

Jarosław Jagieła

ABC edukacyjnej analizy transakcyjnej

A – jak analiza transakcyjna

ANALIZA TRANSAKCYJNA – AT (ang. *transactional analysis*, TA) została zapoczątkowana w połowie lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych przez Erica Berne jako jedna z koncepcji psychoterapeutycznych. 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. Jako osoba zdrowa i dobrze funkcjonująca w sensie społecznym odznacza się autonomią wyrażającą się świadomością siebie i otoczenia oraz zdolnością do spontaniczności i budowania z innymi relacji opartych o bliskość i otwartość. Kształtuje też swój los poprzez własny zapis skryptowy mówiący, że „jest OK”.

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 utrwalonych dyspozycji pochodzących z naszych kontaktów z rodzicami lub osobami ich zastępującymi (zasady, normy, recepty, powinności itd.). 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.). Instancją mediacyjną jest natomiast obszar osobowości określany jako Ja-Dorosły (D), na którym opiera się dobry kontakt z rzeczywistością poprzez badanie i analizę siebie i otoczenia, czy podejmowanie decyzji o ujawnieniu się, lub nie, poprzednio wymienionych stanów w danej sekwencji zachowania.

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. Maria Ryś pisze: „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”¹.

Aktualnie poza nurtem psychoterapeutycznym istnieje kierunek określany jako tak zwana edukacyjna analiza transakcyjna (ang. *educational transactional analysis*) oraz znajdująca swoje zastosowanie w naukowej teorii kierowania i zarządzania biznesowa analiza transakcyjna (ang. *organizational transactional analysis*). Nurty te często są utożsamiane i wspólnie określane skrótem EO TA.

Coraz częściej podkreśla się znaczenie analizy transakcyjnej w kontekście zadań edukacyjnych i wychowawczych oraz możliwości wykorzystania jej w teorii i praktyce pedagogicznej². Kluczowe doktrynalne założenia³, będące podstawą edukacyjnej analizy transakcyjnej, sprowadzają się do założenia, że skuteczność wychowawcza wiąże się z empatią i poszanowaniem godności wszystkich osób biorących udział w procesie wychowawczo-dydaktycznej. Te cechy budują udane relacje między nauczycielem i uczniem. W przypadkach trudności edukacyjnych ich skuteczne rozwiązanie może nastąpić tylko wówczas, gdy w przewyciężenie tych kłopotów zaangażowane są wszystkie strony konfliktu na przykład 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

¹ M. Ryś, *Konflikty w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 5.

² Por. N.E., Amundson, D.D. Sawatzky, *An Educational Program and AT*, „Transactional Analysis Journal” vol. 2, nr 6, 1976, s. 217-220.

³ Por. <<http://www.itaa-net.org>> (dostęp: 08.02.2010).

czysto zdroworozsądkowego 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 całego systemu oświaty.

W praktyce realizuje się najczęściej programy różnorodnych szkoleń⁴ adresowane do dzieci i młodzieży⁵, czy wykorzystuje się różne formy pracy z uczniami mającymi trudności w nauce oparte o AT⁶, a także prowadzi się badania ewaluacyjne programów edukacyjnych. Publikowane są także badania interdyscyplinarne rozpatrujące instytucję szkoły z punktu widzenia AT jako strukturę organizacyjną, środowisko kulturowe i miejsce specyficznych interakcji międzyosobowych. Analiza transakcyjna może odkrywać ukryte i nieznane dotąd wymiary teorii oraz praktyki edukacyjnej. Pisał o tym B. Bernstein⁷, analizując kulturowy kontekst edukacji, wyróżniając tak zwaną pedagogię widzialną i niewidzialną, rozpatrując wspomniane zjawiska również w wymiarze czasowym oraz przestrzennym. Pierwsza jest ściśle kontrolowana i ustrukturalizowana, gdzie sam uczeń jest w dużym stopniu uprzedmiotowiony i traktowany w gruncie rzeczy instrumentalnie. Druga 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

⁴ Por. G. Barrow, E. Bradshaw, T. Newton, *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom. A Practical Guide to Using Transactional Analysis*, London 2001.

⁵ Por. C. Garrison, R. Fischer, *Introducing TA in the Public School System*, „Transactional Analysis Journal” vol. 11, nr 3, 1978, s. 244-246.

⁶ Por. M.J. Fine, G. Covell, D.B. Tracy, *The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior*, „Transactional Analysis Journal” vol. 8, nr 3, 1978, s. 236-240.

⁷ Por. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

dawną umowę Rodzic-Dziecko”⁸. 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 zapoczątkowującym 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 szkole⁹. 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 uczniami¹⁰, zakresem jego ważnych umiejętności przydatnych w radzeniu sobie z destrukcyjnymi zachowaniami uczniów¹¹, a w szczególności z prowadzonymi przez uczniów grami interpersonalnymi¹², czy rodzajami udzielanego przez nauczyciela wsparcia psychologicznego¹³ i szereg jeszcze innych kwestii, które ze względu na szczytowość miejsca nie sposób tu przytoczyć. Edukacyjna analiza transakcyjna nie ma niestety w Polsce swoich licznych reprezentantów.

⁸ T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1987, s. 204.

