dr hab. Jarosław Jagieła, prof. AJD
Akademia im. J. Długosza w Częstochowie

Dlaczego analiza transakcyjna?
O zastosowaniu jednej z koncepcji psychologicznych w edukacji

Streszczenie

Artykuł jest próbą omówienia kilku zagadnień związanych z zastosowaniem analizy transakcyjnej w edukacji. Jest to problematyka osobowości, komunikacji, uczenia się, pozycji transakcyjnych określających style funkcjonowania zawodowego nauczyciela, sześcianu szkolnej przemocy, a także w konsekwencji autonomii jako celu zarówno AT, jak i zabiegów dydaktycznych i edukacyjnych.

Why transactional analysis? The application of TA in education

The aim of the paper is to identify several aspects of the application of transactional analysis in education. The aspect analysed include the following ones: personality, communication, the learning process, life positions which influence teachers' teaching styles, the cube of violence, and the resulting autonomy which is the ultimate goal of both transactional analysis and broadly understood education.

W krótkim omówieniu pragnę wykazać uzasadnienie zastosowań analizy transakcyjnej w kilku obszarach dociekań teoretycznych i przejawach innowacyjnej praktyki edukacyjnej. Dla przypomnienia przywołajmy najistotniejsze fakty omawianej tutaj koncepcji. **Analiza transakcyjna** (ang. *transactional analysis*, TA) została zapoczątkowana w połowie lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku przez jej twórcę Erica Berne'a (1910-1970). Zgodnie z definicją przyjętą przez Międzynarodowe Towarzystwo Analizy Transakcyjnej (ang. *International Transactional Analysis Association*, ITAA) analiza transakcyjna (AT) jest teorią osobowości i psychoterapii służącą osobistemu rozwojowi i zmianie[1]. Podstawowe założenia koncepcji mieszczą się w znacznym stopniu w humanistycznym i egzystencjalnym paradygmacie uprawiania psychologii. Zakładają afirmację każdego człowieka („ludzie są OK" – mówi jedno z przyjętych założeń), a także uznają zdolności ludzi do racjonalnego myślenia oraz dokonywania przez nich sensownych wyborów (za wyjątkiem sytuacji głębokich zaburzeń psychiki i układu nerwowego). Przyjmuje się również, że decyzje te mogą i mają prawo się zmieniać. Każda z tych podstawowych reguł znajduje swoje przełożenie na proces i efekty uczenia się. Wszak uczenie się jest również jedną z klas decyzji, które podejmuje człowiek.

Analizę transakcyjną dzielimy z reguły na cztery rodzaje analiz: osobowości, transakcji komunikacji międzyludzkiej, struktury czasu i gier interpersonalnych oraz programu życiowego, według którego jednostka postępuje i dokonuje

[1] http://www.itaa-net.org

wyborów, określanego mianem skryptu (Rogoll, 2013, s. 14). W ciągu przeszło półwiecza rozwoju AT w jej ramach rozwinęło się szereg szkół i orientacji, począwszy od ujęć klasycznych (*classic school TA*), redecyzji (*redecision school TA*), Cathexis (*Cathexis school TA*) i wielu innych, np. konstruktywistycznych typu *co-creative,* relacyjnych (Hay, 2010, s. 18-38). Godny zauważenia jest fakt, iż niemal od początku powstania analizy transakcyjnej dostrzeżono możliwość szerszego niż tylko wąskopsychoterapeutyczne zastosowania wspomnianej koncepcji. I tak, analiza transakcyjna znalazła swoje aplikacje w doradztwie psychologicznym, określanym obecnie mianem coachingu (Sokołowska, s. 41-59) oraz rozwoju organizacji – służąc zbudowaniu odpowiednich strategii zarządzania, dostosowanych do potrzeb konkretnych struktur społecznych, oraz eliminowania dysfunkcjonalnych zachowań pracowników firm, przedsiębiorstw czy korporacji i tworzenia dzięki temu właściwych relacji interpersonalnych w zespołach zadaniowych (Szymanowska i Sękowska, 2000).

Wcześnie dostrzeżono walory analizy transakcyjnej jako użytecznej koncepcji edukacyjnej, która jest władna wypracować najbardziej pożądane z punktu widzenia wychowania oraz nauczania relacje między nauczycielem a uczniem, gdzie centralnym problemem wydaje się zrozumienie, empatia i poszanowanie godności każdego człowieka.

Zakłada się, iż każdy uczestnik procesu edukacyjnego może nauczyć się przyjęcia odpowiedzialności za swoje czyny i wybory w tym zakresie. Pojawiające się zaś trudności edukacyjne dają się pokonać tylko w wyniku zrozumienia, zaangażowania i współpracy głównych podmiotów tego procesu, jakimi są nauczyciele, uczniowie i ich rodzicie (Jagieła, 1997, s. 17-41). Trzeba też podkreślić, że edukacyjna analiza transakcyjna (E-AT) przez wiele lat swojego istnienia i rozwoju nie była dostrzegana w Polsce jako użyteczna koncepcja teoretyczna znajdująca swoje przełożenia na konkretne rozwiązania praktyki pedagogicznej. Stąd też ona to właśnie stanie się przedmiotem poniższych rozważań. Na wstępie należy jednak dokonać ważnego zastrzeżenia, iż szczupłość miejsca i rozległość tematu pozwala jedynie na hasłowe i niezwykle lapidarne ujęcie kilku zaledwie kwestii, które wydają się szczególnie istotne.

Osobowość

Jednym z podstawowych elementów służących zrozumieniu analizy transakcyjnej jest model stanów Ja, określający strukturę osobowości człowieka. Model ten, w swojej najprostszej postaci graficznej (model Venna) przypominającej niejako „bałwanka" i będący swoistym znakiem firmowym całej koncepcji, składa się z trzech części. Każda z tych części to, jak się obecnie uważa, spójny zbiór myśli, uczuć i doświadczeń manifestujących się konkretnymi zachowaniami (James i Jongeward, 1994, s. 42). W tak zwanej analizie pierwszego stopnia jest to stan: Ja-Rodzic (Rodzic, R), Ja-Dorosły (Dorosły, D) i Ja-Dziecko (Dziecko, Dz).

Jeżeli przyjąć, że wychowanie i kształcenie są oddziaływaniami na całość osobowości człowieka w sposób pełny, spójny oraz zharmonizowany, to rodzi się w tym miejscu istotne pytanie o rolę i znaczenie powyższych stanów Ja w tego rodzaju procesach. Jeden ze sposobów ukazania tego rodzaju zależności to odniesienie

ich do poszczególnych modeli i strategii dydaktycznych. Na rodzimym gruncie uczynił to Bolesław Niemierko w jednym ze swoich artykułów zamieszczonych w periodyku „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" (Niemierko, 2013, s. 29-40). Posiłkując się wyodrębnionymi przez siebie wcześniej modelami[2] uczenia się przedmiotów ogólnokształcących (Niemierko, 2007, s. 106-108), odniesiono poszczególne stany Ja do odpowiednich modeli (*alfa, beta, gama, delta*).

