

Agata SZEKIEŁDA

<http://orcid.org/0000-0002-4977-3739>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: [agata.szekielda@amu.edu.pl](mailto:agata.szekielda@amu.edu.pl)

Bartłomiej PRZYBYLSKI

<http://orcid.org/0000-0001-8283-7872>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: [bap@amu.edu.pl](mailto:bap@amu.edu.pl)

## Gry w relacji nauczyciel–dyrektor szkoły

---

**Jak cytować [how to cite]:** Szekięlda, A., Przybylski, B. (2019). Gry w relacji nauczyciel–dyrektor szkoły. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 31–43.

---

### Streszczenie

W artykule opisano kilka spośród tych gier w rozumieniu analizy transakcyjnej, które mogą występować w relacji pomiędzy nauczycielem a dyrektorem szkoły. Pomimo nadania tym grom nowych nazw, korespondujących ze środowiskiem szkolnym, nawiązują one w części do gier obszernie już opisanych w literaturze przedmiotu. Aby artykuł był zrozumiały także dla osób nieobeznanych z teorią analizy transakcyjnej, wprowadzono pojęcia teoretyczne niezbędne do zrozumienia i analizy prezentowanych przypadków. Omówiono tę specyfikę funkcjonowania szkoły jako miejsca pracy, która znajduje odzwierciedlenie w formach gier spotykanych w środowisku szkolnym. Zaprezentowano pięć przykładowych gier i szczegółowo przeanalizowano dwie hipotetyczne sytuacje, w których doszło do gry. Końcowe refleksje wzbogacono o wnioski na temat konsekwencji gier występujących w relacjach dyrektor–nauczyciel oraz o sposoby wychodzenia z gier i redukowania ich negatywnych następstw.

**Słowa kluczowe:** analiza transakcyjna, gry, szkoła, dyrektor, nauczyciel.

### PODZIĘKOWANIA

Autorzy dziękują Przemysławowi Peli, ich serdecznemu przyjacielowi, zastępcy dyrektora 38. Dwujęzycznego Liceum Ogólnokształcącego w Poznaniu, za jego cenne rady, sugestie i komentarze dotyczące omawianych w pracy przykładów.

## Wstęp

Eric Berne (Berne, 2017, s. 12) wyróżnił pięć rodzajów zachowań służących ludziom do wypełniania ich potrzeb społecznych, nazywając je *sposobami strukturalizowania czasu*. Do sposobów tych zalicza się kolejno: rytuały, rozrywki, aktywności, gry oraz intymność. W tej pracy uwagę poświęcamy grom w rozumieniu analizy transakcyjnej (AT), które to gry Berne definiuje jako „sekwencje ukrytych, powtarzalnych transakcji dających jasno określone korzyści psychologiczne” (Berne, 2019, s. 43). Inaczej mówiąc, z *grą* (w rozumieniu AT) mamy zwykle do czynienia w sytuacji, gdy komunikacja pomiędzy uczestnikami (graczami) odbywa się nie tyle na poziomie wypowiedzianych słów (tworzących serię tzw. transakcji jawnych), co na poziomie głębszym, pozbawionym jednoznacznego charakteru werbalnego, choć wyraźnie odczuwalnym przez rozmówców (w postaci tzw. transakcji ukrytych). To właśnie te niewypowiedzane wprost komunikaty wzbudzają silne emocje i reakcje uczestników gry. Różne gry, w tym gry omawiane w dalszej części pracy, współdzielą ze sobą pewne stałe elementy. W literaturze (ibid.) podawany jest następujący ogólny wzór – schemat gry:

Fortel (zaproszenie) + Haczyk (słaby punkt) =  
Reakcja → Przełącznik → Konsternacja → Wyplata

Warunkiem koniecznym realizacji scenariusza gry jest obecność haczyka. Mogą nim być choćby: niskie lub wysokie poczucie własnej wartości jednego z graczy, posiadane przekonania (np. o byciu fachowcem w danej dziedzinie) czy pragnienia (np. bycia doskonałym przełożonym czy świętą matką). Właściwy przebieg gry jest zwykle trudny do poddania jednoznacznej analizie, ponieważ trzy ostatnie elementy schematu tj. przełącznik, konsternacja i wyplata, mogą płynnie łączyć się ze sobą, występując jeden po drugim w bardzo krótkim przedziale czasu, co utrudnia lub nawet uniemożliwia ich rozróżnienie.

W przeciwieństwie do manipulacji (por. Harwas-Napierała, 2005, s. 248), gry są zazwyczaj nieświadome. Należy także zwrócić uwagę na fakt, że – wbrew konotacjom związanym z nazwą – gry w rozumieniu AT przeważnie nie są przyjemne (Berne, 2017, s. 38). Potencjalna satysfakcja odczuwana wraz z otrzymaniem wyplaty nie jest w pełni autentyczna, wiąże się bowiem z dewaluacją drugiej osoby (Stewart, Joines, 2017, s. 123). Jednakże, są dwie główne przyczyny, dla których gry są jednym z najczęściej występujących sposobów strukturalizowania czasu (Berne, 2017, s. 38). Po pierwsze, umożliwiają one łatwe sięgnięcie po silne znaki rozpoznania. Gracze czują się dostrzegani (pozytywnie lub negatywnie) przez inną osobę oraz doświadczają intensywnych uczuć z tym związanych. Po drugie, gry są sposobem na potwierdzanie przekonań uczestników co do nich samych i ich miejsca w świecie (zwanych również *przekonaniami skryptowymi*, por. Cierpiałkowska i Nowicka-Gawęcka, 2005, s. 18–24). Poczucie posiadania racji w odniesieniu nie tylko do tego, jaką jest się osobą, ale także do

tego, jacy są inni ludzie oraz otaczający nas świat, jest wysoce gratyfikujące. Gratyfikacja taka jest znacząca nawet wtedy, gdy źródłem poczucia posiadania racji jest potwierdzenie przekonania o wątpliwej naturze logicznej, np. „przełożeni nigdy nie szanują pracowników”.

