaskakujące wyniki i przyczynić się do budowania optymalnych relacji między nauczycielami i uczniami.

### Bibliografia

McPhee S., *The Short Order Person List*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, nr 4, s. 320–323.

## **Ł – jak łamigłówka cykli rozwojowych**

---

Problem rozwoju człowieka nie może umknąć uwadze pedagogów, w szczególności kwestia rozwoju dzieci i młodzieży. Jak wiadomo, na gruncie psychologii rozwojowej oraz innych dziedzin psychologii istnieje szereg koncepcji ludzkiego rozwoju, jego periodyzacji, czy czynników, które go warunkują. Jedną z takich teorii, powstałych w oparciu o AT, jest model cykli rozwojowych (*The Cycle of Development*) zaprojektowany Pamelą Levin-Landheer<sup>1</sup>. Za swoją koncepcję autorka otrzymała prestiżową nagrodę *Eric Berne Memorial Scientific Award* Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (ITAA). Spiralny model wzrostu człowieka składa się z kolejnych scen rozpoczynających się w dzieciństwie i mogących powtarzać się przez całe życie. Spiralsność wskazuje na cykliczność tego procesu, a nie na jego linearność. Oznacza to, iż człowiek podejmuje charakterystyczne i typowe działania, gdy w jego życiu dochodzi do kolejnych zmian. Oprócz etapów, które wyznacza wiek życia, przeżywane są także krótsze fazy wynikające ze specyficznych wydarzeń. Opisanych zostało zatem siedem etapów ujawniających się cyklicznie przez całe życie jednostki. Na każdym z nich mamy do wypełnienia pewne cele rozwojowe. Nie zawsze to się jednak udaje. W konsekwencji w momencie zmian, a więc niepewności, niejednoznaczności i napięcia, skazani jesteśmy na ich powtarzanie. Przeżywamy te problemy ponownie, powtarzamy te same strategie, metody, czy działania, pomimo tego, a może w skutek tego, że wcześniej nie zostały one w sposób optymalny rozwiązane. Scharakteryzujemy, z konieczności jedynie skrótowo, owe etapy specyficzne dla okresu dzieciństwa. Później, jako przykład edukacyjny, odniesiemy je do sytuacji ucznia, który po raz pierwszy znalazł się w nowej klasie.

- **Etap pierwszy** – trwa od narodzin do około szóstego miesiąca życia. Wtedy to przede wszystkim musimy doświadczyć swego istnienia i odczuć, że jesteśmy kochani i oczekiwani. Potrzebujemy bezpieczeństwa i bezwarunkowej akceptacji. W momencie, gdy później znajdziemy się w sytuacji jakiejś

---

<sup>1</sup> P. Levin-Landheer, *The Cycle of Development*, „Transactional Analysis Journal” 1982, vol. 12, nr 2, s. 129–139; J. Hay, *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA, Kraków 2010, s. 262–271.

zmiany z życia i zaczyna tego brakować, ujawniamy różnego rodzaju problemy emocjonalne.

- **Etap drugi** – rozpoczyna się od szóstego i trwa do osiemnastego miesiąca. To okres eksploracji i poznawania otaczającej rzeczywistości. Potrzebujemy samodzielności i wolności, możliwości przemieszczania się, ale też oczekujemy nadal opieki i ochrony. Brak tego wszystkiego, np. w dorosłości, bywa dotkliwym źródłem stresu.
- **Etap trzeci** – trwa od osiemnastego miesiąca do trzeciego roku życia. Charakteryzuje się intensywnym rozwojem myślenia i podejmowania różnorodnych decyzji. Chcemy być niezależni w podejmowaniu własnych wyborów. Gdy w przyszłości odmawiać się będzie komuś prawa do własnych sądów, opinii czy rozstrzygnięć, stanie się to nierzadko źródłem buntu i oporu.
- **Etap czwarty** – tworzy się między trzecim a szóstym rokiem życia, jako okres kreowania się tożsamości. Dotyczy kształtowania się płci, przyszłych ról społecznych, postawy wobec przeciwności, stosunku do obowiązków, uległości lub podporządkowania oraz szeregu jeszcze innych czynników. Brak poczucia, że jest się kimś określonym dla siebie i innych stwarza w sposób oczywisty wiele trudności w przyszłym życiu, czasem bardzo poważnych problemów psychologicznych.
- **Etap piąty** – to okres między szóstym a dwunastym rokiem życia. Jest czasem opanowywania wielu elementarnych umiejętności służących przetrwaniu w otaczającym świecie. Polega na obserwacji innych, głównie dorosłych, i tworzeniu uporządkowanego obrazu świata oraz identyfikacji z określonymi wartościami. Brak efektywnego przeżycia tego okresu skutkuje życiowym chaosem i dezorientacją.
- **Etap szósty** – przypada na okres dorastania. Opisany jest przez Pamelę Levin-Landheer jako czas przypominający w jakimś sensie ponowne niemowlęctwo, choć jego dynamika będzie tu dwukrotnie szybsza. Kończy się około dziewiętnastego roku życia, poczuciem osiągnięcia zintegrowanej dojrzałości, lub przeciwnie – przekonaniem o swoich brakach w tej kwestii.
- **Etap siódmy** – to lata następne, które przynoszą nieustanne przetwarzanie wcześniejszych etapów oraz konfrontowanie się z nimi w momentach szczególnych, zarówno trudnych i pełnych zmian, jak i nowych, choć wyjątkowych. Odzywają się wówczas niezaspokojone potrzeby.

Wyszkolony i wprawny nauczyciel czy wychowawca, obserwując swoich uczniów, na podstawie wielu sygnałów i komunikatów jest w stanie odczytać deficyty w rozwoju dziecka.

Za przykład niech posłuży się sytuacja ucznia rozpoczynającego swoją naukę w nowym środowisku. Na jakie trudności może napotkać, kiedy dany etap rozwojowy nie przebiegł u niego pomyślnie?

- **istnienie**, tj. etap pierwszy. Uczeń musi przyzwyczaić się do zmiany w swoim życiu i bez pośpiechu poczuć, że jest akceptowany w nowym środowisku. W przeciwnym



razie w swoisty sposób „zniechęcie”, będzie się izolował i uciekał od kontaktu z innymi.

- **badanie**, tj. etap drugi. Uczeń musi mieć czas na poznanie nowego otoczenia oraz musi czuć, że ma w tym oparcie nauczyciela czy wychowawcy; znaleźć dla siebie miejsce oraz nabyć poczucie, że należy ono wyłącznie do niego. Gdy to nie nastąpi, może zaprzeczać zmianie, postępować tak, jak gdyby nic się nie zmieniło, np. chce zachowywać się jak w domu (mówić, kiedy chce, wychodzić z klasy bez zgody nauczyciela itd.).
- **myślenie**, tj. etap trzeci. Uczeń musi poznać granice własnej swobody w klasie. Może chcieć podejmować decyzje w swojej sprawie wyłącznie sam, nie będzie skłonny do liczenia się z opinią innych i nauczyciela, a na wszelkiego rodzaju ograniczenia, zakazy i nakazy będzie reagował frustracją, buntem lub oporem.
- **tożsamość**, tj. etap czwarty. Uczeń musi odpowiedzieć sobie na pytanie: kim jestem w tej klasie? Najlepszym uczniem czy też nie? Fajtlapą czy szczęściarzem? „Gwiazdą socjometryczną” czy też „dołem socjometrycznym”? Odpowiedzi na tego typu pytania pozwolą mu nabyć przekonanie o sobie jako uczniu.
- **umiejętności**, tj. etap piąty. Uczeń musi nabyć szereg sprawności, aby aktualnie przetrwać w klasie i dotrzeć do końca nauki szkolnej. Obserwacja innych uczniów oraz nauczyciela wskazuje mu drogę sukcesu. Może jednak działać się na odwrót – brak opanowania tych umiejętności spowoduje w konsekwencji poczucie szkolnej porażki.
- **integracja**, tj. etap szósty. Uczeń musi w pewnym momencie połączyć w sobie wszystkie elementy z wcześniejszych etapów, tj. prawo do obecności, badanie nowego terenu, podejmowanie decyzji, znalezienie dla siebie miejsca oraz uczenie się bycia wśród innych. W tej fazie uczeń ma szansę nadrobić braki z poprzednich okresów rozwojowych, a w konsekwencji mieć poczucie, że sprostał swojej roli i zadaniom, jakie przed nim postawiono w nowej sytuacji. Rzecz jasna, nie zawsze tak się dzieje.
- **przetwarzanie**, tj. etap siódmy. Uczeń jeszcze długo w czasie nauki szkolnej będzie – niejako spiralnie – powracał do etapów poprzednich. Szczególnie wtedy, gdy sytuacje, okoliczności lub różne niespodziewane fakty będą go do tego zmuszały, a on sam nie przekroczył w sposób zadowalający wcześniejszego etapu swojego pobytu w nowej klasie.

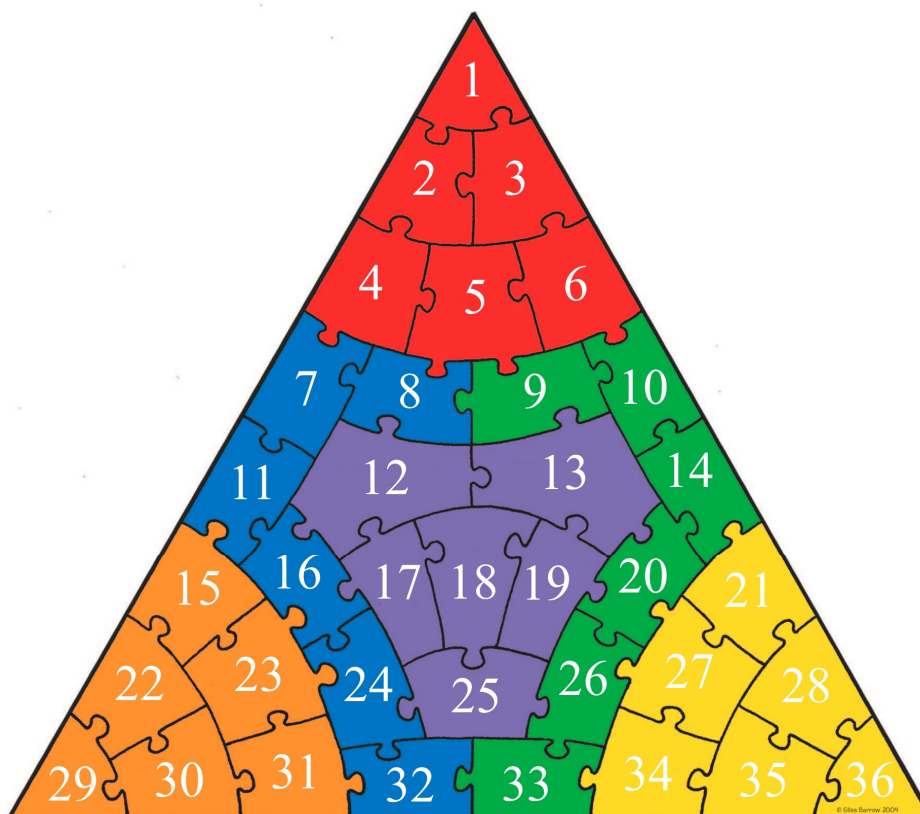
Powyższa koncepcja, z uzupełnieniami innych badaczy problematyki rozwoju<sup>2</sup>, stała się podstawą opracowania pomocy dydaktycznej dla nauczycieli oraz rodziców. Jej twórca, Giles Barrow, zainspirował się w tym wypadku popularną łamigłówką typu puzzle<sup>3</sup>.

Jak wiadomo, puzzle to rodzaj łamigłówki, rozrywki polegającej na składaniu jakiegoś obrazka z małych fragmentów o specyficznych kształtach. Twierdzi się niekiedy, że puzzle zostały wymyślone już w połowie XVIII wieku przez Johna Spilsbury, londyńskiego grawera i kartografa. Od tego czasu cieszą się niesłabnącą popularnością, co ciekawe, zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych. I choć łamigłówka puzzle to nic innego jak pewien typ relaksu, spędzania wol-

<sup>2</sup> M.in. J. Clark, C. Dawson, *Growing up again*, MN: Hazelden, Center City 1989; G. Barrow, E. Bradshaw, T. Newton, *Improving behavior and raising self-esteem in the classroom: A practical guide to using TA*, David Fulton, London 2001 i innych.

<sup>3</sup> G. Barrow, *What Goes Around, Comes Around: A Brief Account Of Puzzling, Praxis, And Research*, „Transactional Analysis Journal” 2007, vol. 37, nr 1, s. 35–40; więcej informacji można też uzyskać na stronie: [http://www.crackingbehaviour.com/resources/jigsaw\\_bandw.jpg](http://www.crackingbehaviour.com/resources/jigsaw_bandw.jpg).

nego czasu i urozmaicenia, to jednocześnie może okazać się, iż wyśmienicie spełnia również funkcje edukacyjne i badawcze. Autor, realizując od lat szkolenia z zakresu analizy transakcyjnej, zauważył, że właśnie nauczyciele są bardzo zainteresowani koncepcją Pameli Levin-Landheer. Zastanawiają się często, jakie czynniki decydują o formowaniu się zdrowego poczucia własnej wartości dzieci i młodzieży oraz o kształtowaniu się ich potencjału rozwojowego. W czasie tych szkoleń nauczyciele stworzyli zbiór zadań edukacyjnych odpowiednich dla poszczególnych etapów rozwojowych. Są to stwierdzenia tworzące zasób oryginalnych afirmacji znanych dobrze w terapii kognitywnej. Jednocześnie w sposób wyraźny są one odniesione do odpowiednich stanów Ja i wskaźników ich identyfikacji oraz wiążą się z głaskami i kluczowymi transakcjami na danym etapie wzrostu. Model puzzli stał się tu użyteczną metaforą, która w sposób plastyczny i ilustratywny wskazuje na fakt, że rozwój człowieka trwa przez całe życie oraz pozwala odkrywać czynniki, które go warunkują. Odwołajmy się tu do starego irlandzkiego błogosławieństwa: „Życzę ci subtelnej niecierpliwości wiosny, łagodnego wzrastania lata, cichej dojrzałości jesieni i mądrości dostojnej zimy”.



Źródło: G. Barrow, *What Goes Around, Comes Around: A Brief Account Of Puzzling, Praxis, And Research*, „Transactional Analysis Journal” 2007, vol. 37, nr 1, s. 35–40.

Tłumaczenie poszczególnych pól puzzli:

1. Tu należysz.
2. Cieszę się, że tu jesteś.
3. Jest dla nas ważne to, czego potrzebujesz.
4. Możesz rozwijać się w swoim własnym tempie.
5. Chcemy, żebyś tu był i chcemy się troszczyć o ciebie.
6. Masz prawo do wszystkich swoich uczuć.
7. Możesz pomyśleć, zanim powiesz tak lub nie.
8. Możesz uczyć się na własnych błędach.
9. Naucz się odróżniać pozory od rzeczywistości.
10. Możesz być silny i jednocześnie prosić o pomoc.
11. Zaufaj swojej intuicji ona pomoże ci wybrać to, co chcesz robić.
12. Wiedz, kim jesteś i ćwicz swoją niezależność.
13. Rozwijaj swoje zainteresowania, relacje międzyludzkie i to, co tobą kieruje.
14. Ucz się na błędach.
15. Miej zaufanie do swojej wiedzy.
16. Możesz nauczyć się zasad, które pomogą Ci żyć z innymi.
17. Stosuj stare umiejętności w nowy sposób.
18. Oczekujemy, że dasz się poznać jako osoba dorosła.
19. Ufamy, że poprosisz o wsparcie, kiedy będziesz tego potrzebował.
20. Tutaj wszystkie twoje uczucia są OK.
21. Masz prawo do złości, ale nie pozwolę ci skrzywdzić siebie i innych.
22. Możesz robić coś tyle razy, ile potrzebujesz.
23. Możesz interesować się wszystkim.
24. Naucz się, kiedy i jak odmawiać.
25. Możesz wzrastać w swojej kobiecości lub męskości i prosić o pomoc w tej dziedzinie .
26. Próbuj różnych sposobów tego, jak dotrzeć do swojej siły.
27. Masz prawo myśleć i odczuwać jednocześnie.
28. Możesz mówić i wyznaczać granice tak często, jak tego potrzebujesz.
29. Możesz odkrywać i eksperymentować, a my będziemy cię wspierać i chronić.
30. Możesz używać wszystkich swoich zmysłów, kiedy odkrywasz świat.
31. Lubimy cię, kiedy jesteś aktywny oraz kiedy jesteś spokojny.
32. Kiedy jesteś zestresowany, masz prawo zająć się sobą i przyjąć pomoc.
33. Możesz odkryć, kim jesteś i dowiedzieć się czegoś o innych.
34. Wiedz, czego potrzebujesz i proś o pomoc.
35. Jestem zadowolony, że zaczynasz myśleć o sobie.
36. Naucz się myśleć o sobie, tak jak inni to robią.

Części narożne oraz krawędzie łamigłówki są fundamentem jej konstrukcji. Dotyczą trzech pierwszych etapów wzrastania, które, jak się ocenia, są kluczowe dla stworzenia bazy i kwintesencji rozwoju jednostki. Nauczyciele uczestniczący w szkoleniu z wykorzystaniem tego rodzaju pomocy dydaktycznej odczuwają jednak czasem wewnętrzną presję, że muszą ułożyć wszystkie elementy puzzli. A przecież – jak twierdzi autor – pracują z wieloma dziećmi w tym samym czasie i nie są w stanie zaspokoić potrzeb wszystkich. Wtedy jest okazja do uświadomienia sobie, że rozwój trwa przez dziesiątki lat i ktoś, kto posiada nawet jakieś deficyty rozwojowe, zawsze ma okazję je nadrobić. To znacząco obniża wyobrażenie wielkościowe niektórych praktyków, którzy chcą wierzyć, iż to

wyłącznie oni ponoszą odpowiedzialność za rozwój swoich podopiecznych. Tworzy się wówczas potrzebna perspektywa mówiąca o tym, co należy robić „tu i teraz”, pojawiają się pytania o najważniejsze czynniki w chwili obecnej, a co jest mniej istotne i może zostać odłożone na przyszłość. Autor zauważył jeszcze, że wykorzystanie powyższej układanki w czasie prowadzonych zajęć wywołuje silne emocje uczestników i otwiera możliwość większego niż dotychczas zainteresowania się problematyką rozwoju dzieci i młodzieży, niwelowania dysfunkcji rozwojowych i planowania działań w tym zakresie. Miejmy nadzieję, że prezentowana łamigłówka-puzzle znajdzie również swoje zastosowanie w szkoleniu polskich nauczycieli oraz wychowawców.

### **Bibliografia**

- Barrow G., *What Goes Around, Comes Around: A Brief Account Of Puzzling, Praxis, And Research*, „Transactional Analysis Journal” 2007, vol. 37, nr 1, s. 35–40.
- Hay J., *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA, Kraków 2010, s. 262–271.
- Levin-Landheer P., *The Cycle of Development*, „Transactional Analysis Journal” 1982, vol. 12, nr 2, s. 129–139.

## M – jak Model 3P

---

Analiza transakcyjna posługuje się pewnymi modelami mającymi na celu uporządkowanie, usystematyzowanie, czy wyjaśnienie niektórych aspektów oraz zjawisk wiążących się z terapią. Poza najbardziej chyba znanym modelem stanów Ja, najczęściej bezbłędnie kojarzonym z AT i będącym jego swoistym znakiem firmowym, istnieje cały szereg innych, np. Model C<sub>5</sub>P<sub>5</sub>A<sub>5</sub> i Model R<sub>4</sub>C<sub>4</sub>P<sub>4</sub> zaprojektowany przez Julie Hay i odnoszący się do interwencji terapeutycznej oraz superwizji<sup>1</sup>. Można wskazać też szereg innych schematów lub wzorów służących choćby wyjaśnieniu impasu wynikającego z decyzji skryptowej osób jąkających się (Model Krzyżującej się Słodkiej Bułeczki)<sup>2</sup>. Z kolei w odniesieniu do treningu analityków transakcji wykorzystywany jest model mikronauczania (Model Mikronauczania Redecyzji)<sup>3</sup>, czy eliptyczny diagram zaprojektowany przez Edwarda Zerina, integrujący kognitywne, afektywne i behawioralne aspekty osobowości w odniesieniu do relacji międzyludzkich (Model Q)<sup>4</sup>. Przykłady można mnożyć. Jednym z takich modeli jest tzw. **Model 3P** (ang. *The Three P's Model*), którego celem jest określenie roli terapeuty w procesie niesienia pomocy psychologicznej, jak również stworzenie antytezy w stosunku do istniejącego już skryptu klienta<sup>5</sup>. Sprowadza się do istnienia trzech komplementarnych zasad.

**Zasada pierwsza** – Siła, Moc (*Power, Puissance, Potency*); oznacza doświadczenie przez klienta ze strony terapeuty (a w przypadku terapii grupowej –

---

<sup>1</sup> J. Hay, *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA, Kraków 2010, s. 312–315.

<sup>2</sup> Ch. Hyde, *The Hot Cross Bun Model: The Nature Of The Impasse In Stammering*, „Transactional Analysis Journal” 2006, vol. 36, nr 1, s. 25–32.

<sup>3</sup> R. Mastromarino, *The Use Of Microteaching In Learning The Redecision Model: A Proposal For An Observation Grid*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, nr 1, s. 37–45.

<sup>4</sup> E. Zerine, *The 'Q' Model*, „Transactional Analysis Journal” 1984, vol. 14, nr 1, s. 48–62; E. Zerine, M. Zerine, *The Q Model And The Q Model Checklist*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, nr 1, s. 75–89.

<sup>5</sup> F.R. Hartman, *The Autonomous Role: A Reinterpretation of the Three P's with the Addition of Approval*, „Transactional Analysis Journal” 1985, vol. 15, nr 3, s. 220–223.

całej grupy) energii potrzebnej do konfrontacji ze swoimi destrukcyjnymi elementami skryptu.

**Zasada druga** – Ochrona (*Protection*); sprowadza się do asekuracji klienta przed skutkami złamania surowych rodzicielskich zakazów poprzez uruchomienie jego własnego Rodzica Opiekuńczego lub ewentualnie stanu Ja-Rodzica terapeuty;

**Zasada trzecia** – Pozwolenie (*Permission*); polega na udzieleniu zgody na odrzucenie zachowań, które klient z pozycji swojego stanu Ja-Dorosły pragnie wyeliminować, lub nadmiernie rygorystycznych czy prowokacyjnych zakazów stanowiących pod względem treści „odwrotność wczesnodziecięcych zakazów”<sup>6</sup>. Najczęściej w tym kontekście wymienia się następujące „zgody”, odnoszące się do poniższych fundamentalnych sfer funkcjonowania jednostki:

- istnienia, np. „Bądź i istnij”;
- bycia sobą, np. „Bądź, kim jesteś”;
- bycia w swoim wieku, np. „Masz prawo być dzieckiem”;
- bliskości z innymi, np. „Możesz zaufać innym”;
- odczuwania, np. „Możesz wyrażać to, co czujesz”;
- myślenia, np. „Możesz samodzielnie myśleć”;
- aktywności i sukcesu, np. „Odnos sukcesy”;
- zdrowia, np. „Bądź zdrowy”.