Podobna próba dotyczyła związków stanów Ja ze strategiami uczenia zaproponowanymi swego czasu przez Wincentego Okonia (Okoń, 1987, s. 22; Jagieła, 2011, s. 19-43).

I choć stany Ja mają z reguły odniesienia głównie do osobowości pojedynczego człowieka, to jednak można nadać im bardziej uniwersalny i systemowy charakter. W przypadku edukacji może posłużyć za użyteczny schemat porządkujący niektóre orientacje teoretyczne, a także przejawy konkretnej praktyki, jakie mają miejsce we współczesnej pedagogice. Jeżeli zatem bylibyśmy skłonni do wyodrębnienia kierunku określanego jako pedagogika autorytarna (Kosiorek, 2007), to fakt, że mamy tu do czynienia z oddziaływaniami przez cały system wzmocnień pozytywnych i negatywnych, aby skłonić uczniów do określonych i z góry zaplanowanych zachowań, wskazuje jednoznacznie na rolę i znaczenie w tym procesie stanu Ja-Rodzic. W skrajnych przypadkach, gdy całe oddziaływanie oparte jest na władzy, dyscyplinie, podporządkowaniu i kontroli, możemy mówić o obecności funkcjonalnego stanu nazywanego Rodzicem-Kontrolującym (ang. *The Controlling Parent*)[3], charakteryzującego się oprócz tendencji do nadzoru, krytyki i kierowania również dążeniem do budowania relacji poprzez zakazy, nakazy czy powinności. Kierunkiem skrajnie przeciwnym do omawianej tendencji byłaby pedagogika liberalna, a w szczególności nurt określany jako antypedagogika ze sztandarowym hasłem „wolności od wychowania"(von Schoenebeck, 2008), gdzie w centrum zainteresowań pojawia się samo dziecko z jego prawem do samodecydowania o sobie. W tym wypadku może z kolei wskazywać na rolę transakcyjnego stanu Ja-Dziecko. Budowanie pedagogiki realistycznej, a zatem mogącej wynikać ze struktury Ja-Dorosły, łączyć należy w Polsce z próbami powiązania jej założeń z filozofią personalistyczną (Krasodębski, 2006, s. 45-64; Murzyn, 2010, s. 83-94; Pełka 2010, s. 96-103 i in.). Wydaje się też, iż analiza transakcyjna może okazać się przydatna w wypracowaniu aparatu krytycznego w odniesieniu zarówno do wymienionych tu kierunków i nurtów pedagogicznych, jak również ugruntowanych i dopiero pojawiających się tendencji edukacyjnych.

Można uznać, że stan Ja-Dorosły odgrywa szczególnie istotną rolę w procesach edukacyjnych. Na uwagę zasługuje sytuacja, gdy mamy do czynienia z tzw. Zintegrowanym Ja-Dorosłym, gdzie w sposób harmonijny i pozbawiony kontaminacji ukształtowana osoba może korzystać z pozostałych pozytywnych stanów Ja i w ten sposób wchodzić w optymalne relacje z innymi w sytuacjach

[2] 1. model alfa (przyswajanie), zorientowany na fakty naukowe, pojęcia i prawa; 2. model beta (działanie), zorientowany na wiadomości i umiejętności praktyczne; 3. model gamma (odkrywanie), zorientowany na badanie otaczającej rzeczywistości; 4. model delta (przeżywanie), zorientowany na zaangażowanie społeczne.

[3] określany też niekiedy jako Rodzic-Karzący, Rodzic-Krytyczny, Rodzic-Strukturalny lub też Rodzic-Normatywny.

komunikacji (James i Jongeward, 1994, s. 343-346; Jagieła, 2011, s. 29-430). W przypadkach odwrotnych, gdy Dorosły nie pełni przypisanych sobie funkcji, wówczas transakcje z innymi osobami bywają trudne i obarczone błędami komunikacji. Wydaje się, że jest to tak ważny aspekt procesów edukacyjnych, o którym nie trzeba przekonywać nikogo, kto zainteresowany jest omawianą problematyką. Mówiąc najprościej – nauczyciel o dobrze ukształtowanym Dorosłym będzie budował konstruktywne relacje z uczniami oraz będzie inspirował uczniów do podobnych zachowań.

Komunikacja

Komunikacja międzyludzka odbywa się z udziałem omawianych tu stanów Ja, a mówiąc precyzyjniej – między poszczególnymi stanami Ja. Podobnie dzieje się w procesach edukacyjnych. Najbardziej zaangażowanymi podmiotami tego rodzaju zdarzeń są oczywiście nauczyciele i uczniowie, ale także rodzice, nadzór pedagogiczny, władze oświatowe i lokalne czy środki masowego przekazu. Ilość transakcji, bo takiego określenia używa się w odniesieniu do interakcji komunikacyjnych[4], jakie mają miejsce w szkole i otoczeniu szkoły, jest ogromna.

Można przyjąć, że tylko sam nauczyciel w ciągu jednego dnia swojej pracy wchodzi w niezliczoną liczbę transakcji z wieloma osobami. Wielokrotnie też zmienia różnego typu transakcje. Nie sposób ich wszystkich tutaj wymienić. Wspomnijmy tylko, że jeżeli weźmiemy pod uwagę wyłącznie tzw. transakcje podwójne o charakterze jawnym (społecznym) oraz ukrytym (psychologicznym), to zamykają się one liczbą 81^2 (np. między nauczycielem i uczniem), co w konsekwencji daje 6 561 możliwych wariantów. Jeżeli włączymy w ten akt komunikacji trzecią osobę, to liczba ta wzrasta do niespotykanych rozmiarów. „Na szczęście – jak pisze E. Berne – tylko kilka z nich ma większe znaczenie w codziennym życiu" (Berne, 2008, s. 39). Powyższe liczby wskazują na bogactwo oraz szeroką gamę możliwości komunikacyjnych mających miejsce w szkole.