Teoria analizy transakcyjnej zakłada, że na osobowość człowieka składają się trzy stany Ja: Rodzic, Dorosły i Dziecko. W modelu funkcjonalnym stany Ja Dziecko oraz Ja Rodzic ulegają wewnętrznemu podziałowi. Stan Ja Dziecko dzieli się na Dziecko Wolne oraz Dziecko Przystosowane (w tym Dziecko Zbuntowane i Dziecko Uległe). Stan Ja Rodzic z kolei dzieli się na Rodzica Normatywnego oraz Rodzica Opiekuńczego (Berne, 2019, s. 33). Z punktu widzenia analizy funkcjonalnej, gry charakteryzuje negatywne użycie stanów Ja Dziecko Przystosowane (Dz-P) i Ja Rodzic Normatywny (R-N) lub Opiekuńczy (R-O). Wbrew potencjalnym odczuciom uczestników gry, komunikacja nie odbywa się zatem ze stanu Ja Dorosły (Stewart, Joines, 2017, s. 123).

Stephen Karpman (1968, s. 39) zaproponował rozszerzenie pojęcia gier o pojęcie *dramatów*. W swej istocie dramat różni się od gry tym, że jest bardziej złożony, często występuje w nim nie tylko więcej niż jeden przełącznik, ale także wielokrotna zamiana ról, przy czym pojęcie roli jest tu oparte na Karpmanowskiej koncepcji trójkąta dramatycznego. Zgodnie z tą koncepcją, uczestnicy odbywającej się lub mogącej się potencjalnie odbyć gry (lub dramatu) przyjmują w każdym momencie jedną z trzech ról: Ratownika, Prześladowcy lub Ofiary. Ratownik postrzega swojego rozmówcę jako gorszego od siebie, wymagającego wsparcia i pomocy. Ta rola związana jest z negatywnym użyciem stanu Ja Rodzica Opiekuńczego. Prześladowca także postrzega swojego rozmówcę jako gorszego od siebie, ale zamiast uważać go za zasługującego na pomoc, uważa go za zasługującego na karę lub poniżenie. Wiąże się to z negatywnym użyciem stanu Rodzica Normatywnego lub Dziecka Zbuntowanego. W końcu, gracz w roli Ofiary postrzega siebie jako gorszego, słabszego, bezradnego, takiego, któremu nader często przytrafiają się negatywne rzeczy. Osoba taka negatywnie używa swojego Dziecka Uległego (Stewart, Joines, 2016, ss. 323–328). Gra rozpoczyna się w momencie, gdy jej uczestnicy przyjmują wybrane, komplementarne role (Ratownik i Ofiara lub Prześladowca i Ofiara) lub gdy jedna ze stron oczekuje takiego rozwinięcia. Cechą charakterystyczną gry jest zamiana (przełączenie) ról w procesie komunikacji (Karpman, 1968, s. 40).

Człowiek dąży do wielokrotnego powtarzania niektórych gier (Stewart, Joines, 2017, s. 319), spójnych z jego przekonaniami skryptowymi. Stosując swobodny język, moglibyśmy stwierdzić, że każdy z nas ma swoje „ulubione gry”. Rzecz jasna, istnieją gry częściej spotykane w pewnych środowiskach, rzadziej zaś w innych. W niniejszych artykule opisujemy niektóre spośród gier charakterystycznych dla środowiska szkolnego, ze szczególnym uwzględnieniem gier występujących w relacji pomiędzy nauczycielem a dyrektorem szkoły. Komplementarne zagadnienie gier w relacjach pomiędzy nauczycielem a uczniem zostało

szeroko omówione przez Jagiełę (2004) w publikacji pt. *Komunikacja w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*.