Łatwo dostrzeżemy obecność powyższych pozwoleń rozwojowych w konstrukcji omawianej wcześniej łamigłównki. Dodajmy w tym miejscu, niejako już na marginesie, że powyższe zasady bywają uzupełniane czasem przez jeszcze innych autorów. Wymienia się np. zasadę praktyki (*Practice*) – ćwiczenie nowych wzorów zachowań oraz zasadę percepcji (*Perception*) – kontrolowanie tego, co dzieje się w relacji terapeutycznej<sup>7</sup>, czy też postępowania naprzód (*Pacing*) – wykraczanie bez lęku poza ramy odniesienia<sup>8</sup>.

Wydawać by się z pozoru mogło, że zarysowany model (w rzeczywistości znajduje on bardziej rozbudowane uzasadnienia, opis stosownych procedur oraz szersze omówienia) dość jednoznacznie wiąże się z pracą terapeutyczną i trudno poszukiwać tutaj kontekstu edukacyjnego. Czy jednak tak jest w istocie? Traktując bowiem powyższe hasła (Siła – Ochrona – Pozwolenie) w sposób szeroko psychoterapeutyczny, a czasem wręcz metaforyczny, łatwo odnajdujemy w nich również zbiór reguł odnoszących się do roli nauczyciela lub wychowawcy. I nie jest to analogia zbyt daleko idąca. Siła nauczyciela wyraża się na wiele sposobów. Poprzez energetyczność, żywotność, moc i wytrzymałość. W analizie

<sup>6</sup> L. Cierpiałowska, H. Nowicka-Gawęcka, *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, (red.) B. Waligóra, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1992, s. 125.

<sup>7</sup> J.I. Clarke, *The Synergetic Use of Five Transactional Analysis Concepts by Educators*, „Transactional Analysis Journal” 1996, vol. 26, nr 3, s. 214–219.

<sup>8</sup> W. Lammers, *P for Pacing*, „Transactional Analysis Journal” 1997, vol. 27, nr 1, s. 55–56.

transakcyjnej może odpowiadać temu, co niedawno zmarła Petruska Clarkson opisała, powołując się na inspirującą rolę Berne'a, jako *Phisis*, a co odpowiada zdrowiu i wewnętrznej sile popychającej do rozwoju, doskonalenia się oraz twórczej ewolucji<sup>9</sup>. Ten zaczerpnięty ze starożytnej Grecji termin wiele wyjaśnia. Jest procesem skłaniającym do podejmowania różnorodnych zmian, doskonalenia się oraz twórczości. Jego zaprzeczeniem jest często opisywane w ostatnim okresie wypalenie zawodowe nauczyciela. Nieprzypadkowo Eric Berne wiązał zatem *Phisis* z aspiracjami jednostki i rolą stanu Ja-Dziecko Naturalne. Można to zaobserwować w jednej z najpopularniejszych książek tego autora (*Dzień dobry... i co dalej?*), gdzie wektor transakcyjny na funkcjonalnym modelu osobowości wędruje od miejsca przynależnego strukturze Ja-Dziecko Naturalne i przemieszcza się pionowo ku górze przez pozostałe składowe struktury osobowości<sup>10</sup>. Nauczyciel posiadający *Phisis* to bez wątpienia nauczyciel z pasją. Osoba, którą w AT nazywamy kimś Wygrywającym (*The Winner*), a czasem Zwycięzcą lub – w sposób nieco metaforyczny – Księżniczką (jeśli chodzi o kobiety) lub Księciem (w odniesieniu do mężczyzn). Człowiek wygrywający posiada konstruktywny skrypt, dzięki czemu ma poczucie realizacji założonych przez siebie celów, a także osiąga satysfakcję z podejmowanych działań, swojego życia oraz czerpie zadowolenie z relacji z innymi ludźmi. Jego zapłata skryptowa pochodzi od stanu Ja-Rodzic Opiekuńczy. Przeciwnieństwem osób Wygrywających są osoby Przegrywające (*The Loser*), dalekie od satysfakcji z realizowanych działań i osiągniętych celów, stąd też nazywane czasem w sensie przenośnym Żabami, gdyż patrzą na świat z tzw. żabiej perspektywy, co niestety niewiele ma wspólnego z wertykalną perspektywą Zwycięzców<sup>11</sup>. Przegrywający patrzą na innych niejako „z dołu”, gdyż spostrzega ich zawsze jako lepszych od siebie (pozycja życiowa: **Ja** nie jestem OK. – **Ty** jesteś OK.). Nie trzeba chyba większych uzasadnień dla tezy, iż uczniowie poszukują w nauczycielu Zwycięzcy, a nie przegrywającej Żaby. Nauczyciel winien jest także swoim uczniom ochronę. Edukacja nierozłącznie wiąże się z opieką, troską i pomocą. Uczniowie, nie znajdując w nauczycielu oparcia czują się bezbronni i zgubieni. Nie mają też odwagi do podejmowania nowych wyzwań, czy do realizacji trudnych zadań. Z tym problemem wiąże się też ostatnia z reguł, która mówi o pozwoleniach, jakie nauczyciel daje swoim podopiecznym. W sposób tradycyjny, a zapewne też potoczny, wychowanie wiąże się nierzadko bardziej z rygorami i ograniczeniami niż ze zgodą na wzrastanie i dojrzewanie. Nie jest to tożsame z permissywizmem pedagogicznym, który wypływa ze stanu Ja-Dziecko, lecz ze

<sup>9</sup> P. Clarkson, *Physis in Transactional Analysis*, „Transactional Analysis Journal” 1992, vol. 22, nr 4, s. 202–209, P. Clarkson, *Transactional Analysis as a Humanistic Therapy*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 23, nr 1, 1993, s. 36–41.

<sup>10</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej? Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 165.

<sup>11</sup> H. Capers, *Winning and Losing*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 3, s. 257–258.

świadomym wyborem nauczyciela lub wychowawcy, który posługuje się w tym wypadku swoją strukturą Ja-Dorosły, dając uczniowi lub wychowankowi prawo do rozwoju. Nie możemy zatem w następnym z haseł pominąć tego szczególniego aspektu osobowości.

### **Bibliografia**

- Allen J.R., Allen B.A., *Scripts: The Role of Permission*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 2, s. 72–74.
- Allen J.R., Allen B.A., *Scripts and Permissions: Some Unexamined Assumptions and Connotations*, „Transactional Analysis Journal” 1988, vol. 18, nr 4, s. 283–293.
- Allen J.R., Allen B., Barnes G., Hibner B., Krausz R., Moiso C., Welch C., Welch S., *The Role of Permission: Two Decades Later*, „Transactional Analysis Journal” 1996, vol. 26 nr 3, s. 196–205.
- Allen J.R., Bennett S., Kearns L., *Psychological Mindedness: A Neglected Developmental Line In Permissions To Think*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, nr 1, s. 3–9.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 160–163, 433–434, 452–453, 530.
- Cichońska M., Suchańska A., *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej*, cz. 3: *Psychoterapia*, nr 3, 1989, s. 63–64.
- Cierpiałowska L., Nowicka-Gawęcka H., *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, (red.) B. Waligóra, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1992, s. 110, 124–126.
- Crossman P., *Permission and Protection*, „Transactional Analysis Bulletin” 1966, nr 5, s. 152.
- Holloway W.H., *Beyond Permission*, „Transactional Analysis Journal” 1974, vol. 4, nr 2, s. 15–17.
- Lammers W., *P for Pacing*, „Transactional Analysis Journal” 1997, vol. 27, nr 1, s. 55–56.
- Pirnie C., *A Permission/Protection Score Card*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 6, nr 1, s. 88–89.



## N – jak *Neopsyche*

---

Analiza transakcyjna w sposób jednoznaczny przydaje jednakową wagę wszystkim wyodrębnionym strukturom osobowości, tj. Ja-Rodzicowi, Ja-Dziecku i Ja-Dorośletemu, uznając, że odgrywają one swoją niezaprzeczalnie ważną rolę w prawidłowym funkcjonowaniu jednostki w równym stopniu oraz w równej mierze. Znaczenie ostatniej z tych struktur wydaje się jednak szczególnie istotne w kontekście zadań edukacyjnych. O ile wspomniany grecki termin *Phisis* oznacza naturalny czynnik sił służących rozwojowi, to termin *Neopsyche*, który pojawił się bodaj po raz pierwszy w *Odysei* Homera, stanowi neologizm powstały z dwóch słów, gdzie *neo* w oczywisty sposób znaczy coś nowego i odmiennego, a *psyche* znamionuje duszę, technienie, a wreszcie psychikę. Ten nowy przejaw psychiki, to stan utożsamiany w AT ze strukturą Ja-Dorośli<sup>1</sup>. Jeżeli zatem pozostałe obszary osobowości mają w jakimś sensie charakter archaiczny, gdyż kształtują się na najwcześniejszym etapie życia (nie będziemy tu rozstrzygać, do jakiego ostatecznego momentu się to dzieje, gdyż zdania są tu podzielone), to omawiany obszar osobowości rozpoczyna swoje formowanie się od ok. 10 miesiąca życia, to jest od chwili, gdy dziecko jest zdolne do samodzielnej motorycznej eksploracji swojego otoczenia (pełzanie, raczkowanie, a później próby chodzenia) oraz podejmowania pierwszych w tym zakresie decyzji<sup>2</sup>.

Stany Ja-Rodzic i Ja-Dziecko są nam niejako zadane, wszak nie kontrolujemy ani wyborów naszych rodziców (wyjątkiem mogą być tu w jakimś sensie sytuacje adopcji, czy rozwodu), ani przebiegu dzieciństwa i towarzyszących temu przeżyć. Pierwsza ze struktur (**R**) bywa nazywana „wyuczoną koncepcją życia”, a druga koncepcją (**Dz**) „odczuwaną”, natomiast struktura Ja-Dorośli, o której tu mowa, określana jest jako struktura „wymyślona”<sup>3</sup>, będąca wytworem świadomych i autonomicznych decyzji jednostki. Wyraża się poprzez rozwinięte poczucie rzeczywistości, gdyż jej głównym zadaniem jest odbieranie i przetwarzanie

---

<sup>1</sup> K. Jankowski, *Analiza transakcyjna*, [w:] *Terapia grupowa w psychiatrii*, (red.) H. Wardaszko-Łyskowska, PZWL, Warszawa 1980, s. 197.

<sup>2</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 43.

<sup>3</sup> Tamże.

nie informacji, zdawanie sobie sprawy z własnych zachowań i baranie za nie odpowiedzialności. To także wiara we własne możliwości oraz przekonanie, że ktoś poradzi sobie w sytuacjach nacisków idących z zewnątrz (np. zachęta ze strony innych do podejmowania gier interpersonalnych), ale również pochodzących z wnętrza jednostki (np. ochota do podejmowania takich właśnie gier). Osoba o rozwiniętej strukturze osobowości Ja-Dorosły radzi sobie z własnym lękiem, osamotnieniem, czy presją niezaspokojonych potrzeb. We wspomnianym stanie ujawnia się pewna dwoistość, którą umownie można określić wektorami „od” oraz „do”. Z jednej strony, jest to umiejętność dysponowania sobą, realistyczne czy krytyczne odniesienie się swoich ograniczeń i możliwości, z drugiej zaś – realizm w ocenie innych i samej rzeczywistości. Określamy tego rodzaju działanie jako badanie lub testowanie rzeczywistości (*reality testing*), gdyż polega na oddzieleniu bodźców wewnętrznych od zewnętrznych. Dzięki temu nie dochodzi do pomylenia obiektywnego postrzegania świata z subiektywnymi wyobrażeniami<sup>4</sup>.

W ujęciu funkcjonalnym w stanie Ja-Dorosły wyróżnia się czasem dodatkową strukturę, określaną jako Komputer (*computer*) odpowiedzialną za przetwarzanie i uaktualnianie danych płynących z rzeczywistości, a także Bank Danych (*database*) gromadzący informacje płynące z Komputera oraz z obszaru pozostałych stanów Ja<sup>5</sup>. W analizie transakcyjnej mówimy też czasem o tzw. opóźnieniu komputerowym (*computer delay*), tj. takiej sytuacji, gdy następuje osłabienie lub odroczenie reakcji z pozycji struktury Ja-Dorosły pod wpływem nadmiernych wymagań rzeczywistości, oczekiwań stanu Ja-Rodzic lub emocji Ja-Dziecka. Pojęcia Komputer nie należy, rzecz jasna, traktować w sposób dosłowny (ale czy sytuacja tzw. „zawieszania się” w swoich wypowiedziach niektórych osób nie daje nam do myślenia, podobnie stosunek i podejście do samych komputerów osób starszych i młodzieży). Komputery z czasem stają się *de mode*. Nie sposób porównywać sprawność pierwszych egzemplarzy PC-tów ze współczesnymi egzemplarzami i procesorami. Nieuchronność czasu wyraża się mimo wszystko także w tym, że i one za pewien czas staną się anachroniczne. Aktualni ich posiadacze nie zawsze chcą w to wierzyć, gdyż młodość i atrakcyjność ma – jak to się mawia – swoje prawa.

*Neopsyche* jest strukturą ze wszech miar kompromisową, medycyjną i rzecz by można – demokratyczną. Pośredniczy bowiem między wymaganiami, powinnościami, nakazami i zakazami stanu Ja-Rodzic oraz emocjami i impulsami pochodzącymi od struktury Ja-Dziecko. Stąd też osobę dorosłą w sensie psychologicznym łatwo poznać po takich cechach, jak: emocjonalna stabilność, cierpliwość, spokój, samokontrola – z jednej strony oraz z drugiej – brak utopijnych poglądów czy pewien dystans do podejmowanych działań. Ludzie, o jakich tu

<sup>4</sup> S. Fhanér, *Słownik psychoanalizy*, GWP, Gdańsk 1996, s. 21–22.

<sup>5</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą...*, s. 42–51, 44–47; M. Krumper, *Sub-Dividing the Adult: Ac and Aa*, „Transactional Analysis Journal” 1977, vol. 7, nr 4, s. 298–299.

mówimy, są życiowymi realistami, wytrwałymi w dążeniu do swoich celów, myślącymi w sposób logiczny, ale też mający praktyczny stosunek wobec wykonywanych zadań lub obowiązków. Mają zaufanie do siebie, ale zyskują też ufność innych, np. zaufanie przełożonych czy podwładnych w pracy. Częściej posługują się konstruktywnymi mechanizmami obronnymi psychiki (np. sublimacją, poczuciem humoru, odroczeniem gratyfikacji itd.), niż mechanizmami destrukcyjnymi, silnie deformującymi spostrzeganie rzeczywistości (np. zaprzeczanie, reakcjami upozorowanymi, projekcjami, szczególnie projekcjami o charakterze urojeniowym).

*Neopsyche* posiada jeszcze jedną istotną cechę: chroni przed podpadnięciem w tzw. „pułapkę barana”. Czytamy oto: „Osoby, które wpadły w taką pułapkę, stale natrafiają na tę samą sytuację, przypominając w tym barana, który uderza głową w mur, usiłując sięgnąć po coś, co znajduje się po drugiej stronie, i nie dostrzegając, że istnieją inne sposoby zdobycia tego. Wierzą, że jeśli uparcie będą powtarzać to samo, to w końcu pokonają przeszkodę i zdobędą to, czego pragną”<sup>6</sup>. Uporczywe tkwienie w „pułapce barana” można zaobserwować w sytuacji, gdy uczeń, rozwiązując zadanie matematyczne, nie potrafi wyjść poza ograniczony i znany sobie schemat (znawcy psychologii twórczości nazywają to niekiedy „myśleniem w bok”) i poszukać innego trafnego rozwiązania. Tak jak baran z uporem forsuje przeszkodę wprost, tak „myślenie w bok” każe ją obejść. Podobnie nauczyciel w swoim schematyzmie, sztywności i rutynie może nie dostrzegać innych efektywnych sposobów rozwiązywania problemów pedagogicznych i dyskutować je. Wszystkie powyższe właściwości sytuują zatem stan Ja-Dorosły w niezaprzeczalnie wyjątkowej roli w kontekście edukacji, roli nauczyciela, jako wzorca dojrzałości psychicznej oraz celu wychowania i kształcenia, do jakiego zmierza uczeń.

Niemniej jednak, tak jak powiedziano już na początku, każda ze struktur osobowości jest potrzebna, ma swoje znaczenie, odgrywa niepowtarzalną rolę w odniesieniu do konkretnych okoliczności, sytuacji i zdarzeń. Jest miarą dobrogo funkcjonowania psychicznego. Dobrze ilustruje to porzekadło mówiące, że człowiek pozytywny, to ktoś kto jest dobry „do tańca” (**Dz**) i „do różańca” (**R**). Zabrakło w tym ludowym przysłowiu jeszcze stwierdzenia, iż przydałoby się, aby ta osoba była też odpowiednio dobrze nastawiona „do roboty” (**D**). Nauczyciel może – i zapewne powinien! – w określonym czasie i miejscu umieć uruchomić w sobie rodzicielski aspekt swojej osobowości, wszak jego rola, jak by nie było, stanowi swoiste przedłużenie zadań i obowiązków rodziców. Nie powinien jednak – co jest przesłaniem szczególnym, jakkolwiek nie będziemy mu tu poświęcać miejsca i głębiej psychologicznie uzasadniać – „zajmować miejsce” rodziców, czy być niejako „tym lepszym rodzicem”. Taka postawa zawsze

<sup>6</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1994, s. 288–289.

skazana jest na niepowodzenie<sup>7</sup>. Nauczyciel winien jednak umieć dokonywać ocen i stawiać granice oraz formułować wymagania. Rzecz jasna, nie w sposób nadmiernie rygorystyczny, przesadnie kontrolujący czy krytyczny. Warto też, aby nauczyciel potrafił niekiedy częściej odwołać się do swojej dziecięcej natury<sup>8</sup>. Wiadomo przecież, że nierzadko uczniowie pragną ujrzeć w swoim belfrze także coś odmiennego, co jest wyrazem jego spontaniczności, odejścia od rutyny i braku elastyczności. Zobaczyć kogoś naturalnego, prawdziwego oraz autentycznego, kto się czasem martwi, cieszy, czy nawet złości, jednak nie próbuje zjednywać sobie dzieci i młodzież poprzez nieuprawnione zmniejszanie dystansu czy fraternizację. Uczniowie łatwo dostrzegają wówczas sztuczność takiej sytuacji, a czasem potrafią manipulacyjnie wykorzystać to do realizacji własnych – choć nie zawsze zgodnych z celami edukacji – korzyści. Mówiąc najprościej i najbardziej lapidarnie: uczniowie pragną w nauczycielu widzieć „mądrego dorosłego”, a nie „surowego rodzicielskiego nadzorcę” lub „jeszcze jedno dziecko w klasie”. Mądrość każdego dorosłego wyraża się między innymi poprzez integrację i systematyczne „filtrowanie” w jego obszarze danych pochodzących z dwóch pozostałych stanów Ja. Te swoisty sposób „przefiltrowane” dane opatrzone są terminem *Ethos* i *Pathos*. Przy czym *Ethos* to zinternalizowane, zintegrowane i przepracowane pozytywne aspekty etyczne struktury Ja-Rodzic, wyrażające się świadomym i odpowiedzialnym nastawieniem do siebie, innych ludzi i świata, przejawiające się poprzez odwagę, szczerłość, otwartość, uczciwość, czy solidność. Można powiedzieć, że w sumie tworzy zespół spójnych wartości, przekonań i ocen wyznaczających sposób postępowania danej jednostki, ale też w odniesieniu do szerszych zbiorowości tworzy *Ethos* grupy. Natomiast *Pathos* uwzględnia, przepracowane i zintegrowane pozytywne emocjonalne aspekty stanu Ja-Dziecko, ujawniające się poprzez osobistą atrakcyjność, żywotność, empatyczność oraz dojrzałość uczuciową, np. dziecięcy urok osobisty, otwartość, czy naturalność. Można odnieść czasem wrażenie, że *Pathos* ma władzę nad sferą nieokiełzanych i wymykających się kontroli emocji czy impulsów, tak jak *Ethos* nad narzuconymi wymaganiami.

W analizie transakcyjnej, podobnie jak w wielu innych nurtach współczesnej psychologii, dość zgodnie uważa się, że wysoki stopień integracji psychicznej jest celem, do jakiego należy dążyć zarówno w działaniach terapeutycznych, jak

<sup>7</sup> Wyrażone przeświadczenie jest wyrazem poglądów autora, ale pozostaje w sprzeczności z jedną ze szkół AT (tzw. *Cathexis*), założoną w połowie lat 60. XX wieku przez J. i M. Schiffów, gdzie metodą leczenia jest tzw. ponowne rodzicielstwo (*reparenting*), por. J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc. New York, 1975.

<sup>8</sup> Przeprowadzone przed wieloma laty badania na rozległej próbie polskich nauczycieli, z wykorzystaniem testu psychologicznego, dowiodły, że cecha, którą określono jako „dziecięcość”, ujawniła się na jednym z ostatnich miejsc wśród bardzo wielu właściwości. J. Jagiela, *Analiza wybranych uwarunkowań działalności twórczej nauczyciela. Z badań autorów odczytów pedagogicznych nagrodzonych w latach 1975–1984* (niepublikowana praca doktorska), Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1986.

i edukacyjnych. Z kolei dezintegracja osobowości jest źródłem licznych problemów lub braku rozwoju psychicznego. Integracja wewnętrzna sprzyja też kongruencji, czyli autentyczności, wyrażającej się zgodnością między stanami osobowości a przekazem siebie w kontaktach z innymi. Nie sposób również nie zauważyć, że spójność osiągnięta w procesie integracji jak żaden inny czynnik służy osiągnięciu przez jednostkę własnej tożsamości. Sam przebieg i ostateczny wynik owego procesu integracji jest daleki od naukowej jednoznaczności. Niektórzy autorzy uważają wręcz, że pozostaje jednym z najbardziej niejasnych i trudnych do wytłumaczenia zjawisk na gruncie prowadzonych analiz<sup>9</sup>. Jednocześnie całkowita integracja osobowości nie jest możliwa, podobnie jak osiągnięcie pełnej dorosłości, nie zmienia to mimo wszystko przekonania, że jest to cel do jakiego warto dążyć poprzez zabiegi edukacyjne.