Osobnym zagadnieniem pozostaje jakość owej komunikacji i jej walor edukacyjny. Każdy stan Ja posiada bowiem swój pozytywny, ale także i negatywny aspekt. Stan Rodzica, będący wyrazem utrwalonych uczuć, myśli i działań – przejętych i utrwalonych najczęściej od rodziców lub osób pełniących ich rolę – ujawnia się w sensie funkcjonalnym w relacjach z innymi osobami. Przyjmuje się, że przejawia się poprzez wspomnianego już Rodzica Kontrolującego, ale także Rodzica Opiekuńczego (nazywanego niekiedy Wychowującym) oraz Rodzica Praktycznego. Pierwszy z nich może w sensie pozytywnym odgrywać ważną rolę edukacyjną, np. gdy nauczyciel poprzez ten stan określa normy i reguły uczenia się, strukturalizuje sytuację dydaktyczną, dokonuje adekwatnej oceny i diagnozy efektów edukacyjnych. Może również przejawiać się poprzez nadmierny krytycyzm, surowość, rygoryzm, czy stereotypowość i brak elastyczności w podejmowaniu zadań wiążących się z nauczaniem i wychowaniem. Bywa źródłem nadmiernie „belferskiego" stylu funkcjonowania w roli nauczycielskiej, rutyny zawodowej i braku kreatywności. Z kolei Rodzic Opiekuńczy przejawia się poprzez troskę, wsparcie i rozumienie uczniów przez nauczyciela, ale może niestety w równym stopniu

[4] najprostszy rodzaj transakcji składa się z bodźca (s) i reakcji transakcyjnej (r).

ujawniać swoją nadopiekuńczość, brak umiejętności określania granic czy stanowić przeszkodę w uzyskiwaniu przez uczniów samodzielności i autonomii. Wyodrębniany czasem Rodzic Praktyczny *(The Practical Parent*) stanowi z kolei pragmatyczną i skuteczną część osobowości. Zawarte w nim przepisy, pouczenia lub recepty dotyczące radzenia sobie z poznawaniem i przekształcaniem otaczającej rzeczywistości wydają się nie do przecenienia w procesach uczenia się. Ale i one mogą budować bariery w momentach porozumiewania się między nauczycielem i uczniem poprzez swój schematyzm i brak adekwatności w stosunku do zmieniających się realiów otaczającego świata.

Stan Dziecka, nie zawsze dotąd doceniany w procesach uczenia się, budzi w ostatnim czasie coraz to większe zainteresowanie polskich pedagogów. Różne przejawy uczuć, które są domeną tego obszaru osobowości, pojawiają się choćby tylko w postaci jednej ze strategii wielostronnego nauczania-ucznia się jako strategii „E" (Okoń, 1987, s. 22) czy modelu odniesionego do diagnozowania i oceniania osiągnięć ucznia jako strategii *Delta* (Niemierko, 2007, s. 107). O rolę uczuć w procesie uczenia się upominał się również swego czasu Władysław P. Zaczyński. Wskazując, iż z faktu, że rzeczywistość jest wielorako, wynika przesłanie wielu dróg poznania. Autentyczne i w pełni przeżywane uczucia są niewątpliwie jedną z takich dróg, pozwalających aktywnie doświadczać emocjonalne aspekty otaczającego świata (Zaczyński, 1990). Pozwalają na naturalną ekspresyjność i kreatywność, ale źle uformowane bywają źródłem niedojrzałości i egocentryzmu.

Rola Dorosłego, jako najbardziej racjonalnego, autonomicznego stanu Ja, odpowiadającego za dobry kontakt z rzeczywistością, podejmowanie decyzji i ocenę prawdopodobieństwa zdarzeń oraz przetwarzanie informacji, jest, jak już wspomnieliśmy, kluczowa. Jego autonomiczność wyraża się choćby brakiem tej struktury psychicznej bezrefleksyjnych niejednokrotnie reakcji wynikającej z wpływów rodziców, czy też utrwalonych uczuć i doświadczeń dzieciństwa. Walory Dorosłego są niezaprzeczalne. Nie można jednak nie zauważyć, że i on, poprzez swoją nadmierną rzeczowość, chłód emocjonalny i przeintelektualizowanie, może także tworzyć bariery komunikacyjne, czyniąc ze szkoły wyłącznie rozumiany wąsko przybytek wiedzy, pozbawiony jednocześnie walorów miejsca formowania się charakteru, postaw, przekonań czy wartości.

Jest jednak rzeczą bezsporną, że dobrze funkcjonująca i zintegrowana struktura Ja-Dorosły w osobowości nauczyciela ma newralgiczne znaczenie komunikacyjne. Zapewnia niejako władzę nad pozytywnymi aspektami osobowości, dzięki czemu nauczyciel wchodzi w konstruktywne transakcje z uczniami. Buduje relacje oparte na doświadczeniu, kompetencjach i zaufaniu. W sytuacjach, gdy Dorosły nie pełni przypisanej mu roli, procesy komunikacyjne bywają zaburzone, pozbawione zdolności do realistycznego rozpoznawania sytuacji wychowawczych, gdzie górę bierze tzw. dyskontowanie (*discounting*), do którego przyjdzie nam powrócić, a które wyraża się nieświadomym ignorowaniem pewnych informacji umożliwiających rozwiązanie określonych problemów. Tak więc nauczyciel dyskontujący może bezwiednie pomijać pewne dane, wierząc i postępując w taki sposób, jakby nie istniały, lub dyskwalifikując ich znacznie w odniesieniu do siebie, uczniów (czy innych osób), a także

samej sytuacji dydaktycznej i wychowawczej. A przecież praca pedagogiczna daleka jest od rutynowej, mechanicznej oraz zalgorytmizowanej działalności, która czasem ma miejsce w wielu innych obszarach ludzkiej aktywności. Stąd też od nauczyciela należy oczekiwać z jednej strony diagnostycznej zdolności do rozpoznawania okoliczności nauczania i wychowania, z drugiej zaś strony do podejmowania aktywnych działań w tej dziedzinie.

Jedną z barier komunikacyjnych, o których trzeba tu wspomnieć, są gry transakcyjne[5].

Za sprawą jednej z pierwszych książek poświęconych analizie transakcyjnej identyfikowane niejednokrotnie z całą tą koncepcją (Berne, 1987). W klasycznej formule jest to seria następujących po sobie, z pozoru tylko wiarygodnych, choć w istocie zakamuflowanych i ukrytych transakcji. Przebieg zdarzeń odbywa się od powstania fortelu z zastawionym podstępnie haczykiem, co prowadzi do przełączenia ról transakcyjnych (z Ofiary na Prześladowcę) i w konsekwencji kończy się konsternacją ze strony osoby włączonej do tego rodzaju komunikacji oraz psychologicznych korzyści uzyskanych w ten sposób. Taka kolejność następstw jest opisana poprzez tzw. wzór G (Rogoll, 1989, s. 76). Nowsze, można uznać, że bardziej złagodzone od swej pierwotnej formy ujęcia mówią, że jest to proces robienia czegoś, co jest motywowane poza świadomością Dorosłego chęcią osiągnięcia ukrytego celu i nie da się rozpoznać, dopóki uczestnicy nie będą gotowi do zmiany swojego zachowania. Tu również każdy z nich wychodzi z tego pozbawionego szczerych i bezpośrednich odniesień aktu komunikacji z uczuciem zakłopotania i jest skłonny do obwiniania drugiej strony za zaistniałą sytuację (Stewart i Joines, 1987, s. 235-234). Gry psychologiczne, jakie zachodzą w szkole, stały się przedmiotem publikacji książkowych w naszym kraju (Ernst, 1991; Jagieła, 2004).

Świadomość ich istnienia i sposoby przeciwdziałania tego rodzaju destrukcyjnym sposobom porozumiewania się w procesie edukacyjnym wydają się nieodzownym elementem kompetencji zawodowych nauczyciela. Komunikacja, a więc sposób, w jaki nauczyciel wchodzi w relację z uczniem, ma zatem kluczowe znaczenie dla istoty, charakteru i znaczenia tego, co określamy jako edukacja, i dla przebiegu całego procesu uczenia się.