Charakterystyka gier spotykanych w środowisku szkolnym, szczególnie w kontekście relacji dyrektor–nauczyciel, jest ściśle związana ze specyfiką funkcjonowania szkoły jako miejsca pracy. W obszarze dydaktyczno-wychowawczym istnieje bowiem w szkole trójwarstwowa struktura organizacyjna. Najwyższa warstwa, zarządcza, obsadzona jest przez maksymalnie kilkusobową kadre kierowniczą szkoły. Warstwa pośrednia, pedagogiczna, składa się z grona nauczycieli i wychowawców. Z kolei warstwa najniższa i najliczniejsza, uczniowska, zbudowana jest z dzieci i młodzieży uczęszczającej do szkoły. O ile separacja warstwy pedagogicznej od uczniowskiej jest wyraźna i wynika nie tylko z przyjętych ogólnie standardów wychowawczych, ale też z rotacji samych uczniów, o tyle pomiędzy warstwą pedagogiczną a zarządczą nie występują już tak wyraźne granice. Aby uzasadnić to twierdzenie, należy zwrócić uwagę na następujące fakty. Po pierwsze, naturalna, nieokraszona grą relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem przybiera często formę nie partnerską (Dorosły–Dorosły), ale taką, w której dominującym stanem Ja nauczyciela jest Rodzic, a dominującym stanem Ja ucznia jest Dziecko. Jedynie w nielicznych przypadkach może dochodzić do zwielokrotnionych transakcji na poziomie Dziecko–Dziecko. Po drugie, kadry zarządcze szkół zbudowane są w większości z nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem. Trudno więc dyrektorom oprzeć się naturalnemu odruchowi przeniesienia przyzwyczajzeń i naleciałości powstałych w czasie pracy z młodzieżą na współpracę z członkami grona pedagogicznego. To przeniesienie dotyczy także gier. Z tego punktu widzenia wiele spośród tych gier występujących w relacjach nauczyciel–uczeń (por. Jagieła, 2004), w których fortel pochodzi od nauczyciela, można przenieść na relację dyrektor–nauczyciel. Po trzecie w końcu, można postawić hipotezę, że nauczyciel w relacji z dyrektorem chętniej rozpoczyna grę ze stanu Dziecko i chętniej przyjmuje zaproszenie do gry wysłane przez dyrektora z pozycji Rodzica. Szczegółowa analiza przykładów związanych z oboma przedstawionymi tu wariantami znajduje się w jednym z kolejnych paragrafów.

## Gry

Od czasu pierwszego wydania książki Berne'a pt. *W co grają ludzie* (w roku 1964), inni teoretycy oraz praktycy AT odkryli i opisali setki gier (por. Stewart, Joines, 2016, s. 341), niekoniecznie publikując swoje obserwacje w ogólnodostępnych źródłach. W tym paragrafie krótko przedstawimy przykładowe gry, do których może dochodzić w relacjach między dyrektorem szkoły a nauczycielem. Opisując je, będziemy się wspierać nazwami gier, których opisy można znaleźć w licznej literaturze (por. Berne, 2017). Zgodnie z Berne'owskim duchem tytułowania gier w taki sposób, aby krótki slogan oddawał charakter rdzenia gry, od-

wołania do przywoływanych gier pozostawimy bez dodatkowego komentarza. Aby ułatwić zrozumienie opisów, przyjmiemy, że gra odbywa się między dwiema osobami, nazywanymi odpowiednio Agata i Bartek. W każdej z opisywanych gier, każda z osób może być w istocie albo dyrektorem, albo nauczycielem.

### **Chciałam dla ciebie dobrze**

Jest to wariacja na temat gry pt. „Ja tylko próbuję ci pomóc” opisanej przez Berne’a (2017, s. 118), W omawianej grze, Agata oferuje Bartkowi wsparcie, którego ten nie chce lub nie przyjmuje. Agata rozpoczyna grę w roli Ratownika (negatywnie użyty R-O), narzucając Bartkowi rolę Ofiary (negatywnie użyte Dz-U). Po kilku transakcjach następuje przełączenie, Bartek przyjmuje rolę Prześladowcy (używa przy tym R-N albo Dz-Z), a Agata rolę Ofiary. W ramach wypłaty, Agata czuje się niedoceniona i niesprawiedliwie potraktowana (chciała przecież dobrze). Bartek natomiast czuje się winny i ma wyrzuty sumienia spowodowane swoją reakcją na starania Agata.

W środowisku szkolnym z grą pt. „Ja chcę dla ciebie dobrze” możemy mieć przykładowo do czynienia, gdy dyrektor proponuje nauczycielowi dodatkowe szkolenia i wyjazdy, nadgodziny lub społeczną pracę na rzecz szkoły, przedstawiając to jako wyjątkową szansę, z której żal byłoby nie skorzystać. Możemy mieć z nią także do czynienia choćby wtedy, gdy nauczyciel próbuje wyręczać dyrektora w jego obowiązkach, np. gdy oferuje swoją pomoc w rozliczeniach wynagrodzeń (choć wiadomo, że dyrektor z tej pomocy nie może skorzystać).

### **Linijką po łapach**

Jest to wariacja na temat gry pt. „Kopnij mnie” opisanej w licznych pozycjach literatury (por. Stewart, Joines, 2016, s. 235). W „Linijce po łapach”, Agata prosi Bartka o wsparcie lub przysługę, których ten nie chce lub nie może udzielić lub dać. Wcześniejsza refleksja uświadomiłaby jednak Agacie, że jej prośba nie zostanie spełniona. Mimo to, Agata rozpoczyna grę w roli Ofiary (negatywnie użyte Dz-U), z coraz większą determinacją naciskając Bartka na przyjęcie roli Ratownika. Po kilku transakcjach następuje przełączenie. Zniecierpliwiony Bartek, zamiast roli Ratownika, przyjmuje rolę Prześladowcy (R-N). Agata zaś przechodzi do roli Ofiary. W ramach wypłaty, Agata czuje się pokrzywdzona i zignorowana oraz pogłębia swoje przekonanie co do niesprawiedliwości świata wobec niej. Z kolei Bartek czuje się rozgniewany postawą Agaty i pogłębia swoje przekonanie dotyczące roszczeniowości pewnych ludzi (nauczycieli lub dyrektorów).

