

Jarosław Jagieła

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Transakcyjny kontekst dydaktyki

Proces nauczania-uczenia się ma charakter transakcyjny: jest to wymiana, która wydaje się najbardziej oczywistym zjawiskiem spajającym różne elementy życia wspólnotowego. Mówiąc o zjawisku transakcyjności, nie mamy na myśli jakiegoś merkantylnego wymiaru ludzkiej egzystencji, który wyraża się sformalizowanymi, a czasem wręcz uprzedmiotawiającymi relacjami międzyludzkimi, ale dostrzegamy w ten sposób zwykłe i normalne przejawy dnia codziennego, które wyrażają się dawaniem i dostawaniem, obdarowywaniem i otrzymywaniem. Człowiek wszak nie byłby w stanie przeżyć bez tej wymiany, tak jak niewyobrażalna jest egzystencja bez obecności innych ludzi. Dzięki niej możliwy jest indywidualny rozwój jednostki i całych ludzkich wspólnot, rozwój samego języka, szeroko rozumianej kultury, życia społecznego czy naukowego.

Transakcje mają zatem różny charakter: od rzeczowych, przez informacyjne, po kulturowe, społeczne i ujawniające się w szkolnym nauczaniu. Można by rzec, że proces ten ma charakter **bilateralny**, wyrażający się wzajemnością odniesień między nauczycielem i uczniem oraz **multilinearnością** (wielostronnością). Pojęcie wielostronności zagościło w polskiej dydaktyce głównie za sprawą stworzonego przez W. Okonia modelu procesu wielostronnego nauczania-uczenia się. Do tego projektu przyjdzie nam powrócić. W tej chwili natomiast przywołajmy koncepcję określaną jako analiza transakcyjna (AT). Jest to jedna ze szkół psychoterapii zapoczątkowana w połowie lat 50. przez E. Berne'a (1910–1970) i grono jego bliskich współpracowników. Przełomowe znaczenie dla koncepcji AT miało wydanie publikacji poświęconej grom psychologicznym (E. Berne, 1987). Książka w samych Stanach Zjednoczonych miała do chwili obecnej niezliczoną liczbę wydań i została przetłumaczona na niemal wszystkie języki świata. Niektórzy uważają moment jej wydania za faktyczną cezurę powstania AT, jednak prace koncepcyjne nad tym kierunkiem trwały znacznie wcześniej. Analiza transakcyjna stanowi propozycję teoretyczną będącą spójnym systemem teoretycznym, podejmującym

próbę wyjaśniania różnych aspektów ludzkiej osobowości i wynikających stąd zachowań. Berne stwierdza, że jest

[...] zawiłym labiryntem wzajemnie połączonych i spójnych pojęć, po którym można się poruszać w dowolnym kierunku, zawsze napotykać na coś interesującego i użytecznego (1998, s. 486).

Należy podkreślić, że choć AT powstała jako nowa koncepcja psychoterapii, to w obecnej formie wykracza niejednokrotnie daleko poza tę dziedzinę. T.A. Harris, jeden z twórczych kontynuatorów analizy transakcyjnej, określił trafnie, że

Jest to metoda polegająca raczej na nauczaniu i uczeniu się niż na wyznaczaniu czy dokonywaniu eksploracji archeologicznej dna duszy ludzkiej. [...] Człowiek nie musi być chory, aby mieć z niej pożytek (1987, s. 11).

International Transactional Analysis Association (ITAA, Międzynarodowe Towarzystwo Analizy Transakcyjnej z siedzibą w San Francisco), mające swoje liczne regionalne odpowiedniki, np. towarzystwo europejskie (EATA), włoskie (AIAT), niemieckie (DGTA), rosyjskie (RATA) czy polskie (PTAT), określiło obszary jej zastosowań. Są nimi obok tradycyjnej psychoterapii tzw. edukacyjna analiza transakcyjna (*educational transactional analysis*) oraz biznesowa analiza transakcyjna (*organizational transactional analysis*), znajdująca zastosowania w naukowej teorii organizacji i zarządzania. Nurty te często są ze sobą utożsamiane i określane wspólnie skrótowo EO TA. Tak więc AT pojawia się w doskonaleniach systemu penitencjarno-resocjalizacyjnego, przygotowaniu zawodowym nauczycieli i wychowawców oraz szkoleniu specjalistów opierających swoją pracę na kontaktach z ludźmi (np. lekarzy, duchownych). Obecnie ukazuje się wiele periodyków poświęconych tylko tej teorii, jak np. „Transactional Analysis Bulletin” (założony jeszcze przez Berne’a), „Transactional Analysis Journal”, niemieckojęzyczny „Zeitschrift für Transaktions Analyse in Theorie und Praxis”. W Internecie odnaleźć można „Transactional Analysis Journal Internet” (TAJnet) czy portale internetowe poświęcone tylko wspomnianym zagadnieniom (np. polski portal www.analizatransakcyjna.pl/). Warto w tym miejscu wspomnieć, że analiza transakcyjna nie jest jedyną teorią ujmującą wzajemne odniesienia w postaci obustronnej wymiany. Podobnie rozumieją ten proces choćby behawioryści o orientacji interakcyjnej, podkreślając, że wszelkiego rodzaju sytuacje społeczne (a wszak w sposób bezsporny nauczanie i uczenie się są takim właśnie procesem) charakteryzują się wzajemną wymianą wzmocnień. Zachowanie jednego z partnerów interakcji jest odpowiedzią na zachowanie drugiego; równocześnie ten drugi stwarza bodziec do zachowań pierwszego (J.P. Brady, 1980; M.G. Galder, 1977; W.F. Schaper 1973).

Dydaktyka jako proces transakcyjny

W sposób tradycyjny analizę transakcyjną dzielimy na cztery rodzaje analiz:

- analizę struktury osobowości (stanów „ja”),
- analizę transakcji (tj. komunikacji między ludźmi, nazywaną niekiedy analizą właściwą),
- analizę strukturalizacji czasu (różnorodnych form spędzania czasu w sensie psychologicznym),
- analizę skryptu (ukrytego scenariusza życia jednostki).

W naszym opracowaniu skupimy się głównie na dwóch pierwszych rodzajach analiz. Pierwsza część AT dostarcza charakterystycznego modelu osobowości (tzw. diagramu Venna, będącego swoistym znakiem firmowym tej teorii) poszczególnych stanów Ja: Ja - Rodzic (R), Ja - Dorosły (D) oraz Ja - Dziecko (Dz). Są to silnie utrwalone fundamentalne dyspozycje psychiczne, które warunkują, w jaki konkretny sposób zachowujemy się w danej sytuacji. W języku potocznym używamy często skrótowych określeń: Rodzic, Dorosły, Dziecko.

Tak więc Rodzic - *exteropsyche* (*parent*) to spójny zespół doświadczeń powstałych pod wpływem kontaktów z rodzicami lub znaczącymi osobami w jakimś sensie zastępującymi rodziców (nauczycieli, trenerów, opiekunów, duchownych itd.) lub w sposób dosłowny zastępującymi ich role. W przeważającej mierze odnajdujemy tu wszystko to, co w sposób mniej lub bardziej świadomy utrwaliło się w psychice, a więc różnego rodzaju normy i wartości, nakazy i zakazy, polecenia i gotowe programy postępowania, powinności lub czynności opiekuńcze.

Z kolei Dziecko - *archaeopsyche* (*child*) jest w jakimś sensie strukturą przeciwstawną w stosunku do Rodziców, ale też z nią komplementarną, będąc zbiorem zachowań i myśli, a przede wszystkim uczuć odtwarzanych z okresu dzieciństwa danej osoby. Są to więc wszystkie przyniesione na świat popędy i nabyte w toku uczenia się reakcje emocjonalne: od ciekawości, lęku, tęsknoty i pożądania, przez wstyd i poczucie winy, po smutek i nadzieję. Dzięki strukturze Dziecka potrafimy się cieszyć i martwić, dziwić i marzyć, być szczęśliwi lub, przeciwnie, popadać w rozpacz.

