

SŁOWNIK EDUKACYJNEJ
ANALIZY TRANSAKCYJNEJ

DICTIONARY OF EDUCATIONAL
TRANSACTIONAL ANALYSIS

Jarosław Jagieła

ABC edukacyjnej analizy transakcyjnej, cz. VII

S – jak skrypt

Pojęcie skryptu (*script-live*) należy, obok takich terminów jak stany Ja, transakcja czy gra, do najbardziej rozpoznawalnych słów kojarzonych z analizą transakcyjną. Skrypt jest nieświadomym planem życiowym przypominającym niejako scenariusz filmu lub sztuki teatralnej. Scenariusz ten wyznacza danej osobie oraz innym osobom charakterystyczne role do odegrania. Nieprzypadkowo mówimy w tym kontekście na przykład o scenerii lub scenie skryptu (*script scene*), przypominającej niejednokrotnie iluzyjny sen, sięgającej doświadczeń dzieciństwa oraz przenoszonej na aktualnie uprawiane gry i zachowania skryptowe. Treść skryptu (*script theme*) dotyczy najczęściej typowych wątków dramatycznych baśniowych lub mitologicznych, na przykład miłości, zemsty, zazdrości, wdzięczności, odwetu itd. Na zasadzie pewnego rodzaju ciekawostki zauważa się, że istnieje również skrypt, który bywa nazywany muzycznym (*music script*), będący podświadomym dźwiękowym programowaniem stanu Ja-Dziecko¹. 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 bardzo wcześnie podjętych w dziecięcy sposób decyzjach, które można by sprowadzić do próby

¹ Por. 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.

odpowiedzi na pytanie: jak przetrwać w tym nie zawsze sprzyjającym nam świecie? Odpowiada na fundamentalne dla jednostki pytania: Kim 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 od nakazów (*drivers*), jak i wewnętrznym powinnościom wynikającym z zakazów (*injunctios*), a także różnego rodzaju programom (*programs*), 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...”, „tego nie rób”. Pozwalają one 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-Rodzica w Dziecku rodzica i kodowane oraz przechowywane w strukturze Ja-Rodzica 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, na przykład „Nie istniej” (*Don't Be, Don't Exist*);
- bycia sobą, na przykład „Nie bądź tym, kim jesteś” (*Don't Be You*);
- bycia w swoim wieku, na przykład „Nie dorastaj”, „Nie bądź dzieckiem” (*Don't Grow Up, Don't Be Child*);
- bliskości z innymi, na przykład „Nie ufaj nikomu”, „Nie przynależ nigdzie” (*Don't Be Close, Don't Belong*);
- odczuwania, na przykład „Nie czuj” (*Don't Feel*);
- myślenia, na przykład „Nie myśl samodzielnie” (*Don't Think*);
- aktywności i sukcesu, na przykład „Nie odnoś sukcesu” (*Don't Make It, Don't Do Anything*);
- zdrowia, na przykład „Nie bądź zdrowy” (*Don't Be Well, Don't Be Sane*).

Programy w analizie transakcyjnej funkcjonują natomiast zasadniczo w dwóch znaczeniach, jako: konsekwencja wspólnego funkcjonowania wszystkich składników aparatu skryptowego

przejawiająca się na przykład określonym stylem życia oraz jako zbiór wiadomości skryptowych pochodzących od struktury Ja-Dorosły w rodzicu i przechowywanych w stanie Ja-Dorosły dziecka. Skrypt bywa z reguły stale wzmacniany przez rodziców lub inne osoby ich zastępujące czy 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. Liczne obserwacje i doświadczenie kliniczne pozwalają jednak 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. Są to: spostrzeganie przez kogoś aktualnej sytuacji jako stresującej oraz prawdopodobieństwo istnienia zgodności lub dużego prawdopodobieństwa między obecną sytuacją a zdarzeniami stresującymi z dzieciństwa. Skrypty mogą mieć zatem swój destrukcyjny charakter na przykład wtedy, gdy zawierają bardzo obciążające, urazowe lub dramatyczne dane. Tak dzieje się chociażby w sytuacji tak zwanych 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 osiąganiem celów życiowych zwraca uwagę Barbara Tryjarska². Wymienia takie negatywne scenariusze związane z:

- przymusem i groźbą – konieczność osiągnięcia jakiegoś celu, a ich 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 trudem i nie ma na to żadnej rady.