### Bibliografia

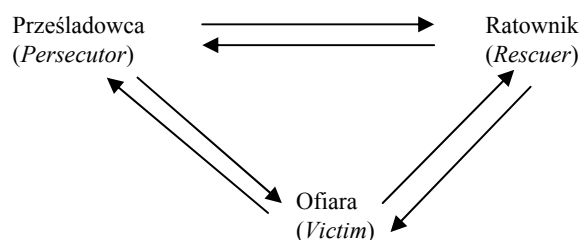
- Berne E., *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry*, Grove Press, New York 1961, s. 76.
- Cichocka M., Suchańska A., *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej*, cz. 1, „Psychoterapia” 1989, nr 2, s. 32.
- Edelman K.N., ‘*Is Theology Adult?*’, „Transactional Analysis Journal” 1973, vol. 3, nr 1, s. 50–51.
- English F., *I’m OK – You’re OK (Adult)*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 4, s. 416–419.
- Gillespie J.A., *Feelings in the Adult Ego State*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 6, nr 1, s. 69–72.
- Hay J., *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA, Kraków 2010, s. 99.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1994, s. 228–336.
- Jankowski K., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Terapia grupowa w psychiatrii*, (red.) H. Wardaszko-Łyskowska, PZWŁ, Warszawa 1980, s. 197.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 32.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989, s. 14–33.
- Steiner C.M., *The Adult: Once Again With Feeling*, „Transactional Analysis Journal” 2002, vol. 32, nr 1, s. 62–65.
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 26, 33.
- Wieczorek Z., *Struktura osobowości Ja-Dorosły jako czynnik weryfikujący skuteczność nauczania metodami aktywizującymi*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 173–174.
- Wieczorek Z., *Kwestionariusz Mapa Dorosłego (wersja eksperymentalna)*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 186–190.

<sup>9</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać...*, s. 344.

## O – jak Ofiara

---

Ofiara to jedna z ról w Trójkącie Dramatycznym (*Drama Triangle*) zaprojektowanym przez Stephena Karpmana, będącym najciekawszym modelem na gruncie analizy transakcyjnej<sup>1</sup>. Zakłada bowiem, że człowiek może występować w trzech komplementarnych rolach psychologicznych. Obok pozycji Ofiary (*Victim*) mamy tu do czynienia z Prześladowcą (*Persecutor*) oraz Ratownikiem (*Rescuer*).



Źródło: I Steward, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 2009, s. 237.

Charakterystyczną cechą wspomnianych ról jest fakt, iż wzajemnie się uzupełniają, oraz że nie muszą być stabilne, tzn. Ofiara może stać się Prześladowcą, Ratownik zaś Ofiarą itd. Najlepiej ujęła to Anna Suchańska, stwierdzając: „specyfiką tych ról jest fakt, że wejście w jedną z nich pociąga za sobą uruchomienie pozostałych dwóch, zarówno u innych, jak i u siebie”<sup>2</sup>. Prześladowca występuje z reguły z pozycji siły i dominacji nad innymi (**Ja** jestem OK – **Ty** jesteś nie OK). Często poniża, krytykuje, upokarza lub obniżania wartość innych ludzi. Wyznacza też nadmiernie rygorystyczne, brutalne i surowe ograniczenia, reguły czy wymagania oraz egzekwuje je w sposób niezwykle drobiazgowy. Działając ze złością, zaspokajają głównie własne potrzeby i dba o swoje interesy. Często

<sup>1</sup> S. Karpman, *Drama Triangle Script Drama Analysis*, „Transactional Analysis Bulletin” 1968, vol. 7, nr 26, s. 39–43.

<sup>2</sup> A. Suchańska, *Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze*, [w:] *ABC psychologicznej pomocy*, (red.) J. Santorski, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 78.

przysparza cierpienia innym i nie liczy się z ich uczuciami czy racjami. Z kolei Ratownik może sprawiać wrażenie, że służy szczerą i bezinteresowną pomocą. Jednak w ukryty sposób, pod pretekstem chęci udzielenia wsparcia i własnej użyteczności, uzależnia innych od siebie, jednocześnie w ten sposób odmawia umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów. Osiąga dzięki temu poczucie wyższości, przewagi i unika roli Ofiary oraz potwierdza swoją pozycję transakcyjną (**Ja** jestem OK). Podejmując lub dając sobie prawo do interwencji bez zgody Ofiary, Ratownik wikła się w tzw. gry ratownicze; chcąc w ten sposób uzyskać własne korzyści, pozostawia osobę, której rzekomo udziela pomocy w poczuciu bezsilności, niższości i niemocy. Natomiast Ofiara sprawia na innych złudne wrażenie, że nie potrafi samodzielnie poradzić sobie ze swoimi kłopotami. Przyjmuje pozycję uległości, podporządkowania i bezsiły (**Ja** jestem nie OK). Swoim myśleniem, uczuciami, ale przed wszystkim zachowaniem, uruchamia pojawienie się pozostałych ról, tj. Prześladowcy i Ratownika. Jedną z najlepszych analiz roli Ofiary w Trójkącie Dramatycznym zaprezentowała Lynne Forrest, nadając temu opracowaniu znamieny tytuł *Trzy twarze Ofiary*. Zacytujmy niewielki fragment tego tekstu, z którym w całości powinien zapoznać się każdy nauczyciel. „Naszą podstawową rolę wynosimy z rodziny. Mimo iż każdy z nas ma tę jedną rolę, z którą się identyfikuje, to jednak przybieramy również wszystkie pozostałe, jedną po drugiej, obiegając cały Trójkąt czasami w kilka minut, a nawet sekund, po kilka razy dziennie. Trudno jest zdać sobie sprawę z faktu, że kiedy przybieramy rolę opiekunów czy oskarżycieli, sami stajemy się Ofiarami. Niemniej jednak role Wybawcy oraz Prześladowcy stanowią dwa przeciwne krańce Ofiary. Taki stan rzeczy spowodowany jest faktem, iż wszystkie role prowadzą w końcu z powrotem do roli Ofiary”<sup>3</sup>.

Rozumienie modelu Trójkąta Dramatycznego z całą pewnością pomogłoby nauczycielowi uniknąć wielu pułapek wiążących się z trudnymi uczniami i sytuacjami szkolnymi, z rolą, jaką przyjmuje w momentach stresu, niepewności, czy chęci pomocy. Ponadto pozwoliłoby skutecznie przeciwdziałać przemocy i agresji, bez podejmowania destrukcyjnych gier ratowniczych, lecz w sposób profesjonalny oraz efektywny, dałoby możliwość udzielania pomocy uczniom czy rodzicom. Potoczne obserwacje wskazują bowiem na fakt, że znaczna część nauczycieli wykazuje dużą chęć i gotowość do udzielania wsparcia oraz subsidiarności. To niewątpliwie dowód ich pozytywnej, allocentrycznej postawy. Jednocześnie umiejętności w tym zakresie są z reguły niewielkie. Wynikają głównie z dobrych chęci, intuicji, czy uprzednich własnych życiowych doświadczeń, które – przykładane jak kalki – mają służyć optymalnym rozwiązaniom trudnych problemów. Jest to fakt zrozumiały, gdyż umiejętności radzenia sobie z nietypowymi, kłopotliwymi oraz nowymi sytuacjami szkolnymi, a także zdol-

<sup>3</sup> Źródło: <http://www.analizatransakcyjna.pl/artukul/trzy-twarze-ofiary-lynn-forrest-2007/23> [stan z 01.05.10].

ność do udzielania pomocy uczniowi i jego rodzicom zajmują w dotychczasowym przygotowaniu zawodowym miejsce marginalne. To właśnie nauczyciel jakże często jest swego rodzaju „lekarzem pierwszego kontaktu”, a dopiero trudniejsze przypadki trafiają do „specjalistów”, tj. pedagogów i psychologów szkolnych lub specjalistów pracujących w poradniach. Nauczyciele są zresztą tego w pełni świadomi i myślę, iż na pewno nie potraktowaliby tego wszystkiego, co napisane zostało powyżej, jako ochoty na wytykanie czyichś błędów czy braku fachowości, ale jako zachętę do podnoszenia pewnego obszaru swoich kwalifikacji oraz kompetencji, w którym analiza transakcyjna może okazać się wielce pomocna.

Wracając do omawianego hasła, należy zauważyć, że zaprezentowany model Trójkąta Dramatycznego został przedstawiony w najprostszej z możliwych postaci. W rzeczywistości posiada on bardziej złożoną i rozbudowaną formę. Jego twórca stale uzupełnia swoją propozycję o kolejne istotne elementy, wprowadzając, dla przykładu, pojęcie Zewnętrznej (*Outer Personality*) i Wewnętrznej (*Inner Personality*) Osobowości oraz pozytywnych lub negatywnych aspektów zachowań każdej z ról, stwierdza, że choć obie te struktury osobowości działają razem, to nie muszą być ze sobą zgodne<sup>4</sup>. Nauczyciel może np. nie zauważać, iż za agresją młodzieży, przejawianym negatywizmem, pasywnością uczniów, nadpobudliwością psychoruchową dzieci, czy różnymi przejawami zaburzeń zachowania lub tzw. zachowań opozycyjno-buntowniczych, od wagarów począwszy, a na przestępczości skończywszy, demonstrowanych wprawdzie na zewnątrz, kryje się tzw. depresja maskowana, jako rezultat wewnętrznych procesów psychicznych. Innym przejawem błędów nauczycielskiej percepcji sytuacji problemowej może być spostrzeganie sytuacji problemowej z perspektywy tylko jednego wierzchołka Trójkąta Dramatycznego<sup>5</sup> – patrzeć na zaistniałe trudności przez jedno z możliwych „okien”, tj. „Okno Prześladowcy” (*The Persecutor Windows*), „Okno Ofiary” (*The Victim Windows*), czy też „Okno Ratownika” (*The Rescuer Windows*). Każda z tych perspektyw zasadniczo zmienia sposób, tryb oraz możliwość rozwiązania konkretnego problemu. Trzeba też mieć świadomość, że wyodrębnione w Trójkącie Dramatycznym role nie są wyrazem autonomii jednostki. Są raczej konsekwencją przeszłych konfliktów, deficytów i urazów, przeżyć sięgających dzieciństwa i posiadanego skryptu (o którym powiemy w jednym z kolejnych haseł), niż bieżącej percepcji i aktualnie doświadczanej sytuacji – wszystkiego tego, co jakże często określa i charakteryzuje osoby Przegrywające. Stąd też jako alternatywę omawianego modelu zaproponowano opracowany przez Acey Choy diagram Trójkąta Zwycięzcy (*Winner's Triangle*)<sup>6</sup>. Wskazuje on dynamikę konstruktywnego zachowania osób w sytuacjach konfliktowych lub podczas rozwiązywania problemów interpersonalnych po-

<sup>4</sup> S. Karpman, *The New Drama Triangle*, <http://www.karpmandramatriangle.com>.

<sup>5</sup> Tamże, s. 3.

<sup>6</sup> A. Choy, *The Winner's Triangle*, „Transactional Analysis Journal” 1990, vol. 20, nr 1, s. 40–46.



przez odpowiedzialne przyjęcie naprzemiennych ról bycia: Asertywnym (*Assertive*) – Troszczącym się/Opiekującym się (*Caring*), Wrażliwym/Potrzebującym (*Vulnerable*). Role te pozwalają na utrzymanie optymalnej pozycji życiowej (**Ja** jestem OK – **Ty** jesteście OK). Rola Ofiary zastąpiona została zatem rolą osoby asertywnej. Wyjście nauczyciela lub ucznia z pułapki, jaką jest pozycja transakcyjnej Ofiary, będącej wszak zawsze formą pasywności i przejawem kierowania swojej demobilizacyjnej energii na zewnątrz, po to, aby to inni rozwiązywali nasze problemy – wiedzie poprzez asertywność, zachowania pozbawione lęku, ale też pełne rozsądnej stanowczości i dobroduszej łagodności.

### Bibliografia

- Brady M., *Dysart in a Dance Around the Drama Triangle*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, nr 2, s. 176–177.
- English F., *Differentiating Victims in The Drama Triangle*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 6, nr 4, s. 384–386.
- Gurowitz E.M., *Energy Considerations in Treatment of the Drama Triangle*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 1, s. 16–18.
- Jagiela J., *Dziecko w rodzinie alkoholowej a niektóre aspekty Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana*, „Problemy Alkoholizmu” 1997, nr 8–9, s. 3–4.
- Jagiela J., *Przemoc w teatrze życia rodzinnego. Trójkąt Dramatyczny Stephana Karpmana*, „Problemy Alkoholizmu” 2000, nr 2, s. I–V.
- Karpman S., *Drama Triangle Script Drama Analysis*, „Transactional Analysis Bulletin” 1968, vol. 7, nr 26, s. 39–43.
- Karpman S., *Sex Games People Play: Intimacy Blocks, Games, and Scripts*, „Transactional Analysis Journal” 2009, vol. 39, nr 2, s. 103–116.
- Sławik E., *Przemoc w szkole w świetle AT – zmiana ról Trójkąta Dramatycznego*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 163–164.

## P – jak pasywność

---

Zjawisko pasywności (*passivity*) w analizie transakcyjnej pojawiło się po raz pierwszy w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku za sprawą Aarona W. Schiffa, Jacqui L. Schiff i szeregu innych osób oraz stworzonej przez nich szkoły terapii – *Cathexis* – która to nazwa uważana jest również za jeden z głównych kierunków AT<sup>1</sup>. Najprościej można powiedzieć, że pasywność ma miejsce wówczas, gdy ktoś przestaje przejawiać aktywność lub ma ona wymiar skrajnie nieefektywny. Z pasywnością nierozłącznie wiąże się fakt, iż dana osoba przestaje przekazywać otoczeniu prawdziwe informacje o sobie i swoich własnych potrzebach. W sposób tradycyjny i niejako potoczny pasywność utożsamiana jest z brakiem aktywności, a w psychologii klinicznej być może identyfikowana z zachowaniami bierno-agresywnymi. AT idzie jednak znacznie dalej w rozumieniu tego zjawiska, nadając pasywności szerszy oraz znacznie pogłębiony kontekst. Wskazuje się dla przykładu, że pasywność nie wiąże się wyłącznie z uległością i działaniem pod dyktando kogoś innego, ale ma związek z psychologiczną symbiozą (*symbiosis*). Jest to utrwalony związek, w którym dwie (lub więcej) osoby, nie używając pełnego indywidualnego zestawu swoich stanów Ja, zachowują się tak, jakby tworzyły jedną tylko osobę<sup>2</sup>. W takich wypadkach niezbędne jest dyskontowanie (o jakim była już mowa wcześniej), czyli pomijanie lub pomniejszanie pewnych istotnych aspektów siebie, innych ludzi, a nawet świata. Pasywność nie przejawia się tylko w myśleniu czy uczuciach jednostki, ale znajduje swoją manifestację w jej zachowaniu. Jest zatem obserwowalna. Służy temu, aby zachować własne ramy odniesienia (*frame of reference, FR*),

---

<sup>1</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 1, s. 71–78; J.L. Schiff i inni, *Cathexis reader. Transactional Analysis Treatment of Psychosis*, Harper & Row Publisher Inc., New York 1975.

<sup>2</sup> T. White, *Symbiosis and Attachment Hunger*, „Transactional Analysis Journal” 1997, vol. 27, nr 4, s. 300–304; T. White, *Transference, Attachment, and the Transactional Symbiosis*, „Transactional Analysis Journal” 1998, vol. 28 nr 2, s. 121–126; T. White, *Heroin Use as a Passive Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, nr 4, s. 273–277.

czyli swój indywidualny sposób spostrzegania siebie i innych<sup>3</sup>. Tworzą one swojego rodzaju filtra, w wyniku którego odbiera i selekcjonuje się napływające bodźce, nadając im określone znaczenie. Każdy człowiek posiada swoje niepowtarzane ramy odniesienia i poprzez nie oraz stany Ja komunikuje się z innymi. Wyjątkiem są tu transakcje pochodzące z poziomu Ja-Dziecko Naturalne<sup>4</sup>. Pasywność ma charakter sztywnych reakcji, podyktowanych najczęściej skrytem, przejętymi z okresu dzieciństwa i pozbawionymi autonomii odpowiedziami na określone zdarzenia. Ujawnia się w momentach trudnych, przez które rozumie się sytuacje, w jakich jednostka zmuszona jest do podjęcia decyzji<sup>5</sup>. Jednocześnie nie chce ona podjąć odpowiedzialności za swoje wybory. Wyznacza to tym samym sposób przeciwdziałania pasywności.

Wyróżnia się cztery charakteryzujące się nieefektywnością działania w obliczu sytuacji problemowej, typowe strategie pasywności, które w sposób skrótowy zostaną omówione poniżej.

• **BIERNOŚĆ** – „Nie robić nic” (*Daing Nothing*)

Jest to strategia polegająca na nierobieniu niczego istotnego dla rozwiązania danego problemu. Cała energia jest kierowana na tłumienie własnych reakcji. Oczekuje się, że inni wezmą odpowiedzialność za daną sytuację. W przypadku ucznia taką osobą może być nauczyciel lub inny uczeń w klasie. Uczeń przestaje wówczas przygotowywać się do lekcji, „bo przecież jakoś to będzie” (np. ściągnie od kolegi), nie bierze odpowiedzialności za swoje zachowanie (bo np. „co mi mogą zrobić”). Myśli sobie – „przecież i tak nic lepszego lub gorszego nie może mnie spotkać, czy warto w takim razie się wysilać?”. Nie czuje odpowiedzialności za własne wyniki w nauce i w konsekwencji (choć zazwyczaj nie przejdzie mu to nawet przez myśl) za własną przyszłość. Cała energia psychiczna ucznia jest zablokowana w obszarze działania, myślenia i przeżywania. Trzeba jednak zauważyć, że wspomniana strategia nie jest tożsama z powstrzymaniem się od danych czynności w konsekwencji własnych świadomych i autonomicznych wyborów, tj. decyzji pochodzących ze stanu Ja-Dorosły. Najczęściej to właśnie ta strategia jest w sposób potoczny utożsamiana z pasywnością, stając się jej synonimem. Jednak analiza transakcyjna dostarcza nam też innych przejawów pasywności.

• **AKOMODACJA** – „Nadadaptacja” (*Over-Adaptation*)

Jest to strategia polegająca na nadmiernym przystosowaniu się do zaistniałych warunków przy jednoczesnym pomniejszaniu swoich własnych potrzeb albo wręcz z całkowitej z nich rezygnacji. Jednostka nie wyznacza sobie samodzielnych celów, które mogłyby doprowadzić ją do rozwiązania problemu, ale przejmuje cele innych, stąd też nierzadko bywa wzmocniana w tego rodzaju zachowaniach. Uczeń może nadmiernie przejmować odpowiedzialność za samopoczucie innych, dopasowywać swoje zachowanie do własnych fantazji na temat oczekiwań innych osób. Mogą to być koledzy w klasie, ale również nauczyciel. Pochlebstwami i sprawianiem wrażenia, że jednak robi postępy i spełnia wymagania szkoły, będzie starał się wkraść w łaski nauczyciela. Nie będą tu do rzadko-

<sup>3</sup> J.L. Schiff, A. Schiff, E. Schiff, *Frames of Reference*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 3, s. 290–294.

<sup>4</sup> J.L. Schiff i inni, *Cathexis reader...*, s. 51.

<sup>5</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, England and Chapel Hill, North Carolina 2009, s. 173.

ści należały stwierdzenia w rodzaju: „Ale pani jest dzisiaj zmęczona, pani profesor, pewnie z powodu tej ogromnej ilości klasówek, które musiała pani dla nas sprawdzić na dzisiaj?” Akomodacja to uległość i udawane posłuszeństwo, które jednak nie buduje osobowości ucznia, służy jedynie biernemu podporządkowaniu i jest jakimś rodzajem fałszu interpersonalnego. W skrajnych przypadkach jest to przejaw ustepliwości, po to tylko, aby przetrwać w nie zawsze sprzyjających warunkach szkoły. Jest to strategia trudna do zauważenia, ale jednocześnie też stwarza najlepsze szanse na jej zlikwidowanie, szczególnie wtedy, gdy uczniowi pomoże się rozpoznać własne potrzeby i cele.

• **POBUDZENIE** – „Niepohamowanie” (*Agitation*)

Jest to strategia polegająca na powtarzających się czynnościach, które jednak są bezcelowe i nie prowadzą do rozwiązania problemu. Myślenie takiej osoby staje się nieuporządkowane, bezowocne i pozbawione głębszego sensu. Ma ona świadomość, że powinna poradzić sobie z daną sytuacją, ale jest przekonana, iż nie jest w stanie sobie z nią poradzić. Energia ucznia zostaje wykorzystana w złym celu, w bezskutecznym działaniu oraz w bezładnym zachowaniu. Będzie się więc wiercił, guzdrał, zapominał, zwlekał, ogryzał paznokcie lub końcówki długopisów czy ołówków, miał tiki, rozmawiał lub w inny sposób przeszkadzał w prowadzeniu lekcji. Uczeń komunikuje niejako otoczeniu następującą prawdę o sobie: „nie jestem w stanie zapanować nad napięciem, jakie jest we mnie, i tak nikogo to nie interesuje, muszę więc robić rzeczy głupie i pozbawione sensu, aby tylko jakoś się uspokoić”. Energia oraz czas są bezpowrotnie stracone, a działania nie prowadzą do osiągnięcia istotnych celów edukacyjnych lecz im zaprzeczają. Jednak jakże często wysłanie przez nauczyciela stanowczego, aczkolwiek spokojnego komunikatu: „Usiądź spokojnie i przemyśl to jeszcze raz!”, może przynieść dobre rezultaty. Jeśli niepohamowanie nie zostanie zablokowane, może łatwo przejść w poniższą, znacznie groźniejszą, formę pasywności.

• **NIEZDOLNOŚĆ** vs. **AGRESJA** – „Zastygnięcie vs. Przemoc” (*Incapacitation vs. Violence*)

Jest to strategia polegająca na zatrzymaniu się w miejscu, swoistym skostnieniu i zniechęceniemu trwaniu – z jednej strony lub wybuchu złości – z drugiej. Osoba taka deprecjonuje możliwości rozwiązania danego problemu, uznając, iż nie jest zdolna go rozwiązać, licząc tym samym, że inni to uczynią lub przeciwnie – zademonstruje skrajne przejawy braku opanowania. Jest rzeczą charakterystyczną, iż zarówno niezdolność, jak i różne formy przemocy, gwałtu i agresji powstają wówczas, gdy dochodzi do nierozładowania napięcia z poprzednich strategii. Energia jest kierowana albo do wnętrza, stanowiąc rodzaj ukrytej autoagresji, lub też na zewnątrz, będąc jedną z jawnych form agresji, stanowiąc jednak tym samym to samo kontinuum pasywności. Uczeń może zatem, demonstrując sfrustrowaną potrzebę bycia zauważonym, zastygnąć w bezruchu, nie odpowiadając lub nie reagując na słowa nauczyciela, demonstrować „bycie chorym”, „zaburzoną”, „tracącym rozum”, bądź też łatwo przejść na pozycję osoby niepanującej nad sobą w niepohamowanym wybuchu wściekłości.