Z grą pt. „Linijką po łapach” można się spotkać w szkole choćby wtedy, gdy nauczyciel prosi dyrektora o zdjęcie z niego pewnych obowiązków, np. prowadzenia zajęć pozalekcyjnych lub udziału w wyjazdowej radzie pedagogicznej. Gra ta może też występować w odwrotnym kierunku, choć wydaje się być to rzadsze. Z sytuacją, gdy to dyrektor kończy grę w roli Ofiary możemy mieć do

czynienia, jeśli prosi on wcześniej o wykonanie pewnego zadania (np. przygotowania analizy wyników egzaminu) osobę, która nie ma odpowiednich kompetencji lub jest nadmiernie obciążona innymi obowiązkami.

### **Beze mnie nie ma tej szkoły**

Grę „Beze mnie nie ma tej szkoły” Agata rozpoczyna w roli Ofiary (negatywnie użyte Dz-U). Prezentuje się jako nieporadna, niezdolna do rozwiązania pewnych problemów, licząc na to, że Bartek przyjmie wobec niej rolę Ratownika. Stosuje przy tym argumenty podkreślające wyjątkowe znaczenie Bartka. Po kilku transakcjach następuje przełączenie. Bartek wchodzi w rolę Prześladowcy (używa przy tym R-N lub Dz-Z), nie wywiązując się lub wywiązując się niewystarczająco ze zleconej mu pracy, chociaż Agata pozostaje w roli Ofiary. W ramach wypłaty, Agata czuje się zawiedziona słabymi efektami pracy Bartka lub ich całkowitym brakiem. Pogłębia też swoje przekonanie, że w istocie może liczyć wyłącznie sama na siebie (szkoła bez niej nie istnieje). Bartek natomiast ma poczucie, że zawiódł i rozczarował Agatę.

W środowisku szkolnym z grą pt. „Beze mnie nie ma tej szkoły” możemy mieć do czynienia, gdy dyrektor prosi nauczyciela o wykonanie pracy, której ten nie chce wykonać (np. ułożenie planu zajęć, przygotowanie bezpłatnych lekcji dodatkowych itd.), a w konsekwencji musi zleconą pracę wykonać sam lub zlecić ją osobie trzeciej. W drugą stronę, z grą tą możemy mieć do czynienia gdy nauczyciel prosi dyrektora o interwencję w czasie zebrań z rodzicami lub choćby o pomoc w przygotowaniu skomplikowanej dokumentacji.

### **Gdyby nie ta szkoła**

Jest to rozbudowany wariant gry „Gdyby nie ty”, analizowanej przez Berne’a (2017, s. 41, s. 83), który można by rozważać w kategoriach Karpmanowskiego dramatu. W grze „Gdyby nie ta szkoła” początkowe role uczestników nie są jednoznaczne ani wyraziste, ale po wystąpieniu przełącznika intensywność emocji jest większa niż we wcześniej opisywanych grach. W początkowej fazie gry, Agata i Bartek przyjmują obie spośród ról Ratownika i Ofiary, w dowolnej kombinacji. Ze względu na wolny rozwój gry, oboje mają poczucie porozumienia i udanej współpracy. W rzeczywistości jednak, Bartek traktuje szkołę jako kamuflaż dla swoich słabości (np. braku kompetencji pożądaných na rynku pracy). Z tego powodu tuż przed wystąpieniem przełącznika, Agata jest w roli Ratownika, a Bartek w roli Ofiary, nawet jeśli początkowe role były odwrotne. W kulminacyjnym momencie gry Bartek przechodzi do roli Prześladowcy (obwinia za swoją sytuację Agatę/szkołę), a Agata staje się Ofiarą. W ramach wypłaty, Agata czuje się odpowiedzialna za niepowodzenia Bartka i ma poczucie, że go wykorzystywała. Z kolei Bartek obarcza Agatę winą za swoją sytuację, pogłębiając własne poczucie niesprawiedliwości świata i jego opresyjności.

W szkole z grą pt. „Gdyby nie ta szkoła” mamy często do czynienia w przypadku nauczycieli tych przedmiotów, które związane są z rzeczywistym lub stereotypowym postrzeganiem sukcesu zawodowego, np. matematyk („a mogłem pracować w banku”), informatyk („programiści tyle zarabiają”), językowiec („a mogłem zostać tłumaczem przysięgłym”), czy psycholog („psychoterapeuta to lepszy zawód”). To oni wówczas mogą kończyć grę w pozycji Prześladowcy („gdyby nie ta szkoła, to byłbym człowiekiem sukcesu”). Z kolei z sytuacją, w której to dyrektor kończy grę w roli Prześladowcy moglibyśmy mieć do czynienia choćby wtedy, gdy obwinia on szkołę o niesatysfakcjonujące relacje w życiu osobistym. Podobny efekt mógłby nastąpić tuż po ukończeniu znaczącego etapu samorozwoju w obszarze zarządzania („w biznesie miałbym szersze możliwości rozwoju”). Wówczas rolę Ofiary może przyjąć nawet postronny nauczyciel, który w oczach dyrektora jest symbolem całej instytucji.