⁹ Por. G. Barrow, *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Educational Transactional Analyst” 2007, s. 21-25.

¹⁰ Por. W.J. Kenney, *Problem-Student Effects on Teacher Ego States Behavior*, „Transactional Analysis Journal” vol. 3, nr 11, 1981, s. 252-253.

¹¹ Por. G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2003, s. 61-62.

¹² Por. K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Warszawa 1991; J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Kielce 2004.

¹³ Por. P. Hough, *Teachers and Stroking*, „Transactional Analysis Journal” vol.3, nr 1, 1971, s. 38-39.

Można wymienić tu co najwyżej znaczące publikacje Doroty Pankowskiej¹⁴ z Uniwersytetu im. 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 Pedagogicznej¹⁵.

B – jak Berne Eric (10.05.1910 – 15.07.1970)

Właściwie Eric Lennard Bernstein¹⁶ – 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. Po studiach przeniósł się do Stanów Zjednoczonych. W czasie drugiej wojny światowej służył w marynarce USA jako psychiatra. 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 między innymi *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*

¹⁴ Por. D. Pankowska, *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela*, w: *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*, red. D. Jankowska, Łódź 2005, s. 2005, s. 51-69; D. Pankowska, *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, Lublin 2008, s. 123-134; D. Pankowska, *Metodologia analizy transakcyjnej – przegląd badań*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 1(2008), s. 99-115; D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010.

¹⁵ Por. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Kielce 2004; J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Kraków 2004; J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Kraków 2010; J. Jagieła, *Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych*, w: *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Jagieła, Częstochowa 1997, s. 17-41 i szereg innych artykułów naukowych i popularnonaukowych z tego zakresu.

¹⁶ Por. <<http://www.ericberne.com>>; <<http://www.answers.com/topic/eric-berne#ixzz1CMmbliri>> (dostęp: 08.02.2010).

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 jego syn Terry zaprezentował dotąd niepublikowane i nieznanne rękopisy tego autora 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?* (1998, 2005, 2008). Problematyka pedagogiczna pojawia się w koncepcji E. Berne głównie w aspekcie tak zwanego skryptu (*life-script*), czyli tak zwanego programowania rodzicielskiego, które decyduje o wyborze drogi życiowej jednostki. E. 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”¹⁷.

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*). E. Berne, odnosząc się do poglądów jednego z krytyków teatralnych i sytuując tę problematykę w kontekście skryptowym, pisze tak: „Koncepcje Schech-nera 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 obydwu „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 snem¹⁸.

Pojęcie „strukturalizacji czasu” (ang. *time structure*) oznacza sposób, w jaki ludzie, wchodząc w relacje z innymi osobami, wypełniają swój czas w sensie psychologicznym. W zależności od wzrastającego stopnia intensywności kontaktu wyróżnia się: wycofanie, rytuał, rozrywki, procedury i intymność. Wycofanie (ang. *withdrawal*) polega na braku odpowiedzi na bodźce transakcyjne oraz na fizycznym czy psychicznym zdystansowaniu się od otoczenia. 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 na przykład wagiary, „myślenie o niebieskich migdałach w czasie lekcji” itd. W sytuacjach psychopatologicznych będziemy mieli do czynienia na przykład z autyzmem, schizoidalnym stylem charakteru, 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 duże znaczenie więzi społecznych. W szkole takie zachowania przejawiają się formami zwracania się uczniów do nauczyciela, odświętnością akademii szkolnych, powitaniem itd. Rozrywki (ang. *pastimes*) polegają na spędzaniu czasu w sposób zapewniający największą przyjemność emocjonalną. Są inicjowane najczęściej przez strukturę Dz, która utwierdza w pełnionej roli, pozycji życiowej, czy pozwala na otrzymywanie pozytywnego wsparcia. Szkolne rozrywki polegają najczęściej na prowadzeniu rozmów (pogawędki, plotkowanie itd.) bez gotowości do podejmowania jakichkolwiek sensownych działań.

¹⁸ Tamże, s. 262-263.

Procedury nazwane też niekiedy w polskich tłumaczeniach niefortunnie „aktywnością” (ang. *activity*) przejawiają się różnego rodzaju działaniami zmierzającymi do osiągnięcia wraz z innymi osobami uzgodnionego celu przy aktywnej roli stanu D. Sprawdzianem psychologicznym jest sprawność i zaangażowanie, zaś kryterium materialnym efektywność. Procedury mają charakter zadaniowy, nie należy ich zatem utożsamiać na przykład z przygodną rozmową, tak jak dzieje się to w przypadku rozrywek. Szkoła jest pełna procedur, na przykład prowadzenie lekcji przez nauczyciela czy rozwiązywanie zadań przez uczniów. Gra (ang. *game*) psychologiczna, 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 grę (a czasem też paradoksalnie jej ofiarę) rozpoznawalnych oraz przewidywalnych korzyści psychologicznych. Szkolnym grom poświęcimy osobne miejsce, nie będzie zatem o nich teraz mowa. 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 doświadczanych emocji doświadczanych przez Dz. Intymność pozbawiona jest izolowania się od innych poprzez wycofanie, fasadowości 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 szczerze 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.