Natomiast Dorosły - *neopsyche* (*adult*) jest najbardziej racjonalną, autonomiczną i obiektywną częścią struktury osobowości odpowiadającą za dobry kontakt z rzeczywistością, oceną prawdopodobieństwa zdarzeń, przetwarzania informacji i dokonywania wyborów. Dostarcza optymalnej reakcji na obecną sytuację niepodyktowaną wprost danymi wynikającymi z wpływów rodziców (lub ich wyobrażeń) ani z utrwalonych doświadczeń emocjonalnych dzieciństwa. Sprawuje zatem funkcje kontrolne i decyzyjne w odniesieniu do dwóch pozostałych części osobowości. Wyraża nade wszystko nabyte umiejętności i zdolności służące rozumieniu otaczającego nas świata oraz nas samych.

Każdy z powyższych stanów osobowości wyraża się konkretnym zachowaniem przejawiającym się w sposób werbalny, mimiczny czy pantomimiczny. Jest to fakt znaczący, odróżniający powyższą klasyfikację od strukturalnego modelu psychoanalitycznego, będącego czysto teoretycznymi kategoriami, które są określane jako: superego – ego – id. Znaczy to, że możemy je usłyszeć i zobaczyć, a nie tylko o nich dywagować jako o potencjalnych stanach osobowości dostępnych w czasie sesji analizy psychologicznej. Na przykład gdy nauczyciel zwraca się do ucznia w taki sposób: „wiesz co, weź się w garść i przestań się mazać”, „zawsze coś ci nie wychodzi” lub „nigdy nie zrozumiesz matematyki”, to pewne, że mówi jego wewnętrzny Rodzic, a właściwie tzw. funkcjonalny Rodzic Krytyczny. Takie słowa, jak: „zawsze...”, „nigdy...”, „powinno się...”, „należy...”, zaliczają się do ulubionych słów, jakie wypowiada stan Rodzica. Ale Rodzic mówi także: „postaraj się...”, „na pewno sobie poradzisz...”, „jak zechcesz, to wiele potrafisz” – to tzw. Rodzic Opiekun, mniej karzący, mniej surowy, za to bardziej troskliwy i wyrozumiały. Możemy go dostrzec w czyjejs surowej minie, zmarszczonym czole, uniesionym wskazującym palcu lub postawie ciała wyrażającej władzę, przewagę i dominację, oraz w gestach świadczących o trosce i opiece (np. w głaskaniu kogoś po głowie). Stan Dziecka możemy dostrzec np. w uczniowskich uczuciach, przeżywanych emocjach, pragnieniach, marzeniach i fantazjach. Dziecko ucznia czasem się buntuje i mówi: „nie będę... i koniec”, czasem się zachwyca: „to jest wspaniałe”, innym razem dziwi: „a skąd to się tu wzięło?”, lub martwi: „i co będzie dalej...?”. Nadąsana mina i złość, podziw i zmartwienie na twarzy świadczą o aktywności psychicznego tej właśnie struktury osobowości. Stan Dorosłego przejawia się przez zdecydowanie, pewność i asertywność, gdy mówi: „postanowiłem...”, „muszę to sobie jeszcze przemyśleć...” czy „jutro dam odpowiedź i wtedy podejmiemy z klasą decyzję, co robić dalej”. Dorosły ma spokojny wzrok i wyprostowaną sylwetkę. Jest łagodny, ale zdecydowany. Jego ruch zdradzają stanowczość oraz zrównoważenie.

Poszczególne stany Ja mogą być w różnym stopniu aktywne w czasie procesu dydaktycznego. Jednocześnie liczba możliwych kombinacji jest tu zawrotna: w sumie można wyróżnić 9 transakcji komplementarnych, 72 skrzyżowanych, 36 kątowych i aż 6480 podwójnych (E. Berne 1998, s. 39; 1994, s. 1994; R. Rogoll 1989, s. 34). Powyższe liczby wskazują na bogactwo wzajemnych odniesień między nauczycielem i uczniami.

Transakcyjna analiza strukturalna

Analiza transakcyjna sięga jednak również po głębszą interpretację struktury Ja, wyróżniając analizę funkcjonalną, która wskazuje na znaczenie poszczególnych elementów w działaniu jednostki, oraz sięgając do analizy

strukturalnej, skoncentrowanej na przyczynowym i źródłowym charakterze tych składowych osobowości.

W tym kontekście wymienia się zatem następujące elementy strukturalne stanów Ja.

Rodzic w Rodzicu (RR) odpowiada funkcjonalnemu stanowi Rodzica Krytycznego, będąc rodzicielskim zbiorem norm, zasad, ocen, powinności itd., niejednokrotnie bardzo surowych i karzących.

Dorośli w Rodzicu (DR), nazywani też niekiedy Rodzicem Praktycznym, zawiera przekazane przez rodziców reguły postępowania praktycznego i sposoby efektywnych działań. Są to przepisy, pouczenia czy recepty dotyczące radzenia sobie w życiu oraz przekształcania rzeczywistości.

Dziecko w Rodzicu (DzR) stanowi funkcjonalny stan Rodzica Opiekuńczego, który przejawia się przez zachowania wyrażające troskę, opiekę, wychowanie itd. Wyraża też różne przejawy pomocy, wsparcia czy ochrony.

Rodzic w Dorosłym (RD), nazywany też Ethosem, jest zbiorem przetworzonych, świadomie przepracowanych i zintegrowanych przez Dorosłego danych pochodzących od Rodzica. Stanowi jeden z przejawów tzw. Zintegrowanego Dorosłego.

Dorośli w Dorosłym (DD), określanymi jako Komputer lub Logos, gromadzi i przetwarza informacje pochodzące od samego podmiotu oraz z otaczającej rzeczywistości, zgromadzone w tzw. banku danych.

Dziecko w Dorosłym (DzD), nazywane również Pathosem, jako kolejny przejaw Zintegrowanego Dorosłego, stanowi zbiór świadomie przeżywanych uczuć poddanych ocenie i kontroli struktury Dorosłego.

Rodzic w Dziecku (RDz), definiowany też jako Dziecko Przystosowane, przejawia się uczuciami i zachowaniami służącymi społecznej adaptacji. Charakteryzuje się posłuszeństwem wobec wewnętrznych poleceń rodzicielskich i pokazuje, jak dana osoba może dostosować się do reguł i oczekiwań otoczenia.

Dorośli w Dziecku (DDz), nazywani funkcjonalnym terminem Mały Profesor, reprezentuje wczesnodziecięce i najbardziej twórcze oraz intuicyjne strategie badania rzeczywistości, a także rozwiązywania różnorodnych problemów.

Dziecko w Dziecku (DzDz), wymieniane również jako Dziecko Naturalne lub Spontaniczne, wyraża pięć podstawowych uczuć (szczęście, smutek, złość, strach, obrzydzenie)¹, które nie są wynikiem oddziaływań społecznych. Charakteryzuje się także chęcią zaspokojenia swoich własnych potrzeb, pragnień czy zachcianek bez ich cenzurowania oraz odnoszenia do reguł i wymagań otoczenia.

¹ Ostatnie badania J. Russela z Boston College wykazały jednak, że uczucie obrzydzenia pojawia się u dziecka dopiero ok. 5 r.ż. Oznacza to, że nie przynależy ono, jak dotąd sądzono, do DzDz, ale do RDz; „Gazeta Polska”, 24, 2010, s. 19.

Zarysowany opis struktury osobowości nie jest w równym stopniu podzielany przez wszystkich analityków transakcyjnych. Niektórzy kwestionują sens i konieczność posługiwania się analizą funkcjonalną w obliczu bardziej logicznej oraz bardziej spójnej analizy strukturalnej. Natomiast inni całkowicie kwestionują pozytywne znaczenie Rodzica Krytycznego (RR) w strukturze osobowości, a nawet w znacznie szerszym wymiarze kulturowym i społecznym. Przypisują mu wyłącznie cechy negatywne, dopatrując się nawet w tej podstrukturze ludzkiej osobowości, tak jak czyni to C. Steiner, przyczyn istnienia wszelkiego rodzaju przemocy, dominacji i systemów autorytarnych:

Ta kulturalna zmiana [chodzi tu prawdopodobnie o zmiany związane z ruchem kontrkulturowym, zapoczątkowane w końcu lat 60. XX w. – przyp. J.J.] postrzegania świata wymaga, aby funkcje regulacyjne zachowania Dziecka, do tej pory spełniane przez Rodzica Krytycznego, zaczął pełnić Dorosły bądź Rodzic Opiekuńczy (<http://www.analizatransakcyjna.pl/artukul/ekonomia-glaskow-claude-steiner-1969/8>; 01.05.10).