Należy zauważyć, że konkretny sposób działania w danej strategii, a także ilość spożytkowanej energii, w odniesieniu do każdego człowieka może być różny. Dla przykładu, „nicnierobienie” lub „wybuch złości” może przejawiać się w bardzo odmienny sposób u wielu osób. Ważną rzeczą jest jednak zauważenie, że pasywność nie sprowadza się wyłącznie do pierwszej ze strategii, ale może mieć też inne, bardziej złożone postacie.

Pasywni uczniowie są tymi, którzy sprawiają największe trudności dydaktyczne i wychowawcze. Zadanie szkoły i nauczyciela polega na tym (a być może przede wszystkim na tym!), aby uczniowie wzięli odpowiedzialność za swoją aktywność, a w konsekwencji za swoje własne życie. Ten proces dokonuje się wtedy, gdy nauczyciel potrafi posługiwać się swoim transakcyjnym stanem Ja-Dorosły i ma pod kontrolą pozostałe obszary własnej psychiki, tj. surowy i pełen wymagań, powinności i zasad obszar Ja-Rodzic oraz emocjonalny, spontaniczny i podporządkowany stan Ja-Dziecko. Potrafi też zintegrować te obszary. Dorosłe komunikaty skierowane do ucznia wywołują automatycznie podobną reakcję u drugiej strony. Dojrzały i dobrze psychicznie funkcjonujący nauczyciel ma bowiem tę zniewalającą moc, że zmusza zazwyczaj swojego partnera, jakim jest w tym wypadku uczeń, ale też rodzice lub koledzy nauczyciele, do analogicznych, pozbawionych pasywności, odpowiedzi.

Badania pasywności uczniów i nauczycieli w ramach Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej AJD w Częstochowie wskazują na to, że wymienione w analizie transakcyjnej strategii ujawniają się w myśleniu, odczuwaniu i zachowaniu uczniów<sup>6</sup>. Autorka projektu nie pozostawia tu wątpliwości: „W niniejszych badaniach udało się z całą stanowczością dowieść, że w szkole, zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli, da się zidentyfikować pasywność w ujęciu, jakie proponuje koncepcja analizy transakcyjnej”<sup>7</sup>. Między dziewczętami a chłopcami nie ma tu większych różnic. Niemniej jednak dziewczęta częściej ujawniają niezdolność, natomiast chłopcy agresję. U jednych i drugich dominuje nadadaptacja, czyli sytuacja, w której jednostka rezygnuje z realizacji własnych celów oraz zaspokajania własnych potrzeb, a stara się odgadywać symbiotycznie oczekiwania otoczenia i zgodnie z nimi funkcjonować. Podobną tendencję – równie nasiloną, co i niepokojącą! – można było zidentyfikować empirycznie u nauczycieli. Miejmy nadzieję, że dalsze badania pozwolą lepiej zrozumieć istotę pasywności – tej jednej z najbardziej ważkich barier dla osiągania celów edukacyjnych – i w sposób praktyczny przeciwdziałać jej różnym strategiom i pokrętnym przejawom.

## Bibliografia

- Ingram R., *Games and Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, nr 1, s. 13–15.  
Jagiela J., *Pasywność w szkole*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 3, s. 3–12.  
Jagiela J., *Transakcyjna pasywność jako bariera zmian edukacyjnych*, [w:] *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, (red.) A. Gofron, M. Adamska-Staroń, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 57–72.

<sup>6</sup> A. Pierzchała, *Pasywność szkolna w analizie transakcyjnej. Studium relacji nauczyciela z uczniem*, projekt realizowany w ramach Zespołu Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, 2012.

<sup>7</sup> Tamże, s. 374.

- Pierzchała A., *Pasywność jako psychologiczne źródło trudności w pracy z osobami chronicznie bezrobotnymi*, [w:] *Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka. Wybrane aspekty*, (red.) D. Kukła, Ł. Bednarczyk, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 136–151.
- Pierzchała A., *Pasywność według teorii Analizy Transakcyjnej jako efekt negocjowania podmiotowości w relacji nauczyciel–uczeń*, [w:] *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, t. 3, (red.) A. Gofron, B. Łukasik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 309–323.
- Schiff A.W., Schiff J.L., *Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 1, s. 71–78.
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 175–177.

## R – jak rytuał szkolny

---

Rytuały w rozumieniu analizy transakcyjnej są jedną z psychologicznych form strukturalizacji czasu (*time structure*), czyli sposobu, w jaki człowiek wypełnia swój czas, wchodząc w relacje z innymi w zależności od wzrastającego stopnia intensywności kontaktu z innymi. Przypomnijmy przywołane już wcześniej formy:

- **Wycofanie** (*withdrawal*) – jako zdystansowanie się od otoczenia, będące reakcją na nadmiar bodźców transakcyjnych, których jednostka nie jest w stanie przyjąć i przetworzyć przez strukturę Ja-Dorosły.
- **Rytuały** (*ritual*) – będące powierzchownymi, konwencjonalnymi oraz ustrukturalizowanymi przejawami zachowań inicjowanymi najczęściej przez stan Ja-Rodzic.
- **Rozrywki** (*pastime*) – dzięki którym w sposób przyjemny utwierdzamy się w pełnionej roli, pozycji życiowej, czy otrzymujemy głaski poprzez strukturę Ja-Dziecko.
- **Procedury** (*activity*) – będące różnego rodzaju aktywnymi sposobami osiągnięcia jasno uzgodnionego zadaniowego celu dzięki stanowi Ja-Dorosły.
- **Gry** (*game*) – stanowiące serię następujących po sobie i z pozoru wiarygodnych transakcji, zawierających jednak zakamuflowany i ukryty cel będący konsekwencją struktury Ja-Dziecko, które nie czuje się OK.
- **Intymność** (*intimacy*) – polega na najbardziej bliskiej, bezpośredniej, otwartej, szczerzej, a także autentycznej i wolnej od gier oraz wzajemnego wykorzystania wymianie uczuć, wyrażającej się zgodą stanu Ja-Dorosły na zaistnienie struktury Ja-Dziecko Naturalne.

Wspomnieliśmy już, że do powyższej tradycyjnej już listy Laura Cowles-Boyd oraz Harry S. Boyd włączają jeszcze siódmą formę strukturalizacji czasu – **zabawę** (*play*)<sup>1</sup>.

Widzimy zatem, że w tej liście rytuały nie należą do najbardziej zaangażowanych sposobów kontaktowania się z innymi ludźmi pod względem przeżyć.

---

<sup>1</sup> L. Cowles-Boyd, H. S. Boyd, *Play as a Time Structure*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, nr 1, s. 5–7.

Wiadomo przecież, jak rozpocząć np. rozmowę przez telefon i jak ją skończyć, jakie gesty i zachowania są konieczne na powitanie oraz na pożegnanie. Jak należy zachować wobec osoby od nas starszej, a jak wobec rówieśnika. Nasze życie pełne jest konwencjonalnych i grzecznościowych zachowań. Te kurtuazyjne, a często również zdawkowe i w sumie niewiele znaczące formy naszej ekspresji nie zbliżają jednak ludzi do siebie, choć pozwalają zachować poczucie bezpieczeństwa i przynależności do określonej zbiorowości. Zapewniają społeczne przetrwanie przy minimalnym kontakcie międzyosobowym i, co tu kryć, jest to bez wątpienia również najbezpieczniejszy rodzaj zachowań społecznych. Można zauważyć, że transakcyjne rozumienie rytuału bliskie jest temu, co w teorii komunikacji opatrywane jest mianem faktyczności. Marian Golka pisze na ten temat tak: „Faktyczność dotyczy niezwykle częstych przejawów komunikowania codziennego (choć nie tylko), które nie polegają na przekazywaniu jakichkolwiek informacji, ani ekspresji ze strony nadawcy, ani na nadaniu wypowiedzi ładnej formy, a jedynie na podtrzymaniu kontaktu z partnerem aktu komunikacyjnego. I nieważne, czy jest to kontakt polegający na głębszej więzi, czy jedynie na powierzchownych relacjach; idzie bowiem o to, by przez pewne wypowiedzi podtrzymywać pewne związki społeczne – czyli polega na swoistym oliwieniu mechanizmów życia społecznego (głównie w skali codziennej, sąsiedzkiej, zawodowej)”<sup>2</sup>. A dalej: „Efektywność informacyjna faktyczności jest niewielka, natomiast jej efektywność społeczna jest zazwyczaj duża, gdyż znacząco przyczynia się ona do integracji społecznej”<sup>3</sup>. A zatem faktyczność, tak jak rytuał transakcyjny, służy podtrzymaniu kontaktu. Nierzadko są to frazesy i komunały nie zawierające głębszych czy ważniejszych treści, w rodzaju: „ale brzydka dzisiaj pogoda”, wygłaszane po to tylko, aby podtrzymać konwersację. Można powiedzieć, że poruszamy się wówczas między prawdą a fałszem, gdyż wypowiedzi te nie do końca służą przekazaniu informacji czy uczuć, lecz swoiście rozumianemu „atawistycznemu iskaniu się” w tworzeniu wspólnoty. Szkole nieobce są także różnego rodzaju rytuały. W rytuałach pojawiają się niejednokrotnie tzw. „białe kłamstwa”<sup>4</sup> (*white lie*), czyli stwierdzenia które nie są prawdziwe, ale które służą podtrzymaniu obopólnych dobrych relacji. Mówimy komuś choćby: „ślicznie dzisiaj wyglądasz”, choć ten ktoś wygląda tak sobie. Ten rodzaj kłamstwa nie wyrządza nikomu krzywdy, ale też nie przynosi wielu znaczących korzyści kłamiącemu. Część rytuałów ma charakter grzecznościowy, część pojawia się mimowolnie lub jest dokonywana pod pretekstem „czyjegoś dobra” lub w dobrej wierze. Tak może zachowywać się nauczyciel, który zdawkowo chwali jakąś uczniowską pracę np. rysunek, choć nie przedstawia ona

<sup>2</sup> M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 241.

<sup>3</sup> Tamże, s. 24.

<sup>4</sup> Przeciwnieństwem jest tu tzw. „czarne kłamstwo”, tj. intencjonalna nieprawda mająca na celu krzywdę drugiej osoby.



większej wartości, tylko po to, aby dziecku nie zrobić przykrości lub zmotywować je do dalszej pracy. Natomiast ceremoniał szkolny towarzyszy szkole od niepamiętnych czasów. Zarówno ten oficjalny (akademie, studniówka, matura, pasowanie na ucznia, wręczenie dyplomów, rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego itd.), jak i ten ukryty, będący czasem przejawem tzw. „drugiego życia szkoły” (fala, tzw. „osiemnastka”, dzień wagarowicza, przezwiska nauczycieli itp.). Czas szkolny jest wypełniony i zamknięty w kłamry celebrowanych rytuałów od momentu pasowania pierwszoklasisty na ucznia, po uzyskanie świadectwa maturalnego, czy dyplomu wyższej uczelni.

O tym, jak istotną rolę odgrywają rytuały w procesie edukacyjnym oraz w społecznych przejawach życia szkoły, nie trzeba nikogo przekonywać. Choć w literaturze pedagogicznej brak szerszej, uogólnionej i teoretycznej refleksji odnośnie do tej kwestii, to jednak nie sposób nie zauważyć, że na temat szkolnej obrzędowości, ceremoniału oraz różnych form i znaczenia rytualizacji nauczycielskich i uczniowskich zachowań ukazało się w ostatnim okresie wiele znaczących publikacji<sup>5</sup>. Niektóre z nich powstają na styku pedagogiki i antropologii kulturowej. Zaowocowało to między innymi ciekawymi opisami różnorodnych oficjalnych i nieoficjalnych zachowań rytualnych, jakie zaobserwować można na terenie szkoły. Jedną z ciekawszych pozycji z tego zakresu jest książka Joanny Szewczyk<sup>6</sup>, która przedstawia szkolną obrzędowość i ujawniające się tam rytuały, głównie rytuał inicjacji, w perspektywie mitycznego bohatera (ucznia), który odbywa swą podróż połączony przez symbolicznego wieloryba (system szkolny). „Podróż – jak stwierdza autorka – to wędrówka, włóczęga, to częsta metafora określająca ludzki żywot”<sup>7</sup>. Jest to ilustracja fenomenologiczno-semiotyczna (z wyraźnym wpływem hermeneutyki) interpretacji szkolnych, na tle i w kontekście kultury<sup>8</sup>. Wśród wielu ceremonialnych zachowań zaczynających się wyjściem ku przeznaczeniu, poprzez m.in. rytuały przymusu i wezwania, troski i opieki, po rytuały zdobywania nowej tożsamości i szeregu innych oraz typowych już dla samej nauki szkolnej rytuałów (np. wyznaczania, osvajania, waloryzowania, wszechwiedzy i władzy, ale też uniku i ochrony czy walki i oporu),

<sup>5</sup> Największe zainteresowanie w ostatnim czasie zyskały prace Petera McLarena, np.: P. McLaren, *Antystruktura oporu*, [w:] *Nieobecny dyskurs*, (red.) Z. Kwieciński, t. 2, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1992, s. 19–44; L. Witkowski, *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych*, [w:] *Nieobecny dyskurs*, t. 2, s. 121–135; T. Szkudlarek, *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*, [w:] *Nieobecny dyskurs*, t. 2, s. 45–51; L. Witkowski, *Śmiech jako opór i wyzwolenie (pogranicze wiedzy, wiary i władzy)*, [w:] *Nieobecny dyskurs*, (red.) Z. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, t. 1, Toruń 1991, s. 80–96; P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu – blaznowanie i symboliczna inwersja*, [w:] *Nieobecny dyskurs*, t. 1, s. 66–79.

<sup>6</sup> J. Szewczyk, *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

<sup>7</sup> Tamże, s. 79.

<sup>8</sup> Tamże, s. 27.

odnajdujemy interesujące nas najbardziej z punktu widzenia analizy transakcyjnej rytuały odnoszące się do komunikacji i porozumiewania się, współdziałania i kooperacji oraz współzawodnictwa i rywalizacji. Tak więc, rytuały szkolne tworzą scenariusze: co robić, co mówić, jak się zachowywać, a nawet – co odczuwać? I choć czasem nabierają charakteru czynności automatycznych, to jednak wprost lub pośrednio, odwołują się do uczuć. Stąd też odgrywają nieocenioną rolę w procesach integracji danej grupy, np. klasy, w podwyższeniu jej spójności, obniżeniu lęków we wzajemnych stosunkach (rytuały angażują psychicznie w mniejszym stopniu niż inne formy strukturalizacji czasu, ale wytwarzają też zdecydowanie mniej zobowiązań); a także służą utrwaleniu i przekazaniu elementów systemu wartości i uczuć, chronieniu ich przed wpływami zewnętrznymi itp. Nie należy zapominać, że rytuał często służy przeniesieniu lub uchronieniu pewnych tradycji.

Podczas Bitwy o Anglię brytyjscy cywile, w czasach śmiertelnego zagrożenia, starali się kontynuować życie tak, jakby nic się nie działo. Zachowywali wszystkie codzienne rytuały z czasów pokoju, np. „popołudniową herbatę” (*tea-time*), „niedzielny rodzinny lunch” (*sunday roast*) i szereg innych. Chcieli w ten sposób przenieść wartości, tradycje i zwyczajów narodowych i charakterystyczny dla siebie sposób bycia aż do czasów pokoju, jak gdyby zdeponować je na przyszłość.

Proces integracji następuje tu głównie poprzez ujednoczenie społecznych zachowań. Rytuały obejmują zachowania najprostsze, takie jak ukłon i przywitanie, oraz działania bardziej złożone i wielowymiarowe: przyjmowanie nowych członków do grupy, nadawanie przywilejów, określanie ról, podkreślanie hierarchii i pozycji, nagradzanie i karanie.

Rytuały w szkole ujawniają się poprzez przedmioty: tarcze, portrety, insygnia itp. Przejawiają się także – a może przede wszystkim! – poprzez określone zachowania ludzi: gestykulację, mimikę i ruchy naśladowcze, śpiewanie pieśni, ślubowania, obietnice i przysięgi. Dzięki nim nauczyciel może operować wypowiedziami skrótowymi, usprawniającymi komunikację, np. „za głośno”, „ręka w górę”, „Nowakowska do tablicy” – bez obawy, że może zostać niezrozumiany. Istnieją rytuały inicjowane przez nauczyciela i te, które powstały jak gdyby samoistnie, a także te, które są niejako „widoczne” dla nauczyciela, i te, o których nic nie wie.

Obok pozytywnego znaczenia oficjalnych rytuałów i konkretnych rytualnych zachowań dostrzec można również ich cechy negatywne. Szczególnie wtedy, gdy forma przerasta treść, środki dominują nad celami, a rytuały zastępują bliską i bezpośrednią interakcję między osobami. Wtedy także, gdy rytuał zabija indywidualność, a w przypadku nauczycieli – zamienia się w skostniałą i szablonową rutynę. Trudno nie odnieść czasem wrażenia, że nauczyciele rytualizują swoje zachowania z obawy, aby nie dowiedzieć się, jacy są naprawdę i jak naprawdę odbierają ich uczniowie. Nadmiar rutyny zdecydowanie nie służy szkole, wprowadza nudę, monotonię i dystans między ludźmi. Badanie, z pomocą analizy transakcyjnej, rytualnych zachowań nauczycieli i uczniów, może dostarczyć wielu

interesujących, choć zapewne nie zawsze najmiłszych prawd o szkole, nauczycielach i samych uczniach.

### **Bibliografia**

- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1994, s. 89–90.
- Kozielska I., *Rytuały szkolne – analiza rytualnych zachowań nauczycieli*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 145–146.
- Lewis L.L., *Freemasonry – A Ritual, A Game, A Defense Against Urbanization*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 4, s. 42–51.
- Shvetsov I., *Magic, Tension, and Ritual and Their Relationship to Gambling*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, nr 1, s. 64–72.
- Szyda I., *Analiza transakcyjnych zachowań rytualnych wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 167–168.

## S – jak skrypt

---

Pojęcie skryptu (*life-script*) należy, obok takich terminów jak stany Ja, transakcja czy gra, do najbardziej kluczowych i rozpoznawalnych słów kojarzonych z analizą transakcyjną.

Skrypt jest nieświadomym planem życiowym przypominającym niejako scenariusz np. filmu lub sztuki teatralnej. Scenariusz ten wyznacza danej osobie oraz innym osobom charakterystyczne role do odegrania. Nieprzypadkowo mówimy w tym kontekście np. o scenerii lub scenie skryptu (*script scene*), przypominającej niejednokrotnie iluzyjny sen, sięgającej doświadczeń dzieciństwa oraz przenoszonych na aktualnie uprawiane gry i zachowania skryptowe. Treść skryptu (*script theme*) dotyczy najczęściej typowych wątków dramatycznych baśniowych lub mitologicznych, np. miłości, zemsty, zazdrości, wdzięczności, odwetu itd. Skrypt odróżnia się od biegu życia, którego jest niejako składową. Bieg życia (*life course*) to kolejne fakty i zdarzenia mające miejsce w życiu danej osoby, na które ma wpływ zarówno dziedziczność (*heredity*), zewnętrzne zdarzenia (*external events*), autonomiczne decyzje danej osoby (*autonomous decisions*), jak i właśnie omawiany skrypt<sup>1</sup>.

Na zasadzie pewnego rodzaju ciekawostki zauważa się, że istnieje również skrypt, który bywa nazywany muzycznym (*music script*), będący podświadomym dźwiękowym programowaniem stanu Ja-Dziecko<sup>2</sup>. Tworzy akustyczną tożsamość już w łonie matki, podczas narodzin oraz we wczesnym dzieciństwie i towarzyszy aktualnemu życiu w postaci pewnego rodzaju wewnętrznej melodii. Słuchanie zatem określonej muzyki w okresie ciąży, co zalecają niektórzy specjaliści, nie wydaje się tak bezzasadne, jak czasem można by sądzić. Skrypt jest bowiem oparty na dziecięcych iluzjach, ale też na bardzo wczesnie podjętych – w dziecięcy sposób – decyzjach, które można by sprowadzić do próby odpowiedzi na pytanie: „jak przetrwać w tym nie zawsze sprzyjającym nam świecie?”. Ponadto skrypt odpowiada na fundamentalne dla jednostki pytania: Kim

---

<sup>1</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 115–116.

<sup>2</sup> M. Witte-Hoffman, *Child Reprogramming Technique By Conditioning Through the 'ISO' or Music Script*, „Transactional Analysis Journal” 1984, vol. 14, nr 2, s. 136–139.

jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Jakie są moje cele?... i w konsekwencji, jak zakończy się moja ziemską egzystencja? Człowiek będący pod wpływem skryptu podlega zarówno zewnętrznym oczekiwaniom płynącym z nakazów (*drivers*), jak i wewnętrznym powinnościom wynikającym z zakazów (*injunctios*), a także różnego rodzaju programom (*programs*) opisującym, w jaki sposób skrypt ma być realizowany. Nakazy to polecenia zlokalizowane w strukturze Ja-Rodzic Kontrolujący i wyrażające warunkową pozycję życiową bycia OK: „Jestem OK, jeżeli...”. W sumie są to zalecenia sprowadzające się do komunikatów typu: „rób to...”, a z kolei „tego nie rób”, pozwalające w pozytywny sposób dostosować się do wymogów życia społecznego. Z kolei zakazy są negatywnymi i restrykcyjnymi poleceniami skryptowymi przekazywanymi najczęściej niewerbalnie lub poprzez pośrednie komunikaty werbalne, pochodzące od stanu Ja-Rodzic w Dziecku rodzica i kodowane oraz przechowywane w strukturze Ja-Rodzic w Dziecku dziecka. Jest to najistotniejsza część aparatu skryptowego, charakteryzująca się różnym stopniem intensywności:

- zakazy pierwszego stopnia – akceptowalne społecznie i łagodne;
  - zakazy drugiego stopnia – zwodnicze i bezwzględne;
  - zakazy trzeciego stopnia – bardzo szorstkie i tragiczne.
- Dotyczą one fundamentalnych sfer funkcjonowania jednostki:
- istnienia, np. „Nie istnij”, (*Don't Be, Don't Exist*)
  - bycia sobą, np. „Nie bądź tym kim jesteś”, (*Don't Be You*)
  - bycia w swoim wieku, np. „Nie dorastaj”, „Nie bądź dzieckiem”, (*Don't Grow Up, Don't Be Child*)
  - bliskości z innymi, np. „Nie ufaj nikomu”, „Nie przynależ nigdzie” (*Don't Be Close, Don't Belong*)
  - odczuwania, np. „Nie czuj”, (*Don't Feel*)
  - myślenia, np. „Nie myśl samodzielnie” (*Don't Think*)
  - aktywności i sukcesu, np. „Nie odnoś sukcesu” (*Don't Make It, Don't Do Anything*)
  - zdrowia, np. „Nie bądź zdrowy” (*Don't Be Well, Don't Be Sane*)

Zakazy mogą być jednoznaczne, choć są z reguły subtelnie zakamuflowane, mogą też być ukryte w szczególnie podstępny sposób, przypominając pozwolenia. Noszą wtedy nazwę tzw. cienkich zakazów (*gossamer injunction*). To aluzyjna gra, której znaczenie może umykać zewnętrznemu obserwatorowi. Nauczyciel może namawiać ucznia do samodzielności myślenia i wyciągania wniosków, ale tak naprawdę przedstawiać to w taki sposób, że tylko te oceny, poglądy czy opinie będą akceptowane, które nauczyciel uważa za słuszne.

