

dr Anna Pierzchała

Akademia im J. Długosza w Częstochowie

Koncepcja dyskutowania transakcyjnego w analizie rzeczywistości edukacyjnej – diagnostyka i przykłady zastosowania

Rzeczywistość edukacyjna jest rzeczywistością bardzo złożoną i wielowymiarową, która wymusza na jej podmiotach uczestniczenie w ciągłym procesie diagnostycznym, i to po dwóch niejako stronach tego procesu – zarówno jako diagnosta, jak i przedmiot diagnozy. Prowadząc rozważania o diagnozie szkolnej, zazwyczaj mamy na myśli ukierunkowany, celowy proces realizowany przez pedagoga (nauczyciela, pedagoga szkolnego), który ma określić dane predyspozycje ucznia czy rozpoznać przejawiane przez niego mechanizmy trudności. Jest to założenie skądinąd błędne, gdyż pomija aktywną rolę ucznia w procesie diagnostycznym. Obszary diagnozy uczniowskiej są natomiast bardzo rozległe – poczynając od autodiagnozy wspomnianego już własnego potencjału czy ograniczeń w obszarze dydaktycznym przez rozpoznanie swojej pozycji w grupie i w relacji do nauczyciela po diagnozę, która odchodzi od stawiania siebie w centrum, a dotyczy specyfiki rzeczywistości, w której przyszło funkcjonować. Ten ostatni rodzaj diagnozy dotyczy może specyfiki funkcjonowania w systemie edukacji w ogóle, jak i określonych możliwości i ograniczeń wynikających ze specyfiki miejsca (konkretnej szkoły), w jakim przyszło egzystować. Diagnoza, o której tu mowa, różni się pod wieloma względami od tej klasycznej, realizowanej przez pedagoga, gdyż przede wszystkim nie jest ustrukturalizowana, nie ma z góry założonego celu, ani określonej metodologii i w przeważającej liczbie wypadków opiera się na intuicji. Nie zmienia to jednak faktu, że w sposób istotny oddziałuje na funkcjonowanie ucznia, bardzo często wydobywając lub ograniczając jego potencjał. Z tego powodu należy ją uwzględnić w dalszych rozważaniach.

Drugim aspektem diagnostyki szkolnej, kluczowym dla podjętego tematu, jest to, że diagnoza taka dzieje się w relacji, konstytuuje się pomiędzy dwoma bądź wieloma indywidualnościami, jakimi są diagnosta (diagności) i diagnozowany (diagnozowani). Oznacza to, że zawsze będzie ona nosiła określony aspekt subiektywizmu i deklaratywności. W tym miejscu warto jednak odwołać się do metodologii badań społecznych w ogóle, gdyż one w przeważającej większości opierają się na analizie niejednoznaczności, i to w odniesieniu do osób badających. Specyfika tego rodzaju analiz niejednokrotnie wymusza uwzględnienie czynników zakłócających, zarówno tych tkwiących w badanym i jego funkcjonowaniu (zmienności, nieprzewidywalności, podatności na czynniki modyfikujące zachowanie), w badającym i jego postrzeganiu (wynikającym z określonych postaw, wyznawanych wartości, wiedzy, doświadczenia, możliwości percepcyjnych itp.), jak i w środowisku (bardzo wielowymiarowym, niejednoznacznym, zmieniającym się i obejmującym niezliczoną i niepoddającą się

kontroli ilość czynników oddziałujących na przedmiot badania). Oczywiście metody badań stosowane w naukach społecznych, w tym w pedagogice, można ułożyć na pewnym kontinuum, od tych bardziej podatnych na zakłócenia do tych, które są na nie bardziej odporne. Biorąc przykładowo pod uwagę klasyczną klasyfikację T. Pilcha¹, który wśród metod wyróżnia: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków i metodę sondażu diagnostycznego, można zauważyć, że zdecydowanie ta ostatnia metoda będzie bardziej podatna na czynniki zakłócające niż wyróżniający się pod kątem odporności na zakłócenia eksperyment, w którym zdecydowana większość zmiennych jest kontrolowana. Jednak nawet on zawiera zazwyczaj aspekt deklaracji badanych, więc podlega w pewnym stopniu wspomnianym powyżej ograniczeniom. Warto także mieć świadomość opisywanych ograniczeń w kontekście wymienianego przez niektórych autorów jako odrębna metoda, a będącego nieodłączną częścią rzeczywistości szkolnej, testowania – czy to w węższym znaczeniu jako testy osiągnięć szkolnych², czy szerszym jako testy pedagogiczne³. Ograniczenia te wnikają choćby z samej konstrukcji testu w konfrontacji z doświadczeniem badanego, a także z czynników „pozatestowych”, tkwiących w środowisku, np. zakłócenia zewnętrzne w trakcie testowania, czy w osobie badanego, np. jego złe samopoczucie, zderowanie, określone dysfunkcje⁴.