Trudno jednak zgodzić się z tym stanowiskiem. Bez Rodzica Krytycznego, mówiąc wprost, człowiek staje się bezkrytyczny. Oznacza to, że w dużym stopniu może stać się niezdolny do dokonywania ocen, wartościowania i zaczyna w ten sposób być podatny na wszelkiego rodzaju manipulacje. Wyrażmy zatem przekonanie, że dobrze funkcjonująca osobowość – w naszym przypadku będziemy mieli na myśli zarówno nauczyciela, jak i ucznia – winna zawierać dobrze rozwinięte wszystkie stany Ja. Jest to stan pożądany, choć jednocześnie, realnie na to patrząc, stosunkowo rzadko spotykany. Można, kierując się analizą transakcyjną, uznać go za cel szeroko rozumianych zabiegów pedagogicznych oraz ideał wychowawczy i dydaktyczny, tworząc jednocześnie spójny model pozwalający organizować pracę każdego nauczyciela.

Istota modelowania dydaktycznego

Mówiąc o modelu, przywołajmy jego definicję G.M. Weinberga:

Każdy model jest w istocie wyrażeniem pewnej rzeczy, o której sądzimy, że mamy nadzieję ją zrozumieć w kategoriach innej rzeczy, o której sądzimy, że już ją rozumiemy (1979, s. 49).

Model (*modulus* – miara, wzór) jest zatem systemem założeń, pojęć czy istniejących między nimi zależności, które pozwalają opisać (zamodelować) w sposób przybliżony, ale też uproszczony jakiś aspekt rzeczywistości. Jest zaledwie pewną formą wyrażającą określoną treść. Model w założeniu

metodologicznym jest więc czymś z góry uproszczonym, schematycznym, zdystansowanym i wskutek tego nie do końca prawdziwym. Stanowi po prostu pewien rodzaj teoretycznego konstruktów stworzonego przez człowieka, pozwalając mu zrozumieć niektóre aspekty otaczającego świata. Modelowanie jest zatem efektywne i przydatne: pozwala uporządkować ogromną ilość informacji docierających do badacza, tworzy pomysły dalszych badań, inspiruje i zapewnia poczucie sensowności własnych poczynań. Modele mają też różny charakter i status metodologiczny, poczynając od modeli matematycznych (gdzie stanowią strukturę teorii aksjomatycznej), przez modele kosmologiczne (będące hipotetycznymi opisami budowy i ewolucji Wszechświata) czy modele ekonomiczne (które próbują w jakże niedoskonały niejednokrotnie sposób przedstawić rzeczywistość gospodarczą), po modele w naukach stosowanych i inżynierii (w których na ich podstawie tworzy się różnorodne prototypy urządzeń czy budowli). Modele naukowe mogą być oceniane ze względu na różne kryteria i przesłanki. L. von Bertalanffy, twórca ogólnej teorii systemów, jest przekonany, że modele należy oceniać przede wszystkim pod względem pragmatycznym, „zastanawiając się, czy mają one moc wyjaśniania i prognozowania” (1984, s. 146). W tym kontekście pojawia się od dłuższego czasu dyskusja na temat użyteczności modeli matematycznych i statystycznych w dyscyplinach społecznych. Bertalanffy stwierdza:

Zalety i wady modeli matematycznych w naukach społecznych są dobrze znane. Każdy model matematyczny jest jednak nadmiernym uproszczeniem i możemy spytać, czy dokonuje on rozbioru rzeczywistych zdarzeń, docierając do szkieletu, czy może pozbawia wszystkie istotne części ich anatomii (1984, s. 148).

Dalej pisze, że należy doceniać również wartość modeli jakościowych i nie należy ograniczać się tu tylko do nauk społecznych czy historii, ale może to dotyczyć także np. meteorologii lub ewolucji. Obok względów pragmatycznych model powinien także spełniać wiele innych koniecznych warunków, m.in.: izomorfizmu (polegającego na możliwie największej zgodności i podobieństwie modelu z oryginałem), przejrzystości, prostoty czy dostępności. Ponadto warto, aby proponowany model umożliwiał zrozumienie, ale nie nadmiernie upraszczał, nakreślał ramy, ale nie ograniczał, dając w ten sposób możliwość interpretacji i wyjaśniania, a także sporządzania efektywnych prognoz. Powracając do dydaktyki, stwierdzamy istnienie podobnych modeli także w tej dziedzinie. Model nauczania-uczenia się stanowi tu spójne podejście do procesu nauczania i uczenia się, wynikające z określonych podstaw teoretycznych oraz wyznaczające sposób postępowania nauczyciela i ucznia. Od początku istnienia dydaktyki jako odrębnej i samodzielnej dyscypliny pedagogiki tworzone różnorodne modele teoretyczne służące rozumieniu procesów nauczania i wychowania. Jednym z nich jest zaproponowany przez W. Okonia model wielostronnego procesu nauczania-uczenia się.

Model wielostronnego procesu nauczania-uczenia się w kontekście analizy transakcyjnej

Koncepcja wielostronnego przebiegu uczenia się i nauczania człowieka została opracowana w Katedrze Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego (W. Okoń, 1965), a jej pierwszy zarys pojawił się już 1965 r. Rozwinięcie tej teorii nastąpiło w kolejnych książkach Okonia, takich jak *Podstawy wykształcenia ogólnego* (1976) czy *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole* (1975). Jest to koncepcja, która największe zainteresowanie zyskała w Polsce i na świecie w latach 70. i 80. ubiegłego wieku. Podstawowym założeniem koncepcji jest przekonanie, że cały rozwój człowieka nie może zostać ograniczony tylko do jednej sfery aktywności czy zamykać się w samym okresie nauki szkolnej. Przesłankami uzasadniającymi taki sposób myślenia są zarówno założenia holistycznej filozofii i teorii kultury, jak i badania oraz ustalenia neurofizjologii dotyczące głównie harmonijnego funkcjonowania półkul mózgowych, a także samej pedagogiki oraz zasad psychologii uczenia się, zawartych głównie w pracach J. Piageta (1967, 1977). Punktem wyjścia przywoływanej tu koncepcji stało się przekonanie, że współczesne systemy edukacyjne nadmiernie faworyzują rozwój sfery intelektualnej i poznawczej, jednocześnie lekceważąc oraz zaniedbując obszar wartości, uczuć i działania. Rezultatem tego rodzaju sytuacji jest brak harmonijnego, zrównoważonego i proporcjonalnego rozwoju poszczególnych obszarów osobowości. Jako wstępne założenie przyjęto, że człowieka charakteryzują trzy dziedziny przypisanej mu aktywności (W. Okoń, 1987):

- aktywność intelektualna, służąca poznaniu świata i siebie samego przez korzystanie z nagromadzonej wiedzy oraz towarzysząca temu działalność odkrywczą;
- aktywność emocjonalną, wyrażającą się głównie w przeżywaniu i tworzeniu wartości;
- aktywność praktyczna, mająca na celu stwarzanie i przekształcanie rzeczywistości.