Natomiast programy w analizie transakcyjnej funkcjonują zasadniczo w dwóch znaczeniach: jako konsekwencja wspólnego funkcjonowania wszystkich składników aparatu skryptowego, przejawiająca się np. określonym stylem życia, oraz jako zbiór wiadomości skryptowych pochodzących od struktury Ja-Dorosły w rodzicu i przechowywany w stanie Ja-Dorosły dziecka. Skrypt bywa

z reguły stale wzmacniany przez rodziców lub inne osoby ich zastępujące lub będące dla jednostki postaciami znaczącymi. Wzmocnienia te płyną też z określonych zdarzeń życiowych, a sam skrypt kończy się jakże często w wybrany w dzieciństwie sposób. Nie można, na podstawie obecnego stanu wiedzy, jednoznacznie stwierdzić, czy każda osoba posiada taki skrypt. Jednak liczne obserwacje i doświadczenie kliniczne pozwalają stwierdzić, że dzieje się tak często. Nie można też ustalić w sposób dokładny, że ktoś znajduje się w danym momencie pod wpływem oddziaływania swojego skryptu. Istnieją jednak dwa czynniki, które zwiększają takie prawdopodobieństwo. Jest to: spostrzeżenie przez kogoś aktualnej sytuacji jako stresującej oraz prawdopodobieństwo istnienia zgodności lub dużego prawdopodobieństwa między obecną sytuacją a zdarzeniami stresującymi mającymi miejsce w dzieciństwie. Skrypty mogą mieć zatem swój destrukcyjny charakter, np. wtedy, gdy zawierają bardzo obciążające, urazowe lub dramatyczne dane. Tak dzieje się na przykład w sytuacji tzw. skryptów hamartycznych (*hamartic script*), prowadzących daną osobę do zdarzeń najbardziej tragicznych w swoich skutkach, takich jak samobójstwo, choroba psychiczna, czy zabójstwo. Na inny rodzaj destrukcyjnych skryptów związanych z osiągnięciem celów życiowych zwraca uwagę Barbara Tryjarska<sup>3</sup>. Autorka wymienia negatywne scenariusze związane z:

- przymusem i groźbą – konieczność osiągnięcia jakiegoś celu, którego niezrealizowanie przekreśla sens życia;
- celem i porażką – ich charakter przekreśla możliwość osiągnięcia wyznaczonego celu;
- rezygnacją – zaprzestanie osiągania celów;
- trudem – pogodzenie się z faktem, że cele osiąga się w niebywałym trudzie i nie ma na to żadnej rady.

Czy jesteśmy jednak skazani w sposób nieodwołany na posiadanie negatywnych zapisów skryptowych? Rzecz jasna, nie jesteśmy tu całkowicie bezradni. Nie możemy ich wprawdzie wymazać, tak jak nie możemy wymazać wielu jeszcze innych śladów naszej pamięci. Nasza świadomość nie przypomina mimo wszystko w sposób dosłowny twardego dysku komputerowego, czy taśmy magnetofonowej. Możemy uczynić wiele, aby skryptowe nakazy i zakazy przepracować. Analiza transakcyjna dopracowała się wielu takich sposobów. Jednym z nich jest tzw. metoda albumu rodzinnego, opracowana przez Pata Noveya, mająca na celu pobudzenie pamięci i fantazji przeszłych doświadczeń rodzinnych oraz dokonanie wglądu we wczesnodziecięce decyzje mające wpływ na skrypt. Wszystko to ma posłużyć poszerzeniu obszaru aktualnej autonomii, konstruktywnemu rozwiązaniu problemów i wyborowi bardziej satysfakcjonującego stylu życia<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> B. Tryjarska, *Skrypty życiowe a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995, s. 30.

<sup>4</sup> P. Novey, *The Family Album*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, nr 2, s. 149–154.

Najczęściej zwraca się uwagę na destrukcyjność skryptów, ale mogą one posiadać również cechy pozytywne i czynić z człowieka osobę wygrywającą, czyli osiągającą swoje własne konstruktywne zamierzenia. Skrypt, dla przykładu, decyduje też w dużym stopniu o tożsamości jednostki<sup>5</sup>. Dobrze koresponduje z tym to, co na ten temat zauważył Zygmunt Bauman:

Tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się k o n s t r u u j e, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie konstruuje<sup>6</sup>.

Na temat transakcyjnego rozumienia skryptu napisano już bardzo wiele opracowań. Zainteresowanego czytelnika należy odesłać do odpowiedniej literatury, choćby tylko do napisanej przez samego Erica Berne książki *Dzień dobry... i co dalej?*<sup>7</sup>. W tym miejscu powiedzmy tylko, że skrypty mogą mieć charakter indywidualny, to znaczy odnosić się do losów pojedynczego człowieka, ale mogą mieć także wymiar znacznie szerszy. Mówimy wówczas o skrypcie rodzinnym (*family script*), charakterystycznym dla danej rodziny scenariuszu przekazywanym z pokolenia na pokolenie. Skrypt tego rodzaju reprezentuje typowe dla danej rodziny wartości, zwyczaje, czy normy zachowania. Gdy mamy do czynienia ze wspólnotami znacznie szerszymi niż rodzina, wtedy pojawia się pojęcie skryptu kulturowego (*cultural script*), obejmującego przekonania, wzorce zachowań i wartości uznawanych przez daną społeczność. Stanowi on ramy, w jakich rozgrywają się skrypty indywidualne czy rodzinne, które stwarzają tym większe możliwości wyboru zachowań, im bardziej otwarta i heterogeniczna jest dana społeczność. W pewnym sensie skrypty kulturowe znaczeniowo najbliższe są potocznemu rozumieniu „charakteru narodowego”, choć – jak wiadomo – pojęcie to budzi wątpliwości, a niektórzy kwestionują jego istnienie. Nie sposób nie wspomnieć, że w skryptach kulturowych mieszczą się też skrypty subkulturowe (*subculture script*), typowe dla mniejszych grup kulturowych i kontestujące z reguły normy grupy, z jakiej wyrastają np. sekty, grupy przestępcze, środowiska artystyczne itd. Skrypty posiadają także, jak należy sądzić, różnego rodzaju instytucje i organizacje (*script organization*); mówią one niejedno na temat funkcjonowania tych struktur, określają ich kulturę, sposób działania, hierarchię uznawanych wartości, czy sposoby osiągania celów, np. w sposób wygrywający lub przegrywający. Co zatem sądzić na temat skryptu danej szkoły? Czyż nie jest to frapujący temat dla przyszłych badaczy? Ale to nie jedyny wątek, który nie znalazł wyczerpującego omówienia w literaturze pedagogicznej. Jest nim odpowiedź na pytanie o relacje między świadomymi, ale mimowolnymi, wpły-

<sup>5</sup> J. Jagiela, *Znaczenie skryptu (script life) jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki*, [w:] *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, (red.) K. Rędziński, I. Wagner, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2006/2007, s. 365–374.

<sup>6</sup> Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 9.

<sup>7</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998.

wami socjalizacyjnymi i intencjonalnymi działaniami wychowawczymi – z jednej strony, oraz nieświadomymi oddziaływaniami skryptowymi – z drugiej? To pytanie niejako o „widzialną” i „niewidzialną” pedagogikę, o rozłączności i krzyżowanie się tych pojęć, o świadomość ich istnienia. Bernstein<sup>8</sup>, analizując różne aspekty kulturowe edukacji, wyróżnił m.in. właśnie pedagogikę widzialną i niewidzialną. Pierwsza jest ściśle kontrolowana i ustrukturalizowana, gdzie uczeń jest uprzedmiotowiony i traktowany instrumentalnie. Druga dzieje się niejako w sposób ukryty na otwartym planie przestrzennym, będąc niezwykle ważnym doświadczeniem dla ucznia i jego rozwoju. Kolejną istotną kwestią jest to, w jakim stopniu proces tzw. deskrypcji (*description*), a więc proces przepracowania i – czasem – pozbycia się destrukcyjnych elementów tego ukrytego programowania, można wiązać z zadaniami edukacyjnymi, z kształtowaniem sfery Ja-Dorosły? Te pytania, a także wiele jeszcze innych, powstających na styku wiedzy transakcyjnej o skrypcie i klasycznej wiedzy o wychowaniu, czekają dopiero na swoją odpowiedź. Przekazy skryptowe w wychowaniu mogą bowiem przybierać formę łagodnej z pozoru perswazji („będziesz miał pewnie trudności z matematyką”) lub tzw. klątwy („Obyś cudze dzieci uczył”). Ich siła jednak – jeżeli są to skrypty obciążające – zawsze w sposób niezwykle destrukcyjny oddziałuje na psychikę podmiotu procesu wychowawczego. Są to problemy, które każdy z nas, w mniejszym lub większym stopniu, obserwuje lub których doświadcza bezpośrednio.

Aby nie być gołosłownym, zacytujmy – bardziej w formie ciekawostki, niż jakiegokolwiek dowodu naukowego – fragment listu, który do swych rodziców napisał mały, bo liczący zaledwie 7 lat, Staś: „Jestem grzeczny i pewno będę poetą, bo umiem rymować. Pa, Pa całusów 122. Do widzenia. Staś”<sup>9</sup>. Ten właśnie Staś okazał się za kilkanaście lat znanym poetą i tłumaczem. Nazywa się Stanisław Barańczak. Jeżeli odrzucimy więc wątpliwą tezę, że młody chłopiec intuicyjnie „przezuczył” swoje późniejsze powołanie, albo że los każdego z nas zapisany jest w gwiazdach, przyznać musimy, iż istniały tu zapewne zapisy skryptowe – które uwikłane w proces wychowania – zdeterminowały przyszłe wybory życiowe poety.

Skrypt może zatem w jakimś sensie zostać nazwany „samospełniającym się prorocstwem” (*self-fulfilling prophecy*)<sup>10</sup>. Każdy przyzna, że doradztwo zawodowe w sposób niezwykle marginalny dostrzega – determinującą w znacznym stopniu – rolę tego rodzaju zjawisk w wyborze zawodu przez uczniów. A jest to przecież bezsprzecznie rola istotna i nabierająca niejednokrotnie charakteru – co tu kryć – wręcz manipulacyjnego. W jednym z opracowań przeczytać możemy tak: „Ten rodzaj manipulacji dostrzegalny jest także w przypadku rodziców usiłujących ukształtować dzieci w określony sposób i narzucić im określony zawód. To niegodziwe postępowanie ogłasza się mianem aktu miłości, gdy tymczasem

<sup>8</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.

<sup>9</sup> Cyt. z książki: M. Musierowicz, *Tym razem serio*, Wyd. Akapit Press, Łódź 1994.

<sup>10</sup> R.K. Merton, *Social theory and social structure*, Free Press, New York 1957.



jest to rodzaj samozaspokojenia. Nie zezwala się drugiej osobie zachowanie odrębności. Ponadto w osobach manipulowanych w ten sposób rodzi się poczucie winy, gdy pragną pójść swoją drogą, wypacza się im obraz własnej osobowości i blokuje ogólny rozwój”<sup>11</sup>. Tak łatwo obarczając winą rodziców, warto jednak w kontekście tego wszystkiego, co już wiemy na temat skryptu, dostrzec, że owa „manipulacja” ma nie zawsze do końca uświadomiony charakter.

W kontekście powyższego stwierdzenia warto by zapewne przywołać cytata z jednej z najbardziej znanych książek Thomasa Gordona *Wychowanie bez porażek*: „Zawsze fascynowało mnie obserwowanie, że rodzice w rozmowie na temat ich własnych ojców i matek patrząc wstecz, widzą bez wahania ich błędy lub ograniczenia; jednak będą się gwałtownie bronić przed zarzutem, że w odniesieniu do własnych dzieci podlegają tym samym błędom i temu samemu brakowi mądrości”<sup>12</sup>. Dzięki skryptowi dokonuje się bowiem bardzo ważny proces – przekazu międzypokoleniowego. Odbywa się to przez kilka kolejnych pokoleń, tj. od prapradziadków, pradiadków, dziadków, rodziców, i przekazywane jest dalej do dzieci, wnuków, prawnuków, praprawnuków itd. W tej transmisji wartości odnaleźć można zarówno elementy konstruktywne (np. godność, zaufanie, poczucie wartości itd.), jak i destrukcyjne (np. nierozwiązane konflikty, nienawiść, zemsta itd.). Dokonuje się ona w życiu codziennym, zarówno poprzez jawne komunikaty werbalne, jak i ukryte – niewerbalne, mimiczne i pantomimiczne, a w konsekwencji pojawia się w dorosłym życiu jako powtarzające się i utrwalone zachowania, prowadzone gry, czy czasem trudne do zrozumienia wybory.

Są to dobrze znane psychoterapeutom zjawiska, które określa się jako przeniesienie i przeciwprzeniesienie, czy też identyfikacja projekcyjna. Przybiera to niekiedy postać tzw. współzależności (*codependence*), czyli sytuacji, w której wewnętrzny głos stanu Ja-Rodzic Kontrolujący skłania do oddania innym ludziom władzy nad naszą samooceną<sup>13</sup>. Jak zauważa Gloria Noriega, współzależność jest połączeniem skryptu indywidualnego ze skryptem rodzinnym, wiążącym się z płcią, oraz skryptem kulturowym<sup>14</sup>. Teoria skryptu jest obecnie niezwykle rozbudowana i znajduje odzwierciedlenie w licznych opracowaniach. Z całą pewnością może ona dostarczyć niezwykle interesujących, a ciągle umykających zainteresowaniom pedagogów, danych mogących znacząco poszerzyć wiedzę zarówno o nauczycieli i wychowawców, jak również rodziców.

<sup>11</sup> V. Peiffer, *Mysł pozytywnie*, Oficyna Wydawnicza „Reporter”, Warszawa 1993, s. 200.

<sup>12</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, PAX, Warszawa 1991, s. 158.

<sup>13</sup> R. Burney, *Codependence: The Dance of Wounded Souls. A Cosmic Perspective od Codependence and the Human Condition*, 1995.

<sup>14</sup> Źródło: <http://www.analizatransakcyjna.pl/artukul/wspolzaleznosk-skrypt-miedzypokoleniowy-gloria-noriega-2004/56> [stan z 20.04.2012].

## Bibliografia

- Adler M.S., *Non-winner Script, Type B: The Plastic Prince*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 1, s. 19–20.
- Allen J.R., Allen B.A., *Scripts: The Role of Permission*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 2, s. 72–74.
- Allen J.R., Allen B.A., *Scripts and Permissions: Some Unexamined Assumptions and Connotations*, „Transactional Analysis Journal” 1988, vol. 18, nr 4, s. 283–293.
- Allen J.R., Allen B.A., *Ego States, Self, and Script*, „Transactional Analysis Journal” 1989, vol. 19, nr 1, s. 4–13.
- Berne E., *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Crove Press Inc., New York 1961.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 45–46, 530.
- Boyd H., *Scripts and Scenarios*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 6, nr 3, s. 278–280.
- English F., *Transaktionale Analyse und Skriptanalyse*, Aufsätze und Vorträge, Altmann, Hamburg 1976.
- English F., *Whither Scripts?*, „Transactional Analysis Journal” 1988, vol. 18, nr 4, s. 294–303.
- Hay J., *Analiza transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA, Kraków 2010, s. 78–84.
- Jagiela J., *Znaczenie skryptu (life-script) jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki*, [w:] *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, (red.) K. Rędziński, I. Wagner, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2006/2007, s. 365–374.
- Krausz R.R., *Organizational Scripts*, „Transactional Analysis Journal” 1993, vol. 23, nr 2, s. 77–86.
- Matkowski M., *Proces skryptowy i koncepcja miniskryptu*, [w:] *Ciało i charakter. Diagnoza i strategię w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*, (red.) J. Santorski, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co., Warszawa 1995, s. 81–88.
- Montuschi F., *Skriptintervention im Schulalltag*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2008, nr 1, s. 72–79.
- Pachura P., *Analiza przekazywanych zapisów skryptowych w rodzinie*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 151–152.
- Słowińska A., *Wpływ rodzicielskiego programowania (script life) na wybór szkoły oraz zawodu przez uczniów klas czwartych liceum ogólnokształcącego*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 165–166.
- Steiner C., *Script People Live*, Grove Press, New York 1990.
- Steiner C., *Scripts Revisited*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 2, s. 83–86.
- Steiner C. M., *Script and Counterscript*, „Transactional Analysis Bulletin” 1966, nr 5, s. 133–135.
- Tomkiewicz A., *Kształtowanie się skryptu życiowego dziecka w środowisku rodzinnym w świetle analizy transakcyjnej*, „Rocznik Teologiczny” 2005, t. 52, z. 6, s. 141–156.
- Tryjarska B., *Skrypty życiowe a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.
- Woollams S.J., *Formation of the Script*, „Transactional Analysis Journal” 1973, vol. 3, nr 1, s. 31–37.

## T – jak transakcja

---

W prezentowanym leksykonie nie może zabraknąć fundamentalnej dla omawianej koncepcji kategorii, jaką jest pojęcie transakcji. **Transakcja** to zatem podstawowa w relacjach interpersonalnych jednostka komunikacji społecznej, przejawiająca się dowolną wymianą werbalną i/lub niewerbalną między dwoma osobami lub pomiędzy większą ilością osób. Transakcja składa się z bodźca transakcyjnego (**s**) i reakcji transakcyjnej (**r**) między określonymi stanami Ja osób biorących udział w akcie komunikacji. Reakcja transakcyjna może stać się z kolei również bodźcem do nowej transakcji. Gdy mówimy o wymianie werbalnej to mamy rzecz jasna na myśli wypowiedziane słowa. Natomiast komunikacja pozawerbalna ma miejsce poprzez różnego rodzaju sygnały pozawerbalne, np. ton głosu, postawę ciała, gesty, mimikę i pantomimikę. Bardzo kompetentne zestawienie wszystkich tych komunikatów odnaleźć można w odniesieniu do poszczególnych pozytywnych, jak i negatywnych stanów Ja w książce Doroty Pankowskiej *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*<sup>1</sup>. Gdy mamy do czynienia ze zgodnością między komunikacją werbalną i niewerbalną, stan ten określamy mianem transakcji zgodnej (*congruent transaction*)<sup>2</sup>. Tego rodzaju kongruentny przekaz bywa z reguły jednym z wielu, niemniej jednak bardzo ważnym, wskaźnikiem zdrowia psychicznego. Istnieje ponadto cały szereg jeszcze innych typów i rodzajów transakcji. Najprostsza klasa transakcji nazywana jest transakcjami równoległymi komplementarnymi (*complementary transaction*), ale czasem też bywają one nazywane po prostu równoległymi, prostymi lub nieskrzyżowanymi. Polegają one na tym, że wektory bodźca i reakcji transakcyjnej przebiegają równolegle. W ten sposób bodziec transakcyjny pochodzący od określonego stanu Ja znajduje odpowiedź z oczekiwanego stanu Ja drugiej osoby. Dzieje się to w sposób symetryczny (tzw. transakcje komplementarne typ I), np. Ja-Rodzic jednej osoby – stan Ja-Rodzic osoby drugiej i stamtąd znajduje odpowiedź lub też niesymetryczny (transakcje komplementarne typ II), np. Ja-

---

<sup>1</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 43–44.

<sup>2</sup> C. Stern, *Congruent and Incongruent Transactions*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 4, s. 312–315.

-Rodzic – Ja-Dziecko i podobnie zwrotnie otrzymywana odpowiedź. To najprostszy rodzaj transakcji.

Pojawia się w tym miejscu frapujący i godny podjęcia interesujących badań problem. Jeżeli bodźce transakcyjne pochodzące od jednej osoby kierowane są z wyraźną intencją do określonego stanu Ja drugiej osoby, to warto zadać istotne pytanie: w jaki sposób ta właśnie osoba rozpoznaje ową intencję? W jaki sposób jest w stanie odczytać tego rodzaju przekaz, aby odpowiedzieć lub nie odpowiedzieć – o czym będzie mowa poniżej – z poziomu własnych psychologicznych preferencji? Mówiąc inaczej, a zapewne też nieco prościej, w jaki sposób uczeń rozpoznaje, jakiego rodzaju reakcji transakcyjnej oczekuje od niego nauczyciel? Sytuacja komplikuje się jednak w momencie, gdy sygnał wysłany z danego stanu Ja nie odnajduje odpowiedzi ze stanu Ja, do jakiego był intencjonalnie adresowany. W konsekwencji bodziec transakcyjny i reakcja transakcyjna przecinają się ze sobą. Jest to potencjalne źródło konfliktów przerwania komunikacji lub przeniesienia jej na inny poziom, a ten rodzaj transakcji nosi miano transakcji krzyżowej (*crossed transaction*).

Nie sposób nie wspomnieć o jeszcze innym typie transakcji, jakim są transakcje ukryte (*ulterior transaction*). Wyrażają się tym, że transakcja jawna (np. werbalna) na tzw. poziomie społecznym i transakcja ukryta (np. niewerbalna) na tzw. poziomie psychologicznym przekazywane są w tym samym czasie. Do powyższych rodzajów transakcji przyjdzie nam powrócić, gdy w jednym z następnych haseł mowa będzie o zasadach komunikacji. Nie są to jedyne typy transakcji, o jakich warto wiedzieć. Wspomnijmy zatem jeszcze tylko o kilku.