Na destrukcyjny rodzaj skryptów zwraca się najczęściej uwagę, ale skrypty mogą posiadać również cechy pozytywne i czynić z człowieka osobę wygrywającą, czyli osiągającą swoje własne konstruktywne zamierzenia. Skrypt decyduje też w dużym

² Por. B. Tryjarska, *Skrypty życiowe, a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Warszawa 1995, s. 30.

stopniu o tożsamości jednostki³. 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 konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje⁴.

Na temat transakcyjnego rozumienia skryptu napisano już bardzo wiele opracowań. Zainteresowanego czytelnika należy odsłać do odpowiedniej literatury, choćby tylko do napisanej przez samego Erica Berne'a książki *Dzień dobry... i co dalej?*⁵. 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 uznawane przez daną społeczność. Stanowi 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, na przykład sekty, grupy przestępcze, środowiska artystyczne itd. Skrypty posiadają także, jak należy sądzić, różnego

³ Por. J. Jagieła, *Znaczenie skryptu (script life) jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki*, w: *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, red. K. Rędziński, I. Wagner, Częstochowa 2006/2007, s. 365-374.

⁴ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 9.

⁵ E. Berne, *Dzień dobry...i co dalej?*, Poznań 1998.

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, na przykład 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, wpływami socjalizacyjnymi i intencjonalnymi działaniami wychowawczymi – z jednej strony, oraz nieświadomymi oddziaływaniami skryptowymi – ze strony drugiej. To pytanie niejako o „widzialną” i „niewidzialną” pedagogikę, o rozłączność i krzyżowanie się tych pojęć, o świadomość ich istnienia. Basil Bernstein⁶, analizując różne aspekty kulturowe edukacji, wyróżnił między innymi właśnie pedagogię widzialną i niewidzialną. Pierwsza jest ściśle kontrolowana i ustrukturalizowana, uczeń jest w niej uprzedmiotowiony i traktowany instrumentalnie. Druga dzieje się niejako w sposób ukryty na otwartym planie przestrzennym, będąc niezwykle ważnym doświadczeniem dla ucznia i jego rozwoju. Jest to także pytanie o to, w jakim stopniu proces tak zwanej 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, jak również 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 tak zwanej kłątwy („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 doświadcza ich 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 siedem lat Staś: „Jestem grzeczny i pewno będę poetą, bo umiem

⁶ Por. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

rymować. Pa, pa, całusów 122. Do widzenia. Staś”⁷. 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 „przeczuł” swoje późniejsze powołanie, albo że los każdego z nas zapisany jest w gwiazdach, przyznać musimy, iż istnieć tu musiały zapisy skryptowe, które uwikłane w proces wychowania zdeterminowały przyszłe wybory życiowe tego poety. Skrypt może zatem w jakimś sensie zostać nazwany „samospełniającym się proroctwem” (*self – fulfilling prophecy*)⁸. 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 jako akt miłości, gdy tymczasem jest to rodzaj samozaspokojenia. Nie zezwala się drugiej osobie na 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 rozwój⁹.

Obarczając tak łatwo winą rodziców, warto jednak w kontekście tego wszystkiego, co już wiemy na temat skryptu, dostrzec, że owa „manipulacja” ma charakter nie zawsze do końca uświadomiony.

A autorce powyższego stwierdzenia warto by zapewne przywołać cytaty 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

⁷ Cyt. z książki: M. Musierowicz, *Tym razem serio*, Łódź 1994.

⁸ Por. R.K. Merton, *Social theory and social structure*, New York 1957.