W celu sprecyzowania i lepszego wyjaśnienia ograniczeń tkwiących w procesie diagnozowania, ale także określenia możliwości ich minimalizacji i udoskonalenia metody dociekań, warto odwołać się do koncepcji analizy transakcyjnej i narzędzi, które w jej obrębie powstały. Podstawą dalszych rozważań będzie koncepcja dyskutowania transakcyjnego, jednak aby móc w sposób precyzyjny wskazać jej możliwości oraz wyjaśnić mechanizmy, na których się opiera, należy wcześniej nawiązać do koncepcji tzw. ram odniesienia. Termin ten w analizie transakcyjnej rozumiany jest jako indywidualny, charakterystyczny dla danej osoby sposób myślenia i zachowania się, pojawiający się w odpowiedzi na konkretny bodziec i wynikający z uwarunkowań struktury osobowości⁵. W ramach niniejszych rozważań słuszne będzie odwołanie się do tzw. funkcjonalnej analizy struktury osobowości, która w sposób wyczerpujący charakteryzuje składowe Ja człowieka, wyjaśniając tym samym pochodzenie określonych typów zachowań i sposobu myślenia (więcej na ten temat można znaleźć w artykule D. Gębuś, *Struktura osobowości nauczycieli i uczniów – analiza funkcjonowania w stanach Ja na podstawie wybranych sytuacji szkolnych*, w niniejszej publikacji). Według założeń twórcy analizy transakcyjnej E. Berne’a, Ja człowieka w tym ujęciu składa się z pięciu obszarów:

¹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, WSiP, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977, s. 117-180.

² M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 2009, s. 143-170.

³ W. Zaczynski, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2000, s. 110-135.

⁴ Często analizowanym w tym kontekście przykładem jest choćby poddawanie testom określającym poziom inteligencji osób w procesie diagnozy specyficznych trudności w uczeniu się. Wyniki diagnozowania są w tym kontekście obarczone błędem wynikającym ze znacznego zaangażowania funkcji wzrokowych i słuchowych, których zaburzenia są podstawą trudności dyslektycznych, w proces testowania.

⁵ J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York, 1975, s. 49.

Ja-Rodzica Krytycznego, Ja-Rodzica Opiekuńczego, Ja-Dorosłego, Ja-Dziecka Przystosowanego i Ja-Dziecka Naturalnego⁶, których ogólna choćby charakterystyka jest w tym miejscu niezbędna. Rozpocząć należy od tego, że każdy z tych stanów (z wyjątkiem stanu Ja-Dorosły) zawiera pozytywny i negatywny aspekt. Ten pierwszy ułatwia człowiekowi funkcjonowanie „tu i teraz”, drugi jest swoistego rodzaju reliktem przeszłości, który ogranicza i utrudnia odnalezienie się w teraźniejszości. Ja-Rodzic Krytyczny jest stanem, który ukierunkowany jest na określone normy i zasady postępowania, a także wartości moralne, które jednostka nabywa w okresie wczesnego dzieciństwa pod wpływem rodziców i innych osób znaczących. Ja-Rodzic Opiekuńczy to obszar wyrażający troskę względem siebie i innych osób w otoczeniu, jego celem jest udzielanie pomocy i wsparcia, a także sprawowanie opieki, która ukierunkowana jest zarówno na siebie samego (dbałość o własne potrzeby), jak i innych. Dorosły to najbardziej racjonalny obszar Ja, który odpowiedzialny jest za kontakt z rzeczywistością. Wyraża się on poprzez umiejętności logicznej analizy i wyciągania wniosków z sytuacji. Posiada także umiejętność komunikowania się z pozostałymi stanami i selekcji ich reakcji pod względem użyteczności „tu i teraz”. Ja-Dziecko Przystosowane zawiera natomiast określone schematy emocjonalne, które dają możliwość skutecznego dopasowania się do danych wymogów społecznych. Stan ten powstaje w reakcji na zalecenia płynące z Rodzica Krytycznego. Ja-Dziecko Naturalne jest natomiast najbardziej pierwotną częścią struktury osobowości człowieka, którą można by przyrównać do freudowskiego Id. Wyraża się ono poprzez niczym nieskrępowaną reakcję emocjonalną na pojawiający się bodziec.