Transakcja metaforyczna (*metaphoric transaction*) polega na wywoływaniu wypowiedzi na z pozoru odległy temat. Nauczyciel, np. opowiadając jakąś zamierzłą historię, stara się w ten sposób wywołać określoną intencjonalną reakcję u swoich uczniów. Transakcja blokująca (*blocking transaction*) to z kolei rodzaj transakcji, w której unika się podjęcia określonego tematu, np. poprzez zainicjowanie zastępczego sporu wokół definicji lub rozumienia danej kwestii. Uczeń stwierdza na przykład: „Czy w takim razie można mówić o wolności?”, na co nauczyciel odpowiada: „A jak rozumiesz pojęcie wolności?”. W jakimś sensie podobna transakcja określana bywa jako transakcja okrężna, nazywana też niekiedy styczną (*tangential transaction*), gdzie bodziec i reakcja transakcyjna, sprawiając wrażenie komplementarnych, odnoszą się jednak do różnych spraw lub dotyczą tej samej kwestii, ale z odmiennych perspektyw. Posłużmy się najprostszym z przykładów. Nauczyciel zwraca się do ucznia z pytaniem pełnym wyrzutu: „Dlaczego nie odrobiłeś pracy domowej?”. Na takie pytanie uczeń odpowiada z pozoru tylko komplementarnie: „U mnie w domu od wczoraj panuje remont”. W oczywisty sposób nie jest to odpowiedź na pytanie, uczeń mógł przecież odrobić lekcje np. u babci, czy w świetlicy szkolnej. Nauczyciel wybrnąłby z tej pułapki, gdyby umiał posłużyć się metakomunikacją transakcyjną (*metacommunicative transaction*) pozwalającą na dokonanie wglądu w zaistniałą

sytuację, np. w aktywne stany Ja w czasie tej rozmowy, obecny impas w komunikacji, obecną grę czy sygnały skrytowane<sup>3</sup>. Takie postępowanie dałoby nauczycielowi sposobność do odzyskania większej autonomii oraz kontroli nad tym wszystkim, co dzieje się w przywołanym tu jako przykład akcie komunikacji między nim samym a uczniem. Podobne pułapki stwarza transakcja szubienicza (*gallows transaction*), należąca do grupy transakcji ukrytych. Stwarza ona z pozoru wrażenie racjonalnej wymiany między stanami Ja-Dorosły dwojga lub więcej osób lub komunikacji zabawowej z pozycji Ja-Dziecko.

W rzeczywistości jednak ma miejsce ukryta transakcja Ja-Dziecko Przystosowane kierujące swój ukryty przekaz do stanu Ja-Rodzic Kontrolujący innej osoby lub grupy osób, pod hasłem: „przecież to nie takie straszne”, po to, aby otrzymać, lub nie, stamtąd reprimendę. Sięgnijmy ponownie po jakiś przykład. Uczeń, wychodząc z pokoju nauczyciela, gdzie miał poprawić ponowną niedostateczną ocenę, jest pytany przez grupę uczniów na korytarzu: „...i co dostałeś?”, odpowiada pełną lekceważenia miną i stwierdzeniem: „jedynekę, no i co?”. A więc z pozoru nie ma dla niego znaczenia fakt, że np. ponownie będzie musiał powtarzać klasę lub wręcz zmienić szkołę.

Wiedza o transakcjach szkolnych uświadamia też niezbędność dialogu w szkole. Dialog ma bowiem charakter wymiany, a zatem transakcji. Odnosi się także do wzajemnych oddziaływań poszczególnych osób na siebie, wspólnego funkcjonowania oraz obustronnego wpływu.

Dialog w kontekście interesującej nas problematyki ujmowany bywa różnie, jako „pedagogika dialogu”<sup>4</sup>, czy „dialog edukacyjny”<sup>5</sup>. Oznacza gotowość do otwarcia na inne osoby, chęć ich zrozumienia, czy współpracę. „Dialog wzmacnia Ja oraz poczucie odpowiedzialności za wspólne kształtowanie zasad, norm, wartości, celów i zamierzeń, dlatego jest określany jako taki rodzaj komunikacji, w którym to podmioty dążą do wzajemnego poznania i zrozumienia, zbliżenia emocjonalnego, współdziałania, przebywania ze sobą i wspierania się. Dzięki temu ludzie zaczynają się wzajemnie akceptować, a to umożliwia tworzenie nowych płaszczyzn tożsamości lub wzbogacania istniejących”<sup>6</sup>. Trudno zatem wyobrazić sobie efektywny proces nauczania i wychowania oparty jedynie na monologu nauczyciela, a pozbawiony dialogu między wszystkimi podmiotami edukacji. Jedna z autorek pisze tak: „Monologiem nauczyciel nie zaangażuje uczniów tak bardzo jak poprzez dialog, dzięki któremu uczniowie szyb-

<sup>3</sup> M. Widdowson, *Metacommunicative Transactions*, „Transactional Analysis Journal” 2008, vol. 38, nr 1, s. 58–71.

<sup>4</sup> J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, (red.) B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.

<sup>5</sup> J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, (red.) J. Rutkowiak, PWN, Warszawa 1992.

<sup>6</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005, s. 224.

ciej i łatwiej przyswajają nową wiedzę”<sup>7</sup>. Dialog, obok walorów dydaktycznych, stwarza również szansę na rozwój szeregu umiejętności społecznych, takich jak: aktywne słuchanie, wyrażanie swoich opinii bez krzywdzenia przy tym innych ludzi, dyskutowanie i szukanie argumentów, a w konsekwencji stworzenie możliwości wykorzystania tego wszystkiego w dorosłym życiu. Dlaczego w polskich szkołach brak jest dialogu? Ta sama autorka wymienia tu następujące czynniki: specyfikę samej relacji nauczyciel–uczeń, która jest najczęściej niesymetryczna, presję realizowania programów nauczania, rankingi popularności szkół, spostrzeganie przez ucznia nauczyciela jako sobie wrogię lub nic nie rozumiejącego, czy nadmierną pewność siebie nauczyciela jako osoby wszechwiedzącej<sup>8</sup>.

Czy zatem wiedza na temat transakcji może okazać się przydatna nauczycielowi? Odpowiedź wydaje się oczywista, jeśli uznamy i przyjmiemy, że proces edukacji jest niczym innym, jak procedurą komunikacji ze wszystkimi jej istotnymi atrybutami, a sam nauczyciel, choćby tylko w ciągu jednego dnia swojej pracy, wchodzi w niezliczoną liczbę transakcji. Wielokrotnie też zmieniają się różne rodzaje tych transakcji. A trzeba pamiętać, że ogólna liczba wszystkich transakcji, w jakie mogą wchodzić ludzie, zamyka się w liczbie: 9 transakcji komplementarnych, 36 transakcji kątowych, 72 transakcji kątowych i aż 6408 transakcjami podwójnymi<sup>9</sup>. Jest to zatem liczba niebagatelna, wskazująca na bogactwo oraz szeroką paletę możliwości komunikacyjnych mających miejsce w każdej szkole.

## Bibliografia

- Berne E., *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Crove Press Inc., New York 1961.  
Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 532.  
Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1987, s. 10.  
Cichocka M., Suchańska A., *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej*, cz. 1, „Psychoterapia” 1989, nr 2, s. 32–33.  
Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 50.  
Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989, s. 34.  
Stern C., *Congruent and Incongruent Transactions*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 4, s. 312–315.  
Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 4, 59–71.  
Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 44–45.

<sup>7</sup> M. Mitura, *Szkolne rozmowy w tłoku*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 2, s. 69.

<sup>8</sup> Tamże, s. 69–74.

<sup>9</sup> E. Berne, *Seks i kochanie*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1994, s. 84.

## U – jak uczucia autentyczne i zastępcze

---

Struktura funkcjonalna Ja-Dziecko Naturalne jest związana z przeżywaniem całego szeregu emocji, które w analizie transakcyjnej noszą miano **uczuć autentycznych** (*authentic feeling*). Są to spontaniczne, prawdziwe i pozbawione cenzury reakcje emocjonalne na różnego typu zdarzenia, sytuacje, czy przeżycia. W tym kontekście wymienia się często zestaw tzw. uczuć podstawowych. Zazwyczaj wylicza się tu: strach, złość, szczęście, zaskoczenie, smutek i wstręt; niekiedy – w wersji nieco zredukowanej: przykrość, złość, radość i smutek, stąd w języku angielskim tworzą łatwą do zapamiętania mnemotechnikę: *bad, mad, glad and sad*. Jednak niektóre osoby nauczyły się w dzieciństwie skutecznie ukrywać uczucia autentyczne, tworząc system rakiet (*racket*) uczuciowych. Ten niefortunnie przejęty wprost z języka angielskiego termin bywa też – o wiele trafniej – nazywany „siatką uczuć zastępczych”, gdyż to właśnie **uczucia zastępcze** (*racket feeling*) tworzą opisywany system. Są to wyuczone w dzieciństwie nieautentyczne emocje, które – wzmacniane później w dorosłości – ujawniają się w różnych momentach, sprawiając z pozoru wrażenie adekwatnych reakcji uczuciowych na sytuacje problemowe. Stąd też bliżej im do stanu Ja-Dziecko Przystosowane, lub wręcz Ja-Dziecko Podporządkowane, niż do autonomicznych uczuć, jakie wiążemy z pragnieniami, tęsknotami i potrzebami struktury Ja-Dziecko Naturalne, które jest źródłem kreatywności i energii życiowej jednostki. Uczucia zastępcze mogą być traktowane jako rodzaj obrony przed zagrażającymi, nieakceptowanymi i wypieranymi emocjami. Na takich zasadach smutek bywa zastępowany niejednokrotnie wyglupem lub błazenadą, stanowi obronę przed depresją lub rozpaczą. Satyrycy, jak na to wskazuje szereg relacji, w swoich domach bywają osobami, by tak rzec, zasadniczymi, a nawet smutnymi.

Niejeden królewski błazen bywał ponoć w głębi duszy człowiekiem poważnym i niezadko zatroskanym. Ilustrację może stanowić Stańczyk, nadworny błazen Aleksandra Jagiellończyka, Zygmunta Starego i Zygmunta II Augusta, który stał się symbolem patriotyzmu i osoby głęboko zmartwionej losami swojego kraju.

Warto zatem, aby nauczyciele za maską uczniowskiej błazenady, która jakże często stwarza tyle kłopotów w utrzymaniu dyscypliny w klasie, umieli dostrzec autentyczne, skrywane uczucia. Dostrzegł różnice między humorem będącym wyrazem naturalnej radości a błazeńskim wyglupem skrywającym prawdę o au-

tentycznych, ale wypartych przeżyciach<sup>1</sup>. Uczeń pełniący rolę klasowego błazna to nierzadko osoba, która doświadczała w domu rodzinnym wiele emocjonalnych napięć (np. przemocy), i która nauczyła się je rozładowywać w taki, a nie inny sposób. Tak więc urazy, czy nawet poważne traumy, mogą być też źródłem uczuć zastępczych. Wiążą się one bowiem z sytuacjami stanowiącymi zagrożenie zdrowia bądź nawet życia osoby czy osób dla tego kogoś najbliższych. Dla dziecka taką traumą może być zarówno doświadczenia bezpośrednio przemocy fizyczna czy psychiczna, jak również sytuacja bycia świadkiem krzywdy bliskiej osoby (np. matki). W interesujący sposób piszą o tym Linda Young i Elizabeth Gibb, rozważając z punktu widzenia psychoanalizy szereg przypadków klinicznych tego rodzaju<sup>2</sup>. Pojawiające się w momentach kryzysowych poczucie bezradności lub bezbronności, naturalne uczucia bólu psychicznego czy żalu zastępowane bywają przez inne, np. za uczuciami przeżywanego kiedyś w dzieciństwie lęku odleźć można stłumioną złość osoby dorosłej. Z kolei Susan A. Adams, pracownik naukowy Wydziału Wiedzy o Rodzinie Uniwersytetu Teksańskiego, zwraca uwagę na rolę toksycznego wstydu jako uczucia zastępczego<sup>3</sup>. Wzrastanie we wstydzie jest lekcją sięgającą dzieciństwa, a osobom dorosłym może przeszkadzać we wchodzeniu w zdrowe i bliskie relacje z innymi. Wiele osób mających za sobą ten rodzaj doświadczenia, pragnąc w naturalny sposób akceptacji i miłości (a więc komunikatów pochodzących od struktury Ja-Rodzic Opiekuńczy rodziców), otrzymuje w zamian – pełne ocen, chęci kontroli i kierowania – nakazy oraz zakazy pochodzące od stanu Ja-Rodzic Kontrolujący rodziców. Osoby, o jakich mówimy, mogą odczuwać swoiście rozumiany wewnętrzny głos rodzicielski i w wielu chwilach przeżywać niczym nie uzasadniony toksyczny wstyd. Choć nie są to głosy słyszalne w sposób dosłowny, to jednak odsyłają do konkretnych ludzi i zdarzeń z przeszłości. Zawierają bolesne informacje, nierzadko pełne potępienia, a nawet pogardy. Osoby te mają zaniżoną samoocenę i w głębi duszy czują, że posiadają jakiś defekt oraz są przekonane, iż nie zasługują na akceptację, co rodzi całą siatkę uczuć zastępczych w postaci tłumionej złości, braku wiary w siebie i nieświadomianej chęci rewanżu, a także „wymuszania” na innych aprobaty. Ten rodzaj emocjonalnego szantażu nosi w AT nazwę raketeringu (*racketeering*)<sup>4</sup>.

Rakatering jest oczekiwaniem otrzymywania od innych głasków lub podobnych korzyści w celu podtrzymywania swoich uczuć zastępczych. Wyróżnia się dwa potencjalne wzory raketeringu<sup>5</sup>:

<sup>1</sup> J. Jagieła, *Humor jako czynnik tolerancji*, „Tolerancja. Studia i Szkice”, (red.) A. Rosół, M.S. Szczepański, t. 7, Częstochowa 2000–2001 s. 261–269.

<sup>2</sup> L. Young, E. Gibb, *Trauma i żal, czym jest trauma*, (red.) C. Garland, Oficyna Ingenium, Warszawa 2009, s. 91–105.

<sup>3</sup> S.A. Adams, *Using Transactional Analysis and Mental Imagery to Help Shame-Based Identity Adults Make Peace With Their Past*, „ADULTSPAN Journal” 2008, vol. 7 nr 1, s. 2–12.

<sup>4</sup> F. English, *Racketeering*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 6, nr 1, s. 78–81.

<sup>5</sup> F. English, *Two Racketeering Patterns: I Love You, So Gimme! and Darling, You Owe Me!*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, nr 2, s. 92–95.



- „Kocham cię, więc daj mi to!” („*I Love You, So Gimme!*” – ILYSGM) – transakcja ma miejsce między stanem Ja-Dziecko Naturalne a strukturą Ja-Rodzic Opiekuńczy drugiej osoby, pozycja życiowa: Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK (–,+).
- „Kochanie jesteś mi to winien!” („*Darling, You Owe Me!*” – DYOM) – transakcja ma wówczas miejsce między strukturą Ja-Rodzic Kontrolujący a stanem Ja-Dziecko Przystosowane, pozycja życiowa: Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK (+,–).

W pewnych zakresach raketering przypomina grę psychologiczną, choć nie spełnia wymogów wspomnianej wcześniej formuły gry (tzw. wzór G), gdyż brak tu np. przełącznika i zakończenia, jak ma to miejsce w tego rodzaju podstępnych transakcjach, choć inne elementy pojawiają się z całą wyrazistością, np. fortel czy chęć uzyskiwanych pozornych korzyści.

Uczucia, które nie są dopuszczane do świadomości, niosą ze sobą wiele psychicznych spustoszeń, gdyż oddalają od autentycznych i rzeczywistych emocji oraz oddalają od innych. Czynią z jednostki osobę pozbawioną siły, nierządno bierną i pozostającą w poczuciu własnej krzywdy. Problematyka przeżywanego uczuć w procesie edukacyjnym dopiero od niedawna znalazła się w polu zainteresowań polskich pedagogów, m.in. Wincentego Okonia, jako jedna ze strategii w procesie nauczania-uczenia się (strategia „E”)<sup>6</sup>, czy jeden z modeli uczenia się przedmiotów ogólnokształcących Bolesława Niemierko (model *Delta*)<sup>7</sup>. O rolę uczuć w procesie uczenia się upomniał się również skutecznie Władysław P. Zaczyński<sup>8</sup>, wskazując na fakt, iż rzeczywistość jest wieloraka, stąd wymaga wielu dróg poznania, a autentycznie przeżywane uczucia są niewątpliwie jedną z nich i warunkują efektywność uczniowskiej aktywności.

## Bibliografia

- English M.S.W., *The Substitution Factor. Rackets and Real Feelings*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 4, s. 27–32.
- English F., *Rackets and Real Feelings*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 2, s. 23–25.
- Nabrody M., *The Impact Of Racket Feelings On The Recognition Of Emotions: Research Report I*, „Transactional Analysis Journal” 2002, vol. 32, nr 2, s. 76–85.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989, s. 58–59, 68–69.
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 209–215.
- Thomson G., *Fear, Anger, and Sadness*, „Transactional Analysis Journal” 1983, vol. 13, nr 1, s. 20–24.
- White T., *Character Feelings*, „Transactional Analysis Journal” 1996, vol. 26, nr 2, s. 167–174.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 22.

<sup>7</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 107.

<sup>8</sup> W.P. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa 1990.

## W – jak Wesoły Olbrzym

---

Wiele wskazuje na to, że jakość relacji między dzieckiem a dorosłymi, w szczególności relacji z rodzicami, jest wynikiem zdrowego i dobrze funkcjonującego stanu Ja-Dziecko rodziców. Można powiedzieć, że w ten naturalny sposób, wynikający z obiektywnego etapu rozwojowego, dziecięcy stan córki lub syna spotyka się z dziecięcym obszarem osobowości rodziców. Dziecko spostrzega z reguły swoich rodziców w sposób magiczny, jako ludzi pełnych siły, potęgi i wszechmocy. Jako wszechmogące olbrzymie postacie, które wiele mogą, dużo wiedzą, czy też wszystko umieją zrobić. Znają się na wszystkim, rozumieją wszystko, nawet najtrudniejsze do pojęcia zdarzenia i fakty, potrafią robić rzeczy, które dla małego człowieka stanowią barierę nie do pokonania. To charakterystyczne dla dzieci, a obecne też niejednokrotnie później u osób dorosłych, myślenie magiczne (*magic thinking*) jest typową cechą myślenia w stanie Ja-Dziecko Przystosowane (w ujęciu funkcjonalnym) albo w strukturze: Rodzic w Dziecku (w analizie strukturalnej)<sup>1</sup>. Są to przetworzone przez fantazje dziecka niezwykle wersje przekazów rodzicielskich i wyobrażenia o ich niebywalej mocy. Można założyć, że spostrzegana przez dzieci moc rodziców dobrze służy ich rozwojowi. W obliczu takiej potęgi mogą czuć się bezpiecznie i zdobywać nowe doświadczenia. Jeżeli skrypt ojca jest produktywny, jego cechy potężne, ale jednocześnie jest osobą obliczalną, a czasem też pełną radości, humoru i optymizmu, co z reguły jest również ogólnym wskaźnikiem jego zdrowia psychicznego, wówczas w oczach córki jawi się jako **Wesoły Olbrzym** (*The Jolly Giant*). Bywa też w niektórych opracowaniach nazywany Dobrym Olbrzymem lub Wesołym Zielonym Olbrzymem.

To symboliczne określenie w analizie transakcyjnej znamionuje pozytywne aspekty stanu Ja-Dziecko ojca, który w ten sposób formuje i konstruuje korzystny skrypt córki. W podobny sposób **Dobra Wróżka** (*The Fairy Godmother*), czyli matka, tworzy taki sam konstruktywny skrypt u swojego syna. Te nieco

---

<sup>1</sup> W.L. Davis, L. Way, *Beyond Magic Thinking*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 2, s. 136–139; J. Hodgeman, *Magical Thinking: As It Is Seen In Some Correctional Treatment*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, nr 2, s. 141–142.

bajkowo nazwane postacie znamionują dobre chwile z rodzicami, jakie odnaleźć można we wspomnieniach i introjektach dorosłych już osób.

Jednak czasem w cechach charakterologicznych rodziców ujawniają się negatywne przejawy (megalomania, agresja, chęć stosowania przemocy, psychopatia itd.). Cechy te są związane głównie ze źle ukształtowaną sferą Ja-Dziecko rodzica. W analizie transakcyjnej mówimy wówczas o istnieniu **Szalonego Dziecka** rodzica (*The Parent's crazy Child*), jako o obecności silnie destrukcyjnych przejawów stanu Ja-Dziecko Przystosowane, które to symptomy wpływają na kształtowanie się negatywnych elementów skryptowych dziecka<sup>2</sup>.

W takich przypadkach pejoratywnym odpowiednikiem Wesołego Olbrzyma będzie **Ojciec-Ogr** (*The Ogre Father*), tłumaczony też niekiedy jako Ojciec-Troll lub Ojciec Potwór.

Z kolei Dobrą Wrózkę zastępuje **Matka Wiedźma** (*The Witch Mather*). W określeniach tych widzimy wyraźne nawiązanie do bajkowego Kopciuszka. Eric Berne opisuje ten proces tak: „Hamulce zaszczepiane są w wieku ogromnej wrażliwości, w którym rodzice wydają się dziecku prawdziwymi magami. Część psychiki matki odpowiedzialna jest za wydawanie nakazów (jej Rodzic Kontrolujący lub Dziecko), zwana jest Wrózką, gdy jest osobą o dobrym sercu, a Wiedźmą, jeśli taka nie jest. Podobnie Ojciec Kontrolujący zwany jest – w zależności od charakteru – Wesołym Zielonym Olbrzymem, Ohydny Trollem lub Szalonym Dzieckiem ojca”<sup>3</sup>. Dziwić może przeciwstawność płciowa tworzenia się elementów skryptowych, tj. udział ojca w skrypcie córki, czy wkład matki w skrypt syna. Wyczuwamy wszak intuicyjnie, że Wesoły Olbrzym będzie taką samą pozytywną figurą dla córki, jak i syna. Podobnie Matka Wiedźma niczym nie będzie się różniła swoimi negatywnymi cechami w stosunku do chłopca, czy w odniesieniu do dziewczynki. Jednak takie rozłożenie akcentów wynika z całej koncepcji skryptu Erica Berna, do której tu się odwołujemy. Zakłada ona, że to właśnie zasadnicze nakazy i zakazy skryptowe płyną w stosunku do dziecka od rodzica płci przeciwnej, natomiast program skryptowy jest wynikiem oddziaływania rodzica tej samej płci. Inni autorzy, już później po śmierci twórcy analizy transakcyjnej, znacznie tę koncepcję rozszerzyli oraz pogłębili. Zresztą sam autor, w jednym z przypisów, sygnalizuje niedwuznacznie, iż nie wszystko w tej dziedzinie zostało „domyślane” do końca<sup>4</sup>. Nie będziemy tego wątku dalej rozwijać, gdyż wkracza on w problematykę *gender*, która nie jest przedmiotem naszych rozważań.

W jednym z opracowań, opartym o analizie dziecięcych rysunków i wypowiedzi, wskazuje się na marzenia małych dzieci o byciu dobrym dużym dorosłym. „Przez pierwsze lata życia – mówił Jacek Zbigniew Górnikiewicz na jed-

<sup>2</sup> W. Holwway, *The Crazy Child In the Parent*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 3, s. 32–34.

<sup>3</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 149.