⁹ V. Peiffer, *Myśl pozytywnie*, Warszawa 1993, s. 200.

dzieci podlegają tym samym błędom i temu samemu brakowi mądrości¹⁰.

Dzięki skryptowi dokonuje się bowiem bardzo ważny proces przekazu międzypokoleniowego. Trwa on przez kilka kolejnych pokoleń, tj. od prapradziadków, pradiadków, dziadków, rodziców do dzieci, wnuków, prawnuków, praprawnuków itd. W tej transmisji wartości odnaleźć można zarówno elementy konstruktywne (np. godność, zaufanie, poczucie wartości itd.), jak i destruktcyjne (np. nierozwiązane konflikty, nienawiść, zemsta itd.). Dokonuje się to 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 trudne czasem do zrozumienia wybory. Są to dobrze znane psychoterapeutom zjawiska, określane jako przeniesienie i przeciwprzeniesienie czy też identyfikacja projekcyjna. Przybiera to czasem też postać tak zwanej współzależności (*codependence*), czyli sytuacji, w której wewnętrzny głos stanu Ja – Rodzic Kontrolujący skłania do oddania innym ludziom władzy nad naszą samooceną¹¹. Jak zauważa Gloria Noriega, współzależność jest połączeniem skryptu indywidualnego ze skryptem rodzinnym, wiążącym się z płcią oraz skryptem kulturowym¹². Teoria skryptu obecnie jest już niezwykle rozbudowana i znajduje liczne opracowania. Można wyrazić tylko żal, że ze względu na szczupłość miejsca nie sposób poświęcić jej więcej uwagi. Z całą pewnością mogłaby dostarczyć niezwykle interesujących, a ciągle umykających zainteresowaniom pedagogów danych mogących znacząco poszerzyć wiedzę zarówno nauczycieli i wychowawców, jak również rodziców.

¹⁰ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991, s. 158.

¹¹ Por. R. Burney, *Codependence: The Dance of Wounded Souls. A Cosmic Perspective od Codependence and the Human Condition*, 1995.

¹² Por. <<http://www.analizatransakcyjna.pl/artukul/wspolzalezosc-skrypt-miedzypokoleniowy-gloria-noriega-2004/56>> (dostęp: 20.04.2012).

T – jak transakcja

W prezentowanym leksykonie nie może zabraknąć fundamentalnej dla omawianej koncepcji kategorii, jaką jest pojęcie transakcji. Transakcja to podstawowa w relacjach interpersonalnych jednostka komunikacji społecznej, przejawiająca się dowolną wymianą werbalną i/lub niewerbalną między dwiema osobami lub pomiędzy większą liczbą 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 się stać z kolei również bodźcem do nowej transakcji. Gdy mówimy o wymianie werbalnej, to mamy rzecz jasna na myśli wypowiedziane słowa. Komunikacja pozawerbalna natomiast odbywa się poprzez różnego rodzaju sygnały pozawerbalne, na przykład 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*¹³. Gdy mamy do czynienia ze zgodnością między komunikacją werbalną a niewerbalną, wówczas określamy to mianem transakcji zgodnej (*congruent transaction*)¹⁴. Tego rodzaju kongruentny przekaz bywa z reguły jednym z wielu, niemniej jednak bardzo ważnym wskaźnikiem zdrowia psychicznego. Istnieje też cały szereg jeszcze innych typów i rodzajów transakcji. Najprostsza klasa transakcji nazywana jest transakcjami równoległymi komplementarnymi (*complementary transaction*), ale czasem także 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), na przykład Ja – Rodzic jednej osoby – stan Ja-Rodzic osoby drugiej, i stamtąd znajduje odpowiedź, lub też niesymetryczny (transakcje komplementarne typ II), na przykład

¹³ D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010, s. 43-44.

¹⁴ Por. C. Stern, *Congruent and Incongruent Transactions*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 4, s. 312-315.