Zakres uaktywniania się poszczególnych stanów Ja jest indywidualny dla każdego człowieka i wyznacza sposób, w jaki człowiek postrzega otaczającą go rzeczywistość. W tym momencie powrócić można do wspomnianych wcześniej ram odniesienia. Twórcy tej koncepcji określili je jako swoistego rodzaju „skórę”, która otacza wszystkie stany Ja i dzięki temu tworzy pewien filtr, poprzez który człowiek ogląda siebie, innych ludzi i świat⁷. Już samo to stwierdzenie wskazuje na niebagatelne znaczenie tej koncepcji dla rozważań o diagnostyce pedagogicznej i odwołuje się do wspomnianego wcześniej subiektywizmu postrzegania zjawisk w relacji międzyludzkiej. Powyższa charakterystyka stanów Ja ma donioślejsze znaczenie, gdy uwzględni się fakt, że każdy człowiek w indywidualnym zakresie wykorzystuje poszczególne obszary swojej osobowości. W danym momencie, w konkretnej sytuacji można bowiem znajdować się tylko w jednym stanie Ja. Aczkolwiek, jak często i z jaką siłą wykorzystywany jest dany stan, to już cecha indywidualna jednostki. Warto uświadomić sobie jednak różnice w funkcjonowaniu osób, które częściej posługują się emocjonalnymi obszarami Dziecka czy racjonalnymi Dorosłego lub ograniczającymi i schematycznymi zasobami Rodzica.

Obszarem szczególnie podatnym na indywidualne zniekształcenia i odmienną percepcję wynikającą z posiadanych ram odniesienia jest przestrzeń związana

⁶ I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009, s. 21.

⁷ J.L. Schiff, A. Schiff, E. Schiff, *Frames of Reference*, „Transactional Analysis Journal”, 1975, Volume 5, No 3, s. 290.

z dostrzeganiem, analizą i sposobem rozwiązywania sytuacji problemowych, które są przecież podstawą działalności diagnostycznej szkoły. Przechodząc już do wspomnianej wcześniej koncepcji dyskutowania transakcyjnego, należy zauważyć, że analiza transakcyjna wychodzi w tym kontekście niejako naprzeciw diagnostom, dając konkretne narzędzie – macierz dyskutowania – umożliwiające wspólne uzgodnienie i zdefiniowanie problemu przez badającego i badanego. Można odnieść to do funkcjonującej w diagnostyce typologii diagnoz, wśród których wyróżnia się⁸:

- diagnozę nozologiczną (różnicową), która polega na przyporządkowaniu danego objawu do określonej jednostki nozologicznej (np. z wykorzystaniem określonych klasyfikacji symptomatologicznych, takich jak DSM V czy ICD-10);
- diagnozę funkcjonalną, która stanowi opis tego, z czym i dlaczego osoba diagnozowana ma trudności w regulacji swoich stosunków z otoczeniem;
- diagnozę interakcyjną, która jest rodzajem mediacji problemu między daną osobą i jej otoczeniem a terapeutą.

W tym kontekście narzędzie, o którym wspomniano, może posłużyć w konstruowaniu diagnozy w rozumieniu najszerszym, interakcyjnym.

Koncepcja dyskutowania powstała na gruncie analizy transakcyjnej w latach 70. ubiegłego wieku. Jej twórcami byli E. Schiff^{9*} i K. Mellor¹⁰, działający w nurcie Instytutu Cathexis, utworzonego pod przewodnictwem J.L. Schiff¹¹. Dyskutowanie, w myśl wspomnianej koncepcji, polega na nieświadomym ignorowaniu pewnych informacji, które są istotne dla rozwiązania określonej sytuacji problemowej¹². Przy czym ignorowanie to może polegać na zupełnym pominięciu lub jedynie na minimalizowaniu znaczenia określonych faktów. Może być zatem pełne bądź niepełne. Osoba, która dyskuntuje, wierzy lub zachowuje się tak, jakby wierzyła, że jej odczucia odnośnie do tego, co ktoś powiedział, zrobił lub poczuł, są bardziej znaczące niż to, co ta osoba rzeczywiście mówi, robi lub czuje¹³. Uważa więc, że pewne aspekty jej

⁸ za: J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2007, s. 67.