Z tych właśnie wyodrębnionych form ludzkiej działalności wyprowadzono cztery aspekty kształcenia wielostronnego i odpowiadające im strategie postępowania dydaktycznego (W. Okoń, 1987, s. 221). Procedura określana jako strategia informacyjna („I”) dotyczy uczenia się przez przyswajanie z typowymi dla niej metodami podającymi. Strategia problemowa („P”) wykorzystuje w zrozumiały sposób problemowe metody nauczania i odkrywcze sposoby uczenia się. Z kolei strategia emocjonalna („E”) wykorzystuje ekspozycyjne metody nauczania, dając możliwość rozbudzenia sfery afektywnej uczniów. Ostatnia z procedur, nazwana strategią operacyjną („O”), ma na celu rozbudzenie pragmatycznej aktywności uczniów i skutecznego sposobu działania przez praktyczne metody nauczania. Warto zwrócić uwagę (co

będzie miało znaczenie w dalszych rozważaniach), że kwestie kształtowania systemu wartości i uczuć ujmowane są łącznie w strategii emocjonalnej. Tego rodzaju połączenie, choć w pewnych wypadkach uzasadnione, gdy mówimy o przeżywaniu wartości, może budzić wątpliwości ze strony psychologii, która problematykę uczuć wiąże bardziej ze sferą woli i motywacji, natomiast kwestie wartości z kształtowaniem postaw i ocen. Dodajmy jeszcze, że koncepcja Okonia odegrała znaczącą oraz porządkującą rolę jako użyteczny teoretyczny i praktyczny model dydaktyczny. Znajdowała rozwinięcia i ważne uzupełnienia w pracach licznych autorów, aby wymienić tylko T. Lewickiego (1975), W.P. Zaczyńskiego (1984, s. 13), T. Krajewskiego (1975) czy J. Walczyńkę (1978), a w odniesieniu do nauczania problemowego: J. Kozieleckiego (1969), C. Kupisiewicza (1980) i R. Kwaśnicę (1986). Uczeniu się przez przeżywanie książkę poświęcił Zaczyński (1990). Jego zamiarem była próba ponownego odczytania tej koncepcji przy uwzględnieniu wielu do tej pory pomijanych jej wartości (zarówno na poziomie teorii, jak i praktyki nauczycielskiej) oraz wskazanie na konieczność rozróżnienia pojęcia kształcenia wielostronnego od kształcenia wszechstronnego, którego produktem staje się często bezrefleksyjne zwiększanie ilości przedmiotów i przekazywanych treści. Także B. Niemierko (2009) stosowane przez siebie pedagogiczne procedury diagnostyczne opatrywał poszczególnymi własnymi, jak je określił, modelami, posiłkując się w tym celu kolejnymi literami alfabetu greckiego. Model alfa odpowiadał strategii „I”, model beta – strategii „O”, model gamma – strategii „P”, a model delta – strategii „E”. Odniesienie się do wspomnianych strategii, stanowiących niewątpliwą i niekwestionowany dorobek polskiej dydaktyki, nie jest jednak zjawiskiem powszechnym, a nowsze podręczniki pedagogiki nie zawsze zauważają ich znaczenie².

Tabela 1 w dwóch ostatnich kolumnach pokazuje zaangażowanie poszczególnych transakcyjnych stanów Ja nauczyciela i ucznia w procesie dydaktycznym. Jak widzimy, zaangażowanie to bywa różne. Z najbardziej „pochyłą” transakcją³ mamy do czynienia w odniesieniu do strategii „I”. Nauczyciel ze swojej uprzywilejowanej pozycji R (zarówno w wersji RR oraz DR, jak i DzR) przekazuje uczniowi – głównie przy pomocy metod

² Przykładem może być tu 2 tom podręcznika pod redakcją naukową Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (2004), w którym w rozdziale 3 *Nauczanie i uczenie się w klasie* jego autorka B.D. Gołębnik nie wspomina o omawianej koncepcji, a jedynie przywołuje osobę W. Okonia, umieszczając go wśród innych autorów zaledwie w jednym przypisie, i to wyłącznie w kontekście nauczania problemowego.

³ Transakcja (*transaction*) to podstawowa jednostka komunikacji społecznej w relacjach interpersonalnych, przejawiająca się dowolną wymianą werbalną i/lub niewerbalną między dwoma osobami lub większą liczbą osób. Transakcja składa się z bodźca transakcyjnego (s) i reakcji transakcyjnej (r) między określonymi stanami Ja. Reakcja transakcyjna może stać się również bodźcem do zapoczątkowania nowej transakcji.

podających – określony zasób wiedzy, który uczeń przez podporządkowane Dz ma za zadanie przyswoić i opanować, przede wszystkim pamięciowo.

Tabela 1. Model wielostronnego procesu nauczania uczenia-się wraz z aktywnymi stanami Ja nauczyciela i ucznia

Strategie działania*	Sposoby uczenia się	Metody	Modele**	Stany Ja*** nauczyciela	Stany Ja*** ucznia
Informacyjna („I”)	przyswajanie	podające	alfa	R (Ethos)	Dz (Ethos)
Problemowa („P”)	odkrywanie	problemowe	gamma	D (Logos)	D (Logos)
Emocjonalna („E”)	przeżywanie	eksponujące	delta	D (Pathos)	Dz (Pathos)
Operacyjna („O”)	działanie	praktyczne	beta	DR (DzR)	D (RDz)

Źródło:

* W. Okoń (1987, s. 22)

** B. Niemierko (2009, s. 16–22)

*** propozycja własna

Strategia ta, utożsamiana najczęściej z modelem szkoły tradycyjnej i nauczaniem scholastycznym, była i jest często krytykowana za swą jednostronność i dogmatyzm. Trudno jednak nie uznać, że pewien zakres koniecznej i gotowej wiedzy należy sobie przyswoić. Jak rozległy winien być to zasób wiadomości, jest kwestią dyskusji gremiów naukowych i decydentów oświaty. Rezygnacja z powyższej strategii groziłaby zerwaniem pewnej ciągłości cywilizacyjnej i kulturowej, a także pokoleniowej.

Wydaje się rzeczą optymalną, aby przekaz ten nie odbywał się wyłącznie na poziomie transakcji pierwszego stopnia (R – Dz), prowadząc nieuchronnie do rutyny, sztywności i schematyczności przekazywanych treści, ale aby w proces ten włączony został również na poziomie analizy drugiego stopnia (np. przez poszukiwanie optymalnych metod nauczania) stan D zarówno nauczyciela, jak i ucznia, służąc ukształtowaniu obszaru integracji (Ethos). Odniesienie do posiadanych własnych doświadczeń (tzw. transakcyjny bank danych) oraz sprawności intelektualnej (Logos) będzie zapobiegało przyswajaniu bezrefleksyjnych introjektów.

Strategia „P”, w przeciwieństwie do procedur poprzednich, charakteryzuje się największym stopniem symetryczności transakcji między nauczycielem a uczniem i nieuchronnie odchodzi od linearności oddziaływań dydaktycznych na rzecz ich cyrkularności. Odkrywcza działalność ucznia z pozycji własnego stanu D zmusza bowiem nauczyciela przez systemowe sprzężenie zwrotne do podobnej odpowiedzi jego struktury D. Nieprzypadkowo zatem tego typu procedury dydaktyczne uznawane są przez wielu psychologów (J. Koziński, 1969), badaczy i teoretyków nauczania i uczenia się za najbardziej optymalne, głównie przez swoją kreatywność, operatywność

zgrupowanej w ten sposób wiedzy oraz rozwój sprawności intelektualnej (Logos). Strategia „E” upomina się z kolei o obecność sfery przeżyć w procesie dydaktycznym. W założeniu ma zapobiegać jednostronności tego procesu, który może być nastawiony jedynie na rozwój intelektualno-czynnościowy. Nauczyciel, posługując się własnym stanem D, który pozwala mu na dokonanie koniecznej selekcji, inicjuje i eksponuje określone treści mające w założeniu wywołać oczekiwane stany emocjonalne ucznia przez odwoływanie się do jego struktury Dz. Jeżeli mowa o doborze eksponowanego materiału, to należy oczywiście pamiętać, że nie wszystkie przeżycia (np. nienawiść, obrzydzenie, wściekłość i wiele innych negatywnych emocji podobnego typu) godne są dydaktycznego wyeksponowania. Nieodzowna wydaje się zatem i w tym przypadku obecność analizy drugiego stopnia, gdzie integralność osobowości można uzyskać przez aktywność D w kontekście przeżyć czysto afektywnych zawartych w strukturze Dz, określanych w analizie transakcyjnej jako Pathos. Ostatnia ze strategii modelu wielostronnego procesu nauczania-uczenia się – strategia „O” – dotyczy uczenia się przez działanie z zastosowaniem metod praktycznych. Aktywność nauczyciela sprowadza się zasadniczo do dostarczania reguł pragmatycznego postępowania oraz metod efektywnego działania operacyjnego DR. Nie bez znaczenia jest tu również obecność ochrony, bezpieczeństwa i rozważnej troski, wyrażającej się przez DzR. Działania te mają na celu zdobycie przez ucznia kompetencji sprawczych D. Konieczna jest tu jednak z jego strony pewna doza podporządkowania się (RDz) obowiązującym regułom, choćby tylko ze względu na konieczność zapewnienia bezpieczeństwa w czasie ćwiczeń praktycznych. Przedstawiona tu analiza wymaga dalszych uszczegółowień, ale i badań weryfikacyjnych, które pozwoliłyby potwierdzić zawarte tu intuicje. Mogąca się tu pojawić procedura empiryczna wydaje się bardzo klarowna i jednoznaczna, wymagałaby jednak korelacji między wnikliwie obserwowanymi stanami Ja nauczyciela i ucznia na lekcji a deklarowaną i realizowaną w danym momencie strategią dydaktyczną.