### **Weź pod uwagę, że...**

Jest to rozszerzony wariant gry występującej też pod nazwami: „Na twoim miejscu” lub „Gdybym był tobą”. Agata rozpoczyna grę w roli Ratownika, starając się natarczywie przekonać Bartka do podjęcia decyzji lub działań, które w jej szczerym mniemaniu zadziałają na jego korzyść (negatywnie użyty R-O). Używa przy tym argumentów, które można by poprzedzić wyrażeniem „weź pod uwagę, że...”. Bartek jest więc przez Agatę umniejszany, traktowany jak osoba niepotrafiąca zadbać o siebie lub dokonać właściwego wyboru. Inaczej, zapraszany jest do przyjęcia roli Ofiary. Gdy Bartek próbuje dyskutować z argumentami Agaty, ta daje mu pozorne poczucie wolności, korzystając z wyrażen takich jak „zrobisz, jak uważasz” czy „decyzja należy do Ciebie”. Przełącznik występuje po pewnym czasie, gdy okazuje się, że decyzja podjęta przez Bartka (zgodnie lub niezgodnie z sugestią Agaty) przyniosła niepożądane dla Bartka skutki. Wówczas Bartek zwraca się do Agaty z prośbą o radę lub w celu pożalenia się, a Agata przyjmuje rolę Prześladowcy („Przecież ci mówiłam, co masz zrobić!” lub „Ja ci tylko sugerowałam, ale to ty decydowałeś”). Bartek zaś kończy grę w roli Ofiary. Wypłatą Agaty jest poczucie mściwej satysfakcji (jeśli Bartek zadziałał niezgodnie z jej sugestią) lub poczucie winy (jeśli Bartek zadziałał zgodnie z jej sugestią). Bartek z kolei pozostaje z poczuciem życiowej niezdarności. Potwierdza też swoje przekonanie, że w momencie, kiedy potrzebuje wsparcia, nie może na nie liczyć.

W środowisku szkolnym z grą pt. „Weź pod uwagę, że...” możemy spotkać się choćby w sytuacji, gdy nauczyciel planuje wystawić uczniowi ocenę niedostateczną na koniec roku („Weź pod uwagę, że rodzice mogą się odwołać do kuratorium...”). Gra ta może się rozwinąć w odwrotnej konfiguracji ról, gdy nauczyciel wspomaga dyrektora w kwestiach organizacji pracy szkoły (np. układania arkusza organizacyjnego, planu zajęć lub złożenia wniosku o dofinansowanie wyposażenia pracowni komputerowych), a ten nie bierze jego sugestii pod uwagę.

## Analiza przykładowych sytuacji, w których występują gry

Poniżej przedstawiamy opisy dwóch hipotecznych sytuacji, które mogłyby mieć miejsce w szkole. W obu przypadkach, rozpoczynamy od przedstawienia zarysu sytuacji, po którym prezentujemy potencjalną wymianę zdań pomiędzy nauczycielem a dyrektorem szkoły. Następnie dokonujemy analizy tejże wymiany z wykorzystaniem konceptów analizy transakcyjnej. W przypadku sytuacji pierwszej skupiamy się przy tym na obserwowalnych zmianach stanów Ja i ról, a w przypadku drugiej na złożoności problemu identyfikacji gry.

### Sytuacja pierwsza – grę inicjuje nauczyciel

Dyrektor organizuje dla grupy nauczycieli szkolenie dotyczące oprogramowania komputerowego wykorzystywanego w szkole. Szkolenie składa się z czterech weekendowych zjazdów rozłożonych w czasie na okres czterech miesięcy. Dyrektor uważa, że kurs ten pomoże nauczycielom przygotować się do zaplanowanych przez niego strategicznych zmian w zakresie cyfrowej administracji szkołą. Szkolenie finansowane jest ze środków budżetowych przeznaczonych na doskonalenie zawodowe nauczycieli, a jeśli środki te nie zostaną spożytkowane w krótkim czasie, przepadną.

Do gabinetu dyrektora przychodzi nauczycielka biologii, która znajduje się na liście nauczycieli skierowanych na ten techniczny kurs. Kilka miesięcy temu wróciła ona do pracy w szkole po rocznym urlopie macierzyńskim. Odkąd urodziła syna, spędzanie czasu z mężem i opieka nad dzieckiem są dla niej priorytetami. W związku z tym, chciałaby poprosić dyrektora o zwolnienie jej z udziału w szkoleniu, nie tylko ze względu na rodzinę, ale także na poczucie, że szkolenie to nie przyda jej się w codziennej pracy.

Rozmowa pomiędzy dyrektorem a nauczycielką przebiegała następująco:

N1 (Nauczycielka): *Przepraszam, czy mogłabym zająć panu chwilę?*

D1 (Dyrektor): *Proszę usiąść, o co chodzi?*

N2: *Panie dyrektorze, chciałabym pana poprosić o zwolnienie mnie z weekendowego szkolenia. Nie chcę brać w nim udziału.*

D2: *Dlaczego? Coś się stało?*

N3: *Wolałabym spędzić ten czas z rodziną.*

D3: *Wie pani, wszyscy mamy rodziny, a to szkolenie może się odbywać tylko w weekendy. Przykro mi, ale nic z tym nie zrobię.*