⁹ W literaturze przedmiotu można spotkać zamiast nazwiska E. Schiff nazwisko E. Sigmund (zob. np. I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009). Należy podkreślić, że E. Schiff i E. Sigmund to ta sama osoba. E. Sigmund zmienił nazwisko na Schiff po zakończeniu terapii reparentingu w Instytucie Cathexis pod kierunkiem J.L. Schiff. Po latach jednak powrócił do nazwiska pierwotnego (źródło: na podst. bezpośredniej informacji uzyskanej od Vanna Joinesa, współautora *TA Today*). W niniejszym opracowaniu postanowiono jednak umieszczać nazwisko, które zostało zamieszczone w źródłowym artykule na temat dyskutowania – K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, 1975, Volume 5, No 3, s. 295-302, a także w podstawowej pozycji książkowej dotyczącej pasywności – J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York, 1975.

¹⁰ K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, 1975, Volume 5, No 3, s. 295-302; J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York, 1975, s. 14-18.

¹¹ J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York, 1975.

¹² Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009, s. 173 [cyt. za:] Shea Schiff, niepublikowana definicja.

¹³ A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal”, 1971, Volume 1, No 1, s. 73.

Ja, innych ludzi bądź sytuacji są mniej ważne, niż to jest w rzeczywistości¹⁴. Ma to oczywiste znaczenie dla postrzegania problemu. Może się bowiem zdarzyć, że dwie osoby, patrząc na tę samą sytuację, zupełnie inaczej ją zdefiniują, zinterpretują i określą ewentualne możliwości rozwiązania. Należy równocześnie wspomnieć, że dyskontowaniu zawsze towarzyszy pewnego rodzaju przewartościowanie, w myśl zasady, że jeśli pewne obszary rzeczywistości są pomijane bądź uznawane za nieważne, to inne muszą wysunąć się niejako na pierwszy plan. Przewartościowanie jest zatem usprawiedliwieniem dla trwania w przekonaniu o niemożliwości podjęcia efektywnego działania¹⁵.

Dyskontowanie może przyjmować różnorodne wymiary – można bowiem klasyfikować je pod kątem obszaru, którego dotyczy, typu, jaki posiada, oraz powiązanego z nim poziomu, na którym się znajduje.

Jeżeli zatem chodzi o pierwszy podział, to dyskontowanie dotyczyć może:

- obszaru „Ja”,
- obszaru „Inni”,
- obszaru „Sytuacja”¹⁶.

Oznacza to, że można pomniejszać znaczenie lub zupełnie nie dostrzegać własnych potrzeb, myśli, działań, spostrzeżeń, ale także dokonywać błędnej interpretacji potrzeb, sposobu myślenia i działania innych ludzi oraz pomijając lub minimalizować znaczenie istotnych z punktu widzenia rozwiązania sytuacji problemowej czynników tkwiących w otoczeniu. Sposób, w jaki ludzie postrzegają w tym kontekście sytuację problemową, w dużej mierze zależy od tzw. pozycji życiowej. Jest ona uogólnionym postrzeganiem siebie i innych ludzi wokół siebie. Można zatem postrzegać siebie i innych w kategoriach „bycia OK” lub „bycia nie-OK”, stąd w analizie transakcyjnej wyróżnia się pozycję „Ja jestem OK i Ty jesteś OK”, „Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK”, „Ja nie jestem OK, Ty jesteś OK” oraz „Ja nie jestem OK, Ty nie jesteś OK”. Jednakże ocena ta może być realistyczna, ale również zawyżona bądź zaniżona. Zakłada się, że najzdrowszą pozycją jest ta wymieniona jako pierwsza. Osoby ją posiadające są w stanie w sposób realistyczny ocenić własne możliwości i ograniczenia oraz potencjał i ograniczenia innych ludzi, wykazując się przy tym zdrową tolerancją. Można zatem założyć, że ta pozycja życiowa gwarantuje pewną odporność na dyskontowanie. W przypadku wszystkich pozostałych jest inaczej. Pozycja „Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK” niesie z sobą dyskontowanie w obszarze „inni” i bardzo często łączy się z przewartościowaniem w obszarze „ja”, w przypadku pozycji „Ja nie jestem OK, Ty jesteś OK” sytuacja jest odwrotna. Natomiast człowiek trwający w pozycji „Ja nie jestem OK, Ty nie jesteś OK” dyskontuje zarówno w obszarze „ja”, jak i „inni”, często wyolbrzymiając trudności tkwiące w otoczeniu (obszar „sytuacja”).