<sup>4</sup> Tamże, s. 173.

nej z konferencji naukowych – równie łatwo jest im widzieć siebie w roli przyszłego murarza, księdza lub kosmonauty”.<sup>5</sup> Podobnie dzieci, optymistycznie, radośnie oraz z wiarą myślą i patrzą też w przyszłość. Trudno, śledząc zgromadzony w wyniku badań materiał ikoniczno-słowny, nie odnieść wrażenia, że ich projekcje wynikają z wcześniejszego zetknięcia się z Dobrą Wrózką i Wesołym Olbrzymem. Czy takie baśniowe postacie ma szansę również odnaleźć każdy przedszkolak w swojej wychowawczyni, a każdy uczeń w swoim szkolnym nauczycielu?

### **Bibliografia**

- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 149.  
Holway W., *The Crazy Child In the Parent*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, nr 3, s. 32–34.

---

<sup>5</sup> J. Z. Górniewicz, *O szacunku do dziecięcych marzeń, o byciu dużym*, Europejska Konferencja OMEP 2012 „Szacunek dla dziecka”, Warszawa 18–19 kwietnia 2012, abstrakty, s. 43.

## Z – jak zasady komunikacji

---

Jak wiadomo, zasadami określamy najogólniejsze reguły (może tylko za wyjątkiem chemii), które wyznaczają kierunek ludzkiego działania. W pedagogice dość często, a może nawet zbyt często, formułuje się różnego rodzaju zasady odnoszące się do pracy nauczyciela (np. zasady nauczania-uczenia się). Przypominają one, jako żywo, nakazy skryptowe w analizie transakcyjnej, czyli mówią: „to rób”, a „tego nie rób”. Bez wątplenia zasady odgrywają istotną rolę we wszelkiego rodzaju programach aktywności, od tych najprostszych (jak np. zasady ruchu drogowego, gdzie znaki nakazu i zakazu mają swoje ważne miejsce), po projekty najbardziej złożone i odnoszące się np. do skomplikowanych urzędzeń, czy organizacji życia społecznego. Wprowadzają one pewien porządek w myśleniu i działaniu, ale jednocześnie – traktowane zbyt dosłownie lub rygorystycznie – mogą hamować ludzką aktywność i przedsiębiorczość. Są produktem stanu Ja-Rodzic Kontrolujący, która to instancja winna być rewidowana przez strukturę Ja-Dorosły. Dobrze jeżeli wszelkiego rodzaju reguły są formułowane jednoznacznie i klarownie, ale na tyle ogólnie, aby nie krępowały inicjatywy i pomysłowości oraz pozwalały na weryfikację poprzez kontakt z rzeczywistością.

Komunikacja między ludźmi rządzi się, podobnie jak i inne sfery życia, pewnymi prawidłowościami, regułami i normami. Niektóre z tych reguł stają się tak uniwersalne, iż umownie nazywane są czasami prawami lub aksjomatami komunikacji. W niektórych kierunkach psychologii i psychoterapii, nazywanych komunikacyjnymi, systemowymi, czy interakcyjnymi, istnieje szereg zasad, nazywanych czasami wręcz prawami, które np. pozwalają odróżnić porozumiewanie się właściwe od zaburzonego.

W tym kontekście wymienia się chyba najczęściej tzw. aksjomaty Paula Watzlawicka<sup>1</sup>. Pierwsza z tych reguł głosi, że ludzie, pozostając ze sobą w jakimkolwiek kontakcie, nie mogą się ze sobą nie porozumiewać. Każde zachowanie zatem coś wyraża, każdy gest jest rodzajem wypowiedzi, nawet milczenie

---

<sup>1</sup> *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, (red.) L. Grzesiuk, PWN, Warszawa 1994, s. 62–64.

ma przecież wiele znaczeń. Już sama obecność drugiego człowieka obok nas jest znaczącym komunikatem. Mówiąc najprościej – komunikacja ma charakter wszechobecny, a zaprzeczanie temu nie ma sensu, tak jak i unikanie porozumienia może mieć charakter zaburzony. Drugi aksjomat mówi, że w danym komunikacie zawarta jest zarówno warstwa treściowa (*explicite*), jak i istniejący charakter relacji między partnerami aktu komunikacji (*implicite*). Zatem ludzie nie tylko coś do siebie mówią, ale też informują o łączących ich zależnościach. Trzecia z zasad informuje z kolei, że każdy komunikat można potraktować jako reakcję na komunikat partnera, będącą jednocześnie takim samym bodźcem dla drugiej osoby. Reasumując, komunikacja ma charakter cyrkularny (istnieje tu sprzężenie zwrotne), a nie linearny (przyczyna–skutek). Czwarty aksjomat, chyba najbardziej znany obecnie, sprowadza się do tezy, iż porozumiewanie odbywa na poziomie werbalnym i pozawerbalnym. Najprościej rzecz ujmując – w akcie komunikacji dostrzec można wypowiedź słowną oraz sygnały i znaki przekazywane bez słów. Kłopoty komunikacyjne zaczynają się wówczas, gdy to, co mówimy, zaprzecza temu, co wyraża nasze ciało, mimika twarzy, czy sama intonacja głosu. Piąta i ostatnia reguła oznajmia, że komunikacja może mieć charakter symetryczny, gdy partnerzy dążą do wzajemnego odzwierciedlenia swoich zachowań w czasie porozumiewania się, lub komplementarny, gdy partnerzy swoimi komunikatami wzajemnie się dopełniają i uzupełniają.

Podsumowując, jedna i druga sytuacja jest prawidłowa, problemy zaczynają się wtedy, gdy usiłuje się zaprzeczać temu faktowi oraz w sztywny utrzymuje się w ten sposób dysfunkcjonalność komunikacji.

Nie są to jedyne zasady komunikacji, można wymienić jeszcze inne, np. reguły Jay Douglasa Haleya<sup>2</sup>, czy sześć znaczących zasad budowania zaufania w procesie komunikacji między nauczycielem a uczniem wyodrębnionych przez Jacka Gibba<sup>3</sup>. Nie będziemy ich tu przytaczać, lecz odniesiemy do zasad komunikacji (*rules of communication*) sformułowanych w analizie transakcyjnej przez Erica Berne'a<sup>4</sup>.

- **Zasada pierwsza** – tak długo jak transakcje pozostają komplementarne, komunikacja może trwać bez końca. Przypomnijmy, że transakcje komplementarne polegają na tym, że wektory i bodźce transakcyjne przebiegają równolegle. W ten sposób bodziec transakcyjny pochodzący od określonego stanu Ja danej osoby znajduje odpowiedź w oczekiwanej strukturze Ja drugiej osoby. Może to się dziać w sposób symetryczny, np. Ja-Rodzic do Ja-Rodzic, Ja-Dziecko do Ja-Dziecko itd., lub też w sposób niesymetryczny, np. Ja-Rodzic do Ja-Dziecko. Bezproblemowość tego rodzaju komunikacji wynika z faktu, iż partnerzy utwierdzają się wzajemnie w przyjętych przez sie-

<sup>2</sup> Tamże, s. 276–277.

<sup>3</sup> J. Gibb, *Komunikacja defensywna*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, (red.) J. Stewart, PWN, Warszawa 2000.

<sup>4</sup> Źródło: <http://www.behavenet.com/capsules/treatments/ta/ruleofcommunication.htm>.

bie stanach Ja, ale także w pełnionych rolach psychologicznych, pozycjach życiowych, a nawet w posiadanym skrypcie. Obdarzają się wzajemnymi gła-skami. Wyobraźmy sobie zatem nauczyciela, który na przerwie, po pełnej napięcia nieudanej lekcji, zwraca się z pozycji swojego krytycznego stanu Ja-Rodzic Kontrolujący do ucznia: „Nigdy jeszcze klasa nie zachowywała się tak skandalicznie jak dzisiaj!”. Pojawia się w tym momencie pytanie: do jakiej struktury osobowości ucznia nauczyciel kieruje swoją wypowiedź i z jakiego stanu uczeń udzieli odpowiedzi? Jeżeli w sposób symetryczny, to uczeń odpowie: „Całkowicie się zgadzam z panem profesorem, na innych lekcjach oni też się tak okropnie zachowują” (Ja-Rodzic Kontrolujący) lub „Ja starałem się w tym wszystkim nie uczestniczyć” (Ja-Dziecko Podporządkowane). Jak widzimy, obie transakcje nie rodzą większych napięć między rozmówcami, a komunikacja może nawet być dalej kontynuowana w tym samym stylu, np. nauczyciel będzie oczekiwał dalszego potwierdzenia swojego stanowiska: „Oni powinni się zastanowić, już wkrótce matura, a wszyscy się nie uczą i jeszcze ten brak dyscypliny”. Sytuacja zmienia się jednak radykalnie wraz z następną regułą komunikacji.

- **Zasada druga** – w przypadku, gdy następuje transakcja krzyżowa, dochodzi do przerwania komunikacji i wtedy jedna lub obie osoby muszą zmienić stany Ja, aby ją przywrócić. Dla przypomnienia: transakcja krzyżowa to taka transakcja, gdzie bodziec transakcyjny i reakcja transakcyjna przecinają się ze sobą. Mówiąc inaczej, bodziec transakcyjny pochodzący z określonego stanu Ja nie znajduje odpowiedzi w reakcji partnera z tego stanu Ja do jakiego był adresowany. Powróćmy jeszcze do przywołanej wyżej rozmowy i wyobraźmy sobie, że uczeń nie ma ochoty potwierdzić krytycznej oceny nauczyciela o klasie, czyli przyjąć równej nauczycielowi pozycji Ja-Rodzic Kontrolujący lub pełnej uległości i potulności postawy wynikającej ze stanu Ja-Dziecko Podporządkowane. Odpowie wprawdzie też jako Rodzic Kontrolujący, ale hardo skieruje ten komunikat; gdzie indziej np. stwierdzi, że jest rozczarowany takim stanowiskiem i opinią nauczyciela o klasie, albo asertywnie odmówi kontynuowania tej rozmowy. Atmosfera między nauczycielem a uczniem wyraźnie zmieni się na niekorzyść.

W zrozumiwały sposób tego rodzaju sytuacje są źródłem wielu konfliktów międzyludzkich, prowadzą z reguły do zerwania komunikacji (np. ktoś się obrazi) lub przeniesienia komunikacji na inny poziom (np. nastąpi zmiana tematu rozmowy). Nauczyciel może zareagować pełnym urazy stwierdzeniem: „Nie sądziłem, że jesteś takim arogantem!”, albo nieco polubownie, ale z chęcią odwetu orzec: „To w takim razie porozmawiajmy o twoich przygotowaniach do matury”. Atmosfera poprawi się dopiero wówczas, gdy zarówno nauczyciel, jak i uczeń zechcą porozumiewać się bardziej świadomie, z innych stanów swojego Ja.

- **Zasada trzecia** – ostateczny rezultat transakcji ukrytej jest zdeterminowany na poziomie psychologicznym, a nie społecznym. Przypomnijmy, że niektóre z transakcji mogą mieć niejako podwójny charakter. Rozgrywać się na

jawnym poziomie społecznym oraz na ukrytym poziomie psychologicznym. Wszystko to odbywa się w tym samym czasie. Jeżeli zatem wrócimy do naszego przykładu rozmowy nauczyciela z uczniem, to łatwo zauważymy te dwie płaszczyzny. Na poziomie jawnym i społecznie dostępnym nauczyciel informuje ucznia o swojej ocenie zachowania klasy. Uczeń odpowiada w równie dostrzegalny i zauważalny sposób. Każdy jednak wyczuwa w tej rozmowie niejako „drugie dno”. Nauczyciel najwyraźniej szuka wsparcia i sojusznika w uczniu, natomiast w pierwszym wypadku, gdy mamy do czynienia z transakcją komplementarną, uczeń takiego wsparcia udziela; w sytuacji drugiej, gdzie daje o sobie znać transakcja krzyżowa, uczeń wsparcia odmawia. To, jak dalej będą przebiegały relacje między nauczycielem a uczniem, w oczywisty sposób zależy od tych ukrytych psychologicznych odniesień, a nie od jawnej werbalnej komunikacji, którą mogliśmy usłyszeć.

W rzeczywistości sytuacje komplikują się jednak jeszcze bardziej, gdyż komunikacja między ludźmi jest zjawiskiem złożonym i wielowymiarowym. Dla koneserów podobnych analiz można polecić rozpatrzenie relacji, w której ma miejsce komplementarna wymiana jawna (a więc zgodnie z pierwszą zasadą), ale tak naprawdę transakcja będzie miała charakter krzyżowy (zgodnie z drugą zasadą), a przecięcie bodźca i reakcji transakcyjnej dokona się w sposób ukryty (według zasady trzeciej). Jaki będzie w takim przypadku rezultat tego rodzaju aktu komunikacji, gdy włączymy do niego całą serię niejednoznacznych sygnałów werbalnych? Nie zawsze wówczas łatwo przewidzieć rezultat tego rodzaju wymiany. Niemniej jednak znajomość tych i podobnych praw ludzkiej komunikacji dostarcza nam wielu korzyści. Dzięki nim możemy lepiej rozumieć prawidłowości, zgodnie z którymi się porozumiewamy, możemy unikać niepotrzebnych konfliktów lub specjalnie, złośliwie je sprowokować, gdy mamy na to ochotę, możemy wreszcie wiedzieć, co tak naprawdę decyduje o tym, że jedni ludzie wydają nam się sympatyczni, mili i życzliwi. Lubimy z nimi przebywać oraz prowadzić niekończące się pogawędki, innych osób natomiast unikamy jak ognia, często nie wiedząc nawet, dlaczego to robimy.

### **Bibliografia**

- Harris T.A., *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 87, 98–99.
- Jagiela J., *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004, s. 102–109.
- Jagiela J., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków 2004, s. 6–20.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989, s. 35–42.
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 64–65, 333.



## Ż – jak Żądło

---

Ostatnim z omawianych przez nas haseł będzie pojęcie Żądła. Termin ten nierozzerwalnie wiąże się ze zjawiskiem dewaloryzacji transakcyjnych (*transactional devalorization*), czyli obniżaniem czyjeś wartości w procesie komunikacji. Dewaloryzacje mogą przybierać różną postać i mieć różnych charakter, od powstrzymywania się od udzielania komuś głasków, niezauważania jego obecności i potrzeb, do werbalnego obniżania wartości kogoś jako człowieka. **Żądło** (*sting*) jest niczym innym, jak ukrytym, nieszczerym i złośliwym komunikatem zawartym w pozornie obojętnym czy neutralnym przekazie lub nawet pozytywnym głasku<sup>1</sup>. Takie nieszczerze, pełne jadu, uszczypliwości, czy kąśliwych uwag wypowiedzi noszą też nazwę Kolczatek (*The Cold Pricklies*), czyli negatywnych i toksycznych głasków, które mogą sprawiać wrażenie szczerości i bezpośredniości<sup>2</sup>. To właśnie Kolczatki zawierają omawiane tu Żądło, nazywane też niekiedy Zimnym lub Bolesnym Kolcem. Przeciwnością tego rodzaju udawanych i fałszywych komunikatów są prawdziwe i pełne życzliwości Puszki, tłumaczone też dosłownie jako Ciepłe Futrzaki (*The Warm Fuzzies*). Niosą bowiem z sobą ciepło emocjonalnego wsparcia.

Szkolne sytuacje zawierające Żądło mogą rozgrywać się na planie jawnych oraz ukrytych transakcji, niejednokrotnie porządki te krzyżują się ze sobą. Oto dla przykładu uczeń charakteryzujący się tym, że jego cera jest bardziej śniada niż pozostałych dzieci, zadaje pytanie nauczycielowi (ze swojego stanu Ja-Dorosły), dotyczące jakiegoś fragmentu lekcji, oczekując również z tego obszaru osobowości odpowiedzi. Nauczyciel uznał jednak, że odpowiedź na wspomniane pytanie jest tak oczywista i powinna być znana uczniowi, iż nie wymaga komentarza. Kieruje więc swoją reakcją transakcyjną z pozycji krytycznego stanu Ja Kontrolujące, w rodzaju: „Wiesz ty co, jesteś ciemny jak dwunasta w nocy!“. Słowo „ciemny” ma tu w oczywisty sposób dwa znaczenia: określa kogoś pozbawionego elementarnej wiedzy, a także posiadającego śniadą skórę. Jest zatem

---

<sup>1</sup> L. Bergantino, *The Sting - and the Countersting*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 4, s. 318–321.

<sup>2</sup> B. Giges, *‘Stroking’ Criticism At Its Best*, „Transactional Analysis Journal” 1977, vol. 7, nr 4, s. 342.

typowym Żądłem transakcyjnym. Każdy, kto zna choć trochę realia szkoły, wie, że tego rodzaju przykłady nie są wcale odosobnione. Swego czasu tygodnik „Przekrój” publikował stałą rubrykę *Kacik Belfra*. Zawarte tam cięte wypowiedzi nauczycieli w jednych wywoływały rozbawienie, trudno bowiem było czasem odmówić im finezji i poczucia humoru, inni czuli się jednak nieco zażenowani ich obcesowością, a nawet brakiem taktu.

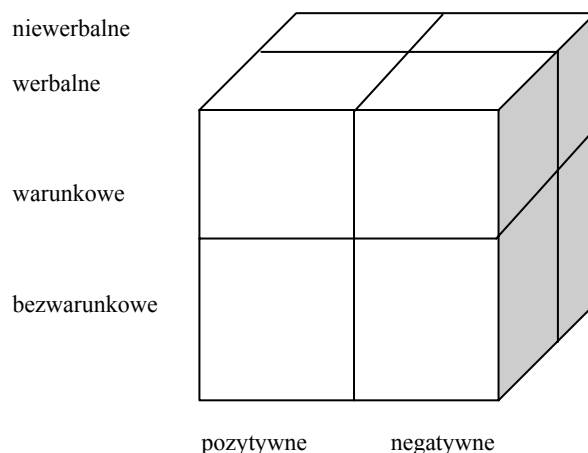
Oto wybór niektórych stwierdzeń zawierających Żądło.

- No widzisz, jaka ty jesteś słaba z matematyki, znów się przeliczyłaś.
- Twoje wiadomości są równie skąpe jak twoja spódniczka.
- Przestań wreszcie robić z nosa kopalnię i fedrować w nim bez przerwy.
- Ty jesteś raczej włóczęm niż uczniem.
- Co ty tak męczysz te wydobyte z głębi bebechów szare komórki?
- Wiesz ty co? Ty jesteś głupio-mądry!
- Jeśli jeszcze raz się odszczekniesz, wylecisz z tej budy z głośnym ujadaniem i na nic się nie zda twoje skomlenie o litość.
- Moja panienko, wyglądasz jak spierwiastkowana.
- Jak jeszcze raz zrobisz z siebie taką seksbombę, to zadzwonię po saperów, niech cię wywiozą i rozbroją.
- Od podlizywania się język ci zbrązowieje.
- Wybierasz się ponoć na prawo, a z upodobaniem uprawiasz lewiznę.
- Skup się Beata, skup, może coś urodzisz.
- Nie bądź tak narwany, jak kwiaty w bukiecie.

Nauczyciel z naszego wcześniejszego przykładu mógłby przecież zareagować w odmienny sposób, dając uczniowi rzeczową odpowiedź pochodzącą ze swojej struktury Ja-Dorosły. Mógłby też przy okazji dostarczyć mu Ciepłego Futrzaka, choćby w postaci stwierdzenia: „cieszę się, że tak uważnie śledzisz lekcję i rodzą się w tobie ciekawe pytania”.

Nauczycielskie formy komunikacji mogą być różnorodne i bogate w swoich przejawach. Jak szeroka jest to oferta, uwzględniająca również negatywne aspekty, wskazuje sześcian wsparcia Henninga S. Schulzego<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> H.S. Schulze, „Strokeorientiertes Management” in *Dienstleistungsunternehmen*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2009, nr 2, s. 142–163.



Istnieje tu zatem aż osiem możliwych kombinacji, przy czym połowa z nich ma charakter pozytywny:

- niewerbalne – pozytywne – warunkowe;
- niewerbalne – pozytywne – bezwarunkowe;
- niewerbalne – negatywne – warunkowe;
- niewerbalne – negatywne – bezwarunkowe;
- werbalne – pozytywne – warunkowe;
- werbalne – pozytywne – bezwarunkowe;
- werbalne – negatywne – warunkowe;
- werbalne – negatywne – bezwarunkowe.

Wymieńmy jeszcze, już na koniec tego opracowania, jedno z zaczerpniętych z mowy potocznej pojęć, jakie odnajdujemy w analizie transakcyjnej. Takim terminem jest słowo **Cukierek** (*candy*)<sup>4</sup>, będące przejawem zdystansowania się wobec drugiej osoby, przy jednoczesnej – pozornie wobec niej demonstrowanej – akceptacji. Jest to przejaw złudnego i podstępnego wsparcia, jednak łagodniejszego i trudniejszego do zauważenia. Nie zawiera bowiem omawianego przez nas Żądła.

Najlepiej zilustrować to przykładem. Uczennica zagrożona negatywną oceną na koniec roku szkolnego przychodzi do pokoju nauczycielskiego z prośbą, aby mogła być ponownie pytana i miała w ten sposób szansę na zmianę złej oceny. Odpowiedź odpoczywającej na przerwie nauczycielki z zawartym wewnątrz Cukierkiem mogłaby brzmieć: „Porozmawiajmy o tym jutro, muszę się jeszcze głęboko zastanowić, co z tobą mam zrobić”. Czyli: „przestań mi w tej chwili zawracać głowę, bo odpoczywam i nie chcę się tobą zajmować”, ale też „weź sobie Cukierek (jakaś tam nadzieję) i daj mi święty spokój”.

<sup>4</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1994. s. 86.

Cukierek jest więc mizernym substytutem głębszej relacji międzyosobowej i pewnym rodzajem złudnego wsparcia, ale niejako na niby. W skrajnych przypadkach Cukierek może przejawiać się tzw. przesłodzeniem (*marshmallow-throwing*), które niektórzy transponują wręcz jako „rzucanie galaretką”, czyli nadmiarem nieszczerych, acz „słodkich” dla odbiorcy, komunikatów. Bez wątpienia wszelkiego rodzaju manipulatorzy i uwodziciele są mistrzami w tego rodzaju zabiegach. Należałoby sobie zatem życzyć, aby nauczanie i wychowanie oraz wynikające stąd transakcje wolne były w takim samym stopniu od bolesnych Żądł, co i przesłodzonych nieszczerością nauczycielskich Cukierków.

### **Bibliografia**

- Bergantino L., *The Sting – and the Countersting*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 4, s. 318–321.
- Steiner C., *Dwa dni z Claudem Steinerem*, materiały szkoleniowe, Grupa Doradczo-Szkoleniowa „Transmisja”, Polskie Towarzystwo Organizacyjnej Analizy Transakcyjnej, Kraków 18–19 czerwca 2010, s. 4.