Postulowany transakcyjny model dydaktyczny

Powyższy multilateralny model procesu nauczania uczenia się i nauczania, wzbogacony o transakcyjną analizę stanów Ja nauczyciela oraz ucznia, został zbudowany na podstawie klasyfikacji wybranych form ludzkiej aktywności, a także metod nauczania i rodzajów wiedzy opanowywanych przez ucznia. Można jednak na podstawie samej analizy transakcyjnej pokusić się o zbudowanie innego modelu, który za punkt wyjścia oraz układ odniesienia przyjmie osobowość ucznia. Uzasadnienie takiego ujęcia wynika z przyjętego dość powszechnie stanowiska, w którym nauczanie i uczenie się

jest wywoływaniem – intencjonalnych w kontekście nauczania i czasem też nieintencjonalnych w przypadkach niektórych sytuacji uczenia się – zmian w osobowości ucznia. Przyjęcie poszczególnych transakcyjnych stanów Ja za podstawową kategorię klasyfikacyjną w nowym modelu procesu nauczania-uczenia się ma na celu zaakcentowanie czegoś najbardziej wewnętrznego, indywidualnego, a przez to podmiotowego w odniesieniu do ucznia. Uczeń bowiem stanowi najważniejszy przedmiot, ale też podmiot zabiegów nauczycielskich.

W tabeli 2 przedstawimy jedynie wybrane wyniki procesu nauczania oraz uczenia się, opierając się na analizie pierwszego i drugiego stopnia. Lista ta nie stanowi zbioru zamkniętego i w wyniku dalszych prac koncepcyjnych, badań naukowych, a także samej praktyki nauczycielskiej powinna być uzupełniana oraz poddawana krytycznej ocenie.

Tabela 2. Wybrane wyniki procesu nauczania-uczenia się zgodnie z modelem transakcyjnym pierwszego i drugiego stopnia

Analiza pierwszego stopnia	Analiza drugiego stopnia	Analiza funkcjonalna	Wybrane wyniki uczenia się
R	RR	Rodzic Krytyczny	wartości, postawy, oceny, normy, kontrola
	DR	Rodzic Praktyczny	wiedza i umiejętności praktyczne, przepisy, pouczenia, recepty, metody
	DzR	Rodzic Opiekuńczy	pomoc, opieka, troska, wsparcie, ochrona i protekcjonizm
D	RD	Ethos	odpowiedzialność, punktualność, lojalność, szczerłość, szacunek
	DD	Logos, Komputer	analiza i synteza, wnioskowanie, interpretowanie, decydowanie
	DzD	Pathos	urok osobisty, otwartość, powściągliwość, czułość, współczucie
Dz	RDz	Dziecko Przystosowane	posłuszeństwo, zdyscyplinowanie, porządek, pokora
	DDz	Mały Profesor	dociekliwość, intuicja, motywacja, twórczość i innowacyjność
	DzDz	Dziecko Spontaniczne	szczęście, smutek, złość, strach, obrzydzenie

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2 wskazuje na miejsca wymagające szczególnej troski pedagogicznej: Ethos oraz Pathos jako rezultat procesu integracji osobowości. Można bowiem uznać, że ogólnie rzecz ujmując, zarówno stan Rodzica, jak i Dziec-

ka to struktury niezależne od naszej woli, wyboru i możliwości. Kształtuje je niejako los, gdyż nie podejmowaliśmy decyzji dotyczących tego, jakich mieliśmy lub mamy rodziców czy innych osób pełniących w dzieciństwie w zastępstwie ich rolę oraz zakresu ich oddziaływań wyrażających się nakazami, zakazami, przekazywanymi pouczeniami, a także formami opieki (Rodzic). Tym samym nie od nas zależały emocje, jakie wtedy przeżywaliśmy i jakie ukształtowały naszą psychikę (Dziecko). Natomiast zarówno Ethos, jak i Pathos są wynikiem dobrego kontaktu z rzeczywistością, świadomych decyzji, wysiłku i aktywności (Dorośli). Powyższe struktury mogą i powinny być kształtowane w procesie dydaktycznym. Jest w nich bowiem obecny zarówno przekaz dorobku oraz wiedzy minionych pokoleń, jak i to, co strategia „E” procesu wielostronnego nauczania-uczenia się określa mianem uczenia się przez przeżywanie, tak niedocenianego aspektu pracy ucznia. Wszystko to jednak nie odbywa się w sposób bezrefleksyjny, lecz jest produktem koordynującej i intelektualnej roli tej części osobowości, która ma niejako pod kontrolą to, co występuje w gotowej postaci wiadomości i pojawiających się stanów afektywnych. Większa świadomość i troska nauczycieli o te właśnie obszary osobowości swoich podopiecznych przyczyniłaby się z całą pewnością do uzyskiwania lepszych rezultatów dydaktycznych, a także przez znaczenie stanu Dorosłego do formowania się bardziej dojrzałych postaw uczniów, którzy są, każdy to przyzna, niebagatelnym celem poczynań pedagogicznych. Jednak proces dydaktyczny nie zawsze przebiega w sposób niezakłócony. Jedną z takich przeszkód jest pasywność, któremu to zachowaniu analiza transakcyjna poświęca szczególną uwagę. Jak stwierdził R. Bly w jednej ze swych książek: „Pasywność wzrasta w tempie wykładniczym wraz z każdą falą «produktów» systemu oświatowego” (1993, s. 76).

Pasywność transakcyjna jako bariera dydaktyczna

Pasywność może mieć miejsce zarówno w szerokim pedagogicznym wymiarze systemowym, jak i w odniesieniu do zwykłej codziennej praktyki pracy wychowawczej i dydaktycznej. Zgodnie z wieloma słownikowymi definicjami tego pojęcia, pasywność to nic innego jak bierność, brak aktywności, a osoba pasywna charakteryzuje się najczęściej brakiem działania i inicjatywy lub obojętnością. W jednym ze psychologicznych i pedagogicznych leksykonów czytamy, że pasywność to

[...] anormalność, postawa jednostki całkowicie obojętnej, niewykazującej inicjatywy w działaniu, myśleniu, woli, pozbawionej jakiegokolwiek aktywności (w sensie fizycznym lub psychicznym); może dotyczyć osób zaburzonych, upośledzonych, chorych psychicznie, a także zupełnie sprawnych, lecz o słabej

wolicjonalności, podatnych na sugestie, niedojrzałych, z objawami depresji, nerwicy (K. Janus, 2006, s. 120).