Drugim sposobem klasyfikacji dyskontowania jest wyznaczenie jego typu. Można zatem pomijać lub minimalizować:

¹⁴ K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, 1975, Volume 5, No 3, s. 295.

¹⁵ J. Schiff, i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York, 1975, s. 18.

¹⁶ K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, 1975, Volume 5, No 3, s. 295.

- bodziec,
- problem,
- możliwość wyboru (alternatywę)¹⁷.

Ignorowanie bądź minimalizowanie bodźca oznacza sytuację, w której pomija się fakt, że coś się wydarzyło. Informacje wskazujące na zaistnienie zdarzenia mogą pochodzić zarówno z otoczenia, jak i z wnętrza organizmu człowieka. Wewnętrzne to przykładowo pewne spostrzeżenia czy uczucia, myśli, które się pojawiają, a które jednostka neguje lub pomija. Zewnętrzne to niedostrzeżenie pewnych faktów, które mogą dotyczyć sytuacji lub innej osoby, a które mają związek z tym, co się dzieje. Pomijanie lub minimalizowanie znaczenia problemu zachodzi w sytuacji, w której człowiek co prawda rejestruje, że coś się wydarzyło, ale nie uznaje tego za istotne (nie jest to problemem). Przyjmuje tym samym fakt zdarzenia, ale przechodzi nad nim niejako do porządku dziennego. W przypadku dyskutowania możliwości wyboru (alternatywy), człowiek stojący w obliczu sytuacji problemowej dostrzega ją, uznaje jej wagę, ale zakłada, że rzeczywistość tak właśnie wygląda i że nie da się niejako funkcjonować poza tym problemem.

Ostatni podział dyskutowania odnosi się do opisanego powyżej podziału na typy i jest jego uszczegółowieniem. Zakłada on, że dyskutowanie może odbywać się na jednym z czterech poziomów:

- istnienia,
- znaczenia,
- możliwości zmiany,
- osobistych umiejętności¹⁸.

Oznacza to, że każde dyskutowanie, niezależnie od tego, czy dotyczy bodźca (czyli czegoś, co mogłoby wskazywać na problem), samego problemu, czy możliwości zaistnienia sytuacji alternatywnej dla tej problemowej, może przebiegać na czterech poziomach – od najintensywniejszego i jednocześnie najtrudniejszego do likwidacji, jakim jest poziom istnienia, do najłagodniejszego, jakim jest poziom osobistych umiejętności zmiany danej sytuacji.

Zanim zastosowanie powyższych założeń teoretycznych zostanie ukazane w praktyce, warto pokazać wzajemne zależności pomiędzy powyższymi podziałami dyskutowania. Twórcy koncepcji stworzyli w tym celu tzw. macierz dyskutowania, która jest przydatnym narzędziem służącym do analizy sytuacji problemowej.

¹⁷ Tamże, s. 296.

¹⁸ Tamże, s. 296.

Tabela 1. Macierz dyskutowania

POZIOM DYSKONTOWANIA	TYP DYSKONTOWANIA					
	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆
ISTNIENIA	Bodźce		Problemy		Alternatywy	
ZNACZENIA	Znaczenie bodźców		Znaczenie problemów		Znaczenie alternatyw	
MOŻLIWOŚCI ZMIANY	Możliwość zmiany bodźców		Rozwiązalność problemów		Wykonalność alternatyw	
OSOBISTYCH UMIĘTNOŚCI	Zdolność jednostki do odmiennej reakcji		Zdolność jednostki do rozwiązywania problemów		Zdolność jednostki do alternatywnego działania	

Źródło: K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, 1975, Volume 5, No 3, s. 301 (tłum. – A.P.).