N4: *Nie mam czasu w weekendy, nie chcę brać udziału w tym szkoleniu.*

D4: *Chyba mnie pani nie zrozumiała – weźmie pani udział w tym szkoleniu.*

N5: *Nie wezmę, bo muszę się opiekować moim synkiem.*



D5: *A co, pani synek nie ma ojca? Szkoła nie będzie się dostosowywać do pani życia prywatnego.*

N6: *Nie może mnie pan zmusić do pracy w weekend.*

D6: *Owszem, mogę. Poza tym, za te weekendowe dni dostanie pani wolne w tygodniu.*

N7: *Ale ja nie chcę brać udziału w tym szkoleniu. Przecież wiadomo, że musi pan wydać pieniądze, a to szkolenie nie jest mi do niczego potrzebne. Niech pan wyśle kogoś innego.*

D7: *Ja tu jestem dyrektorem, ja decyduję na co wydaję pieniądze i kogo wysyłam na szkolenia. Albo wykona pani moje polecenie, albo wyciągnę wobec pani konsekwencje. Rozmowę uważam za zakończoną, do widzenia.*

Oczywiście, powyższa rozmowa odbywa się na dwóch poziomach: jawnym i ukrytym. Do poziomu jawnego mamy częściowy dostęp poprzez wypowiedzi uczestników rozmowy. Nie mamy przy tym dostępu do wskaźników niewerbalnych, takich jak ton głosu, tempo mówienia, widoczne napięcie mięśni, gesty, czy mimika twarzy. Możemy jednak, korzystając z naszych doświadczeń życiowych, zidentyfikować się ze sposobem przeżywania sytuacji przez każdego z uczestników wymiany zdań. Jeśli zaś chodzi o poziom ukryty, nie mamy do niego dostępu, ale możemy o nim wnioskować obserwując przebieg rozmowy i jej konsekwencje.

Należy zwrócić uwagę na trzy aspekty zaprezentowanej tu gry. Po pierwsze, nauczycielka, gdyby tylko przeanalizowała wcześniej przygotowane przez siebie argumenty, zauważyłaby, że nie mają one charakteru merytorycznego. W związku z tym nie mogłaby oczekiwać od dyrektora zgody na zwolnienie z udziału w szkoleniu. Zamiast tego, nieświadomie wysłała dyrektorowi zaproszenie do udziału w grze. Po drugie, w międzyczasie doszło do zmiany charakteru komunikacji, przy czym stany Ja obserwowane w drugiej części rozmowy, która płynnie rozpoczyna się od wymiany zdań N3-D3, wykorzystywane są w sposób negatywny. Z punktu widzenia analizy funkcjonalnej, nauczycielka weszła w rozmowę z pozycji Dziecka Uległego, aby następnie zmienić stan Ja na Dziecko Zbuntowane. Z kolei dyrektor wszedł w rozmowę z pozycji Rodzica Opiekuńczego, aby następnie użyć swojego Rodzica Normatywnego. Po trzecie, napięcie między rozmówcami nasila się wraz z wpływem rozmowy, aby na koniec dyskusji doprowadzić do wypłaty dla obu stron. Nauczycielka wychodzi z gabinetu z poczuciem bycia pokrzywdzoną, niezrozumianą i niesprawiedliwie potraktowaną. Postrzega dyrektora jako nieempatycznego tyrana, który nie liczy się z jej potrzebami. Dyrektor natomiast zostaje w gabinecie z poczuciem niesmaku i oburzenia, które łączy z roszczeniową postawą nauczycielki, jej brakiem chęci samodoskonalenia i niesubordynacją.

Warto też spojrzeć na opisaną sytuację z punktu widzenia ról w trójkącie dramatycznym, przyjmowanych przez nauczycielkę i dyrektora na początku, w trakcie i po zakończeniu rozmowy. W początkowej fazie, nauczycielka zaprasza dyrektora, aby przyjął wobec niej rolę Ratownika. Ze znanych sobie tylko przyczyn,

dyrektor nie przyjmuje tego zaproszenia. Może na przykład uważać, że kompetencje techniczne nauczycielki nie są wystarczające, ale nie chce jej tego mówić wprost. Nauczycielka jednak nie poddaje się i z coraz większą bezpośredniością naciska swojego rozmówcę. Gdy nie przynosi to oczekiwanych, choć nieświadomie, rezultatów, przechodzi w pozycję Prześladowcy (począwszy od N4, a na N7 skończywszy). Dyrektor jednak skutecznie zapobiega wejściu w rolę Ofiary. Gdy zniecierpliwiony kończy rozmowę, znajduje się on – z punktu widzenia zewnętrznego obserwatora – w roli Prześladowcy, a nauczycielka w roli Ofiary. Wyjście z tych ról wymaga jednak dodatkowego czasu już po zakończeniu rozmowy.

Biorąc pod uwagę powyższe, mamy tu do czynienia z grą pt. „Linijką po łapach”. Początkowy przebieg dyskusji mógłby być jednak podobny również dla innych gier, jak choćby „Weź pod uwagę, że” lub „Tak, ale...” (por. Berne, 2017, s. 84).