Ja-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 pytania: W jaki sposób ta właśnie osoba rozpoznaje owe intencje? 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 wysłany sygnał z danego stanu Ja nie odnajduje odpowiedzi ze stanu Ja, do jakiego był intencjonalnie adresowany. W konsekwencji bodziec transakcyjny i reakcja transakcyjna przecinają się z 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 tak zwanym poziomie społecznym i transakcja ukryta (np. niewerbalna) na tak zwanym poziomie psychologicznym przekazywane są w tym samym czasie. Do powyższych rodzajów transakcji przyjdzie nam powrócić, gdy w jednym z następujących 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, na przykład opowiadając jakąś zamierzchłą historię, stara się w ten sposób wywołać określoną intencjonalną reakcję u swoich uczniów. Transakcja blokująca (*blocking transaction*) z kolei to rodzaj transakcji, w której unika się podjęcia określonego tematu, na przykład 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 z pozoru 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 jest remont”. W oczywisty sposób nie jest to odpowiedź na pytanie, uczeń mógł przecież odrobić lekcje na przykład 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, na przykład w aktywne stany Ja w czasie tej rozmowy, obecny impas w komunikacji, obecną grę czy sygnały skryptowe¹⁵. Takie postępowanie dałoby nauczycielowi sposobność 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 dwóch lub więcej osób lub komunikacji zabawowej z pozycji Ja-Dziecko. W rzeczywistości jednak dokonuje się 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 otrzymać, stamtąd reprimendę. Sięgnijmy ponownie po jakiś przykład. Uczeń, wychodząc z pokoju nauczyciela, gdzie miał poprawić ponowną niedostateczną ocenę, pytany przez grupę uczniów na korytarzu: „Co dostałeś?”, odpowiada pełną lekceważenia miną i stwierdzeniem: „Jedynkę, no i co?”. Nic się z pozoru się stało, że na przykład ponownie będzie musiał powtarzać klasę lub wręcz zmienić szkołę.

Wiedza o transakcjach szkolnych uświadamia też niezbędną rolę dialogu w szkole.

Dialog ma bowiem charakter wymiany, a zatem transakcji, wzajemnych oddziaływań poszczególnych osób na siebie, wspólnego funkcjonowania oraz obustronnego wpływu.

¹⁵ Por. M. Widdowson, *Metacommunicative Transactions*, „Transactional Analysis Journal” 2008, vol. 38, nr 1, s. 58-71.

Dialog w kontekście interesującej nas problematyki ujmowany bywa różnie, jako „pedagogika dialogu”¹⁶, „dydaktyka dialogu”¹⁷ czy „dialog edukacyjny”¹⁸.

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 istniejących¹⁹.

Trudno zatem wyobrazić sobie efektywny proces nauczania i wychowania oparty jedynie na monologu nauczyciela, a pozbawiony dialogu między wszystkimi podmiotami edukacji. Jedną z autorek pisze tak: „Monologiem nauczyciel nie zaangażuje uczniów tak bardzo jak poprzez dialog, dzięki któremu uczniowie szybciej i łatwiej przyswajają nową wiedzę”²⁰. Dialog, obok walorów dydaktycznych, stwarza również szansę na rozwój szeregu umiejętności społecznych, takich jak: aktywne słuchanie, wyrażanie swoich opinii w sposób niekrzywdzący innych ludzi, nauka dyskusowania i szukania argumentów, a w konsekwencji stworzenie możliwości wykorzystania tego wszystkiego w dorosłym życiu. Dlaczego brak dialogu w polskich szkołach? 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 wrogiego lub

¹⁶ J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.

¹⁷ U. Ostrowska, *Dydaktyka jako dialog*, „Zeszyty Edukacyjne”, Bydgoszcz, nr 1.

¹⁸ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

¹⁹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 224.

²⁰ M. Mitura, *Szkolne rozmowy w tłoku*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 2, s. 69.

nic nierozumiejącego czy nadmierną pewnością siebie nauczycielka jako osoby wszechwiedzącej²¹.