Przeciwieństwem pasywności jest zatem aktywność, energia, dynamika, żywotność czy też zaangażowanie, a nawet pasja, z jaką podchodzi się do wyzwań rzeczywistości. Można postawić w tym miejscu oczywiste pytanie: Dlaczego aktywności przypisujemy tak ważne znaczenie? Odpowiedź wydaje się oczywista: pasywność znacząco ogranicza, a czasem też całkowicie uniemożliwia zaspokajanie potrzeb zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i w odniesieniu do szerszych grup społecznych, struktur i organizacji. Stąd jej znaczenie jest szczególne. W analizie transakcyjnej pasywność (*passivity*) jest rozumiana w sposób najprostszy, jako „nierobienie różnych rzeczy lub robienie ich nieefektywnie” (A. Schiff, J. Schiff, 1997, s. 71). Jest to brak przejmowania odpowiedzialności za swoje myślenie, działanie oraz odczuwanie, charakteryzujące się nierobieniem niczego lub robieniem czegoś w sposób nieefektywny przy jednoczesnym braku przekazywania informacji o sobie. Jednak tak ogólne ujęcie pasywności wymaga uściślenia. Odwołajmy się zatem do jednego z praw komunikacji interpersonalnej (L. Grzesiuk, 1994, s. 62-64), które mówi, że ludzie, pozostając ze sobą w kontakcie i przebywając obok siebie, nie mogą przestać się porozumiewać. Każde zachowanie coś wyraża, każde działanie jest rodzajem wypowiedzi lub sygnałem werbalnym, mimicznym lub pantomimicznym; nawet pełne milczenie lub całkowita bierność może mieć wiele ukrytych znaczeń. Już obecność drugiego człowieka obok nas jest znaczącym komunikatem. Sama komunikacja interpersonalna ma charakter wszechobecny i w jakimś sensie wszechogarniający: nie można od niej uciec. Człowiek jest nade wszystko istotą komunikującą się. Zaprzeczanie temu faktowi nie ma najmniejszego sensu. Natomiast unikanie porozumiewania się w gruncie rzeczy ma charakter zaburzony, rzec by można: patologiczny. Niech za egzemplifikację posłuży nam choćby autyzm, izolowanie się w depresji i wiele innych podobnych przykładów oraz opisanych w psychopatologii jednostek klinicznych. Istnieją jednak zachowania, wydawałoby się, mieszczące w obszarze psychicznej normy, gdy ktoś przestaje manifestować swoją indywidualność, zaprzestaje przekazywania informacji o swoich potrzebach, własnych pragnieniach czy wewnętrznych dążeniach. Przerywa niejako demonstracyjnie komunikowanie siebie otoczeniu. Czuje bowiem w sposób mniej lub bardziej uzasadniony, że nie ma to najmniejszego sensu, gdyż i tak nikt nie odpowie na jego sygnały; że jego istnienie oraz los naprawdę przestał kogokolwiek interesować i obchodzić. Pasywność wyraża się tu zatem nie tylko, jak wspomniano wcześniej, brakiem aktywności i prezentowaniem bierności, ale również przez wykonywanie nic nieznaczących, bezsensownych lub wręcz agresywnych działań albo też przez powierzchowne, konformistyczne, przypominające swoistą mimikrę dostosowanie się do otoczenia. Takie zjawiska mają też miejsce na terenie

współczesnej szkoły, przybierając różnego rodzaju strategie przetrwania. Strategie pasywnego zachowania wskazują na obecność dyskontowania (odrżucenia) i służą przez manipulację do tego, aby zmusić kogoś lub całe otoczenia do rozwiązywania problemów danej osoby. Można tu wymienić:

- bierność (*doing nothing*), nicnierobienie – kierowanie energii w powstrzymanie się od działania, a nie w rozwiązywanie problemu;
- uniezdolnienie (*incapacitation*), „niech zrobią inni” – zachowanie polegające na tym, że dana osoba prezentuje się jako niezdolna do zrobienia czegokolwiek i jednocześnie próbuje zmusić innych do rozwiązania jej problemu;
- nadadaptacja (*over-adaptation*), nadmiernie dopasowanie – przesadne dostosowanie swojego zachowania do oczekiwań i życzeń innych, czasem po to, aby przetrwać w niesprzyjających warunkach;
- niepohamowanie (*agitation*), „nie móc się powstrzymać” – wydatkowanie dużej ilości energii na czynności bezcelowe, czysto mechaniczne lub niezwiązane z zadaniem, które jednostka ma rozwiązać.

Do powyższych najczęściej wymienianych strategii transakcyjnych (J. Jagieła, 2004d) można też dołączyć:

- prokrastynację (*procrastination*), czyli zwlekanie: „za chwilę to zrobię”. Strategia ta ujawnia się wówczas, gdy oczekiwania wobec kogoś są nadmierne, i w sytuacjach, gdy cokolwiek zrobi lub jakkolwiek to zrobi, nigdy nie będzie to dostatecznie dobre. Jest to pewien rodzaj dialogu między Dzieckiem w Dziecku (DzDz), które ma ochotę powiedzieć „nie”, Rodzicem w Dziecku (RDz) niemającym odwagi powiedzieć „nie” oraz Dorosłym w Dziecku (DDz) podpowiadającym rozwiązanie: opóźnienie w działaniu. Są to zatem uczniowie wiecznie spóźniający się na lekcję, nieoddający prac na czas, lub nauczyciele, którzy w czasie porannego wstawania przeżywają prawdziwe męki i katusze na samą myśl o konieczności ponownego pójścia do swojej pracy. Jest to zatem nieumiejętność kontrolowania swoich myśli i zachowań, wskutek czego niemożliwe staje się osiągnięcie sensownych i długotrwałych celów (A. Keplinger, 2009, s. 16).

Przyczyny pasywności mogą ujawniać się przez tzw. dyskontowanie nauczycielskie, które określane bywa też jako nierozpoznanie (M. Matkowski, 1993) i przybiera następujące formy.

- Niezauważanie ucznia i jego problemów (np. niereagowanie na płacz po otrzymaniu negatywnej oceny, brak zainteresowania jego problemami i kłopotami, traktowanie klasy jako bezkształtnej masy złożonej z anonimowych jednostek).
- Nierozpoznawanie prawdziwych potrzeb ucznia w obszarze dotyczącym jego samego jako źródła komunikatów, cech ucznia i całej sytuacji, w jakiej ma miejsce interakcja.
- Negowanie znaczenia problemów dla uczenia (np. gdy uczeń zaczyna płakać po otrzymaniu jedynki, nauczyciel mówi: „przestań histeryzować”).

- Negowanie sposobów i możliwości rozwiązania problemu przez samego ucznia (np. „nigdy nie będziesz miał wyższej oceny, gdy będziesz się tak zachowywał”).
- Negowanie możliwości uczestnictwa nauczyciela w rozwiązaniu tego problemu (np. „nie mam już do ciebie siły”, „to jest twój kłopot i nie zwracaj mi tym głowy”, „miałeś czas, żeby się nauczyć, teraz ja nie mam czasu, aby cię pytać”).

Zapobieganie szkolnej pasywności wyraża się przede wszystkim przez rozbudzenie postaw wyrażających się poważnym i realistycznym stosunkiem do własnych obowiązków i własnego życia. Problem ten dotyczy w jednakowym stopniu zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Rezultatem pasywności jest często całkowity brak skuteczności w odniesieniu do możliwych oraz koniecznych działań i różnych form aktywności. Jest to jedna z głównych barier dydaktycznych. Przeciwdziałanie pasywności może w codziennej pracy nauczycielskiej wyrażać się przede wszystkim przez tworzenie przemyślanych sytuacji (które można także nazwać korekcyjnym nauczaniem i wychowaniem), w których uczeń przejmuje stopniowo władzę nad swoim myśleniem, podejmowanymi działaniami i własnymi odczuciami oraz konsekwencjami własnych działań. Pasywność bywa prawdziwą rzeczywistością szkoły, która jakże często jest ignorowana albo nie chce się jej wcale dostrzegać. Pasywni uczniowie są tymi, którzy sprawiają największe trudności dydaktyczne i wychowawcze. Zadanie szkoły i nauczyciela polega na tym, aby uczniowie wzięli odpowiedzialność za swoją aktywność, a w konsekwencji za swoje własne życie. Ten proces dokonuje się wtedy, gdy nauczyciel potrafi posługiwać się swoim transakcyjnym stanem Dorosłego (D) i ma pod kontrolą pozostałe obszary własnej psychiki, tj. surowego i pełnego wymagań, powinności i zasad Rodzica w Rodzicu (RR) oraz emocjonalne, spontaniczne (DzDz) i podporządkowane Dziecko (RDz). Dorosłe komunikaty skierowane do ucznia automatycznie wywołują u niego podobną reakcję. Dojrzały i dobrze psychicznie funkcjonujący nauczyciel ma bowiem tę zniewalającą moc, że zazwyczaj zmusza swojego partnera, jakim jest uczeń, do analogicznych, pozbawionych pasywności odpowiedzi z jego strony.