### Sytuacja druga – grę inicjuje dyrektor

W związku ze zbliżającymi się letnimi wakacjami, dyrektorka szkoły planuje obciążenia dydaktyczne na kolejny rok szkolny. Niestety, kilka tygodni wcześniej jedna z nauczycielek matematyki poinformowała ją o tym, że czasowo rezygnuje z pracy w szkole z powodu ciąży. Ze względu na trudności związane ze znalezieniem kompetentnych i chętnych do pracy nauczycieli niektórych przedmiotów, takich jak matematyka, fizyka czy chemia, dyrektorka musi znaleźć kompromis pomiędzy zaangażowaniem znacznych środków czasowych i finansowych w poszukiwanie nowych pedagogów a zwiększeniem przydziałów godzin obecnie zatrudnionych, sprawdzonych nauczycieli.

Jednym z obecnych nauczycieli jest matematyk z trzyletnim doświadczeniem, zatrudniony na umowę o pracę na czas określony. W tej chwili zatrudniony jest w pełnym wymiarze godzin, a od nowego roku szkolnego rozpoczyna studia doktoranckie na jednym z najlepszych polskich uniwersytetów, o czym marzył już od początku kariery szkolnej. Swoją przyszłość wiąże z pracą naukową. Dyrektorka zaprosiła go na rozmowę, która przebiegła następująco:

D1 (Dyrektorka): *Dziękuję, że pan przyszedł. Myślę, że ucieszy się pan z wiadomości, jaką dla pana mam. Zaplanowałam panu w przyszłym roku dodatkowe godziny zajęć – łącznie prawie półtora etatu.*

N1 (Nauczyciel): *To bardzo miłe z pani strony, ale nie wiem, czy to dobry pomysł. Półtora etatu to jednak bardzo dużo, a przecież wie pani, że planowałem podjąć dalsze studia.*

D2: *Może to wiele dla nauczyciela bez doświadczenia. Pan jest w o wiele lepszej sytuacji, bo przecież ma pan już w zasadzie przygotowane wszystkie zajęcia, więc nie odczuje pan aż takiej różnicy.*

N2: *To prawda, ale tu nie chodzi tylko o przygotowanie zajęć. To przede wszystkim dodatkowy czas, który muszę spędzić w szkole.*

D3: *Przecież nie będzie pan pracował za darmo, a oboje wiemy, jak teraz trudno związać koniec z końcem.*

N3: *No, czasy są jakie są, ale ja nie potrzebuję dodatkowych pieniędzy, bo będę otrzymywał stypendium doktoranckie. Wolę poświęcić swój czas na rozwijanie siebie.*

D4: *Pana koleżanka poszła na urlop zdrowotny, a ja nie wyobrażam sobie, żeby ktokolwiek inny mógł wziąć te godziny. Jesteśmy dobrą szkołą i potrzebujemy dobrych nauczycieli, takich jak pan, ale już za późno, żeby znaleźć kogoś nowego, kto weźmie te godziny. Za rok wszystko wróci do normy, obiecuję.*

N4: *Jeśli tak, to dobrze, wezmę te godziny.*

D5: *Dziękuję, wiedziałam, że się pan zgodzi.*

Chociaż na pierwszy rzut oka rozmowa przebiegła pomyślnie, to jednak na początku wakacji nauczyciel poinformował dyrektorkę o tym, że nie przedłuży swojej umowy na kolejny rok.

Powyższa sytuacja każe nam zwrócić uwagę na następujące fakty. Po pierwsze, przebieg gry może wykraczać poza pojedynczą rozmowę. Przełączenie może następować w chwili, która jest nieobserwowalna (np. tydzień po odbyciu rozmowy). W wielu przypadkach gra może więc trwać godzinami, dniami, miesiącami, a nawet latami. Po drugie, istnieją sytuacje, takie jak opisana wyżej, w których nie tyle trudno rozpoznać konkretną grę, co zwrócić uwagę na fakt, że równoległe rozgrywane są dwie lub nawet trzy gry. Pominiemy zatem omówienie ról i pozycji, które przyjmują uczestnicy gry w czasie jej trwania, ponieważ czytelnik ma już zapewne wprawę w ich rozpoznawaniu i skupimy się na wielowymiarowości zaprezentowanej gry.

Jeśli spojrzymy na opisywaną tu sytuację zza pleców dyrektorki, możemy dojrzeć wychodzące od niej zaproszenie do udziału w grze pt. „Chciałam dla ciebie dobrze”. Można by jednak odnieść wrażenie, że nauczyciel przyjmując to zaproszenie wysłał jednocześnie zaproszenie do innej gry, tj. „Tak, ale...” albo „Gdyby nie ta szkoła”. I chociaż początkowy przebieg rozmowy mógłby sugerować potencjalne rozwinięcie w kierunku jednej z tych trzech gier, to jednak spłot intencji obu stron doprowadza do, zdawałoby się, porozumienia. W rzeczywistości, przełączenie następuje już po zakończeniu rozmowy, kiedy to ostateczna wypłata pochodzi z zainicjowanej przez dyrektorkę gry „Chciałam dla ciebie dobrze” lub z reaktywnej gry „Gdyby nie ta szkoła”. Jednoznaczna klasyfikacja wymagałaby jednak zajrzenia w myśli i odczucia nauczyciela i dyrektorki szkoły.