## **Bibliografia polskojęzyczna wybranych książek i artykułów poświęconych analizie transakcyjnej**

---

### **Pozycje książkowe**

- Aleksandrowicz J.W., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Psychoterapia medyczna*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1996, s. 97–100.
- Bębas S., Czerwiński P., *Poradnik dla wychowawców kolonii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej, Radom 2010.
- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1987.
- Berne E., *Seks i kochanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1994.
- Berne E., „Dzień dobry”... i co dalej? *Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998.
- Cave S., *Analiza transakcyjna Berne’a*, [w:] *Terapia zaburzeń psychicznych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 96.
- Chirkowska-Smolak J., Matysiak J., Łukaszewicz D., *Analiza transakcyjna jako sposób usprawniania komunikacji i rozwiązywania sytuacji konfliktowych*, [w:] *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, (red.) A. Bańka, Wydawnictwo PRINT-B, Poznań 1992, s. 133–138.
- Domachowski W., *Komunikowanie się normalne i zaburzone – wybrane koncepcje. Analiza transakcyjna*, [w:] *Spoleczna psychologia kliniczna*, (red.) H. Sęk, PWN, Warszawa, 1998, s. 144–148.
- Dziekanowski C., *Człowiek wygrany w psychologii humanistycznej*, rozdz. 1: *Berne i jego analiza transakcyjna*, Wyd. UW, Białystok 1988, s. 9–54.
- Ernst K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić?*, WSiP, Warszawa 1991.
- Freed A., Freed M., *Być przyjacielem i mieć przyjaciół. Skuteczne techniki wyrabiania własnej wartości*, WSiP, Warszawa 1993.
- Gapik L., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Seksuologia. Zarys encyklopedyczny*, (red.) K. Imieliński, PWN, Warszawa 1985, s. 14–15.

- Grzesiuk L., *Zaburzenia zachowania w ujęciu analizy transakcyjnej*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej*, (red.) M. Szostak, Wyd. UW, Warszawa 1980, s. 141–159.
- Grzesiuk L., Jakubowska U., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, (red.) L. Grzesiuk, PWN, Warszawa 1994, s. 68–71.
- Grzesiuk L., Jakubowska U., *Analiza transakcyjna Erica Berne'a*, [w:] *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*, (red.) L. Grzesiuk, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2005, s. 221–224.
- Hamer H., *Bliżej siebie. 10 ważnych tematów – scenariusze 20 lekcji wychowawczych, poznanie siebie i rozwój*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 2001.
- Harris T.A., *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, IW PAX, Warszawa 1987.
- Hay J., *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA, Kraków 2010.
- Jagiela J., *Wstęp do analizy transakcyjnej. Przewodnik dla studentów pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1992.
- Jagiela J., (red.) *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997.
- Jagiela J., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, RUBIKON, Kraków 2004.
- Jagiela J., *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.
- Jagiela J., *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków 2007.
- Jagiela J., (red.) *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011.
- Jagiela J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1994.
- Jankowski K., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Nowe kierunki w psychoterapii*, (red.) M. Lis-Turlejska, Wydawnictwo UW, Warszawa 1979.
- Jankowski K., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Terapia grupowa w psychiatrii*, (red.) H. Wardaszko-Łysakowska, PZWL, Warszawa 1980, s. 193–208.
- Jasiński M., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Psychoterapia. Praktyka. Podręcznik akademicki*, (red.) L. Grzesiuk, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2006, s. 428, 514–515.
- Jastrzębski A., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Psychoterapia. Integracja. Podręcznik akademicki*, (red.) L. Grzesiuk, H. Suszek, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2010, s. 360.
- Kálin K., Múri P., *Kierowanie sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998.

- Klimasiński K., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Elementy psychopatologii i psychologii klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 160.
- Koszewska K., *Analiza transakcyjna w pracy wychowawcy*, [w:] *Poradnik wychowawcy*, (red.) M. Oklińska, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2001, s. 1–23.
- Kratochvil S., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Psychoterapie. Kierunki, metody, badania*, PWN, Warszawa 1984, s. 342–351.
- Kratochvil S., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Podstawy psychoterapii*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003, s. 263–271.
- Krzemiński I., *Co dzieje się między ludźmi?*, rozdz. 3: *Analiza transakcyjna Erica Berne'a, czyli w co ludzie grają (i dlaczego)?*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co., s. 84–122.
- Masiak M., *Podstawowe pojęcia w Analizie Transakcyjnej*, [w:] *Problemy współczesnej psychologii*, (red.) A.C. Biela, C. Walesa, PTP, Lublin 1992, s. 661–670.
- Michalski J., *Analiza transakcyjna jako propozycja wychowania człowieka*, [w:] *Świat idei edukacyjnych*, (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 123–132.
- Milerski B., Śliwerski B., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 15.
- Nęcki Z., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Negocjacje w biznesie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1991, s. 119–127.
- Nęcki Z., *Analiza transakcyjna Erica Berne'a*, [w:] *Komunikowanie interpersonalne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992, s. 33–34.
- Pankowska D., *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela*, [w:] *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*, (red.) D. Jankowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2005, s. 51–69.
- Pankowska D., *Problematyka gender w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] *Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową*, (red.) M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007, s. 89–104.
- Pankowska D., *Stosowanie analizy transakcyjnej w praktyce szkolnej a zdrowie psychiczne*, [w:] *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia*, (red.) A. Grabowiec, J. Bogucki, A. Bochniarz, Wydawnictwo Neurocentrum, Lublin 2008, s. 123–134.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Paul-Cavallier F.J., *Wizualizacja. Od obrazu do działania*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1992.
- Pawłowska B., *Akceptacja siebie i akceptacja innych u osób z zaburzeniami nerwicowymi: interpretacja w ujęciu analizy transakcyjnej*, Lublin 2000.

- Retter H., *Analiza transakcyjna – Eric Berne*, [w:] *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 243–249.
- Rogooll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989.
- Røine E., *Stany ego i techniki gry*, [w:] *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*, Wydawnictwo KONTRAKT, Opole 1994, s. 65–69.
- Ryś M., *Zastosowanie analizy transakcyjnej*, [w:] *Konflikty w rodzinie. Niszczą czy budują?*, Centrum Metodycznej Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1998, s. 59–62.
- Samek T., *Wprowadzenie do Analizy Transakcyjnej*, CTA, Kraków 1991.
- Samek T., *Analiza Transakcyjna*, CTA i Wyd. Zakonu Pijarów, Kraków 1993.
- Santorski J., (red.), *Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1995.
- Siek S., *Analiza transakcyjna i racjonalno-emocjonalna terapia Ellisa jako forma autopsychoterapii*, [w:] *Autopsychoterapia*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1985, s. 278–295.
- Strojnowska B., *Analiza transakcyjna w przygotowaniu do małżeństwa*, [w:] *Problemy współczesnej psychologii*, (red.) A.C. Biela, C. Walesa, PTP, Lublin 1992.
- Szymanowska E., *Niepublikowane materiały z warsztatów AT*, Kraków 1991–1992.
- Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
- Tomkiewicz A., *Zarys problematyki analizy transakcyjnej*, [w:] *Problemy współczesnej psychologii*, (red.) A.C. Biela, C. Walesa, PTP, Lublin 1992.
- Tryjarska B., *Skrypty życiowe małżonków a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Wyd. UW, Warszawa 1995.
- Wysocka E., *Analiza transakcyjna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 117–124.
- Żmijewski J., *Jak sobie radzić ze szkodliwymi grammi szkolnymi*, [w:] *Poradnik wychowawcy*, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2000.

### Artykuły

- Bardzińska A., *Poziom nieśmiałości młodzieży a jej struktura osobowości w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 139–140.



- Bardzińska A., Chaber A., Łęski Z., *Kwestionariusz Egogramu*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 181–185.
- Chaber A., *Sytuacja konfliktowa między nauczycielem a uczniem w ujęciu analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 63–69.
- Chaber A., *Struktura Ja-Rodzic w osobowości sierot z domów dziecka*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 95–109.
- Cichocka M., Suchańska A., *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej. Przegląd podstawowych pojęć i tez Analizy Transakcyjnej*, cz. 1, „Psychoterapia” 1989, nr 2 (69), s. 29–36.
- Cichocka M., Suchańska A., *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej. Wybrane techniki diagnostyczne analizy transakcyjnej*, cz. 2, „Psychoterapia” 1989, nr 3 (70), s. 51–59.
- Cichocka M., Suchańska A., *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej. Wybrane techniki oddziaływań terapeutycznych analizy transakcyjnej*, cz. 3, 1989, „Psychoterapia 3 (70), s. 61–66.
- Cierpiałkowska L., Nowicka-Gawęcka H., *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, (red.) B. Waligóra t. 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1992, s. 95–127.
- Galant M., *Próba klasyfikacji typów transakcji rodzinnych*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 141–142.
- Galant M., *Kwestionariusz transakcji rodzinnych (wersja eksperymentalna)*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 191–194.
- Gąsior K., Kaleta-Kupiecka M., Kupiecki A., *Alkoholizm wg typologii Cloningera w oparciu o analizę transakcyjną*, „Problemy Alkoholizmu” 1994, nr 5, s. 14–21.
- Gębuś D., *Postawy życiowe młodzieży a jej sytuacja szkolna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 111–121.
- Gębuś D., Pierzchała A., *Sztuczne gry czy twórcza aktywność – jak strukturalizować czas?*, [w:] *Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania wolnego czasu*, (red.) W. Muszyński, M. Sokołowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 321–331.
- Gębuś D., *Szkolna aktywność twórcza w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo im. AJD, Częstochowa 2011, s. 119–138.
- Górnik J., *Nauczyciel widziany oczami gimnazjalisty. Wybrane aspekty funkcjonowania nauczycieli gimnazjum w świetle badań własnych*, [w:] *Analiza*

- transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 211–224.
- Jagieła J., *Analiza transakcyjna. Istotne pytania przed budowaniem procedur terapeutycznych*, „Problemy Alkoholizmu” 1995, nr 2, s. 5–8.
- Jagieła J., *Tolerancja w świetle analizy transakcyjnej*, „Tolerancja. Szkice socjologiczne”, t. 2, (red.) A. Rosół, M.S. Szczepański, Wyd. WSP, Częstochowa 1995, s. 17–26.
- Jagieła J., *Problemy opieki z perspektywy analizy transakcyjnej*, [w:] *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*, (red.) D.K. Marzec, Wyd. WSP, Częstochowa 1996, s. 105–112.
- Jagieła J., *Dziecko w rodzinie alkoholowej a niektóre aspekty Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana*, „Problemy Alkoholizmu” 1997, nr 8–9, s. 3–4.
- Jagieła J., *Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 17–41.
- Jagieła J., *Transakcyjne pozycje życiowe nieletnich przestępców*, „Problemy Alkoholizmu” 1998, nr 3, s. V–VI.
- Jagieła J., *Przemoc w teatrze życia rodzinnego. Trójkąt Dramatyczny Stephana Karpmana*, „Problemy Alkoholizmu” 2000, nr 2, s. I–V.
- Jagieła J., *Szkoła gry w szkole gier*, „Charaktery” 1999, nr 9, s. 10–12.
- Jagieła J., *Transakcyjny model psychomanipulacji w nowych destrukcyjnych ruchach religijnych*, [w:] *Sekty. Uwarunkowania i niebezpieczeństwa III RP*, (red.) S. Pamuła, A. Margasiński, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 2001, s. 113–128.
- Jagieła J., *Gry i manewry*, „Charaktery” 2002, nr 9, s. 32–33.
- Jagieła J., *Alfabet par*, „Charaktery” 2002, nr 12, s. 18–19.
- Jagieła J., *Z zaby książniczka*, „Charaktery” 2003, nr 3, s. 16–17.
- Jagieła J., *Bioskrypt w pracy nauczyciela kultury fizycznej*, [w:] *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*, (red.) J. Rodziewicz-Gruhn, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 2003, s. 433–443.
- Jagieła J., *Rodzic naszego dziecka*, „Charaktery” 2003, nr 10, s. 33–35.
- Jagieła J., *Gry psychologiczne w szkole*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 1, s. 31–61.
- Jagieła J., *Pasywność w szkole*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 3, s. 3–12.
- Jagieła J., *Nasze wewnętrzne dzieci*, „Charaktery” 2004, nr 12, s. 8–14.
- Jagieła J., *Psychopatologiczne aspekty analizy transakcyjnej*, [w:] *Zagadnienia pedagogiki specjalnej*, (red.) A. Siedlaczek-Szwed, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2004, s. 125–146.
- Jagieła J., *Nauczyciele i rodzice, czyli gracze i przegrani*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 4, s. 29–38.
- Jagieła J., *Znaczenie skryptu (life-script) jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki*, [w:] *Wielokulturo-*

- wość w przestrzeni edukacyjnej, (red.) K. Rędziński, I. Wagner, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2006/2007, s. 365–374.
- Jagiela J., *Księżniczka z żaby*, „Style i Charaktery” 2007, nr 3, s. 68–70.
- Jagiela J., *Zaopiekuj się dzieckiem w sobie*, „Style i Charaktery” 2008, nr 3, s. 44–46.
- Jagiela J., *Transakcyjna pasywność jako bariera zmian edukacyjnych*, [w:] *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, (red.) A. Gofron, M. Adamska-Staroń, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 57–72.
- Jagiela J., [rec.] Pankowska D., „*Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*”, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 4, s. 157–158.
- Jagiela J., *Psychoterapia lęku w koncepcji analizy transakcyjnej*, „Horyzonty Wychowania” 2011, nr 10, s. 95–109.
- Jagiela J., *Słownik edukacyjnej analizy transakcyjnej. ABC edukacyjnej analizy transakcyjnej*, cz. I, „Horyzonty Wychowania” 2011, nr 10, s. 283–290.
- Jagiela J., *Wprowadzenie*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 5–18.
- Jagiela J., *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 19–48.
- Jagiela J., *Czas i przestrzeń transakcji szkolnych*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 49–78.
- Jagiela J., *Leksykon pojęć i terminów analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 225–270.
- Jagiela J., *Egogram EFP (wersja eksperymentalna)*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 273–278.
- Jagiela J., *Transakcyjny kontekst dydaktyki*, [w:] *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*, (red.) B. Gofron, A. Gofron, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 151–172.
- Kita S., *Istota i znaczenie skryptu (script life) nieletnich przestępców dla podejmowania przez nich decyzji życiowych*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 189–210.
- Kostrzewa I., *Struktura osobowości a transakcje szkolne ucznia zdolnego w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 143–144.
- Kowalczyk-Gnyp M., *Identyfikacja wybranych gier interpersonalnych nauczycieli i uczniów na terenie szkoły*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagiela, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 73–91.

- Kozielska I., *Rytuały szkolne – analiza rytualnych zachowań nauczycieli*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 145–146.
- Krześ E., *Nawiązywanie bliskiego kontaktu nauczyciela z wychowankiem w ujęciu analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 147–148.
- Lipa A., *Analiza transakcyjna jako pomoc w zrozumieniu relacji nauczyciela z uczniem*, [w:] *Język – Kultura – Nauczanie*, (red.) B. Kmieć i K. Pogodzińska, Wydawnictwo Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, Częstochowa 2006, s. 79–90.
- Łęcki K., Andrzej Szóstak, *Język i transakcje*, [w:] *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999, s. 52–53.
- Łęski Z., *Osobowość nauczyciela w świetle Analizy Transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 123–135.
- Łęski Z., *Zarys problematyki komputeryzacji i kształcenia w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 139–154.
- Matkowski M., *Nierozpoznanie*, [w:] *ABC psychologicznej pomocy*, (red.) J. Santorski, Agencja Wydawnicza J. Santorski & Co., Warszawa 1993, s. 59–70.
- Matkowski M. (oprac.), *Uwolnienie od skryptu ciała: Jak wykorzystać bioenergetykę i Analizę Transakcyjną według Josepha Cassiusa*, [w:] *Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*, (red.) J. Santorski, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co., Warszawa 1995, s. 53–66.
- Matkowski M. (oprac.), *Bioskrypt według Vincenta Lenhardta*, [w:] *Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*, (red.) J. Santorski, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co., Warszawa 1995, s. 67–75.
- Matkowski M. (oprac.), *Trójkąt terapeutyczny: narzędzie diagnozy i terapii według Patricii M. Allen*, [w:] *Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*, (red.) J. Santorski, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co., Warszawa 1995, s. 76–80.
- Matkowski M., *Proces skryptowy i koncepcja miniskryptu*, [w:] *Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*, (red.) J. Santorski, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co., Warszawa 1995, s. 81–88.
- Mudyń K., *Gry partnerskie*, „Charaktery” 1997, nr 8, s. 24–25.

- Olak A., *Wpływ analizy transakcyjnej na kształtowanie postaw interpersonalnych w organizacji*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 715, s. 65–81.
- Oszczypała R., *Trójkąt Dramatyczny S. Karpmana a pozycja dziecka w rodzinie z problemem alkoholowym*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 149–150.
- Pachura P., *Analiza przekazywanych zapisów skryptowych w rodzinie*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 151–152.
- Pankowska D., *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela*, [w:] *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*, (red.) D. Jankowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2005, s. 63–66.
- Pankowska D., *Metodologia analizy transakcyjnej – przegląd badań*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2008, nr 1, s. 99–115.
- Pierzchała A., *Analiza Transakcyjna jako skuteczne narzędzie pracy w ręku doradcy zawodowego*, [w:] *Komunikacja w doradztwie zawodowym*, (red.) D. Kukła, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2008, s. 204–218.
- Pierzchała A., *Pasywność jako psychologiczne źródło trudności w pracy z osobami chronicznie bezrobotnymi*, [w:] *Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka. Wybrane aspekty*, (red.) D. Kukła, Ł. Bednarczyk, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 136–151.
- Pierzchała A., *Pasywność według teorii Analizy Transakcyjnej jako efekt negocjowania podmiotowości w relacji nauczyciel–uczeń*, [w:] *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, t. 3, (red.) A. Gofron, B. Łukasik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 309–323.
- Pierzchała A., *Rodzic, Dorosły, Dziecko – jak można opisać komunikację na forach internetowych z punktu widzenia Analizy Transakcyjnej*, [w:] *Oblicza Internetu. (Re)definiowanie sieci*, (red.) M. Sokołowski, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu, Elbląg 2010, s. 104–119.
- Pierzchała A., *Źródła, rodzaje i konsekwencje dyskutowania w obliczu sytuacji problemowej w szkolnym funkcjonowaniu uczniów*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 79–97.
- Pierzchała A., Sarnat-Ciastko A., *Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja (wersja eksperymentalna)*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 279–288.
- Pokorska M., *Analiza znaków psychologicznego rozpoznania (strouków) udzielanych przez nauczyciela uczniom w zależności od szebla kształcenia*, [w:]

- Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 155–156.
- Rak G., *Transakcyjne postawy życiowe młodzieży wchodzącej w konflikt z prawem*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 153–154.
- Rak G., *Skala Postaw Transakcyjnych (wersja eksperymentalna)*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 195–196.
- Rak G., *Sytuacje problemowe rozmowy kierowanej badającej postawy transakcyjne*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 197.
- Rogólska J., *Cechy nauczyciela wygrywającego, przegrywającego i niewygrywającego w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 157–158.
- Samek T., *Nowa Analiza Transakcyjna w podnoszeniu jakości życia*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Seria: Psychologia”, z. 3, (red.) R. Derbis, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1994, s. 91–100.
- Samek T., *Trójkąt dramatyczny*, „Charaktery” 1997, nr 11, s. 25–27.
- Samson A., *Dziewczynki i chłopcy w średnim wieku*, „Charaktery” 2003, nr 8, s. 30–31.
- Sarnat-Ciastko A., *Tutoring w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 99–118.
- Schiller M., *Osobowość nauczycieli i wygrywających oraz przegrywających w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 159–160.
- Sękowska M., Małkowicz M., *Pokaż mi swój egogram... Analiza transakcyjna jako narzędzie badania stosunków interpersonalnych w organizacji*, „Personel” 2000, nr 5, s. 26–30.
- Siwek B., *Próba klasyfikacji relacji transakcyjnych zachodzących w toku lekcji*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 161–162.
- Sławik E., *Przemoc w szkole w świetle AT – zamiana ról Trójkąta Dramatycznego*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 163–164.
- Słowińska A., *Wpływ rodzicielskiego programowania (script life) na wybór szkoły oraz zawodu przez uczniów klas czwartych liceum ogólnokształcącego*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 165–166.

- Strojnowska B., *Analiza transakcyjna w zastosowaniu do małżeństw*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1978, nr 2, s. 44–55.
- Suchańska A., *Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze*, [w:] *ABC psychologicznej pomocy*, (red.) J. Santorski, Agencja Wydawnicza J. Santorski & Co., Warszawa 1993, s. 71–85.
- Szyda I., *Analiza transakcyjnych zachowań rytualnych wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 167–168.
- Ścieszko E., *Pozycje socjometryczne uczniów wygrywających, przegrywających i niewygrywających w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 169–170.
- Ścieszko E., Rogulska J., *Kwestionariusz „Prince-Frog” (wersja eksperymentalna)*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 198–201.
- Widawska E., *Gry psychologiczne jako forma sprawowania władzy*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 57–62.
- Widawska E., *Miejsce posłuszeństwa w wychowaniu (na podstawie teorii analizy transakcyjnej)*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 171–172.
- Widawska E., *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 155–172.
- Wieczorek Z., *Struktura osobowości Ja-Dorosły jako czynnik weryfikujący skuteczność nauczania metodami aktywizującymi*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 173–174.
- Wieczorek Z., *Rozwój osobowości w analizie transakcyjnej a inne koncepcje samorozwoju*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 43–56.
- Wieczorek Z., *Kwestionariusz „Mapa Dorosłego” (wersja eksperymentalna)*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997, s. 186–190.
- Wieczorek Z., *Pomidor... zabawa czy zasada. Jak wykorzystać analizę transakcyjną w uczeniu asertywności?* [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 173–188.
- Wójcik E., *Analiza transakcyjna pomocą w dojrzewaniu osobowości*, „Z Pomocą Rodzinie” 1990, nr 1–2, s. 37–58.
- Tomkiewicz A., *Czy możemy siebie zrozumieć?*, „Wiedza i Życie” 1992, nr 1, s. 17–21.

- 
- Tomkiewicz A., *Doświadczenie Boga a doświadczenie rodziców u młodzieży. Interpretacja w świetle analizy transakcyjnej*, „Rocznik Teologiczny” 2005, t. 52, z. 6, s. 91–101.
- Tomkiewicz A., *Kształtowanie się skryptu życiowego dziecka w środowisku rodzinnym w świetle analizy transakcyjnej*, „Rocznik Teologiczny” 2005, t. 52, z. 6, s. 141–156.
- Tomkiewicz A., *Struktura osobowości a poziom samoakceptacji u osób bezrobotnych w ujęciu analizy transakcyjnej*, „Rocznik Teologiczny” 2006, t. 53, z. 10, s. 175–184.