Na powyższej macierzy sposoby dyskutowania ułożone są w kolejności od najpoważniejszych (T₁) do najłagodniejszych w skutkach i jednocześnie najłatwiejszych do usunięcia (T₆). Strzałki pomiędzy poszczególnymi komórkami macierzy wskazują na dyskutowanie o tej samej mocy.

Za przykład niech posłuży sytuacja powszechna w rzeczywistości edukacyjnej, a związana z niepowodzeniami szkolnymi¹⁹, a dokładniej sytuacja, w której uczeń nie rozumie nauczyciela. Jego możliwe reakcje na zaistniałą sytuację można zobrazować, opierając się na powyższej macierzy.

¹⁹ Więcej na temat możliwości wykorzystania koncepcji dyskutowania transakcyjnego w analizie powodów zaistnienia oraz mechanizmów rozwoju niepowodzeń szkolnych zarówno w aspekcie dydaktycznym, jak i wychowawczym patrz: A. Pierzchała, *Znaczenie dyskutowania transakcyjnego dla pojawienia się niepowodzenia szkolnego* [w:] M. Suświłło, A. Fechner (red.), *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2014.

Tabela 2. Adaptacja macierzy dyskutowania na potrzeby analizy sytuacji niepowodzenia szkolnego ucznia

POZIOM DYSKONTOWANIA	TYP DYSKONTOWANIA		
	BODZIEC	PROBLEM	ALTERNATYWY
ISTNIENIA	Uczeń nie zauważa, że nie rozumie nauczyciela	Uczeń widzi, że nie rozumie nauczyciela, ale nie uznaje tego za problem („Nie rozumiem, ale to żaden problem”)	Uczeń widzi, że nie rozumie nauczyciela, wie, że to problem, ale uznaje, że sytuacji nie da się zmienić („Nie rozumiem i to jest problem, ale nie zawsze da się rozumieć”)
ZNACZENIA	Uczeń zauważa, że nie rozumie nauczyciela, ale nie uznaje tego za kwestię istotną („Nie rozumiem, ale to nie szkodzi”)	Uczeń widzi, że nie rozumie nauczyciela, ale problem nie wydaje mu się istotny („To źle, że nie rozumiem, ale to nie jest na tyle istotna kwestia, żeby się nią przejmować”)	Uczeń widzi, że nie rozumie nauczyciela, wie, że to problem, ale uznaje, że sytuacja nie jest na tyle istotna, żeby podejmować trud szukania pomysłu na jej zmianę („Nie rozumiem, ale to nie jest na tyle ważne, żeby szukać rozwiązania”)
MOŻLIWOŚCI ZMIANY	Uczeń zauważa, że nie rozumie nauczyciela, ale uznaje, że nie da się tego zmienić („Nie rozumiem, ale nic się nie da zrobić, więc po co się tym zajmować”)	Uczeń wie, że nie rozumie nauczyciela, ale nie widzi możliwości rozwiązania tego problemu („To źle, że nie rozumiem, ale nic się nie da z tym zrobić”)	Uczeń wie, że nie rozumie i że jest to problemem, ale nie potrafi znaleźć sposobu na zmianę sytuacji, choć chce to zrobić („To źle, że nie rozumiem, ale tej sytuacji nikt i nic nie jest w stanie zmienić”)
OSOBISTYCH UMIĘTNOŚCI	Uczeń zauważa, że nie rozumie nauczyciela, ale uznaje, że on nie może tego zmienić („Nie rozumiem, ale ja nie potrafię nic w tej kwestii zrobić, więc po co się tym zajmować”)	Uczeń wie, że nie rozumie nauczyciela, ale nie widzi możliwości, żeby on mógł rozwiązać ten problem („To źle, że nie rozumiem, ale nie potrafię rozwiązać tego problemu”)	Uczeń wie, że nie rozumie, dostrzega problem, wie, że można mu zaradzić, ale nie wierzy we własne możliwości zmiany („To źle, że nie rozumiem. Można to zmienić, nawet wiem jak, ale nie wierzę, że potrafię”)

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać w powyższym zestawieniu, reakcja ucznia, jego sposób postrzegania, rozumienia i myślenia o sytuacji problemowej mogą być bardzo różnorodne. W sytuacji, kiedy dyskontuje on bodziec, niezależnie od poziomu, na którym to robi, nie dostrzega problemu. Kiedy dostrzega problem, może nie widzieć możliwości działania alternatywnego itd. Ważne jednak, by zauważyć wertykalne i horyzontalne zależności matrycy – zawsze najsilniejsze dyskutowanie znajduje się po lewej jej stronie i ku górze. Oznacza to, że najsilniejszy dyskont dotyczy istnienia bodźca. W kontekście analizowanego tutaj przykładu będzie to kwestia niezauważenia przez ucznia, iż nie rozumie nauczyciela. W sytuacji braku rejestracji tego faktu oczywiście niemożliwe jest, by uznał on to za sytuację problemową, a tym bardziej żeby szukał jej rozwiązania.