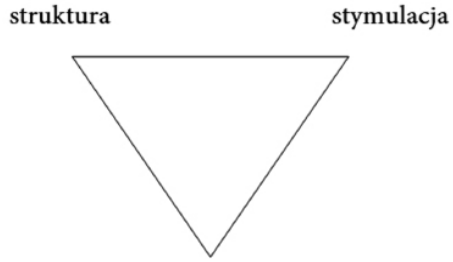
Uczenie się

W świetle tego, co powiedziano powyżej, uczenie się jest w swej istocie procesem komunikacji. Trudno bowiem wyobrazić sobie nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji całkowicie pozbawione interakcji z innymi. Nawet odosobnione studiowanie literatury przedmiotu jest formą pośredniej interakcji z autorem danego opracowania. Jednocześnie jest to wpływ złożony. Daleki od oddziaływania jedynie przy pomocy słów. Analiza transakcyjna dostarcza wglądu i narzędzi pozwalających odpowiedzieć sobie na pytania: Jak się uczymy? Od czego to zależy? Co stwarza korzystne możliwości uczenia się, a co wręcz przeciwnie stanowi barierę na tej drodze? A także, dostarcza pewnych modeli ukazujących możliwości uczynienia tego procesu bardziej efektywnym.

[5] Określane też niekiedy jako: gry psychologiczne, gry międzyludzkie itd.

Jednym z takich modeli jest odwołanie się przez Sylwię Schachner, wykładowczynię edukacyjnej analizy transakcyjnej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Wiedniu (Schachner, 2015) do wyodrębnionych przez Erica Berne'a trzech rodzajów tzw. głodów transakcyjnych (Berne, 1998, s. 40-41). Głodami określa się to, co w psychologii oraz powszechnym rozumieniu nazywa się potrzebami. Odwołanie do pojęcia głodu wynika z faktu, że potrzeby te funkcjonują rozwojowo najpierw na poziomie biologicznym, aby później mogły być niejako symbolizowane i pojawiły się również na poziomie psychologicznym. Jest to **głód stymulacji** (*stimulus hunger*), będący potrzebą doświadcza bodźców i doznawania różnego rodzaju odczuć, **głód strukturalizacji czasu** (*hunger for time structure),* będący chęcią uporządkowania otaczającej rzeczywistości, oraz **głód wsparcia** (*recognition hunger*), wyrażający pragnienie akceptacji i uznania przez innych. Zgodnie z sugestią Sylwii Schachner wspomniane potrzeby, tworząc równoboczny trójkąt, tworzą harmonijny model procesu uczenia się. Każda z nich odgrywa określoną rolę i pozostaje w związku z pozostałymi. Głód stymulacji jest zaspokajany przez dostarczanie odpowiedniej ilości impulsów, motywów, powodów czy przesłanek do uczenia się. Jest rzeczą wiadomą i niewymagającą zapewne szerszych uzasadnień, iż brak motywacji przynosi znikome efekty edukacyjne. Znaczącą rolę odgrywa rola kontraktu między nauczycielem i uczniem (uczniami), która obarcza obie strony odpowiedzialnością za rezultaty kształcenia. Kontrakt stanowi ważny i porządkujący element w całej koncepcji AT, odniesiony nie tylko do oddziaływań terapeutycznych, ale także edukacyjnych. Z kolei głód strukturalizacji, tworząc ciąg powiązanych z sobą elementów procesu edukacyjnego, nadaje porządek, przejrzysty układ i konkretną formę organizacyjną służącą realizacji założonych celów. Natomiast głód wsparcia wyraża się koniecznością pomocy ze strony nauczyciela w wysiłkach ucznia zmierzających do opanowania przez ucznia wiedzy czy też określonych umiejętności.

Przewaga w zaspokajaniu którejkolwiek z wymienionych tu potrzeb tworzy dysproporcje mogące być przyczyną pojawiających się trudności i problemów, jakie może napotykać nauczyciel. Natomiast równowaga powyższych wierzchołków trójkąta (rys. 1) tworzy zgodny, i jak się wydaje, wielce obiecujący model organizujący działania edukacyjne.



Źródło: S. Schachner, 2015.

Rysunek 1. Model organizacji procesu edukacyjnego

Mówiąc o nauczycielskim wsparciu poczynań ucznia, warto w tym miejscu odwołać się do jeszcze jednego zagadnienia obecnego w analizie transakcyjnej, określanego jako model 3 P (*The Three P's Model)*. I choć wymienione w tym modelu zasady odnoszą się do pracy terapeutycznej i roli w niej samego terapeuty, to wydaje się, iż stanowią one tak uniwersalne przesłanie, że mogą równie dobrze być cenną przesłanką i istotnym zasobem kompetencji w pracy nauczyciela. Zgodnie z tym modelem nauczyciel (Pankowska, 2010, s. 94-95), musi zatem dać uczniom pozwolenie (*Permission*) na odniesienie sukcesu w uczeniu się, stworzyć bezpieczną ochronę dla podejmowania przez uczniów nowych poznawczych wyzwań (*Protection*) i dysponować energią oraz siłą własnej wiedzy, kompetencji i doświadczenia (*Power, Puissance, Potency*). Co ciekawe, przedstawiciele analizy transakcyjnej zainteresowani problematyką edukacyjną dołączyli do tego modelu jeszcze inne elementy.

Dla przykładu Jean Clarke (Clarke, 1996, s. 214-219) wymienia dodatkowo stworzenie możliwości ćwiczenia i praktykowania nowo opanowanej wiedzy i umiejętności (*Practice*)oraz świadomość i kontrolę tego wszystkiego, co dzieje się w procesie edukacyjnym (*Perception*). Natomiast Willem Lammers (Lammers, 1997, s. 55-56) zaproponował dodatkowo jeszcze zasadę sprowadzającą się do śmiałego niejako postępowania wykraczającego poza dotychczasowe ramy wiedzy i posiadane umiejętności (*Pacing*).

W obecnej światowej literaturze edukacyjna analiza transakcyjna podejmuje wielorakie próby analiz procesu uczenia się. Dla przykładu, wyodrębniając sześć najbardziej typowych stylów uczenia się[6], w jednej z publikacji przypisano im różnorodne parametry wiążące się z koncepcją AT. Poczynając od najbardziej typowych strouków[7] otrzymywanych w wyniku stosowania danego stylu po rodzaje dyskontowania, jakie może się pojawiać, typy kontraktów, *imago* uczącej się zbiorowości, zastosowanie i podejmowane ryzyko. W każdym z tych stylów jakaś potrzeba znajduje swoje zaspokojenie i jednocześnie jakaś inna jest nierealizowana. Mówiąc najkrócej: każdy z nich ma swoje plusy i minusy (Napper i Newton, 2000, tabela na s. 10.18). Wydaje się jednak, że zaproponowana analiza komparatystyczna wymaga dalszych szczegółowych badań empirycznych, a odniesiona do rodzimych warunków uczenia się może nabrać zupełnie innego charakteru i wymowy.