Wnioski

Istotą relacji międzyludzkich jest wymiana. Nie moglibyśmy przetrwać jako ludzie, nie dając i nie otrzymując niczego od innych. Stąd nieuchronnie pojawia się słowo „transakcja” w kontekście dydaktyki. Ale w czasie istniejących transakcji komunikacyjnych (wszak człowiek jest istotą komunikującą się – *homo communicativus*) nie chodzi tylko o obecność samej beznamietnej wymiany, o czym wiedzą dobrze wszyscy kupcy i ekonomiści, ale o istnienie swoiście rozumianego obrotu. Mały obrót w dawaniu i braniu przynosi

mały zysk. Duży obrót przynosi korzyści, a nawet bogactwo. Nie inaczej jest w przypadku relacji interpersonalnych. I choć wzajemny proces dawania i brania dąży w naturalny sposób do wyrównania, to w niektórych przypadkach taki rodzaj zrównoważenia nie może mieć miejsca. Dzieje się tak w przypadku relacji między rodzicami a dziećmi oraz, co warto podkreślić, również między nauczycielem i uczniem. Proces wyrównania dokonuje się tu niejako pośrednio przez następną pokolenie. Dzieci po pewnym czasie stają się osobami dorosłymi i mają własne dzieci, a spośród uczniów niektórzy wybierają zawód nauczyciela, który ma kolejne pokolenie swoich uczniów. Ta nierównowaga między nauczycielem a uczniem ma swoje ważne i daleko idące konsekwencje oraz warta jest głębszej refleksji. Jeden ze znanych terapeutów rodzinnych, H. Stierlin, stwierdza, że dzięki perspektywie systemowej bezzasadne okazało się analizowanie samych jednostek, gdyż musi nieuchronnie prowadzić do błędnych interpretacji i niewłaściwego rozumienia.

Wszyscy jesteśmy uwikłani w sieć wzajemnych relacji i oddziaływań. Co więcej, ponieważ nasze myślenie jest związane z językiem, a naturą języka jest sekwencyjne porządkowanie rzeczy, dochodzimy do tego, że układamy i organizujemy to, co naturalnie się wydarza, w uporządkowane, acz złudne sekwencje (F.B. Simon, H. Stierlin, 1998, s. 18).

Wzajemność oznacza więc to, że „zyskuję w drugim człowieku znaczenie, a on zyskuje znaczenie we mnie” (F.B. Simon, H. Stierlin, 1998, s. 14). Jest jeszcze jedna rzecz godna zauważenia. Transponując znane stwierdzenie M. Bubera, że miłość nie jest ani kochającym, ani kochanym, ale tym, co pomiędzy nimi, podobną konstatację można odnieść w stosunku do szkoły. Szkoła w swej istocie nie jest ani budynkiem, ani siecią placówek, ani też instytucją oświatową. Nie wyraża się też w samej osobie ucznia lub nauczyciela. Szkoła jest tym, co dzieje się **pomiędzy** nauczycielem a uczniem. Miejmy zatem nadzieję, że perspektywa analizy transakcyjnej znajdzie w dydaktyce swój należny jej kontekst.

Bibliografia

- Barrow, G. (2007). Transactional Analysis, Pastoral Care and Education. *Educational Transactional Analyst*, 25(1).
- Bartalanffy, L. von (1984). *Ogólna teoria systemów*. E. Woydyłło-Woźniak (tłum.). Warszawa.
- Berne, E. (1953). Concerning the Nature of Communication. *Psychiatric Quarterly*, 27.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry*. Nowy Jork.

- Berne, E. (1962). Classification of Positions. *Transactional Analysis Bulletin*, 1.
- Berne, E. (1966a). *Principles of Group Treatment*. Nowy Jork.
- Berne, E. (1966b). *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*. Nowy Jork.
- Berne, E. (1968). *Principles of Group Treatment*. Nowy Jork.
- Berne, E. (1969). *A Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis*. Nowy Jork.
- Berne, E. (1987). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. P. Izdebski (tłum.). Warszawa.
- Berne, E. (1994). *Seks i kochanie*. J. Mikos (tłum.). Warszawa.
- Berne, E. (1998). *Dzień dobry... i co dalej?* M. Karpiński (tłum.). Poznań.
- Bly, R. (1993). *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*. J. Tittenbrun (tłum.). Poznań.
- Brady, J.P. (1980). Behaviour therapy, *Medicine*, 36.
- Coles, R. (2004). *Inteligencja moralna dzieci*. D. Gaul, M. Machowski (tłum.). Poznań.
- Dusay, J.M. (1966). Response in Therapy. *Transactional Analysis Bulletin*, 5.
- English, F. (1976). *Transaktionale Analyse und Skriptanalyse. Aufsätze und Vorträge*. Hamburg.
- Gelder, M.G. (1977). Behavioral Treatment of Agoraphobia. Some Factors which Restrict Change after Treatment. W: J.C. Boulougouries, J.D. Rabavilas (red.). *The Treatment of Phobic and Obsessive Compulsive Disorders*. Oxford.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake W.K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, M. Grabarz, M. Śmieja (tłum.). Warszawa.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencja ekologiczna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Grzesiuk, L. (1980). Zaburzenia zachowania w ujęciu analizy transakcyjnej. W: M. Szostak (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej*. Warszawa.
- Grzesiuk, L. (red.) (1994). *Psychoterapia – szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa.
- Hare, R.M. (2001). *Myślenie moralne. Jego płaszczyzny, metoda i istota*. J. Margasiński (tłum.). Warszawa.
- Harris, T.A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. E. Knoll (tłum.). Warszawa.
- Herzog, W. (2006). *Pedagogika a psychologia. Zarys wzajemnych relacji*. J. Zychowicz (tłum.). Kraków.
- Jagiela, J. (1992). *Wstęp do analizy transakcyjnej. Przewodnik dla studentów pedagogiki społecznej*. Częstochowa.
- Jagiela, J. (1995a). Analiza Transakcyjna. Istotne pytania przed budowaniem procedur terapeutycznych. *Problemy Alkoholizmu*, 2.
- Jagiela, J. (1995b). Tolerancja w świetle analizy transakcyjnej. W: A. Rosół, M.S. Szczepański (red.). *Tolerancja. Studia i szkice*. T. 2. Częstochowa.
- Jagiela, J. (1996). Problemy opieki z perspektywy analizy transakcyjnej. W: D.K. Marzec (red.). *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*. Częstochowa.

- Jagieła, J. (1997a). Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych. W: J. Jagieła (red.). *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (1997b). Dziecko w rodzinie alkoholowej a niektóre aspekty Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana. *Problemy Alkoholizmu*, 8–9.
- Jagieła, J. (1998). Transakcyjne pozycje życiowe nieletnich przestępców. *Problemy Alkoholizmu*, 3.
- Jagieła, J. (2000). Przemoc w teatrze życia rodzinnego. Trójkąt Dramatyczny Stephana Karpmana. *Problemy Alkoholizmu*, 2.
- Jagieła J. (2001a). *Трансакционный анализ в теории педагогики и методике физического воспитания. Монография*. Минск.
- Jagieła J. (2001b). *Психологическое обоснование транзакционного анализа в теории педагогики и методике физического воспитания. Сборник научных трудов*, Москва.
- Jagieła J. (2001c). *Transactional Analysis (TA) as a Way of Improving the Interpersonal Competence of Teachers in the twenty-first century*. First Internet Conference for Educators Pedagogical University of Częstochowa (Poland), University of Luján (Argentina) and University of Ljubljana (Słowenia). W: A. Kozłowska, B. Kožuh (red.). *The Quality of Education in the Light of Educational Challenges and Tendencies of the Third Millennium*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (2001d). Transakcyjny model psychomanipulacji w nowych destrukcyjnych ruchach religijnych. W: S. Pamuła, A. Margasiński (red.). *Sekty. Uwarunkowania i niebezpieczeństwa w III RP*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (2002). Kontrapunkt potrójności. Szkic na marginesie refleksji o tolerancji. W: A. Rosół, M.S. Szczepański (red.). *Tolerancja. Studia i szkice*. T. 8–9. Częstochowa.
- Jagieła, J. (2003). Bioskrypt w pracy nauczyciela kultury fizycznej. W: J. Rodziejewicz-Gruhn (red.). *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (2004a). *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków.
- Jagieła, J. (2004b). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce.
- Jagieła, J. (2004c). *Psychopatologiczne aspekty analizy transakcyjnej*. W: A. Siedlaczek-Szwed (red.). *Z zagadnienia pedagogiki specjalnej*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (2004d). Pasywność w szkole. *Psychologia w Szkole*, 3.
- Jagieła, J. (2004e). Gry psychologiczne w szkole. *Psychologia w Szkole*, 1.
- Jagieła, J. (2005). Nauczyciele i rodzice, czyli gracze i przegrani. *Psychologia w Szkole*, 4.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.
- James, M. (1997). *Techniques in Transactional Analysis for Psychotherapists and Counselors*. Reading, MA.
- Janus, K. (red.) (2006). *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia, pojęcia, terminy*. Warszawa.
- Kehler, T. (1978). *Transactional Analysis Revisited*. Little Rock, AR.