Czy zatem wiedza na temat transakcji może się okazać przydatna nauczycielowi? Odpowiedź wydaje się oczywista, czy wręcz bezprzedmiotowa, jeśli uznamy i przyjmujemy, 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. Trzeba pamiętać, że ogólna liczba wszystkich transakcji, w jakie mogą wchodzić ludzie, to dziewięć transakcji komplementarnych, trzydzieści sześć transakcji kątowych, siedemdziesiąt dwie transakcje kątowe i aż sześć tysięcy czterysta osiem transakcji podwójnych²². Jest to zatem liczba niebagatelna, wskazująca na bogactwo oraz szeroką paletę możliwości komunikacyjnych w każdej szkole.

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 tak zwanych 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*. Niekóre osoby nauczyły się jednak 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 niekiedy „siatką uczuć zastępczych”, gdyż tworzą go uczucia zastępcze (*racket feeling*). Są to wyuczone w dzieciństwie nieautentyczne emocje, które wzmacniane

²¹ Por. tamże, s. 69-74.

²² Por. E. Berne, *Seks i kochanie*, Warszawa 1994, s. 84.

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 wygłupem lub błazenadą, stanowi obronę przed depresją lub czy wręcz rozpaczą. Satyrycy, jak wiele reakcji na to wskazuje, w swoich domach bywają osobami, by tak rzec, zasadniczymi, a nawet smutnymi. Niejeden królewski błazen bywał ponoć w głębi duszy człowiekiem poważnym i nierzadko 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 autentycznie skrywane uczucia. Trzeba zauważyć różnicę między humorem będącym wyrazem naturalnej radości a błazeńskim wygłupem skrywającym prawdę o autentycznych, ale wypartych przeżyciach²³. Uczeń odgrywający rolę klasowego błazna to nierzadko osoba, która doświadcza w domu rodzinnym wiele emocjonalnych napięć (np. przemocy) i która nauczyła się je rozładowywać w taki, a nie inny sposób. Zatem urazy czy nawet poważne traumy mogą być też źródłem uczuć zastępczych. Wiążą się one bowiem z sytuacjami stanowiącymi zagrożenie zdrowia lub nawet życia tej osoby czy osób dla tego kogoś najbliższych. Dla dziecka taką traumą może być zarówno doświadczana bezpośrednio przemoc 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

²³ Por. J. Jagieła, *Humor jako czynnik tolerancji*, w: *TOLERANCJA. Studia i szkice*, red. A. Rosół, M.S. Szczepański, t. VII, Częstochowa 2000-2001, s. 261-269.

psychoanalizy szereg przypadków klinicznych tego rodzaju²⁴. Pojawiające się w momentach kryzysowych naturalne uczucia bólu psychicznego czy żalu, poczucia bezradności lub bezbronności, zastępowane bywają przez uczucia zastępcze, na przykład za uczuciami przeżywanego kiedyś w dzieciństwie lęku odnaleźć 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 zastępczego²⁵. 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 których mówimy, mogą odczuwać swoiście rozumiany wewnętrzny głos rodzicielski i w wielu chwilach przeżywać niczym nieuzasadniony toksyczny wstyd. Choć nie są to głosy słyszalne w sposób dosłowny, to jednak odsyłają do konkretnych ludzi i zdarzeń z przeszłości. Zawierają bolesne informacje pełne nierzadko potępienia, a nawet pogardy. Powodują zaniżoną samoocenę; osoby te 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 oraz „wymuszania” na innych aprobaty. Ten rodzaj emocjonalnego szantażu nosi nazwę w AT raketeringu (*racketeering*)²⁶.

Są to oczekiwania otrzymywania od innych głasków lub innych korzyści w interesie otrzymywania swoich uczuć zastępczych. Wyróżnia się dwa potencjalne wzory raketeringu²⁷:

²⁴ Por. L. Young, E. Gibb, *Trauma i żal, czym jest trauma*, red. C. Garland, Warszawa 2009, s. 91-105.