Analizując proces dydaktyczny, warto, aby nauczyciele mieli też świadomość, że uczniowie opanowują określone obszary wiedzy i umiejętności, również przejmują sprawy, których nauczyciel nie zakładał, oraz nie zawsze mają świadomość ich istnienia czy też istotnego znaczenia. Ważną rolę odgrywają tu ukryte transakcje, jakie mają miejsce w relacji nauczyciel–uczeń, a także zgeneralizowany stosunek samych nauczycieli do swoich zadań oraz do przedmiotu nauczania. Wspomniane odniesienia określane bywają w AT jako pozycje transakcyjne[8].

[6] Jest to styl: liberalny, progresywny, humanistyczny, technologiczny, radykalny i dogmatyczny.

[7] Przez strouki rozumie się tzw. przejawy oraz znaki zauważenia i wsparcia przez innych.

[8] Bywają określane także jako pozycje życiowe lub pozycje egzystencjalne.

Pozycje transakcyjne

W analizie transakcyjnej wyróżnia się cztery charakterystyczne postawy, nazywane też pozycjami życiowymi, które znamionują i w sposób wielce charakterystyczny wyznaczają stosunek każdego człowieka do siebie samego, a w konsekwencji również do innych ludzi (Berne, 2008, s. 109-119). W przyjętych pozycjach łatwo doszukamy się źródeł sięgających filozofii dialogu. Najpełniej wyraził to być może Martin Buber, pisząc tak: „Człowiek staje się Ja w kontekście z Ty" (Buber, 1992, s. 56). Podkreśla w ten sposób nieredukowalny charakter ludzkiego Ja, które jest transcendentne wobec Ty drugiego człowieka. Autentyczne spotkanie pomiędzy Ja i Ty dokonuje się zatem w dialogu. Można zatem bez trudu doszukiwać się analogii do pozycji transakcyjnych urzeczywistniających się podczas relacji międzyludzkich, czyli pomiędzy osobowym Ja i osobowym Ty. Podobnych powiązań można też dopatrywać się w filozofii Emmanuela Lévinasa czy Jacques'a Lacana w relacjach Ja–Inny, które znajdują coraz częściej swoje liczne interpretacje w pedagogice[9].

Analiza transakcyjna przyjmuje istnienie czterech dwustronnych pozycji transakcyjnych, przez które rozumie się zgeneralizowane i zintegrowane sądy poznawcze oraz uczucia na temat swojej osoby i innych ludzi. Jest rzeczą niezwykle istotną, że wyznaczają one określony sposób działania. Na podstawie tych czterech pozycji można pokusić się o wyodrębnienie typowych stylów funkcjonowania nauczyciela w swojej roli zawodowej (tab. 1).

Każdy ze stylów może posiadać swoje dobre i złe strony. Styl nazwany tutaj **pasywnym**, może posiadać również relatywnie pozytywne cechy. W świetle przeprowadzonych niedawno badań pasywność wraz ze strategią bezkrytycznego przystosowania się nauczycieli do otoczenia, okazała się jednym z dominujących stylów funkcjonowania nauczycielskiego (Pierchała, 2013). Jest nim bez wątpienia mogący się ujawniać pewien rodzaj pokory, świadomość ograniczoności swoich możliwości i dystansu wobec własnych poczynań. Dominujące tu jednak przekonanie, które lapidarnie można określić skrótowym sloganem jako „Nie poradzę sobie". A skoro nie jestem w stanie działać sensownie, to będę robił cokolwiek, zdam się na innych lub powstrzymam się od własnej aktywności. W rozwiniętej i zgeneralizowanej postaci postawa taka stanowi dużą barierę rozwojową, ograniczającą możliwości efektywnych oddziaływań nauczycieli na uczniów, rodziców, sytuacje szkolne itd.

[9] Żeby wspomnieć tylko: H. Stępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – Pragnienie – Inny. Konteksty epistemologiczne dla pedagogiki w świetle psychoanalitycznej koncepcji Jacques'a Lackana*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004 czy J. Rutkowiak, *Nauczyciel i Inny: dialog pedagogiczny a zagadnienie różnicy* [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, (red.) J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1994 i wiele innych.

Tabela 1. Style funkcjonowania nauczyciela

Ja- Ty+ **styl: pasywny**	**Ja- Ty-** **styl: defensywny**
Myśli, że: inni (np. koleżanki i koledzy nauczyciele, uczniowie) są lepsi od niego. Działa: bez własnej inicjatywy, dostosowuje się do istniejących rozwiązań i warunków, powielając gotowe sposoby działania, będąc silnie zależnym od innych, przyjmuje bezkrytycznie punkt widzenia otoczenia, pod wpływem przyjętych przez siebie autorytetów itd. Odczuwa: znudzenie, niepokój, zmęczenie, poczucie winy, tzw. uczucia zastępcze* itd.	Myśli, że: zarówno on sam, jak również inni (np. koleżanki i koledzy nauczyciele, uczniowie) są niewiele warci. Działa: w sposób wycofany, starając się chronić siebie i swoją pozycję, z poczuciem beznadziejności w podejmowaniu jakichkolwiek sensownych wysiłków, na niskim poziomie efektywności, niską innowacyjnością i gotowością wprowadzania zmian itd. Odczuwa: zgorzknienie, przygnębienie, niepewność, ostrożność, niezadowolenie itd.
Ja+ Ty- **styl: kontrolujący**	**Ja+ Ty+** **styl: optymalny**
Myśli, że: jest pod wieloma względami lepszy od innych (np. koleżanek i kolegów nauczycieli, uczniów). Działa: w przekonaniu o swojej nieomylności, z chęcią sprawowania władzy oraz pełnej kontroli nad innymi, manipulując otoczeniem, z chęcią narzucania swojej woli innym itd. Odczuwa: poczucie wyższości, pogardy, lekceważenie, nieufność, narcyzm, bezwzględność itd.	Myśli, że: zarówno on sam, jak również inni (np. koleżanki i koledzy nauczyciele, uczniowie itd.) posiadają swoją wartość, godność i zasługują na szacunek Działa: będąc gotowym do uzgodnień z innymi, ustalając to wszystko, co ma znaczenie, w sposób otwarty, zgłaszając pomysły, wyrażając opinie, z nastawieniem na zamiany i kreatywność itd. Odczuwa: serdeczność i życzliwość wobec innych, łagodność, pewność siebie, pogodę ducha i pewność.

* w analizie transakcyjnej uważa się, że uczucia zastępcze powstają wówczas, gdy jedne uczucia w sposób nieuprawniony zostają zastąpione innymi, np. wstyd zostaje zastąpiony winą (Rogoll, 2013, s. 56-60).