W tym momencie nadszedł czas, aby wyjaśnić, jakim celem mogłaby służyć powyższa matryca w diagnostyce rzeczywistości szkolnej. Otóż sama jej prezentacja pozwala zobrazować szeroki wachlarz możliwości postrzegania sytuacji problemowej przez ludzi. Sama świadomość tej kwestii wskazuje również na to, że prosta diagnoza ukazująca fakt zaistnienia niepowodzenia edukacyjnego (uczeń nie rozumie nauczyciela) nie jest wystarczająca do podjęcia skutecznej interwencji. Twórcy koncepcji dyskutowania transakcyjnego wskazują bowiem, że skuteczne działanie warunkowane jest tutaj rozpoznaniem obszaru, typu i poziomu zaistniałego dyskutowania²⁰. Jest to sprawa dość oczywista – biorąc pod uwagę omawiany przykład, trudno byłoby nakłonić ucznia, który nie widzi problemu w tym, że nie rozumie materiału, do szukania alternatywnych sposobów jego opanowania. Niezwykle ważne jest zatem precyzyjne rozpoznanie, z jakiego rodzaju dyskutowaniem ma się do czynienia. Rozpoznanie to powinno rozpocząć się od poziomu T1 (zob. tab. 1) i przebiegać konsekwentnie przez kolejne poziomy. Diagnoza tego rodzaju powinna opierać się na pytaniach ze strony badającego i odpowiedziach badanego, przy czym pytania te powinny być pytaniami ogólnymi i otwartymi (na zasadzie: „Co spowodowało, że nie zaliczyłeś sprawdzianu?”, a nie: „Nie rozumiesz materiału, prawda?”), tak aby dokładnie doprecyzować moment, w którym diagnozowany nie będzie w stanie samodzielnie odpowiedzieć na pytanie. Pozwoli to niejako na samodzielne zdefiniowanie problemu przez badanego. Kwestią wartą ponownego podkreślenia jest kierunek diagnozy – od dyskutowania o największej mocy do tego łagodniejszego. Warunkowane jest to faktem, iż często badani, chcąc zakończyć nieprzyjemną dla nich rozmowę, wskazują na własną porażkę w obszarze łagodniejszego dyskutowania niż to, które istnieje realnie: „Dlaczego nie zgłosiłeś nauczycielowi tego, że nie rozumiesz przekazywanych treści?” – „Nie wiedziałem, że mogę się odezwać” (poziom T4), w sytuacji gdy dogłębsza diagnoza wskazuje na to, że uczeń nie dostrzega istotności problemu – tego, że nie rozumie (poziom T3). W takiej sytuacji interwencja wskazująca na możliwość działania („Następnym razem pamiętaj, że zawsze możesz zapytać”) nie będzie skuteczna ze względu na brak motywacji ucznia do opanowania materiału. Jednocześnie praca nad rozwiązaniem problemu powinna przejść przez kolejne etapy dyskutowania również zgodne z matrycą (rozpoczynając oczywiście od poziomu rozpoznanego dyskutowania)²¹. Najłatwiej zobrazować to, wykorzystując podział dyskutowania na poszczególne poziomy i pamiętając, że interwencję prowadzić należy jednocześnie w obszarze bodźców, problemów i alternatyw działania (tak jak wskazują strzałki matrycy). Najprościej rzecz ujmując, należy rozpocząć od: (1) uświadomienia zaistniałych mechanizmów (bodźców) i wynikających z nich problemów, następnie (2) pokazać znaczenie tych problemów, (3) określić możliwości zmian funkcjonowania, które pomogą w rozwiązaniu sytuacji, oraz (4) dostarczyć wsparcia w zakresie samooceny osoby dyskontującej, tak by miała siłę podjąć walkę. Wszelkie wymienione przed chwilą działania muszą odbywać się w relacji i polegać na wzajemnych ustaleniach, gdzie osobą ostatecznie definiującą rozwiązanie jest ta, której problem dotyczył.