- Keplinger, A. (2009). W okowach bierności. *Psychologia w Szkole*, 3.
- Kozielecki, J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa.
- Krajewski, T. (1975). *Kształtowanie struktur wiedzy w procesie wielostronnego uczenia się i nauczania biologii w szkole podstawowej*. Warszawa – Poznań.
- Kupisiewicz, C. (1980). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Kwaśnica, R. (1986). *Struktura sytuacji problemowej a funkcjonowanie wiedzy. Studium teoretyczne*, Warszawa – Wrocław.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2004). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa.
- Lennick, D., Kiel, F. (2007). *Inteligencja moralna. Jak poprawić wyniki w prowadzeniu interesów i skutecznie zarządzać*. I. Szuwalska (tłum.). Wrocław.
- Lewicki, T. (1975). *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa.
- Łastik, A. (2008). *Wewnętrzne dziecko*. Warszawa.
- Matkowski, M. (1993). Nierozpoznanie. W: J. Santorski (red.). *ABC psychologicznej pomocy*. Warszawa.
- Matkowski, M. (1995). *Proces skryptowy i koncepcja miniskryptu*. W: J. Santorski (red.). *Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*. Warszawa.
- Matthews, G., Zeider, M., Roberts, R.D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków.
- Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Okoń, W. (1965). Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów. *Nowa Szkoła*, 7–8.
- Okoń, W. (1975). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa.
- Okoń, W. (1976). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Olak, A. (2006). Wpływ analizy transakcyjnej na kształtowanie postaw interpersonalnych w organizacji, *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, 715.
- Pankowska, D. (2005). Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela. W: D. Jankowski (red.). *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*. Łódź.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin.
- Pawłowska, A. (2003). *Uwarunkowania realizacji funkcji personalnej w ujęciu analizy transakcyjnej*. Praca doktorska. Wydział Zarządzania UW.
- Phillips, M. (2000). *Doskonałość emocjonalna*. L. Rafa (tłum.). Warszawa.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. T. Kołakowski (tłum.). Warszawa.
- Piaget, J. (1977). *Psychologia i epistemologia*. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Przybylska, I. (2007). *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*. Katowice.
- Rogoll, R. (1989). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. A. Tomkiewicz (tłum.). Warszawa.
- Samek, T. (1991). *Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Kraków.
- Samek, T. (1997). *Trójkąt dramatyczny. Charaktery*, 10.
- Schaper, W.F., (1973). Some Aspects of the Interaction between Phobias and Their Partners. W: J.C. Brengelmann, W. Tunner (red.). *Behaviour Therapy*. Wiedeń.

- Schiff J. i in. (1969). Reparenting in Schizophrenia. *Transactional Analysis Bulletin*, 8.
- Schiff, A., Schiff, J. (1997). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Simon, F.B., Stierlin, H. (1998). *Słownik terapii rodzin*. M. Przyłipiak, K. Drat-Ruszczak, E. Suchar, E. Zubrzycka (tłum.). Gdańsk.
- Smółka, P. (2006). *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?* W: B. Kaczmarek, A. Kucharski, M. Stencel (red.). *Komunikowanie się. Problemy i perspektywy*. Lublin.
- Steiner, C.M. (1966). Script and Counterscript. *Transactional Analysis Bulletin*, 5.
- Steiner, C.M. (1968). The Alcoholic Game. *Transactional Analysis Bulletin*, 7.
- Steiner, C.M. (1972). *Games Alcoholics Play. The Analysis of Life Scripts*. Nowy Jork.
- Steiner, C.M. (1974). *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*. Nowy Jork.
- Steiner, C.M. (2002). The Adult: Once Again with Feeling. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Stewart, I., Joines, V. (1991). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham.
- Stewart I. (2001). Ego States and the Theory of Theory: The Strange Case of the Little Professor. *Transactional Analysis Journal*, 2.
- Strojnowska, B. (1978). Analiza transakcyjna w zastosowaniu do małżeństwa. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 2.
- Śmieja, M. (2009). Siła tkwiąca w emocjach. *Psychologia w Szkole*, 2.
- Terruwe, A.A., Baars, C.W. (1987). *Integracja psychiczna*. W. Unolt (tłum.). Poznań.
- Walczyzna, J. (1978). *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa.
- Weinberg, G.W. (1979). *Myślenie systemowe*. C. Berman, R. Wielburski (tłum.). Warszawa.
- Woollams, S., Brown, M. (1978). *Transactional Analysis*. Dexter, MI.
- Zaczyński, W.P. (1984). Teoria wielostronnego kształcenia jako paradygmat współczesnej dydaktyki – rozważania wstępne. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.
- Zaczyński, W.P. (1988). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.
- Zaczyński, W.P. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa.

Streszczenie

Artykuł przypomina model wielostronnego procesu nauczania-uczenia się i wskazuje na zaangażowanie poszczególnych transakcyjnych stanów Ja w odniesieniu do zawartych w nim strategii dydaktycznych. W zaprezentowanym własnym modelu wynikającym z analizy transakcyjnej, w którym punktem wyjścia są poszczególne składowe osobowości, a nie obszary ludzkiej aktywności, wymieniono niektóre rezultaty procesu uczenia się. Podkreślono rolę i znaczenie dydaktyczne zintegrowanej osobowości ucznia: Ethos i Pathos. Transakcyjny model wielostronnego procesu nauczania-uczenia się może przyczynić się do realizacji postulatów nauczania wychowującego. Pasywność może być traktowana

jako jedna z istotnych przyczyn hamujących pozytywne zmiany w procesie edukacji. W poszczególnych kierunkach psychologicznych w różny sposób podchodzi się do zjawiska społecznej bierności. Natomiast w analizie transakcyjnej źródłem pasywności jest dyskontowanie transakcyjne i brak udzielania wsparcia przez nauczyciela. Uczniowie mający poczucie, że jego potrzeba bycia zauważonym nie jest dostrzegana, przyjmują następujące strategie pasywności: bierność, dopasowanie, pobudzenie, skostnienie, wybuch lub zwlekanie.

Summary

The article reviews a model of the multisided process of teaching-learning and indicates the involvement of certain ego-states in didactic strategies that it comprises. The presented model is implicated by the transactional analysis, where the starting point is constituted by certain personality components, not by areas of human activity. Within this model some results of the learning processes are enumerated. The article emphasises the didactic role and importance of the learner's integrated personality – Ethos and Pathos. The transactional model of the multisided process of teaching-learning may contribute to the realisation of the demand for behaviour formatting teaching. Passivity can be treated as one of essential inhibitory causes the positive changes in process of education. Phenomenon of social passivity was approached in different meaning by individual psychological schools. However, in the transactional analysis are the source of passivity in discounting and the lack of giving by teacher the support. The having the feeling pupil, that his need of being noticed he does not perceive it manifests the following strategies of passivity: resignation, adjustment, stimulation, getting numb, explosion (acting-out) or procrastination.