Z kolei bliski wspomnianemu podejściu styl **defensywny** udaremnia jeszcze bardziej skuteczne i produktywne działania dydaktyczne. Trudno tu dopatrzeć się pozytywów. Niemniej jednak może i w niektórych okolicznościach stanowić racjonalną odpowiedź na istniejący stan rzeczy oraz stać się w ten sposób punktem krytycznym zmuszającym nauczyciela do podjęcia sensownej decyzji np. co do swojej dalszej kariery zawodowej. Styl nadmiernie **kontrolujący** bywa niebezpieczną emanacją poczucia swojej wyższości i bezwzględności w narzucaniu własnej woli innym, a także wyraża się w nieliczeniu się z potrzebami innych. Cokolwiek byśmy jednak nie sądzili o jego destrukcyjności i pejoratywnym znaczeniu, to jednak w sytuacjach szczególnych (np. momentach realnego zagrożenia) tego rodzaju postawa może odegrać pozytywną rolę. Dopiero styl **optymalny**, zbudowany na przeświadczeniu, że zarówno sam nauczyciel, jak również inne osoby z jego otocznie (uczniowie, współpracownicy, rodzice itd.) zasługują na szacunek, uznanie i akceptację, stwarza najbardziej korzystne warunki funkcjonowania zawodowego. Trudno dopatrzeć się we wspomnianym stylu negatywów, co najwyżej nieco malkontencko możemy ocenić, że jest on trudny do osiągnięcia w każdych okolicznościach

i miejscu. Każdy z wymienionych stylów funkcjonowania nauczyciela (poza stylem ostatnim) jest przyjmowany jakże często bez większej świadomości swojej zgeneralizowanej postawy zawodowej. Nie buduje dobrych i konstruktywnych relacji międzyludzkich, zaburza komunikację między nauczycielem i uczniem, zakłóca właściwy przebieg uczenia się i – co za tym idzie – prowadzi do powstania z reguły mniej lub bardziej znaczących anomalii oraz problemów w całym procesie dydaktycznym.

Inwersje

Przez inwersję będziemy w tym kontekście rozumieli wszelkiego rodzaju sytuacje, które swoim charakterem i okolicznościami odbiegają od prawidłowego przebiegu procesu nauczania i wychowania. Ilość tego typu sytuacji jest ze zrozumiałych względów tak znacząca, że pozwolimy sobie na wymienienie tylko jednego z problemów, który często w ostatnich latach podnoszony jest przez zatroskanych specjalistów, gości bardzo często zarówno w czasopismach fachowych, jak i w prasie codziennej. Tym problemem jest przestępczość, przemoc oraz agresja, pojawiające się na terenie szkoły.

„Przestępczość w szkołach rośnie lawinowo" – przeczytać można na jednym z portali internetowych[10]. Dodaje się jednocześnie: „W ciągu ostatnich sześciu lat liczba przestępstw popełnionych na terenie placówek oświatowych się podwoiła. Policja odnotowała drastyczny wzrost przestępstw narkotykowych w podstawówkach i gimnazjach. MEN bagatelizuje sprawę".

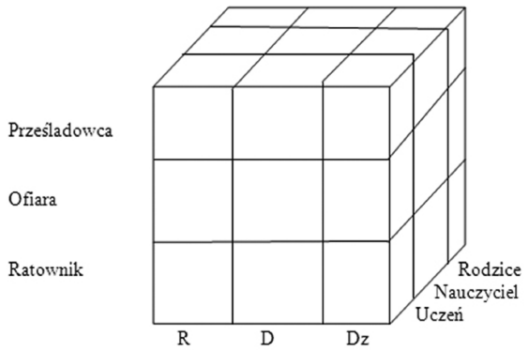
Koncepcja analizy transakcyjnej dostarcza jeden z modeli, który jak się wydaje, pozwala w sposób bardziej wnikliwy zrozumieć i przeanalizować zjawisko przemocy i agresji szkolnej. Modelem tym jest tzw. Trójkąt Dramatyczny (*Drama Triangle),* opracowany przez Stephena Karpmana (Karpman, 1968, s. 39-43). Zaprezentowany diagram (rys. 2) ukazuje ujawnianie się naprzemiennych ról psychologicznych: Prześladowcy – Ofiary – Ratownika w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z presją, przymusem czy przemocą.

Źródło: R. Rogoll, 2013, s. 61.

Rysunek 2. Trójkąt Dramatyczny S. Karpmana

[10] http://niezalezna.pl/tagi/mlodzi-bandyci [dostęp: 08.02.2013].

Prześladowca (*The Persecutor*) charakteryzuje się zachowaniami polegającymi na obniżaniu wartości innych ludzi (Ja+ Ty-) i ich upokarzaniem. Może też w złagodzonej formie wyznaczać innym tylko nadmiernie rygorystyczne, pozbawione współczucia reguły lub ograniczenia. Wymagania ustalać w sposób surowy, a nawet brutalny, egzekwując je niezwykle drobiazgowo i bezwzględnie. **Ofiara** (*The Victim*), będąca prostym zaprzeczeniem Prześladowcy, pełni natomiast rolę pasywną i podporządkowaną. Dopatruje się porażek głównie w sobie, czuje się niedoceniana i ma poczucie, że nie jest w stanie przetrwać bez pomocy innych, którzy są zawsze od niej lepsi (Ja- Ty+). Niemniej jednak staje się często obiektem czyjejś agresji oraz przemocy. I choć jest prowokowana lub odrzucana, to niejednokrotnie sama prowokuje podobnego typu sytuacje, gdyż swoim zachowaniem „przyciąga" poniekąd Prześladowcę, ale też Ratownika. Ten ostatni wkracza w silną zależność psychologiczną między Prześladowcą i Ofiarą. **Ratownik** (*The Rescuer*) czuje się w obowiązku przeciwdziałać presji, jaką z troską obserwuje. Można uznać, że jest to rola najbardziej optymalna (Ja+ Ty+), charakteryzująca się empatią, współczuciem i asertywnością. Ważną rzeczą jest jednak to, jakimi motywami się kieruje. Bywa bowiem tak, że pod pretekstem pomocy pragnie uzyskać poczucie wyższości lub dominacji nad innymi (Ja+ Ty -) lub w sposób mniej lub bardziej świadomy chce dzięki temu uniknąć roli Ofiary. Może też swoją nadopiekuńczością uzależniać innych od siebie, odbierając im autonomię i samodzielność, oraz – co jest niezwykle istotne – umiejętność rozwiązywania własnych problemów. W rezultacie tego typu zachowań ratowniczych korzyści z procesu pomagania odnosi osoba pomagająca, a Ofiara doświadcza w jeszcze większym stopniu uczucia swojej bezsilności, poniżenia i niemocy. Jeżeli za głównych aktorów procesu dydaktycznego uznamy nauczycieli, uczniów i rodziców oraz uwzględnimy ujawniające się w sytuacjach przemocy pozytywne i negatywne aspekty ich osobowości, wówczas powstanie złożona matryca problemów, jakie mogą narastać, którą umownie możemy nazwać sześcianem szkolnej przemocy (rys. 3).