## Wnioski

Niewchodzenie w grę, wyjście poza trójkąt dramatyczny w jej tracie lub zredukowanie negatywnego echa wypłaty jest zadaniem trudnym. Po pierwsze, wymaga gotowości osobistej i silnej samoświadomości w zakresie potrzeb, słabych punktów oraz najczęściej wybieranych przez siebie gier. Po drugie, jak wspomnieliśmy, specyfika funkcjonowania szkoły nakłada na dyrektora odpowiedzialność szczególnego rodzaju. Jest on bowiem przełożonym (w sensie organi-

zacyjnym) innych nauczycieli i z tej perspektywy odpowiada za ich prawidłową i wydajną pracę. Jednocześnie, sam wywodzi się ze środowiska nauczycielskiego i w większości przypadków łączy pracę nauczyciela i dyrektora szkoły. To niesie za sobą konsekwencje w zakresie gier, które mogą występować i zwykle występują ze wzmożoną częstotliwością w szkołach. Ta nierzadko łączona relacja koleżeńsko-zarządcza pozwala także na rozwijanie się gier, które w innych okolicznościach mogłyby się nie rozwinąć.

Każdy człowiek gra w gry. O ile nie da się uniknąć gier w relacjach z innymi ludźmi, o tyle można zastosować jedną z standardowych technik utrudniających rozpoczęcie gry lub ułatwiających wyjście z już rozpoczętej. Wśród nich warto wymienić samoświadomość, umiejętność rozpoznania gry, czy unikanie transakcji ukrytych w komunikacji z innymi ludźmi. Istotną pomocą jest też umiejętność rozpoznania własnego stanu Ja oraz stanu Ja drugiej osoby i podjęcie działań zmierzających do zmiany tych stanów w celu uniknięcia gry lub zredukowania jej negatywnych skutków. Na przykład, w pierwszej z analizowanych wcześniej sytuacji dyrektor w negatywny sposób użył swojego Rodzica Normatywnego. Gdyby był tego świadomy, mógłby spróbować przejść do stanu Dorosłego (np. „proponuję, żebyśmy odłożyli emocje na bok i rozważyli możliwe rozwiązania naszego problemu”). Z kolei obie strony mogłyby przerwać rozmowę i wrócić do niej później, gdyby zawczasu zorientowały się, że rozpoczynają grę.

Rozpoznanie gry i jej przerwanie lub uniknięcie poprzez zmianę stanu Ja swojego lub drugiej strony gry niesie ze sobą pozytywne konsekwencje. W istocie, pozwala uniknąć negatywnej wypłaty lub zmniejszyć jej siłę. Również z tego punktu widzenia, umiejętność rozpoznania gry daje szansę na lepszą komunikację i bliższe relacje z innymi ludźmi. Należy tu także zauważyć, że uzyskiwane wypłaty kumulują się, potencjalnie przenosząc zebrane w czasie negatywne odczucia na inne sfery życia. W przypadku nauczycieli, odczucia te mogą się przenosić również na relacje z uczniami. Skumulowane negatywne odczucia mogą również prowadzić do nagłych i na pozór trudnych do zrozumienia decyzji, jak choćby ta, którą obserwowaliśmy w drugiej z analizowanych sytuacji.

Z punktu widzenia funkcjonowania szkoły, negatywne efekty gier mogą mieć wymierny wpływ na stabilność funkcjonowania szkoły i fluktuacje związane ze zmianą miejsca zatrudnienia przez część grona nauczycielskiego, szczególnie w dobie istotnego niedoboru pedagogów na rynku pracy. Biorąc też pod uwagę często nieatrakcyjne warunki zatrudnienia w publicznych placówkach (takie jak niskie wynagrodzenia, brak elastyczności w zakresie urlopów, trudne warunki pracy z młodzieżą), na które dyrektor szkoły ma stosunkowo niewielki wpływ i w zakresie których nie może konkurować z innymi placówkami, kluczowe staje się budowanie przyjaznej atmosfery pracy opierającej się na zrozumieniu, wsparciu i partnerstwie. Występowanie gier stoi w sprzeczności z takim modelem, a umiejętność ich rozpoznania pozwala na budowanie skutecznej i jawnej komunikacji w zakresie rzeczywistych potrzeb i oczekiwań.

## Bibliografia

- Berne, E. (2019). *Dzień dobry... i co dalej?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Berne, E. (2017). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydanie V. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Cierpiałkowska, L., Nowicka-Gawęcka, H. (2005). Wybrane zagadnienia z analizy transakcyjnej. *Gestalt 62(1)*, 5–29.
- Harwas-Napierała, B. (2005). Etyczne aspekty manipulacji. *Poznańskie Studia Teologiczne*, 18, 247–259.
- Jagiela, J. (2004). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.
- Karpman, S.B. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin 7(26)*, 39–43.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

## Games and the teacher–headmaster relationship

### Summary

The article describes several of these transactional analysis games which may occur in the relationship between a teacher and a school headmaster. Despite these games being given new names corresponding to the school environment, they partially refer to games that have been widely described in the literature. To make the article understandable to readers unfamiliar with the theory of transactional analysis too, theoretical concepts which are necessary to understand and analyze the presented examples were introduced. The specifics of school functioning as a workplace was discussed, which is reflected in the forms of games occurring in the school environment. Five example games were presented and two hypothetical situations in which the games occurred were analyzed in detail. The final reflections were enriched with conclusions on the consequences of games occurring in the headmaster–teacher relationships, and with a discussion on ways to exit games and reduce their negative repercussions.

**Keywords:** transactional analysis, games, school, headmaster, teacher.