²⁰ J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York, 1975, s. 17-18.

²¹ Tamże, s. 18.

Niekwestionowaną zaletą opisywanej powyżej koncepcji dyskutowania oraz stworzonej na jej podstawie matrycy jest położenie nacisku na dochodzenie do diagnozy interakcyjnej, wynikającej ze wzajemnych ustaleń. W następstwie jej możliwe jest przyjęcie osobistej odpowiedzialności za proces poszukiwania rozwiązania sytuacji problemowej i jego wdrożenie przez osobę, której problem bezpośrednio dotyczy. Kwestia odpowiedzialności za własne decyzje i działania jest kluczowa dla wynikającego z koncepcji analizy transakcyjnej rozumienia pasywności. Tematyka tego zjawiska jest niezwykle szeroka i interesująca, aczkolwiek jej dokładniejsza charakterystyka przekracza ramy niniejszego opracowania²². W tym miejscu warto wspomnieć jedynie, iż zachowanie pasywne w analizie transakcyjnej jest rozumiane zdecydowanie szerzej niż w tradycyjnej, gdzie pasywność najczęściej utożsamiana jest z biernością. W tym ujęciu pasywność może oznaczać poza zaprzestaniem działania także brak efektywności w realizacji zakładanych celów²³. Omawiana w niniejszym tekście koncepcja dyskutowania szeroko do niej nawiązuje i jest jej uzupełnieniem. Na koniec warto przytoczyć oryginalną definicję pasywności, stworzoną przez autorów tej koncepcji, którzy wskazują, że: „Zachowania pasywne są zarówno wewnętrznymi i zewnętrznymi działaniami, które ludzie stosują, by uniknąć autonomicznej reakcji na bodźce, problemy i alternatywy wyboru, w celu zaspokojenia potrzeb i realizacji celów w granicach funkcjonowania niezdrowej relacji symbiotycznej”²⁴. Nie wchodząc w szczegóły dotyczące charakterystyki relacji symbiotycznej, warto jednak zauważyć, że pasywność w tym ujęciu rozgrywa się zawsze przynajmniej w diadzie – jest interakcyjna – i polega na dyskutowaniu przez obie osoby możliwości swoich i/lub partnera w pasywności. W zależności od roli przyjmowanej w tej relacji będzie to w przypadku jednej ze stron poszukiwanie pomocy i brak wiary we własne możliwości w obliczu problemu, a w przypadku drugiej otaczanie zbytnią opieką i przejmowanie odpowiedzialności za decyzje i działania tej pierwszej. Pasywność jest niestety zjawiskiem niezwykle rozpowszechnionym na gruncie edukacji szkolnej. Jej rozpoznanie i likwidacja (bądź przynajmniej minimalizacja) opierać się może na swego rodzaju zewnętrznych manifestacjach, których dyskutowanie jest najlepszym przykładem. Stąd też umiejętnie jego wykrycie i analiza na podstawie zaprezentowanej matrycy ma tak istotne znaczenie.

²² Zainteresowanych Czytelników odesłać można do publikacji: A. Pierzchała *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013, gdzie tematyka pasywności transakcyjnej została szeroko scharakteryzowana na gruncie edukacyjnym.

²³ J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York, 1975, s. 5; I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009, s. 173.

²⁴ J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York, 1975, s. 10 (tłum. – A.P.).

Bibliografia

1. Jagieła J., *Socjoterapia w szkole*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2007.
2. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 2009.
3. Mellor K., Schiff E., *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, 1975, Volume 5, No 3.
4. Pierzchała A., *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013.
5. Pierzchała A., *Znaczenie dyskontowania transakcyjnego dla pojawienia się niepowodzenia szkolnego* [w:] M. Suświłło, A. Fechner (red.), *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2014.
6. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, WSiP, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977.
7. Schiff A.W., Schiff J.L., *Passivity*, „Transactional Analysis Journal”, 1971, Volume 1, No 1.
8. Schiff J. i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York, 1975.
9. Schiff J.L., Schiff A., Schiff E., *Frames of Reference*, „Transactional Analysis Journal”, 1975, Volume 5, No 3.
10. Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009.
11. Zaczynski W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2000.