Rysunek 3. Sześcian przemocy szkolnej

Źródło: J. Jagieła, A. Sarnat-Ciastko, 2015, s. 104.

Trzeba tu dodać, że przedstawiony powyżej w najprostszej formie model Trójkąta Dramatycznego przez następne lata w sposób znaczący był uzupełniany, poszerzany i wzbogacany. Nowe podejścia zaprezentował twórca tego

rozwiązania na jednej z konferencji Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (ITAA) 11 sierpnia 2007 roku[11]. Stanowi on zatem ciągłą inspirację pozwalającą zrozumieć również niepokojące zjawiska agresji i przemocy, które mogą pojawić się na terenie szkoły.

Może pojawić się w tym miejscu zasadne pytanie: w jaki sposób można podobnym negatywnym zjawiskom zapobiegać? Analiza transakcyjna podsuwa tu rozwiązanie, które jest niejako odpowiedzią na Trójkąt Dramatyczny poprzez inny model określany jako Trójkąt Zwycięzcy (*The Winner's Triangle*). Diagram ten opracowany przez Acey Choy (Choy, 1990, s. 40-46) w podobnej formie trójkąta ukazuje dynamikę konstruktywnego zachowania osób w sytuacjach przemocy, konfliktów lub podczas rozwiązywania najprostszych problemów interpersonalnych poprzez odpowiedzialne przyjęcie naprzemiennych ról bycia: Asertywnym (*Assertive*) – Troszczącym się (*Caring*) – Wrażliwym/Potrzebującym (*Vulnerable*). Jest rzeczą wielce charakterystyczną, iż wymienione alternatywne role wobec Trójkąta Dramatycznego pozwalają podjąć decyzję o przyjęciu czwartej z pozycji transakcyjnych (Ja+ Ty+). Trójkąt Zwycięzcy sprzyja efektywności działań pomocowych, a także zachowaniu autonomii każdej z osób pragnących przeciwdziałać przemocy szkolnej.

Autonomia

Na koniec warto odnieść się do jednego z konstytutywnych pojęć analizy transakcyjnej, jakim jest autonomia. Nawiązując do wspomnianego wcześniej rozumienia edukacji jako oddziaływań służących formowaniu zdolności życiowych jednostki, należy zauważyć, że tego rodzaju wpływ zmierza zawsze do mniej lub bardziej uświadamianego celu. Cele te formułowane bywają w zróżnicowany sposób w zależności od przyjętych wstępnych założeń, teorii, epoki czy istniejących możliwości. Współczesność w wysokim stopniu (niektórzy nawet twierdzą, iż w nadmiernie wysokim) akcentuje znaczenie samorealizacji i autonomii jednostki. Trudno jednak w dostrzegalnej przestrzeni wiedzy i praktyki pedagogicznej odnaleźć przekonujące i efektywne programy zmierzające do uzyskania owej rzeczywistej autonomii.

Co najwyżej autonomię przeciwstawia się symbiozie definiowanej przez Ericha Fromma jako „zespolenie własnego *ja* z drugim *ja* (albo jakąś inną siłą zewnętrzną w stosunku do własnego *ja*), by każde z nich zatraciło swą integralność i stało się całkowicie zależne od drugiego" (Fromm, 2011, s. 156). Trzeba mimo wszystko zauważyć, że całkowity brak symbiozy skazywałby nas na samotność i brak współbrzmienia z innymi ludźmi. Dlatego też należy uznać, że jedno i drugie pojęcie tworzą swoiste kontinuum, gdzie jednostka zbliża się (w zależności od wieku, okoliczności i innych ważnych uwarunkowań) bardziej ku własnej niezależności i dążeniu do samostanowienia lub też w większym stopniu ku budowaniu konstruktywnej więzi z innymi oraz wspólnotowej zależności. Oba zjawiska mogą mieć jednak zarówno pozytywne, jak też negatywne aspekty, tworząc swoistą konstelację. „Reasumując – pisze Franz Ruppert – możemy powiedzieć, że rysują się dwie alternatywne relacje między symbiozą a autonomią: symbioza konstruktywna i prawdziwa autonomia

[11] http://www.karpmandramatriangle.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf [dostęp: 22.02.2015].

z jednej strony oraz symbioza destrukcyjna i pozorna autonomia z drugiej. Kto osiągnął pewien zakres autonomii, może współpracować konstruktywnie z innymi. Kto natomiast jest wewnętrzne potrzebujący, rozszczepiony i niezadowolony, skłania się albo do tego, żeby się innym podporządkować, albo postawić się ponad innymi ludźmi i zdobyć nad nimi władzę" (Ruppert, 2012, s. 60). To ważne przesłanie również w wymiarze edukacyjnym.

Analiza transakcyjna z dużą wyrazistością dostrzega rolę i znaczenie obu powyższych pojęć. Autonomia stawiana jest wysoko jako jeden z celów przyświecających tej koncepcji.

W przypadku edukacji dotyczy to zarówno ucznia, czyli celu do jakiego należy dążyć poprzez nauczanie i wychowanie, jak i samego nauczyciela. A w świetle niedawnej odmowy znaczącej liczby rodzicom decydowania o rozpoczęcia nauki szkolnej przez sześciolatków – również rodzicom. Jedna z autorek stwierdza w sposób niebudzący wątpliwości: „Nowoczesna edukacja potrzebuje przede wszystkim nauczycieli autonomicznych" (Poraj, 2010, s. 137) i trudno się z tym sądem nie zgodzić. Przyjmuje się, że jest to wyraz niezależności myślenia, przeżywania i zachowania, wyrażający się poprzez świadomość (*awareness*), spontaniczność (*spontaneity*) oraz zdolność do budowania intymnych (*intimacy*) relacji z innymi; niektórzy do powyższej listy słusznie dołączają również odpowiedzialność (*responsibility*) (Jagieła, 2012a, s. 29-31). Autonomia stanowi zatem w większym stopniu adekwatną reakcją na aktualną sytuację, niż jest produktem przeszłych przekonań i decyzji skryptowych. Nie sposób jednak nie zauważyć, że można też ulec iluzji autonomii, gdy brak jest świadomości zniekształceń wynikających z kontaminacji Dorosłego przez pozostałe stany Ja. Natomiast symbioza to utrwalony związek, w którym dwie lub więcej osób nie używa pełnego indywidualnego zestawu swoich stanów Ja i zachowuje się tak, jakby tworzyły jedną tylko osobę (tamże, s. 219-220). Niejednokrotnie możemy mieć do czynienia z czymś, co określane bywa jako tzw. ciąg symbiotyczny, w którym jedna z osób, występując ze swojego stanu Rodzica Kontrolującego, kieruje swoje bodźce transakcyjne do Dziecka Przystosowanego lub Podporządkowanego drugiej z osób (lub grupy osób), a ta z kolei przekazuje również ze stanu Rodzica Kontrolującego komunikat do Dziecka Przystosowanego lub Podporządkowanego następnej osobie (lub grupie osób) itd. Zjawisko mogące mieć miejsce w niektórych strukturach organizacyjnych, w rodzinie, a także klasie lub szkole (Hay, 2010, s. 117-119).