²⁵ Por. 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.

²⁶ Por. F. English, *Racketeering*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 6, nr 1, s. 78-81.

²⁷ Por. 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 zachodzi 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 zachodzi wówczas 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 na grę (tzw. wzór G), gdyż na przykład brakuje przełącznika i zakończenia, jak to bywa w tego rodzaju podstępnych transakcjach. Inne elementy pojawiają się z całą wyrazistością, na przykład fortel czy chęć uzyskiwania pozornych korzyści.

Uczucia, które nie są dopuszczane do świadomości, niosą z sobą wiele psychicznych spustoszeń, gdyż oddalają od autentycznych i rzeczywistych emocji oraz od innych. Czynią z jednostki osobę pozbawioną siły, nierzadko bierną i pozostającą w poczuciu własnej krzywdy. Problematyka przeżywanych uczuć w procesie edukacyjnym dopiero od niedawna znalazła się w polu zainteresowań polskich pedagogów, między innymi Wincentego Okonia, jako jedna ze strategii w procesie nauczania-uczenia się (strategia „E”)²⁸, czy jeden z modeli uczenia się przedmiotów ogólnokształcących Bolesława Niemierko (model *Delta*)²⁹. O rolę uczuć w procesie uczenia się upomniał się również skutecznie Władysław P. Zaczyński³⁰, 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.

²⁸ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 22.

²⁹ Por. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 107.

³⁰ Por. W.P. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.

BIBLIOGRAFIA

- <<http://www.analizatransakcyjna.pl/artukul/wspolzaleznosc-skrypt-miedzypokoleniowy-gloria-noriega-2004/56>> (dostęp: 20.04.2012).
- Adams S.A., *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.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
- Berne E., *Dzień dobry...i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998.
- Berne E., *Seks i kochanie*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1994.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.
- Burney R., *Codependence: The Dance of Wounded Souls. A Cosmic Perspective od Codependence and the Human Condition*, 1995.
- English F., *Racketeering*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 6, nr 1, s. 78-81.
- English F., *Two Racketeering Patterns: I Love You, So Gimme! and Darling, You Owe Me!*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, nr 2, s. 92-95.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, PAX, Warszawa 1991.
- Jagiela J., *Humor jako czynnik tolerancji*, w: *TOLERANCJA. Studia i szkice*, red. A. Rosół, M.S. Szczepański, t. VII, Częstochowa 2000-2001, s. 261-269.
- Jagiela J., *Znaczenie skryptu (script life) jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki*, w: *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, red. K. Rędziński, I. Wagner, Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, Częstochowa 2006/2007, s. 365-374.
- Merton R.K., *Social theory and social structure*, Free Press, New York 1957.
- Mitura M., *Szkolne rozmowy w tłoku*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 2, s. 69.
- Musierowicz M., *Tym razem serio*, Akapit Press, Łódź 1994.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 107.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
- Ostrowska U., *Dydaktyka jako dialog*, „Zeszyty Edukacyjne”, Bydgoszcz, nr 1.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Peiffer V., *Myśl pozytywnie*, Oficyna Wydawnicza „Reporter”, Warszawa 1993.
- Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, PWN, Warszawa 1992.

- Stern C., *Congruent and Incongruent Transactions*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 4, s. 312-315.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.
- Tryjarska B., *Skrypty życiowe a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995.
- Widdowson M., *Metacommunicative Transactions*, „Transactional Analysis Journal” 2008, vol. 38, nr 1, s. 58-71.
- Witte-Hoffman M., *Child Reprogramming Technique By Conditioning Through the 'ISO' or Music Script*, „Transactional Analysis Journal” 1984, vol. 14, nr 2, s. 136-139.
- Young L., Gibb E., *Trauma i żal, czym jest trauma*, red. C. Garland, Oficyna Ingenium, Warszawa 2009.
- Zaczyński W.P., *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa 1990.