W źle pojętej i realizowanej autonomii oraz symbiozie analiz transakcyjna dopatruje się źródeł pasywności i dyskontowania. Pasywność, która przybiera różne formy, poczynając od zwykłej bierności poprzez nadmierne dopasowanie do otoczenia po niepohamowanie swoich reakcji i prezentowany brak uzdolnień, prowadzi do nierobienia niczego lub robienie czegoś w sposób nieefektywny. Wiąże się to nierozerwalnie ze wspominanym już zjawiskiem dyskontowania, gdzie nie rozpoznaje się możliwości rozwiązania swoich problemów, odrzuca istotne informacje, a czasem poprzez manipulację zmusza się innych do zaspokajania własnych potrzeb. Dyskontowanie, a w szczególności pasywność, można uznać za jeden z najdotkliwszych mankamentów współczesnej szkoły i procesu edukacyjnego. W jednych z niedawno przeprowadzonych

przez Annę Pierzchałę badań wspomnianą problematykę w aspekcie diagnostycznym ujrzeć można w całej głębi (Pierzchała, 2013). Rozwiązanie pojawiających się w związku z tym dylematów należy uznać za ważny i pilny cel obecnie funkcjonującego systemu szkolnego.

Konkluzja

Omówienie zaledwie kilku zagadnień, jakimi były problematyka osobowości, komunikacji, uczenia się, pozycji transakcyjnych określających style funkcjonowania zawodowego nauczyciela, sześcianu szkolnej przemocy, a także w konsekwencji autonomii jako celu zarówno AT, jak i zabiegów dydaktycznych i edukacyjnych, nie wyczerpuje całości kwestii związanych z zastosowaniami analizy transakcyjnej w edukacji. Takie opracowanie czeka dopiero na swojego autora. Miejmy nadzieję, że kiedyś ono powstanie. W tym momencie musimy się zadowolić jedynie pewną liczbą opracowań zbiorczych i artykułów naukowych na ten temat oraz książki, która właśnie opuściła mury drukarni (Jagieła i Sarnat-Ciastko, 2015). Jest nią książka zbieżna z tytułem tego tekstu (*Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*). Ale i to opracowanie, jako seria przeprowadzonych rozmów o aplikacjach AT w edukacji, posiada jedynie walor popularyzacji wiedzy, ma za zadanie zaciekawić potencjalnego czytelnika omawianymi zagadnieniami i sprawić, aby specjalistyczne niejednokrotnie treści stały się bardziej dostępne oraz zrozumiałe. Czy jednak analiza transakcyjna znajdzie szersze, niż to się dzieje dotąd, uznanie w kręgu teoretyków nauczania i wychowania, a także, co wydaje się autorowi tego artykułu bardziej istotne, zastosowanie wśród praktykujących nauczycieli i wychowawców, pokaże czas. Można żywić nadzieję, iż tak właśnie się stanie, gdy system edukacji w naszym kraju będzie zmierzał w pożądanym i konstruktywnym kierunku.

Bibliografia

1. Berne E., (1987), *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.
2. Berne E., (2008), *Dzień dobry… i co dalej?* Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
3. Buber M., (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
4. Choy A., (1990), *The Winner's Triangle*, "Transactional Analysis Journal", vol. 20, nr 1, s. 40-46.
5. Clarke J. I., (1996), *The Synergetic Use of Five Transactional Analysis Concepts by Educators*, "Transactional Analysis Journal", vol. 26, s. 214-219.
6. Ernst K., (1991), *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, WSiP, Warszawa.
7. Fromm E., (2011), *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa.
8. Hay J., (2010), *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA, Kraków.
9. Jagieła J., (1997), *Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych* [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 17-41.

10. Jagieła J., (2004), *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce.
11. Jagieła J., (2011), *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania–uczenia się* [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo AJD, Częstochowa, s. 19-47.
12. Jagieła J., (2012a), *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
13. Jagieła J., (2012b), *Analiza transakcyjna jako metoda diagnozy edukacyjnej* [w:] *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, (red.) B. Niemierko, M.K. Szmigel, Polskie Towarzystwo Diagnozy Edukacyjnej, Wrocław 2012, s. 122-143.
14. Jagieła J., (2015), *Słownik terminów i pojęć badań jakościowych nad edukacją*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
15. Jagieła J., Sarnat-Ciastko A., (2015), *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
16. James M., Jongeward D., (1994), *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
17. Karpman S., (1968) *Drama Triangle Script Drama Analysis*, „Transactional Analysis Bulletin", vol. 7, nr 26, s. 39-43.
18. Kosiorek M., (2007), *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków.
19. Krasnodębski M., (2006), *O realistyczną filozofię wychowania. Idealizm i realizm punktem wyjścia w pedagogice*, „Studia Philosophiae Christianae", nr 2, s. 45-64.
20. Lammers W., (1997), *P for Pacing*, "Transactional Analysis Journal", vol. 27, nr 1, s. 55-56.
21. Murzyn A., (2006), *Wychowanie do racjonalności – wybrane kwestie*, „Studia Philosophiae Christianae", nr 2, s. 83-94.
22. Napper, R., Newton, T., (2000), TACTICS: *Transactional analysis concepts for all trainers, teachers and tutors, plus insight into collaborative learning strategies*, England: TA Resources.
23. Niemierko B., (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
24. Niemierko B., (2013), Analiza transakcyjna jako metoda diagnostyki edukacyjnej, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna", nr 2, s. 29-40.
25. Okoń W., (1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa. Pankowska D., (2010), *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
26. Pełka D., (2010), *Pedagogika realistyczna jako metafizyka kształcenia i wychowania* [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, (red.) E. Sztobrym, E. Łatacz, J. Bochomilska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 96-103.
27. Pierzchała A., (2013), *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
28. Poraj G., (2010), *Nauczyciel powinien być optymistą*, „Psychologia w Szkole", nr 3, s. 129-137.
29. Rogoll R., (2013), *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
30. Ruppert F., (2012), *Symbioza i autonomia. Trauma symbiotyczna i miłość bez uwikłań*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
31. von Schoenebeck H., (2008), *Wolność od wychowania*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków.
32. Schachner S., (2015), *Różne style uczenia się oraz metody związane z analizą transakcyjną*, Polskie Towarzystwo Integratywnej Analizy Transakcyjnej, 7-8 lutego 2015, Kraków [materiały dla uczestników warsztatu].

33. Sokołowska E., (2013), *Czy analiza transakcyjna może być użyteczna w coachingu?*, „Coaching Review", 2013, nr 1, s. 41- 59.
34. Stewart I., Joines V., (1987), *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill, s. 235-236.
35. Szymanowska E., Sękowska M., (2000), *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
36. Zaczyński W. P., (1990), *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa.