EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA

NR 3

Pismo Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej
Instytut Pedagogiki
Zakład Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

Lista recenzentów
prof. zw. dr hab. Bolesław NIEMIERKO (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Wydział Zamiejscowy w Sopocie), prof. dr hab. Tatiana A. ŁAPATIK (kierownik Katedry Pedagogiki i Psychologii, Akademia Kształcenia Ustawicznego w Mińsku, Republika Białorusi), prof. zw. dr hab. Marian ŚNIEŻYŃSKI (Akademia Ignatianum w Krakowie), prof. zw. dr hab. Władysław P. ZACZYŃSKI (em. prof. UW)

Redaktor naczelny
dr hab., prof. AJD Jarosław JAGIEŁA

Zespół redakcyjny
dr Dorota GĘBUŚ, dr Zbigniew ŁĘSKI, dr Anna PIERZCHAŁA,
dr Adrianna SARNAT-CIASTKO, dr Edyta WIDAWSKA, dr Zbigniew WIECZOREK

Redaktor statystyczny
dr Jan KOWALIK (Politechnika Częstochowska)

Redaktorzy językowi
dr Krystyna ŁĘSKA-CHABROWSKA (Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie),
mgr Ewa PALKA (Akademia Ignatianum w Krakowie)

Sekretarze redakcji
dr Anna PIERZCHAŁA, dr Adrianna SARNAT-CIASTKO

Rada Naukowa
prof. PaedDr. Ján DANEK, CSc. (Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Świętych Cyryla i Metodego w Trnawie), prof. zw. dr hab. Larysa D. GŁAZYRINA (Katedra Pedagogiki Przedszkolnej, Białoruski Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet im. Maksyma Tanka), prof. zw. dr hab. Lidia GRZESIUK (Katedra Psychopatologii i Psychoterapii na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego), prof. zw. dr hab. Bolesław NIEMIERKO (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Wydział Zamiejscowy w Sopocie), dr hab. Dorota PANKOWSKA, prof. UMCS, Doc. PhDr. Alena PETROVÁ, Ph.D. (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu), Doc. PhDr. Irena PLEVOVÁ, Ph.D. (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu), prof. zw. dr hab. Krzysztof RUBACHA (UMK Toruń), prof. dr Zoroslav SPEVÁK (Wydział Filozoficzny Uniwersytetu w Nowym Sadzie), prof. zw. dr hab. Bogusław ŚLIWERSKI (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej), prof. zw. dr hab. Marian ŚNIEŻYŃSKI, Akademia Ignatianum w Krakowie, ks. dr Antoni TOMKIEWICZ (KUL w Lublinie), dr hab. Ewa WYSOCKA (Uniwersytet Śląski), prof. zw. dr hab. Władysław P. ZACZYŃSKI (em. prof. UW).

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA

NR 3

Częstochowa 2014

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Paulina PIASECKA

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt graficzny okładki
Adrianna SARNAT-CIASTKO

Artykuły zawarte w czasopiśmie recenzowane są anonimowo

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Czasopismo w wersji elektronicznej opublikowane jest na stronie: www.eat.ajd.czest.pl

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2014

ISSN 2299-7466

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ajd.czest.pl
e-mail: wydawnictwo@ajd.czest.pl
Objętość: 8,5 ark. wyd.

SPIS TREŚCI
CONTENTS

Od redakcji (Editorial) 7

AT W EDUKACJI (TA IN EDUCATION)

Bolesław NIEMIERKO
Stany Ja diagnosty edukacyjnego 13
The Ego States of Educational Diagnosticians (Summary) 26

Jarosław JAGIEŁA
The Family Album and the Script 27
Album rodzinny a skrypt (Streszczenie) 44

Jarosław JAGIEŁA
Album rodzinny a skrypt 45
The Family Album and the Script (Summary) 63

Karol MOTYL
Rytuał – od antropologii kulturowej do analizy transakcyjnej 65
Ritual – from Cultural Anthropology to Transactional Analysis (Summary) 78

NA POGRANICZU DZIEDZIN (ON THE BORDER)

Paulina PIASECKA
Sierpień w hrabstwie Osage – analiza filmu
z uwzględnieniem kategorii skryptu życiowego 81
August: Osage County – the Movie Analysis Using Life Script Category (Summary) 91

RAPORTY Z BADAŃ (RESEARCH RAPORTS)

Joanna GÓŹDŹ, Ewa WYSOCKA
Postawy życiowe młodzieży licealnej i ich wybrane osobowościowe korelaty 95
Life Attitudes Among Secondary School Youth and Their Personal Correlates (Summary) 115

Adrianna SARNAT-CIASTKO
Obraz ucznia-jedynaka w świetle analizy transakcyjnej 117
The Picture of the Only Child from the Transactional Analysis Perspective (Summary) 136

DO WYKORZYSTANIA W PRAKTYCE (FOR INCORPORATION IN THE PRACTICE)

Dorota GĘBUŚ
Zastosowanie map myśli w procesie dydaktycznym. *Mindmapping* a weryfikacja efektów kształcenia z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej 139
The Use of Mind Maps in the Teaching Process. Mindmapping and the Verification of the Effects of Education in the Area of Educational Transactional Analysis (Summary) 150

RECENZJE (REVIEWS)

Zbigniew ŁĘSKI
[rec.] Richard G. Erskine (ed.), *Life Scripts. A Transactional Anaysis of Unconscious Relational Patterns* 155

Zbigniew WIECZOREK
[rec.] Agnieszka Wróbel, *Asertywność na co dzień, czyli jak żyć w zgodzie ze sobą i innymi* 159

NOTY BIOGRAFICZNE AUTORÓW (ABOUT THE AUTHORS) 163

CZYTELNIA (READING-ROOM) 167

Od redakcji

Numer trzeci naszego periodyku potwierdza przekonanie, że projekt nowego czasopisma poświęconego edukacyjnym zastosowaniom analizy transakcyjnej – jako regularnego opracowania naukowego, które nie ma swojego odpowiednika zarówno w naszym kraju, jak również zagranicą – nie jest efemerycznym i incydentalnym pomysłem grupy zapaleńców. Z każdym następnym numerem łatwo dostrzec wyraźnie tworzącą się, a także konsolidującą grupę autorów i sympatyków naszego pisma. Cieszy nas to niezmiernie. Tworzy się bowiem sieć autorów skupionych wokół specyficznej i wąsko specjalistycznej problematyki psychologicznej, która – miejmy nadzieję – przełoży się również na praktykę edukacyjną. Odniesiony już sukces skłania nas ku dalszym planom i zamierzeniom. Jednym z nich jest wyjście poza macierzyste opłotki – w kierunku europejskich obszarów badań społecznych.

Profesor Bolesław Niemierko, od samego początku nasz nieoceniony patron i życzliwy opiekun, zaszczycił nas tym razem kolejnym tekstem dotyczącym osobowości diagnosty pedagogicznego. Nie zawsze pamiętamy bowiem, że jednym z najbardziej fundamentalnych składowych procesu diagnostycznego są właściwości i cechy podmiotu poznającego, jakim jest sama osoba podejmująca trud rozumienia otaczających ją zjawisk edukacyjnych. Przyjętą przez Władysława Jacka Paluchowskiego typologię diagnostów autor poddał weryfikacji przy pomocy inwentarza „Diagnosta edukacyjny". Jest to metoda własnej konstrukcji, odniesiona do analizy transakcyjnej. Narzędziem pomiaru okazał się w tym wypadku egogram strukturalny – „Kwestionariusz samooceny stanów Ja", autorstwa członkiń naszego Zespołu, Anny Pierzchały i Adrianny Sarnat-Ciastko. Jakie wnioski z tego niezwykle ciekawego zestawienia wyniknęły – pozostawiam ocenie samych Czytelników. Myślę, że w gronie transakcjonalistów może to stanowić interesujący przedmiot dyskusji i być może także twórczych kontrowersji? Zawarte w konkluzji artykułu z pozoru groźnie brzmiące memento: „Nie powinniśmy się jednak spieszyć z psychoterapią diagnostów nieformalnych, by pochopnie nie gmatwać ich działania edukacyjnego", przyjmujemy z pokorą i przekonaniem, że nasze działania idą dokładnie w odwrotnym kierunku.

Artykuł *Album rodzinny a skrypt* ukazuje możliwości zainicjowania pracy nad nieświadomym programem życia pacjenta przy użyciu albumu zdjęć rodzinnych. Proces terapeutyczny wykorzystujący podejście narracyjne obejmuje pięć następujących po sobie etapów. Czy jednak taki sposób gromadzenia zdjęć rodzinnych nie jest już anachroniczny? Czy zamieszczane na portalach społecznościowych i forach internetowych zdjęcia, w tym również fotografie najbliższych, zastąpią w ostateczności funkcje, jakie dotąd pełniły tradycyjne albumy rodzinne? Czas pokaże. Artykułem tym wkraczamy w obszar dociekań wykorzystujących paradygmat badań jakościowych.

W tekście kreślącym szeroką perspektywę, jaka rozciąga się od antropologii kulturowej po interesującą nas analizę transakcyjną, Karol Motyl koncentruje się na pojęciu rytuałów. Te niezbyt angażujące i proste transakcje, służące podtrzymaniu więzi międzyludzkich, są rozpatrywane w AT jedynie w skali jednostkowej, co celnie zauważa autor, który – a chcemy to podkreślić z uznaniem – zmierza do otwarcia przewodu doktorskiego z zakresu analizy transakcyjnej. Życzymy mu szybkiej finalizacji tego przedsięwzięcia.

Dział *Na pograniczu dziedzin* mieści w sobie kolejny tekst Pauliny Piaseckiej. Czytelnicy ostatniego numeru EAT być może pamiętają artykuł tej Autorki poświęcony dramatowi Herberta Bergera *Gdy mały ptaszek wypadnie z gniazda* i płynącą stąd analizę relacji międzyludzkich ukazanych w perspektywie AT. Tym razem Paulina Piasecka wyruszyła w obszar filmoznawstwa, analizując problematykę skryptu na podstawie obrazu *Sierpień w hrabstwie Osage*, w którym można śledzić losy dysfunkcyjnej rodziny zamieszkującej w Missouri, USA. Kolejna próba w tym zakresie skłania nas do refleksji nad przypuszczalnym konstytuowaniem nowej, choć przecież od jakiegoś czasu już podejmowanej dziedziny, jaką byłaby literaturoznawcza, filmoznawcza, czy wręcz kulturoznawcza analiza transakcyjna. Przy okazji można zauważyć, że na swojego autora czeka problematyka lektur szkolnych lub literatury młodzieżowej uwzględniająca dorobek AT. Jest to tematyka całkowicie nieobecna w badaniach naukowych.

W tym numerze w dziale poświęconym raportom z badań odnajdziemy również kontynuację artykułu z poprzedniej edycji. Jest to niezwykle interesujący artykuł prof. Ewy Wysockiej oraz Joanny Góźdź poświęcony psychospołecznym korelatom postaw życiowych jako stylów przywiązania, przejawiających się poprzez relacje zarówno do siebie, jak i do innych. Wydaje się, że młodzież licealna stała się tu niezwykle celnie dobraną grupą badawczą, ze względu na specyfikę tego okresu rozwojowego. Wiadomo wszak, że to właśnie w tym niezwykle burzliwym momencie życia wyodrębnione przez Autorki parametry badawcze zaczynają znajdować swoje najbardziej pełne urzeczywistnienie.

Uwagę Czytelników pragnę zwrócić na artykuł Adrianny Sarnat-Ciastko poświęcony obrazowi jedynactwa w świetle analizy transakcyjnej. Ten rzetelnie przygotowany tekst jest drobnym fragmentem rozprawy doktorskiej *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szcze-*

gólnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej, która już niebawem stanie się przedmiotem obrony na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. Mamy przekonanie, że gdy ten numer trafi już do rąk Państwa, będziemy mogli pogratulować stopnia doktora nauk pedagogicznych kolejnej osobie, która swoją rozprawę poświęciła edukacyjnej analizie transakcyjnej.

Wciąż otwartą kwestią pozostaje problem przekazywania i kontroli wiedzy dotyczącej AT. Poprzedni numer naszego periodyku przyniósł ciekawy artykuł Małgorzaty Lubańskiej (*Czy analiza transakcyjna może stać się pomocnym „narzędziem" w pracy nauczyciela?* – EAT nr 2). Tym razem do tej materii odwołuje się tekst Doroty Gębuś, ukazujący możliwości, jakie stwarzają tzw. mapy myśli (ang. *Mindmapping*) jako narzędzie oceny stopnia opanowania treści nauczanych zagadnień. Warto w tym miejscu wspomnieć, że prezentowany materiał został zgromadzony podczas realizacji przedmiotu *edukacyjna analiza transakcyjna*, który od kilku lat znajduje się w programie studiów jednej ze specjalności pedagogicznych (pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna) na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Czy warto podobny przedmiot wprowadzić na innych kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich oraz na innych uczelniach – pozostawiamy bez komentarza. Znawcy paradygmatu badań jakościowych pewnie bez trudu dostrzegą związki stosowanych rozwiązań z procedurą tzw. sieci przyczynowej, która wskazuje na powiązania przyczynowo-skutkowe między różnymi zjawiskami i relacjami ujawniające się między nimi[1].

Tradycyjnie już numer zamykają dwie recenzje. Pierwsza z nich dotyczy pracy zbiorowej pod redakcją znanego i cenionego na świecie transakcjonalisty Richarda G. Erskine, poświęconej problematyce skryptu życiowego. Czytając recenzję, jakże trudno pozbyć się poczucia żalu i zawodu, że jak dotąd zarówno wspomniana książka, jak również inne podobne pozycje o zbliżonej tematyce nie znajdują wciąż swoich polskich tłumaczeń. Druga z recenzji dotyczy poradnika treningu zachowań asertywnych, w którym autorka zauważa również treści związane z AT. Nie jest to koincydencja przypadkowa. Wszak czyż można sobie wyobrazić asertywność zgodną ze znaną formułą: stanowczo – łagodnie – bez lęku, pozbawioną obecności funkcjonalnego stanu Ja-Dorosły? Każdy czytelnik, choćby tylko pobieżnie zaznajomiony z analizą transakcyjną, przyzna, że nie jest to możliwe.

Dodajmy jeszcze na koniec prezentacji trzeciego numeru naszego czasopisma łacińską maksymę *omne trinum perfectum*[2], wierząc, że znajduje i w tym

---

[1] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001, s. 346–347.

[2] Wszytko, co złożone z trzech, jest doskonałe.

wypadku swoje uzasadnienie. Pełną, elektroniczną wersję tego periodyku odnaleźć można na stronie Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej: www.eat.ajd.czest.pl/. Pozostałe publikacje książkowe Zespołu dostępne są natomiast w Bibliotece Cyfrowej AJD: delibra.bg.ajd.czest.pl/.

Jarosław Jagieła
Redaktor Naczelny

AT W EDUKACJI

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2014, nr 3, s. 13–26

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2014.03.01

Bolesław NIEMIERKO

Stany Ja diagnosty edukacyjnego

Słowa kluczowe: diagnostyka edukacyjna, diagnosta edukacyjny, edukacyjna analiza transakcyjna, stany Ja, egogram.

Edukacyjna analiza transakcyjna, która – w wykładni Doroty Pankowskiej (2012, s. 18) – jest „analizą transakcyjną dopełnioną koncepcjami i działaniami specyficznymi dla pracy dydaktyczno-wychowawczej", przeżywa w Polsce okres żywiołowego rozwoju. Można go określić jako „wędrówkę ku nierozpoznanym edukacyjnym kontynentom" (Jagieła, 2012, s. 8), ale także jako „fazę dojrzałości […] edukacyjnego pola zastosowań analizy transakcyjnej" (Pankowska, 2012, s. 16).

Spodziewamy się, że warsztat analizy transakcyjnej będzie służył zarówno **diagnostyce unormowanej**, uprawianej przez specjalistów i bogatej w narzędzia, jak i **diagnostyce nieformalnej**, uprawianej powszechnie własnymi środkami pedagoga (Niemierko, 2009, s. 31–32).

Dlaczego nauczyciel-wychowawca rozpoznaje podopiecznych intuicyjnie, zadowalając się zwykle rolą „diagnosty pierwszego kontaktu"? Przyczyną jest mnogość funkcji spełnianych przez niego w szkole. Mimo iż codziennie wchodzi w co najmniej tysiąc osobistych interakcji z uczniami (Good i Brophy, 1987), brak mu warunków na pełną diagnozę ich uczenia się.

Louis Cohen, Lawrence Manion i Keith Morrison wytypowali dwanaście *elementów roli i funkcji nauczyciela*. Są zestawione – w oryginalnej kolejności – w tab. 1 i zaopatrzone w oceny ważności (od 4 punktów jako „najważniejsze", do 1 punktu jako „mniej ważne") dokonane przez niestacjonarnych studentów pedagogiki w Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.

Tabela 1. Funkcje nauczyciela w ocenie studentów pedagogiki (n = 30)

Funkcja	Objaśnienie	Ocena ważności	
		Średnia	Ranga
Kierownik	Zarządzanie przebiegiem zajęć i zachowaniem uczniów	3,17	**1,5**
Obserwator	Uważne spostrzeganie czynności jednostek i grup uczniów	2,73	11,5
Diagnosta	Rozpoznawanie silnych i słabych stron każdego ucznia	3,00	**4,5**
Edukator	Określanie celów, materiału i poziomu kształcenia	2,73	11,5
Organizator	Urozmaicanie przebiegu zajęć dla podniesienia ich skuteczności	2,90	6,5
Decydent	Wybór programu, środków dydaktycznych i problematyki zajęć	2,90	6,5
Prezenter	Pokazywanie, opowiadanie, wywoływanie dyskusji	2,77	9,5
Informator	Wyjaśnianie, udzielanie odpowiedzi na pytania	3,17	**1,5**
Pomocnik	Pomaganie uczniom w rozwiązywaniu ich własnych problemów	3,00	**4,5**
Motywator	Wzbudzanie i podtrzymywanie zainteresowania przedmiotem	3,03	**3**
Doradca	Przedstawianie uczniom możliwości skuteczniejszego działania	2,77	9,5
Recenzent	Systematyczne sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów	2,83	8

Jak widzimy w tab. 1, funkcje obserwatora i diagnosty nie zostały ocenione jako najważniejsze w pracy nauczyciela. Wyprzedzają je zadania kierownika pracy uczniów oraz informatora i motywatora, niedoceniane przez autorów klasyfikacji. Wszystkie funkcje zostały umieszczone w strefie „bardzo ważnych" (około 3 punktów), co niewątpliwie świadczy o złożoności roli i o konieczności harmonizowania jej wielu elementów.

Osobowość diagnosty, jako względnie stały układ wewnętrznych regulatorów jego działalności, odgrywa szczególną rolę w pracy niespecjalisty, pozbawionego – w większości sytuacji – zobiektywizowanych procedur i czasu na ich stosowanie. Postawy pedagoga wobec innych ludzi i wobec samego siebie stanowią „czynnik ludzki" edukacji, decydujący w wielu sytuacjach o jej sukcesie.

Według Ewy Wysockiej (2009, s. 152), właściwemu **kontaktowi diagnostycznemu** z badanym zagrażają następujące nastawienia diagnosty:

1. *Nawyk oceniania i wartościowania*, ukształtowany w pracy dydaktyczno-wychowawczej.
2. *Nadmierne poczucie odpowiedzialności*, zwężające pole rozpoznania do prób naprawy drogi życiowej badanego.
3. *Tendencja do dominacji i autoprezentacji*, skutkująca wzrostem napięcia w procesie diagnostycznym.
4. *Nastawienie lękowe*, wynikające z obawy diagnosty przed niepowodzeniem, bezradnością, i utratą autorytetu.

Te zagrożenia, sygnalizowane już we wczesnym okresie rozwoju osobowości i spotęgowane doświadczeniem pedagogicznym diagnosty, mogą zaowocować **autorytaryzmem**, stanowiącym plagę wszystkich form współczesnej edukacji.

Psychologiczną typologię *wiedzy i umysłu diagnosty* przedstawił Władysław Jacek Paluchowski (2001, s. 84). Zarysował on cztery sylwetki:

Typ 1, *konkretno-obiektywny*. Poszukuje szczegółowych faktów, jest logiczny, ostrożny, przestrzega reguł zewnętrznych.

Typ 2, *globalno-obiektywny*. Wykorzystuje modele i prawa ogólne, poszukuje wyjaśnień deterministycznych, tworzy teorie.

Typ 3, *konkretno-subiektywny*. Wrażliwy emocjonalnie, impulsywny, chętnie podejmuje ryzyko i eksperymentuje.

Typ 4, *globalno-subiektywny*. Dąży do głębokiego rozumienia i przeżycia problemów, duchowego przywództwa i wpływu.

Ta typologia wykazuje podobieństwo do Wincentego Okonia czterech **dróg uczenia się** (1967) i do analogicznych **modeli uczenia się** (Niemierko, 2007, s. 106–108; Niemierko, 2012). Te modele, w kolejności przyjętej przez Paluchowskiego, prowadzą do następującej typologii diagnostów:

1. **Proceduralista** (uczenie się przez przyswajanie, model alfa): uparte poszukiwanie i chłodne rejestrowane faktów, logiczne rozumowanie, ostrożne wnioskowanie, skłonność do stosowania sprawdzonych schematów działania, pilna obserwacja skutków podjętych decyzji.
2. **Teoretyk** (uczenie się przez odkrywanie, model gamma): analiza przypadku w ujęciach alternatywnych, fakty jako dowody prawdziwości twierdzeń ogólnych, pogłębione wyjaśnienia teoretyczne, odwlekanie decyzji, tymczasowość i dyskusyjność rozstrzygnięć.
3. **Ryzykant** (uczenie się przez działanie, model beta): przygodowe traktowanie diagnozy, podejmowanie ryzyka, śmiałość działań w zmiennej sytuacji, pomysłowość, sprawne podejmowanie decyzji, impulsywność, emocjonalna argumentacja za przyjętym rozstrzygnięciem.
4. **Intuicjonista** (uczenie się przez przeżywanie, model delta): wrażliwość na emocje przejawiane przez uczniów, wczuwanie się w motywy zachowań, osobiste wartościowanie faktów, żywość argumentacji, skłonność do przewodzenia zespołom oceniającym.

Obydwie typologie mają status spekulatywnych konstruktów (Niemierko, 2009, s. 41; Wysocka 2013, s. 290), gdyż były zaledwie przedmiotem powierzchownych przymiarek. Stacjonarnym licencjatom pedagogiki najbardziej podobał się Intuicjonista, a najmniej – Teoretyk, ale podstawą tych wyborów było tylko ogólne wyobrażenie sylwetek diagnostów i prawdopodobnie reakcja na nazwę typu. Tego rodzaju głosowanie nie może, rzecz jasna, być uznane za weryfikację typologii.

Pomiar preferencji diagnostycznych

By dokonać pomiaru **preferencji diagnostycznych** w postaci znaczeń przypisywanych wybranym zachowaniom czterech typów diagnosty – Proceduralisty, Ryzykanta, Teoretyka i Intuicjonisty – zbudowano inwentarz *DIAGNOSTA EDUKACYJNY*, załączony do tego artykułu. Składa się on z 40 pozycji uporządkowanych *1 – 2 – 3 – 4* w każdej kolejnej czwórce, tak że np. Proceduralistę reprezentują pozycje 1, 5, 9, … , Ryzykanta reprezentują pozycje 2, 6, 10, … , itd.

Surowa wersja inwentarza wykazała niezadowalającą spójność charakterystyk, z wyjątkiem Ryzykanta, mającego najsilniejsze zakorzenienie temperamentalne. Współczynniki rzetelności *alfa* wyniosły kolejno: 0,20, 0,68, 0,45 i 0,38. Bardzo niską rzetelność Proceduralisty spowodowało zapewne mylenie urzędniczej bezduszności ze skrupulatnym wykonywaniem zadań.

Najsłabsze jedenaście pozycji, o mocy różnicującej względem skali odpowiedniego typu od −0,02 do 0,25 i medianie 0,21, stanowczo wymagało przeredagowania. Dla porównania: najlepsze jedenaście pozycji miało wskaźniki mocy różnicującej od 0,53 do 0,78 i medianę 0,59. Nie podjęto próby naprawy większej liczby pozycji niż jedenaście, gdyż zagrażałoby to trafności pomiaru przez zwężenie zakresu operacyjnych charakterystyk poszczególnych typów.

Zastosowanie skorygowanej wersji inwentarza w grupie 30 niestacjonarnych studentów pedagogiki wykazało właściwości przedstawione w tab. 2:

Tabela 2. Statystyki czterech typów diagnosty edukacyjnego uzyskane w badaniach studentów pedagogiki (n = 30)

Symbol	**Typ diagnosty**	**Wskaźniki statystyczne**		
		średnia	**wariancja**	**rzetelność**
Alfa	*Proceduralista*	35,4	19,6	0,46
Beta	*Ryzykant*	32,9	21,5	0,52
Gamma	*Teoretyk*	35,2	27,9	0,63
Delta	*Intuicjonista*	36,7	16,0	0,38

Dane zestawione w tab. 2 sugerują, że głęboki emocjonalnie Intuicjonista jest najchętniej aprobowany przez studentów, spontaniczny Ryzykant zaś najmniej chętnie. Opinie o Intuicjoniście są mało zróżnicowane (niska wariancja i niska rzetelność), a najbardziej zróżnicowane – o Teoretyku. Jak wiadomo, wielu czynnych pedagogów ma krytyczny stosunek do akademickiej wiedzy o edukacji, ale inni pokładają w niej duże nadzieje. Pamiętajmy też, że nadal działamy w sferze wyobrażeń roli diagnosty edukacyjnego, bez obserwacji jego faktycznych zachowań.

Rzetelność pomiaru preferencji diagnostycznych studentów wersją skorygowaną inwentarza wzrosła w stosunku do wersji surowej średnio o 16%. Nie

jest to wiele. Gdyby każdą z części mierzących preferencję do określonego typu diagnozowania przedłużyć dwukrotnie, z 10 do 20 pozycji, rzetelność tych części wzrosłaby zapewne, według wzoru „proroczego" Spearmana-Browna, o kolejne 50% i zbliżyła się do wielkości 0,8, uznawanej za wystarczającą.

Mocno rozbudowane narzędzie byłoby jednak nie dość operatywne, trzeba więc będzie polegać na wzmacnianiu jego **struktury wewnętrznej**, układu zbudowanych skal. Nim uda się zebrać dostatecznie dużą liczbę danych, by dokonać *analizy czynnikowej* pozycji inwentarza, przyjrzyjmy się interkorelacjom wyników jego części w referowanych tu badaniach:

Tabela 3. Interkorelacje czterech typów diagnosty edukacyjnego uzyskane w badaniach studentów pedagogiki (n = 30)

	Proceduralista	*Ryzykant*	*Teoretyk*	*Intuicjonista*
Proceduralista	1,00	0,13	0,15	0,26
Ryzykant	0,13	1,00	**0,90**	0,32
Teoretyk	0,15	**0,90**	1,00	O,31
Intuicjonsta	0,26	0,32	0,31	1,00

Otrzymaliśmy, jak można się było spodziewać, pięć niskich (0,13–0,32) współczynników korelacji oraz, ku wielkiemu zaskoczeniu, bardzo wysoki współczynnik (0,90) między wyborem Ryzykanta i Teoretyka. Wprawdzie uczenie się przez działanie (model beta) i uczenie się przez odkrywanie (model gamma) mają wspólną genezę (Dewey, 1988), ale charakterystyki podane w typologii diagnostów wskazują na odrębność każdego z typów.

Dla upewnienia się o sile zaobserwowanej zbieżności sporządzono **tablicę korelacyjną** wyników inwentarza w zakresie dwu wymienionych wyżej typów. Przedstawia ją tab. 4:

Tabela 4. Korelacja *Ryzykanta* i *Teoretyka* w wyobrażeniach studentów o swej roli diagnosty edukacyjnego

Ryzykant / **Teoretyk**	**21–24**	**25–28**	**29–32**	**33–36**	**37–40**	**41–44**	**45–48**	**Liczebności**
37–40					3	2	1	6
33–36			1	5	4	1		11
29–32			2	4	1			7
25–28		1	1	2				4
21–24	2							2
Liczebności	2	1	4	11	8	3	1	30

Tab. 4 pokazuje bardzo silny związek zachowań Teoretyka i Ryzykanta w opiniach studentów pedagogiki. Zwłaszcza zgodność wskaźników najniższych (lewy dolny róg tabeli) i najniższych (prawy górny róg tabeli podnosi wartość współczynnika korelacji.

Przyjrzyjmy się teraz próbnej klasyfikacji badanych przy arbitralnym założeniu, że jedno odchylenie standardowe (średnio 4,5) od ogólnej średniej (35 punktów) wyznaczy nam **przedział niepewności samooceny**, a więc wynik 40 punktów lub powyżej oznaczać będzie preferencję do danego typu diagnozy, a 30 punktów lub mniej – odrzucenie danego typu.

Tak surowe założenie, uzasadnione niezadowalającą rzetelnością poszczególnych części inwentarza, skutkuje trudnością dokonania klasyfikacji. Tylko 6 studentów udałoby się zakwalifikować do jednego z typów, a kolejnych 6 do dwu lub nawet trzech typów. O 9 studentach można było orzec tylko, jaki typ diagnosty odrzucają, a jeden student odrzucił wszystkie cztery typy, co należy chyba uznać za ogólną niechęć do roli diagnosty edukacyjnego. Pozostałych 8 studentów zmieściło się całkowicie w przedziale niepewności samooceny typu.

Transakcyjna interpretacja preferencji diagnostycznych

Jak powiedziano na wstępie, dla wzmocnienia typologii diagnostów edukacyjnych i wyjaśnienia trudności w jej zastosowaniu będziemy szukać pomocy w analizie transakcyjnej. Postaramy się określić **stany Ja** badanych studentów, rozumiane (Jagieła, 2012a, s. 204) „jako spójne zbiory [ich] myśli, uczuć i doświadczeń manifestujących się poprzez konkretne zachowania", opisane w wybranym narzędziu badawczym. Stany Ja (stany *ego*) sięgają głębi osobowości człowieka, wytworzonej w jego wczesnych sytuacjach rodzinno-wychowawczych.

Podstawowa typologia stanów Ja, wytworzona przez Eryka Berne'a (1987) do opisu postaw ukształtowanych pod wpływem rodziców lub osób, odgrywająca podobną rolę, obejmuje trzy stany:

1. **Ja-Rodzic** – częste i bezwiedne zajmowanie pozycji inicjatora i decydenta odpowiedzialnego za działania innych, traktowanych jako Dzieci.
2. **Ja-Dorosły** – „najbardziej racjonalny, autonomiczny oraz obiektywny stan-Ja, odpowiadający za dobry kontakt z rzeczywistością" i partnerskie stosunki z innymi (Jagieła, 2012, s. 50).
3. **Ja-Dziecko** – kierowanie się niekontrolowanymi emocjami, ustępowanie innym, gdy zajmą pozycję Rodzica.

Ten prosty podział, dający się sprowadzić do alternatywy dominacja – partnerstwo w układach personalnych, został wkrótce rozwinięty przez wprowadzenie trzech stanów do wewnątrz każdej kategorii, to jest wyodrębnienie nie tylko (1) Rodzica – Dorosłego – Dziecka, lecz także (2) skłonności do zachowań rodzicielskich, partnerskich i dziecięcych w ramach tych trzech ogólnie określo-

nych postaw. Ta nawiązująca do *teorii fraktali*, czyli do wielopoziomowego odtwarzania wzorów, strategia naukowa przyniosła szeroką panoramę typów osobowości człowieka i rozkwit badań nad odmianami jego ukrytych usposobień.

Dwustopniowa typologia stanów Ja została zdefiniowana przez Jarosława Jagiełę następująco (2011a, s. 27):

1. **Rodzic w Rodzicu** (RR) – „odpowiada funkcjonalnemu stanowi Rodzica Krytycznego, będąc rodzicielskim zbiorem norm, zasad, ocen, powinności itd.".
2. **Dorosły w Rodzicu** (DR) – „nazywany też niekiedy Rodzicem Praktycznym, zawiera przekazane przez rodziców reguły postępowania praktycznego i sposoby efektywnych działań".
3. **Dziecko w Rodzicu** (DzR) – „stanowi funkcjonalny stan Rodzica Opiekuńczego, przejawiającego się poprzez zachowanie wyrażające troskę, opiekę, wychowanie itd.".
4. **Rodzic w Dorosłym** (RD) – „nazywany też Etosem, jest zbiorem przetworzonych, świadomie przepracowanych i zintegrowanych przez dorosłego danych pochodzących od Rodzica".
5. **Dorosły w Dorosłym** (DD) – „określany jako Komputer lub Logos, gromadzi i przetwarza informacje pochodzące od samego podmiotu oraz z otaczającej rzeczywistości".
6. **Dziecko w Dorosłym** (DzD) – „nazywany również Patosem, stanowi zbiór świadomie przeżywanych uczuć, poddanych ocenie i kontroli struktury Dorosłego".
7. **Rodzic w Dziecku** (RDz) – „definiowany też jako Dziecko Przystosowane, przejawia się uczuciami i zachowaniami służącymi społecznej adaptacji".
8. **Dorosły w Dziecku** (DDz) – „nazywany funkcjonalnym terminem «Mały Profesor», reprezentuje najbardziej twórcze i intuicyjne strategie badania rzeczywistości oraz rozwiązywania problemów".
9. **Dziecko w Dziecku** (DzDz) – „wymieniane również jako Dziecko Naturalne lub Spontaniczne, wyraża pięć podstawowych uczuć (szczęście, smutek, złość, strach, wstręt), które nie są wynikiem oddziaływań społecznych".

Na powyższym schemacie oparty jest **egogram**, czyli inwentarz stanów Ja, wytworzony w Zespole Badawczym Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (Pierzchała, Sarnat-Ciastko, 2011) i zastosowany w referowanych tu badaniach z korektami niektórych pozycji. Zmiany polegały na:

a. uproszczeniu najdłuższych sformułowań, np. *Kieruję się przekonaniem, że każdy powinien ponosić konsekwencje swoich wyborów* zmieniono na *Uważam, że każdy człowiek odpowiada za siebie*, a *Ściśle przestrzegam tradycji* (*np. świątecznych, rocznicowych i in.*), *które wyniosłem/am z domu rodzinnego* zamieniono na *Przestrzegam tradycji wyniesionych z domu rodzinnego*.

b. sprecyzowaniu określeń wieloznacznych, np. *Jestem osobą obiektywną*, zamieniono na *Obiektywnie oceniam ludzi i sytuacje*, a *Jestem osobą autentyczną* zamieniono na *Uważam się za osobę w pełni szczerą*.

Tabela 5. Statystyki trzech głównych stanów Ja w egogramie uzyskane w badaniach studentów pedagogiki (n = 30)

Statystyka	*Rodzic* (R)	*Dorosły* (D)	*Dziecko* (Dz)
Średnia	100,4	98,0	95,9
Wariancja	148,0	100,5	74,2
Korelacja	0,80	0,74	0,53

Egogram, obejmujący po 30 pozycji dla każdego ogólnego stanu Ja, wykazał następujące właściwości pomiarowe:

1. Średnie punktów (w skali od 5 – *zdecydowanie tak*, do 1 – *zdecydowanie nie*) są zbliżone, a więc nie da się orzec o predylekcji studentów do żadnej z postaw.
2. Największa jest wariancja wyników Rodzica, a najmniejsza – Dziecka, co może świadczyć o stosunkowo silnie zróżnicowanej skłonności do autorytaryzmu i stosunkowo słabo – do uległości.
3. Wraz z wariancją maleje rzetelność pomiaru w kolejnych kategoriach i u Dziecka jest, jak na 30 pozycji, mocno niezadowalająca.

Ograniczona spójność wyników pomiaru ogólnych stanów Ja sygnalizowała urozmaicony obraz ich szczegółowych kategorii, co potwierdziły dane zestawione w tab. 6:

Tabela 6. Statystyki dziewięciu szczegółowych stanów Ja w egogramie uzyskane w badaniach studentów pedagogiki (n = 30)

Statystyka	*RR*	*DR*	*DzR*	*RD*	*DD*	*DzD*	*RDz*	*DDz*	*DzDz*
Średnia	25,3	25,3	**41,5**	**40,6**	28,1	30,4	32,3	**36,9**	24,4
Wariancja	15,8	30,9	25,6	15,5	17,0	13,0	42,9	20,6	24,7
Rzetelność	029	0,61	0,70	0,55	0,36	0,25	0,80	0,62	0,42

Tab. 6 pokazuje:

1. Preferencję studentów pedagogiki (wysokie średnie) do stanu Dziecka w Rodzicu, Rodzica w Dorosłym i Dorosłego w Dziecku, co można interpretować jako nastawienie opiekuńcze (DzR), refleksyjne (RD), a zarazem twórcze (DDz) w zakresie wychowania.
2. Rozmaite właściwości pomiarowe dziewięciu skal: od umiarkowanej rzetelności (0,70–0,80), przez niską (0,42–0,62), do bardzo niskiej (0,25–0,36). Ta niejednorodność inwentarza, niezgodna z informacją podaną przez jego autorkę (Pierzchała, 2013, s. 357–358) i wskazująca na zróżnicowane (umiar-

kowana wariancja) postawy studentów w pewnych zakresach, a ujednolicone w innych, skomplikuje nam wnioskowanie o transakcyjnych korzeniach typologii diagnostów. Warto przypomnieć, że rzetelność samooceny typu diagnosty była również niewysoka (średnio około 0,5).

Tab. 7. przedstawia związki preferencji diagnostycznych ze stanami Ja studentów:

Tabela 7. Korelacje typów preferencji diagnostycznych ze stanami Ja oszacowane w badaniach studentów pedagogiki (n = 30)

Typ diagnosty	*RR*	*DR*	*DzR*	*RD*	*DD*	*DzD*	*RDz*	*DDz*	*DzDz*
Procduralista	0,09	0,19	0,34	0,27	0,35	0,14	0,32	0,07	−0,10
Ryzykant	0,33	**0,46**	0,28	**0,56**	0,11	0,21	**0,37**	0,31	−0,08
Teoretyk	0,18	**0,49**	0,36	**0,59**	0,01	0,26	**0,47**	0,20	−0,05
Intuicjonsta	**0,55**	0,18	**0,37**	**0,37**	**0,44**	**0,57**	-0,14	**0,43**	0,15

Niełatwo zinterpretować trzydzieści sześć współczynników (r Pearsona), nie tylko ze względu na ich liczbę, lecz także ze względu na niskie wartości, które mogą być skutkiem niezadowalającej rzetelności pomiaru. Tylko co trzeci z tych współczynników (zaznaczony tłustym drukiem) osiągnął statystyczną istotność (r > 0,36), przy czym żaden nie dotyczył Proceduralisty i żaden nie dotyczył Dziecka Naturalnego (DzDz), co można wytłumaczyć szukaniem drogi do odpowiedzialnego wypełniania obowiązków diagnosty edukacyjnego.

By uwypuklić zależności między typami diagnostów i ich stanów Ja, zastosowano **poprawkę Spearmana** na obniżenie współczynnika korelacji wskutek błędów pomiaru dwu zmiennych (Niemierko, 1975, s. 232–233). Ta poprawka pozwala na oszacowanie korelacji wyników prawdziwych tych zmiennych, ale jest to oszacowanie bardzo niedokładne, bo obciążone potrójnymi błędami losowymi: współczynnika korelacji dwu zmiennych i współczynników rzetelności każdej z nich. Bywa, że otrzymujemy współczynniki większe od jedności i w tym przypadku przedstawiamy je zawsze jako 1.

Poprawka Spearmana zastosowana do danych z tab. 2, 6 i 7 przyniosła wyniki zestawione w tab. 8, w której nadto, dla większej przejrzystości, pominięto współczynniki nieistotne statystycznie po poprawce:

Tabela 8. Hipotetyczne korelacje wyników prawdziwych preferencji diagnostycznych z wynikami prawdziwymi stanów Ja w oszacowaniach studentów pedagogiki (n = 30)

Typ diagnosty	*RR*	*DR*	*DzR*	*RD*	*DD*	*DzD*	*RDz*	*DDz*	*DzDz*
Procduralista		0,8	0,8	0,6	**1**		0,6		
Ryzykant	0,9	**1**	0,7	0,7			0,7	0,5	
Teoretyk		**1**	0,8	**1**			0,8		
Intuicjonsta	**1**	0,6	**1**	0,9	**1**	**1**		0,8	

Z tab. 8 odczytujemy następujące hipotetyczne związki czterech typów diagnosty z postawami rejestrowanymi w systemie analizy transakcyjnej:

1. Diagnostyczny Proceduralista ma w poczuciu studentów pedagogiki najwięcej wspólnego z bezwzględnie logicznym Dorosłym w Dorosłym, a jego postawy rodzicielskie (DR i DzR) nie wykazują, na szczęście, inklinacji do kontroli i krytyki (RR), a więc do przejawów autorytaryzmu.
2. Surowszy jest Ryzykant (wysoki współczynnik RR), który jednak kieruje się przede wszystkim względami praktycznymi (DR), a jego dążenie do skuteczności diagnozy potwierdza założenia uczenia się przez działanie (modelu beta).
3. W przekonaniu studentów Teoretyk jest także nastawiony praktycznie (DR), pojawia się nadto u niego zintegrowana postawa etyczna (RD), będąca wynikiem dojrzałych przemyśleń, tonujących wysokie wymagania.
4. Najbardziej rozmyta jest sylwetka Intuicjonisty, który kojarzy się z niemal wszystkimi odmianami stanów Ja Rodzica i Dorosłego, ale nie z zachowaniem Dziecka, z ewentualnym wyjątkiem twórczego Dorosłego w Dziecku (DDz). Tak wszechstronny i dojrzały Intuicjonista potwierdza odczucia studentów niestacjonarnych pedagogiki, ale mocno wykracza poza oczekiwania autora badań, formułowane we wcześniejszych publikacjach (Niemierko, 2009; Niemierko, 2013).

Wobec incydentalnej i niewielkiej próby badawczej wszelkie wnioski o diagnostach muszą być traktowane jako tymczasowe, wyznaczające co najwyżej kierunki dalszych badań. Logiczny Proceduralista, praktyczny Ryzykant, dojrzały Teoretyk i wszechstronny Intuicjonista powinni być planowo obserwowani w działaniu i poddawani analizom jakościowym, nie tylko ilościowym.

Warto wyjść poza krąg studentów pedagogiki i przebadać profesjonalnych wychowawców oraz nauczycieli rożnych szczebli i różnych przedmiotów, w tym zwłaszcza przedmiotów ścisłych, uważanych za ostoję dydaktycznego autorytaryzmu.

Najszerszym polem diagnoz edukacyjnych jest **ocenianie szkolne**, rozumiane jako ustalanie i komunikowanie oceny osiągnięć uczniów. Obydwa procesy obfitują w błędy (Tyszka, 1999; Covey, 2000; Gordon, 1997), które można by przezwyciężać po wykryciu źródeł w postaci wczesnych doświadczeń rodzinno-społecznych nauczyciela.

Nie powinniśmy się jednak spieszyć z psychoterapią diagnostów nieformalnych, by pochopnie nie gmatwać ich działania edukacyjnego.

Bibliografia

Berne E. (1987), *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, *PWN*, Warszawa.

Cohen L., Manion L., Morrison K. (1999), *Wprowadzenie do nauczania*, Zysk, Poznań.

Covey S.R. (2000), *Komunikacja synergiczna*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów.O komunikowaniu się między ludźmi*, PWN, Warszawa.

Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa (wyd. amer. 1933).

Good T.L., Brophy J.E. (1977), *Educational psychology. A realistic approach*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Gordon T. (1997), *Wychowanie bez porażek w szkole*, PAX, Warszawa.

Jagieła J. (2011a), *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*, [w:] J. Jagieła *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego, Częstochowa.

Jagieła J. (2011b), *Egogram EFP. Wersja eksperymentalna*, [w:] J. Jagieła *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.

Jagieła J. (2012a), *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.

Jagieła J. (2012b), *Od redakcji*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna", nr 1.

Niemierko B. (1975), *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, WSiP, Warszawa.

Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, WAiP, Warszawa.

Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.

Niemierko B. (2013), *Analiza transakcyjna jako metoda diagnostyki edukacyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna", nr 2.

Okoń W. (1967), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Paluchowski W.J. (2001), *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Scholar, Warszawa.

Pankowska D. (2012), *Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna", nr 1.

Pierzchała A., Sarnat-Ciastko A. (2011), *Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna", nr 1.

Pierzchała A. (2013), *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.

Tyszka T. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk.

Wysocka E. (2009), *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Wysocka E. (2013), *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Impuls, Kraków.

DIAGNOSTA EDUKACYJNY

Wyobraź sobie, że rozpoznawanie warunków, przebiegu i wyników **uczenia się** dzieci, młodzieży lub dorosłych należy do twoich zawodowych obowiązków. Na każdą z pozycji kwestionariusza masz do wyboru pięć odpowiedzi: ***NIE, Raczej NIE***, ***Nie wiem***, ***Raczej TAK***, ***TAK***. Przyjmij postawę krytyczną: gdy wszystko jest „na tak", diagnozowanie staje się niemożliwe.

Odpowiedzi zaznaczaj krzyżykami we właściwych kolumnach. Podpisz się nazwiskiem lub pseudonimem.

Poz.	**Z a c h o w a n i e**	NIE	Raczej NIE	Nie wiem	Raczej TAK	TAK
1.	Diagnozując, stosuję wyłącznie niezawodne procedury					
2.	Diagnoza to dla mnie przygoda pedagogiczna					
3.	Szczegółowo rozważam „za" i „przeciw" każdej opinii					
4.	Wykazuję dużą wrażliwość na emocje badanych					
5.	Razi mnie nadmiar dokumentacji diagnoz					
6.	Wystrzegam się ryzyka błędnej diagnozy					
7.	Przez diagnozy sprawdzam teorie pedagogiczne					
8.	Wyżej cenię zachowania niż motywy badanego					
9.	W diagnozowaniu starannie wystrzegam się emocji					
10.	Śmiało podejmuję działania diagnostyczne					
11.	Bardziej interesuje mnie praktyka niż teoria diagnozy					
12.	Mam osobisty pogląd na ujawniane fakty					
13.	Chłodno rozważam związki pomiędzy fatami.					
14.	Cechuje mnie pomysłowość w wyjaśnianiu zjawisk					
15.	Długo wstrzymuję się z diagnozą, gdy nie mam pewności					
16.	Chętnie wracam do swoich diagnoz w dyskusjach					

17.	Staram się diagnozować jak najostrożniej					
18.	W diagnostyce cenię szybkość podejmowania decyzji					
19.	Staram się dokonać bezdyskusyjnej diagnozy					
20.	Mam często rację w dyskusjach wychowawczych					
21.	Unikam skomplikowanych procedur diagnostycznych					
22.	Lubię wykonywać czynności diagnostyczne					
23.	Pogłębiam wiedzę diagnostyczną, studiując podręczniki					
24.	Unikam wpływu wychowawczego w toku diagnozowania					
25.	Przyjmuję odpowiedzialność za skutki swoich diagnoz					
26.	Potrafię żywo argumentować za swoją diagnozą					
27.	Jednakowo traktuję każdą grupę środowiskową					
28.	Mocno przeżywam każdą swoją diagnozę					
29.	Podstawą diagnozy jest dla mnie znajomość pedagogiki					
30.	Diagnozowanie jest dla mnie osobistym przeżyciem					
31.	W diagnozie staram się o pełną poprawność pojęciową					
32.	Dbam o stały kontakt wzrokowy z diagnozowanym					
33.	Uważam, że uprawnienia diagnostów należy stopniować					
34.	W diagnozowaniu cenię spokój, brak pośpiechu					
35.	Interpretuję fakty według różnych teorii pedagogicznych					
36.	Uważam, że diagnosta powinien wzbudzać zaufanie					
37.	Do diagnozy potrzebuję dużej liczby danych					
38.	Mam dużo energii do działań diagnostycznych					
39.	Najwyżej cenię jasność orzeczeń diagnostycznych					
40.	Moje diagnozy to początek współpracy wychowawczej					

Diagnosta

[Pozycje 5, 6, 8, 11, 18, 19, 21, 24, 27, 33 i 34 są punktowane 5 – 4 – 3 – 2 – 1. Reszta pozycji jest punktowana 1 – 2 – 3 – 4 – 5.]

The Ego States of Educational Diagnosticians

Summary

Amidst the multitude of their professional obligations, teachers also function as informal educational diagnosticians. This role requires maturity and the ability to shed uncontrolled inclinations which could bias diagnoses they perform. Transactional analysis may assist with such a self-recognition task.

A feasibility study on how transactional analysis can explain the differences in teachers' concepts of their diagnostic duties has been carried out on a small sample of 30 post-graduate students of education. The students completed two inventories:

(1) an original set of four ten-item scales labeled: *Procedural* (learned by assimilation), *Taking a Risk* (learned by doing), *Theoretician* (learned by discovery), and *Intuitive* (learned by experience).

(2) the *Egogram* representing nine categories of double-level analysis, created in the Research Group for Educational Transactional Analysis in Jan Długosz University in Częstochowa.

The main findings of the study include the following ones:

1. In students' opinion, *Procedural* type of a diagnostician resembles mostly Adult in Adult attitude and is free of the Parent in Parent authoritarian flaw.
2. The *Taking a Risk* diagnostician is closest to Adult in Parent, practice-oriented educator.
3. *Theoreticians* are also Adult in Parent personalities supported by the Parent in Adult ethical considerations.
4. *Intuitive* diagnosticians are versatile, associated with all types of Parent and Adult but not with the Childish spontaneous attitude except of certain amount of the Adult in Child's creativity.

Much more research is needed to confirm the findings and to transfer them into acting educational evaluators: homeroom and subject-matter teachers, tutors, and supervisors.

Keywords: educational diagnostics, educational diagnostician, educational transactional analysis, ego states, egogram.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2014, nr 3, s. 27–44

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2014.03.02

Jarosław JAGIEŁA

The Family Album and the Script

Keywords: life script, family album, narrative therapy.

A picture is worth a thousand words.

(a saying)

In this article a family album is understood as a carefully catalogued set of photographs or other visual materials illustrating the life of a given family (Photo 1).

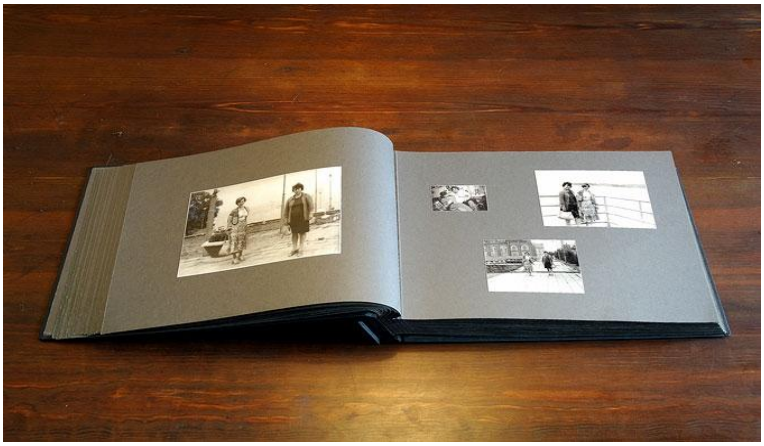


Photo 1. A family album

Source: http://www.google.pl/imgreshl=pl&biw=1280&bih=457&tbm=isch&tbnid=eJYmYfbrw2NqfM:&imgrefurl=http://www.photoproxima.eu/blog/tag/album-rodzinny&docid=KVtGUVXe5VQYM&imgurl=http://www.photoproxima.eu/files/blog/b/7_grzeszykowska_album_berlin.jpg&w=676&h=428&ei=3BqbUsvkLYiDhQedj4CgBw&zoom=1&iact=hc&vpx=220&vpy=7&dur=625&hovh=179&hovw=282&tx=191&ty=124&page=3&tbnh=122&tbnw=195&start=32&ndsp=19&ved=1t:429,r:33,s:0,i:193, [accessed on 13.12.2013].

One of the authors specializing with family photography wrote:

> When most people reach for their family albums filled with the pictures of the people they love, they experience a special kind of sentiment: while watching the photographs we are looking at people who are important to us and still alive, those who are dead (or maybe it should be said that it is they who are looking at us), and at ourselves when we were young and so different (Musello, 1979, as cited in: Olechnicki, 2009, p. 164; Sztompka, 2005, p. 63–64).

In this context other functions of family photographs are also frequently mentioned, such as communal, presentational, interactional or documentational, some of them being explicit and manifest while others hidden and unconscious (Olechnicki, 2009, s. 170–179). Pierre Bourdieu adds two more functions: a prestigious one (for example, displaying one's wealth or position) and an entertaining one (for example, showing ways of escaping from reality) (Bourdieu, 1996, p. 14–15). Sometimes the term 'family album' is used in a different, more metaphorical sense, for example, as a fictionalized set of historical recollections of one's family (eg. Kozub, 1980).

Pat Novey (Novey, 1999, pp. 149–154) was the first person who noticed the importance and significance of a family album in psychotherapeutic work on patients' scripts. According to him:

> Childhood photographs of patients and their families can trigger past recollections and refer them to early childhood decisions which contributed to the appearance of script (Novey, 1999, p. 149).

Thanks to this, current life dilemmas can be reinvestigated helping clients to change their self-esteem, to initiate self-care and to develop coping strategies, which can all lead to the development of their more constructive and more autonomous lifestyles. Next Pat Novey shares his experiences and thoughts connected with using family albums while working with some clients. He says that he does not always use albums, but he finds it difficult to logically justify those decisions. He claims that he mostly trusts his intuition, which tells him that the process initiated by watching family photographs will be helpful and will not disturb the pace of therapeutic work. Maintaining the balance between two levels of work with clients seems very important to him: revealing the regressive Child Ego State and focusing on taking new decisions from the autonomous Adult Ego State. It seems, however, that clients are able to reach their goals much faster by using other methods, for example, ones adapted from the behavioural or cognitive approaches. He never begins work with a family album before developing good relations with the client. Novey notices that using this method proves especially useful when a client has problems with understanding the notion of his internal child.

The drama which takes place when a family album is used in therapy is often very intensive and unpredictable. Sometimes the very moment in which clients

inform families of their wish to take a family album to their therapeutic sessions marks the advent of open communication in the family. Novey writes:

> Clients told me how helpful it had been to take out a family album and to share feelings they experienced while looking at photographs with other family members, talking about their feelings and recounting what they remembered from *those days* (Novey, 1999, p. 153).

The author shares his own personal experience from this area. He decided to hang his parents' wedding photograph in the room where group sessions took place. It was taken in 1920s when his mater was 18 and his father was 20 years old. When he looks at the photograph he smiles and invariably wonders how those two young people felt on that day. He can clearly see that his father, staring at his mother, looks hopeful, and his mother seems apprehensive. He aptly concludes: "Photographs are a part of our life, and that is why they are also a part of the therapeutic process" (Novey, 1999, p. 153).

The procedure recommended by Novey begins at the moment when he suggests bringing family photographs to the session when a client is ready for this. The photographs are not left with the therapist, but clients are asked to bring them to each session, as forgetting about it might indicate a defence mechanism, which reveals resistance. It is best if the clients' individual photographs were taken when they were aged between 3 and 6. During 25 years of his therapeutic work, Novey encountered only one client who had no such photograph of himself and was truly surprised that other people had them. When asked to bring one, he admitted that his mother had thrown all of them away. Although the author does not write about it, it is obvious that such information was a perfect opportunity to start work on reparenting. He noticed that clients often pay attention to their clothes in the photographs. One client said that she was wearing a dress she still kept, and which even her daughter used to wear. She added that her mother made a lot of clothes herself, and it was the only way in which she could express her love to her daughter.

In his own therapeutic work Novey also uses a soft velvet cushion on which he places one of the photographs. He wrote:

> A client can hug the cushion or keep it close to himself. Many of my clients told me that they bought a similar cushion and kept it only for themselves (Novey, 1999, p. 150).

In the remaining part of the article Novey describes several cases of using family albums in his therapeutic work. However, these descriptions are so general that there is no point in describing them here. They only allow the reader to glimpse into the style of his therapeutic work.

The analysis of Novey's work prompted the author of this article to present his own therapeutic procedure. It consists of five stages in which he works on a script using the patient's family album and several techniques of narrative therapy.

Photographs and script

Photographs were first used in working on clients' scripts many years ago. Providing that certain conditions are fulfilled, in most cases this method brings positive results. Following Norvay, I also believe that script analysis aided by family photographs should not begin before good relations between a client and a therapist are established and a constructive therapeutic contract is developed. If this does not happen, the effects will be negligible or none. The feeling that introducing a family album makes sense at a given point during therapy should be left to the therapist's intuition and experience. In many cases they are enough will certainly serve as reliable guidance in further therapy. It should be remembered that it is not a method focusing solely on the analysis of photographs (such an approach prevails in anthropological studies[1]), but here photos are treated as a kind of a 'pretext' and an opportunity for the script to be revealed in the therapeutic process and therapeutic narration. Gillian Rose says:

> Pictures can show things that cannot be conveyed by words, and that is why they can be used as a material developing or supporting the results of studies. However, pictures should always be accompanied by words (Rose, 2010, p. 301).

Therapeutic work can be divided into five mutually conditioned stages, which are presented below as separate levels of interactions, although, in fact, they often infiltrate each other constituting a coherent whole. It should be underlined that each stage in which family photographs are used is based on assumptions and procedures of narrative therapy (Morgan, 2011).

The introductory stage

The introductory stage serves as an initiation of the patient's readiness for sharing his family album and incorporating it into therapy. Using a family album should take place at the moment when the therapist finds it suitable in the context of the whole therapy, and, at the same time, when the development of the patient-therapist relation allows for it. One should not forget about other important factors, such as the level of mutual trust, the patient's willingness to cooperate and his conviction that it makes sense and will introduce a new, creative insight into his problems. Undoubtedly, a family album is not a faithful reflection of reality. According to Sławomir Magala:

---

[1] Gllian Rose notices that in the analysis and interpretation of different kinds of visual materials TV programmes are based on audience surveys, paintings are based on composition interpretations, commercials and advertisements are investigated by semiology, psychoanalysis is used in interpreting films, and photographs are typically analysed in anthropology, [in:] G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, p. 53.

> It is obvious that such record is not totally realistic – it is always only a frame for memories or plans, always a skeleton onto which moods and feelings are wrapped (Margala, 1982, p. 59).

This aspect of family albums offers a unique opportunity of incorporating them into script analysis.

The literal stage

During this stage a series of elements visible in the photographs should be conscientiously identified. A following procedure, offered by John Collier (Collier, 1995, p. 222) will be helpful: (a) the detailed identification of persons presented in the photographs: their names, surnames, their relations towards each other, their social roles and personality traits, (b) the identification of the place where the photograph was taken, (c) rituals and ceremonials accompanying the moment presented in it (e.g. a wedding reception, coming back from abroad, etc.), (d) information referring to the events from the past (e.g. how the young couple met, how long they had been abroad, etc.) and to the present situation (e.g. the history of their marriage, where they lived, etc.). It is also important to learn who and why took the photograph. Family photographs usually depict people important for patients, but also indicate their relations.

Photo 2.

Source: http://www.psycholog-krakow.net.pl/ [accessed on 30.12.2012].

For example, the photograph above (Photo 2) clearly emphasises the father and the mother in the foreground. Three sisters are standing in a row, although it

is hard to say which one is the oldest and which one is the youngest. One of them is touching the mother, another is touching the father, and the third is standing in the middle. Does any of this matter?

A variation of this therapeutic stage is to ask patients to bring only one photo from their childhood, which, in their opinion, is the their best reflection from this period.

The comparative stage

The stage during which various elements of family albums are compared arouses patients' curiosity and analytic approach, motivates them to obtain a deeper insight into the reality which they investigate by looking for differences between particular elements of photographs and attempting to provide answers to the questions that appear in this process. The questions should aim at highlighting similarities and differences. It is difficult to list the elements which should be compared, yet it is convenient to bear in mind a simple rule stating that elements which automatically draw our attention are often very important.

Similarities may refer to people, situations or the emotional climate of the photographs. Let us consider several examples. Photo 3 presents two women who are strikingly similar. The story accompanying this photograph reveals that they are a mother and an adult daughter. They are not only very similar in terms of physical appearance, but also generation differences between them are blurred (the same colour of dyed hair, similar clothes, dark glasses, etc.), which may be significant in script analysis. The woman in the background is the mother (aged 59) and the woman in the foreground is the daughter (aged 40).

Photo 3. The photo entrusted by a patient (from the author's collection)

Source: from the author's collection.

Other examples of similar congruity were taken from the Internet sources (Photos 4 and 5). They show stylized, that is consciously created and anticipated, similarities between mothers and daughters. This kind of stylization may evoke script of an obviously narcissistic personality. The child is presented in such a way as to enhance the mother's self-esteem by making her look younger and more attractive.

Making a child intentionally similar to a parent is included in the driver 'Please others!' This can be made more precise by saying: 'Please me by being like me'. This might be the confirmation of a widely held belief that narcissistic parents breed narcissistic children.

Photo 4.

Photo 5.

Source: http://dziecko.onet.pl/2020,1,1,matka_i_corka_jak_dwie_krople_wody,galeria.html [accessed on 06.11.2012].

Sometimes similarity between family members presented in the photographs is absolutely striking.

Photo 6 shows grandmother Roswitha at the age of 8 (the photograph was taken in 1944). Photo 7 shows Romina at the same age but 59 years later (it was taken in 2003). Even allowing for obvious stylization and natural similarity resulting from blood relations, their facial features and the eyes do no seem accidental and may indicate the source of script message. Similarly, the names and their first letters, **Ro**switha and **Ro**mina, are also important and do not seem accidental.

Photo 6.

Photo 7.

Source: M. Franke-Gricksch, *Brückenschlag zwischen Schule und Elternhaus*, [in:] „Tagungsjournal", 2004, No 2, p. 9.

The photographs which are to be compared can also show differences in frames. (Photos indicated as 1 and 2 in Photo 8). This apparently tiny detail from the patient's narration may turn out significant. The arrangement of people changes when a new person appears (Photo 8). Does it mean something? We can find the answer to this question only on the basis of accompanying narration.

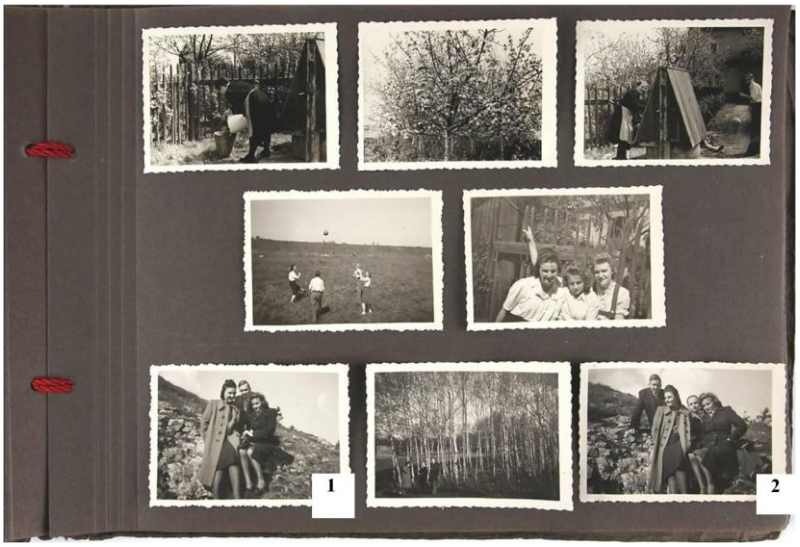


Photo 8. Comparing photographs in the family album

Source: http://www.google.pl/imgreshl=pl&biw=1280&bih=457&tbm=isch&tbnid=WR08NdNO_zlIXM:&imgrefurl=http://www.photoproxima.eu/ciemnia/bo-panie-beda-juz-wiedzialy-co-z-tym-zrobic.html&docid=fOm7qqVWXho9DM&imgurl=http://www.photoproxima.eu/editor/image/CIEMNIA/albumy_3.jpg&w=1301&h=868&ei=3BqbUsvkLYiDhQedj4CgBw&zoom=1&iact=rc&page=2&tbnh=145&tbnw=198&start=12&ndsp=20&ved=1t:429,r:12,s:0,i:124&tx=106&ty=91 [accessed on 13.12.2013].

It may turn out that similarities and differences mentioned by the patient do not seem significant, but if a therapist displays his genuine curiosity and keeps on asking specific questions (the basis of narrative techniques), it is more than likely that new information, forgotten events or a fresh perspective on the evaluation of the patient's life situation will frequently emerge.

The variation in which we have only one photograph from early childhood evokes comparisons between now and the moment in which it was taken as well as between the patients' current situation and their early life determinants. It is a look from the perspective of accumulated present experiences and memories from one's distant past. In a special way this moment identifies one's life script: an unconscious life plan based on early childhood decisions and illusions. It is not possible to unambiguously determine whether a person remains under the influence of script at present, although there are two factors which can be helpful: if the patients perceive their current situation as stressful, and if there are similarities between their current situation and stressful situations from their childhood.

Photo 9. A photograph selected by the patient
Source: from the author's collection.

Promising results can be obtained by convincing the patients to build a narration in which they address themselves in the photograph as if they were talking to a living person. This narration should be spontaneous, although, if necessary, prompted by the therapist's questions, such as:

How do you feel looking at the photograph?

What was the person in the photograph thinking about when it was being taken?

What did her parents make her do?

What did she want to avoid?

Did she make any decisions then? etc.

This kind of narration can be rounded up by asking the patients to write a letter from them as adults to the child in the photograph. The letter should be addressed directly to the child (e.g. Dear Betty) and signed by an adult (e.g. Yours adult 40 year old Elizabeth). The letter may be used as a basis for further therapeutic work in the last stage of reaching redecision.

Photographs sometimes hide a kind of a script secret, which can be solved only after many years. Photograph 10 was taken in 1948 in Poland. A young soldier fell in love with a slightly older girl and gave her his photograph. Then, their lives went along two separate paths. An elderly owner of the photographs claims that it has always had and still has a great influence on her life. She often looks at it and thinks of the boy who has not become her husband. In difficult moments of her life she looks at the photograph and goes back to the moment when she was loved by someone. Overleaf (Photo 11) a young soldier drew a heart and said that it contained a coded important message. The woman has not been able to decipher this intriguing message. After listening to the story, the therapist, to his amazement, solved the puzzle and read (it was enough to look at it from a certain angle): 'I remember and I love you'.

Photo 10. The photo of a soldier

Photo 11. The reverse of the photo of a soldier

Source: from the author's collection.

Family photographs can sometimes reveal the irrationality of aggravating script messages acting as a curse (James, Jongeward, 1994, pp. 119–121) for many generations. It is a kind of an illusion, which can last long and exert an impact on many generations, as in the example below. An 100-year-old photograph shows a funeral of a small child (Photo 12). In the patient's family it is a proof of a curse. When we look at the photograph, we can see that all adults look earnest and grave, as is expected at a funeral. One person is making a strange grimace (the one standing behind a woman wearing a bright coat). It is hard to say what it means, but for the next three generations of the family parade (James, 1984, pp. 18–28) it was interpreted as a smirk and a proof of a curse. According to family stories, this is a woman who, as a young girl, was jilted by the father of the child and wished him the death of his future children. It became a self-fulfilling prophecy. After the death of the child from the photograph, two more children in this family died. The owner of the photograph (a women aged 20) is named after the dead child, but dislikes her name and would like to have a different one. She claims that the story connected with the photograph and passed from generation to generation is still highly significant for her. It exemplifies how heavy a burden this kind of family messages might be.

Photo 12.
Source: from the author's collection.

The alternative stage

During this stage an alternative story is created based on the narration built earlier while watching, comparing and analysing the photographs from the fam-

ily album or the photograph from the patient's childhood. It is an important stage of the therapeutic process which allows patients to develop **counterscript**, that is a story serving as an alternative for destructive family messages. It should be noticed that in narrative therapy creating family stories without using photographs is known as a thin description. Creating new alternative narrations on the basis of a single photograph or family photographs makes it possible to obtain a ‘rich’ or ‘dense’ (Morgan, 2011, pp. 14–15) alternative story. This change is obtained by providing a greater number of more detailed strands of the patient’s life or embedding them in the broader context, as well as by noticing situations or events which are not consistent with or contradicting previously dominating life stories. It also allows the therapist and the patient to follow the history of the patient's problem from a given time perspective and recognize its effects and further consequences. It helps the patients to analyse their scripts, notice the consequences of their early childhood decisions and deconstruct them undermining their alleged ‘certainty’ ‘inevitability’ or ‘obviousness’.

During the deconstructing process the therapist must not impose on the patients his own views or question their parents’ behaviour. It also seems important to discover situations in which script had a weaker or even no influence on the patient's life. Creating an alternative narration can be achieved by so called remembering conversations, in which a patient thoughtfully recaptures particular persons or events presented in the photographs in the family album commemorating their role and importance in his life. Those persons constitute a specific ‘club’ (this term is used in narrative therapy) to which patients can invite but also exclude members. Re-membering conversations make recollections and narrations referring to relations with other people more accessible and meaningful.

The therapist can also encourage patients to create alternative stories from a point of view of another significant person appearing in the photographs in the family album, such as a member of the closest family (mother, father, brother, sister, grandfather, grandmother) or a distant relative or an acquaintance. This can also be a less familiar person, alive or dead, functioning as an external observer. Summing up, it can be repeated after Alice Morgan, that

> Narrative therapists are interested in creating alternative stories of human life, with rich descriptions and interwoven with the stories of other people (Morgan, 2011, p. 15).

The redecision stage

The procedures described above can (although, of course, do not guarantee to) lead to a redecison. Its guidelines were developed by Bob and Mary Goulding (Goulding, Goulding, 1978, pp. 132–135; Goulding, Goulding, 1976, pp. 41–48; Goulding, Goulding, 1979) and consist of replacing an early self-restricting script decision with a new decision which accommodates patient’s adult resources and takes into account the following perspectives: *retrospective* (focusing on past experiences), *current* (replacing current dysfunctional behav-

iours with new behaviours) and *future* (taking into consideration distant consequences of the new decision).

When a redecison is to be taken during group work, it might be beneficial to use a method of external witnesses, which is a procedure used in narrative therapy. People listening to the therapeutic conversation act out clearly specified roles of witnesses. Four stages of this process are as follows: creating an introductory narration in which external witnesses repeat the conversation while the patient is listening, creating a new, richer narration by the patient, discussing the whole procedure together, and, finally, making a redecision. Such a declaration can become consolidated and strengthen by a form of a ritual record, for example, by creating a kind of a 'document' or a 'certificate'.

The requirements of transactional analysis should be borne in mind when we focus on the role and tasks of a therapist in the procedure of combining work on patients' scripts using their family albums and narrative therapy. Working on counterscript threatens fixed introjections in the structure of the patient's Parent Ego State, as it contains fixed drivers and injunctions coming from real parents and constituting the script apparatus. It triggers a whole range of defence mechanisms and anxieties. It may evoke a loyalty conflict towards the patient's parents. In this situation the therapist should consistently maintain Adult Ego State, which will protect him from countertransference resulting from the permission for other Ego States to interfere (it especially refers to Controlling Parent or over-Protective parent). The therapist who works within the framework of '3 Ps' (Berne, 1998, pp. 433–434, 452–453) will provide the patient with the **p**ermission to eliminate certain types of behaviour, with the **p**ower (**p**uissance, **p**otency) to confront the destructive elements of the script, and with **p**rotection against the consequences of opposing parents' injunctions[2].

It is not difficult to notice that the procedure presented above to some extent resembles a method in quantitative research described as 'a photo interpretation interview' (Kubinowski, 2011, pp. 228–228; Sztompka, 2005, pp. 66–70), in which respondents are shown a photograph to trigger their spontaneous interpretation. Photographs here play the same role as questions in a traditional interview and are used to initiate a conversation and focus its topic on the objects presented in it. The interviewer's role can be rather limited or more active, and

[2] It should be added here that the rules presented above were extended by Jean Clarke who added the rule of ***p**ractice*, which is used to consolidate new behaviour patterns, and the rule of ***p**erception*, which recommends following and controlling everything that happens in the therapeutic relation. in: J.I. Clarke, *The Synergetic Use of Five Transactional Analysis Concepts by Educators*, "Transactional Analysis Journal", vol. 26, No 3, 1996, pp. 214–219. Next Willem Lammers added the rule of ***p**acing*, (moving ahead), that is crossing one's frames of reference without fear, in: W. Lammers, *P for Pacing*, "Transactional Analysis Journal", vol. 27, No 1, 1997, pp. 55–56.

a whole array of photographs can be used ranging from very general to very specific ones. In-depth interviews with photographs as prompts can be classified as the 'discursive interpretation', as the images make sense only in relation to their receivers. As Piotr Sztompka aptly observes:

> A photograph is in a sense the same object as other objects and takes on a special meaning for people when it becomes a target of their experience (Sztompka, 2005, p. 92).

However, the main difference between those two approaches lies in their objective: therapy versus research.

Conclusions

The article delineated the possibility of combining two different psychotherapeutic approaches: transactional analysis and narrative therapy (Morgan, 2011). Their various elements lead to the reconstruction of the patients' biographies and the attempts at making redecisions of their earlier resolutions. The therapist's genuine interest in the patient's life and his appropriate questions (to which he does not know the answers) form the basis of successful interactions in these approaches. The therapist's only task is to create the framework for a given narration describing the patient's life. This story (this phrase is also frequently used in narrative therapy) is significant for the therapist as a string of significant events interconnected with each other in order to make specific sequences and taking place within a specified time period, at the same time constituting a coherent whole. Such life stories very often contain the elements of script. Working on the biographical dimension of script, whose various aspects can be found also in family albums, resembles the context found in situations of projective identification found in other therapies. According to Lidia Grzesiuk (Grzesiuk, 1997, p. 56), at the moment of projective identification the therapist becomes a specifically understood container of bad, disconnected parts of the patient's Ego or his objects. The therapist retains them for some time in order to 'give them back' later in the form of a conversation focusing on such experiences. What the patient receives from the therapist is free from pathological aspects and easier to accept and integrate with the patient's experience or parts of his good Ego or his internalized objects. Something similar may happen while working on patient's script with the use of his family album. It resembles hermeneutic approach frequently illustrated by the so called hermeneutic circle (Krüger, 2007, p. 239), where the movement is performed around the circle. We begin with an introductory understanding, at which we arrive without any primary premises although we are aware of our background knowledge. Then, we go through consecutive approximations taking into account the appearance of new and supplementary elements, and, finally, we reach understanding. In our approach single

elements can be inferred from the whole album or the other way round – the whole of the exposition can be understood only on the basis of its components[3].

An attempt to combine the transactional approach with interpretative narrations presented in this article is not unusual. Barbara Pietkiewicz draws attention to the links between script analysis and a narrative outlook on life through so called phantasm (a certain dramatic structure in a form of a scenario acted out not only in one's mind but also in life). She writes:

> I would like to spend some time on the theory inspired by psychoanalysis, but heading in a slightly different direction: the clinical narrative theory, that is the theory of life scripts developed by Eric Bern, the creator of Transactional Analysis (Pietkiewicz, 2002, p. 140).

She further provides a detailed description of the connections between a narrative nature of script as a life scenario and the elements of the script apparatus. Concluding, she categorically claims that

> The structure of knowledge and the structure of experiencing the world by the patient are of narrative nature. It means that the world referring to Ego and emotionally significant for a given person is recorded in his mind as a general scenario of an important story (or several stories) (Pietkiewicz, 2002, p. 150).

Later she adds:

> Psychoanalysts and Transactional Analysis therapists try to reach the main scenario, try to verbalize it and – by showing it to the patient – in different ways help him to overcame his current limitations (Pietkiewicz, 2002, p. 150).

Krystyna Sztuka perceives this issue in a similar way, paying additional attention to the role and significance of alternative life scenarios (Sztuka, 2003, pp. 64–70). She writes:

> The script theory assumes, first of all, limiting the number of possibilities of making life choices, while narrative concepts clearly focus on the person's agency and his ability to build different stories on the basis of the same facts (Sztuka, 2003, p. 70).

Those alternative schemes of one's life allow a person to look at his life from a new, creative perspective and to view many facts differently (both as far as he himself is concerned and as far as other people are concerned). It seems that multi-faceted narrative ways of working on script create a new and promising area of research, in which much remains to be discovered.

---

[3] Krystyna Ablewicz aptly observes that it would be more sensible to use the phrase 'hermeneutic spiral' instead of 'hermeneutic circle', as: "The point crowning understanding is not the same as the point at which we begin, but passes it and becomes a seed of the next circle of thought", [in:] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994, pp. 31–32.

Maybe it is the last moment when a family album can fulfil the role we want it to fulfil. The advancement of digital photography has marked a new era. On the one hand, taking and displaying photos is much easier and less-time consuming than before, but, on the other hand, people are no longer eager to create family albums understood as carefully catalogued sets of visual materials illustrating and documenting the fortunes of their families.

> Contemporary albums – Krzysztof Olechnicki writes – are less durable, but what is worse, often non-existent at all. Most people seem contented with storing their photos on optical record carriers or hard discs of their PCs (Olechnicki, 2009, p. 165).

Thus, it might be the last moment in which family albums in their traditional sense can be analysed. In the past photographs were taken with greater care, were stylized and carefully arranged and selected, while nowadays digital snaps are often like reports, taken spontaneously without due care given to location and frame but with the intention of capturing the events in the process of their happening. New phenomena appear, such as displaying private photos of oneself and one's family members in the Internet photoblogs, chat rooms or social networks (Olechnicki, 2009, pp. 164–312). This way one's private life and one's family members become more transparent and easily accessible for everyone. These phenomena are certainly interesting for sociologists and culture researchers, but should also be noticed by therapists for whom they might provide numerous manifold meanings. However, as long as people keep traditional family albums, it is advisable to use them while working on life scripts.

Summing up, it can be said that using family albums to conduct a script analysis in a therapeutic context strongly confirms the belief that a human being consists mostly of the language and memory.

Bibliography

Ablewicz K. (1994), *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Banks M. (2009), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Berne E. (1998), *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.

Bohnasack R. (2004), *Dokumentarna interpretacja obrazu – w stronę rekonstrukcji ikonicznych zasobów wiedzy*, [in:] S. Krzychała (ed.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarne*j, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław.

Bourdieu P. (1996), *Photography. A Middle-brow Art*, Polity Press.

Clarke J.I. (1996), *The Synergetic Use of Five Transactional Analysis Concepts by Educators*, "Transactional Analysis Journal", vol. 26, No 3, pp. 214–219.

Collier J. (1995), *Photography and Visual Anthropology*, [in:] P. Hockings (ed.), *Principles of Visual Anthropology*, Mouton, The Hague.

Franke-Gricksch M. (2004), *Brückenschlag zwischen Schule und Elternhaus*, „Tagungsjournal", No 2, pp. 7–12.

Gibbs G. (2011), *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Grzesiuk L (1997)., *Psychoterapia z perspektywy psychologa klinicznego*, [in:] Z. Rosińska, E. Olender-Dmowska (ed.), *Psychoterapia i kultura*, Wydział Filozofii i Socjologii UW, Warszawa.

Goulding R., Goulding M. (1976), *Injunctions, Decisions, and Redecisions*, "Transactional Analysis Journal", vol. 6, No 1, pp. 41–48.

Goulding M.M., Goulding R.L. (1978), *Redecision: Some Examples*, "Transactional Analysis Journal", vol. 8, No 2, pp. 132–135.

Goulding M.M., Goulding R.L. (1979), *Changing lives through redecision therapy*, Bruner/Mazel, New York.

Jagieła J. (2006/2007), *Znaczenie skryptu* (*life-script*) *jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki*, [in:] K. Rędziński, I. Wagner (ed.), *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa, pp. 365–374.

James J. (1984), *Grandparents and the Family Script Parade*, "Transactional Analysis Journal", vol. 14, No 1, pp. 18–28.

James M., Jongeward D. (1994), *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.

Jemielniak D. (ed.) (2012), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, vol. I and II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kozub K. (1980), *Album rodzinny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.

Krüger H-H. (2007), *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Lammers W. (1997), *P for Pacing*, "Transactional Analysis Journal", vol. 27, No 1, pp. 55–56.

Ligocki A. (1987), *Czy istnieje fotografia socjologiczna?*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Magala S. (1982), *Fotografia w kulturze współczesnej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.

Magala S. (2000), *Szkoła widzenia*, Biblioteka Formatu, Wrocław.

Morgan A. (2011), *Terapia narracyjna. Wprowadzenie*, Wydawnictwo „Paradygmat", Warszawa.

Novey P. (1999), *The Family Album*, "Transactional Analysis Journal", vol. 29, No 2, pp. 149–154.

Olechnicki K. (2009), *Fotoblogi, pamiętniki z opcją przekazu. Fotografia i fotoblogerzy w kulturze konsumpcyjnej*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Pietkiewicz B. (2002), *Psychoanaliza jako terapia narracyjna. Psychoanalityczna teoria fantazmatu*, [in:] J. Trzebiński (ed.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, pp. 115–150.

Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Sztuka K. (2003), *Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym. Psychologia dla artystów*, vol. II, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.

Rose G. (2010), *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Zdanowicz-Kucharczyk K. (2010), *Fotografia oknem badacza na świat społeczny*, [in:] H. Kedzierska (ed.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, pp. 121–130.

Album rodzinny a skrypt

Streszczenie

Artykuł ukazuje możliwości zainicjowania pracy nad skryptem pacjenta, z wykorzystaniem albumu zdjęć rodzinnych. Następuje to według pięciu kolejnych faz bliskich terapii narracyjnej. Pierwszy etap wstępny przygotowuje do wykorzystania albumu. Etap drugi pozwala ustalić osoby pojawiające się na zdjęciach. Faza kolejna służy wieloaspektowym porównaniom zdjęć i poszukiwaniu znaczących faktów w biografii jednostki. Etap czwarty sprowadza się do tworzenia alternatywy zdarzeń w historii życia danej osoby. Faza końcowa ma doprowadzić do redecyzji wczesnodziecięcych postanowień. Być może ze względu na inny obecnie charakter gromadzenia zdjęć rodzinnych i ich prezentacji jest to już ostatnia chwila, w której taki sposób pracy nad skryptem w procesie terapii może spełnić rolę, jaką od niego oczekujemy.

Słowa kluczowe: skrypt życiowy, album rodzinny, skrypt, terapia narracyjna.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2014, nr 3, s. 45–63

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2014.03.03

Jarosław JAGIEŁA

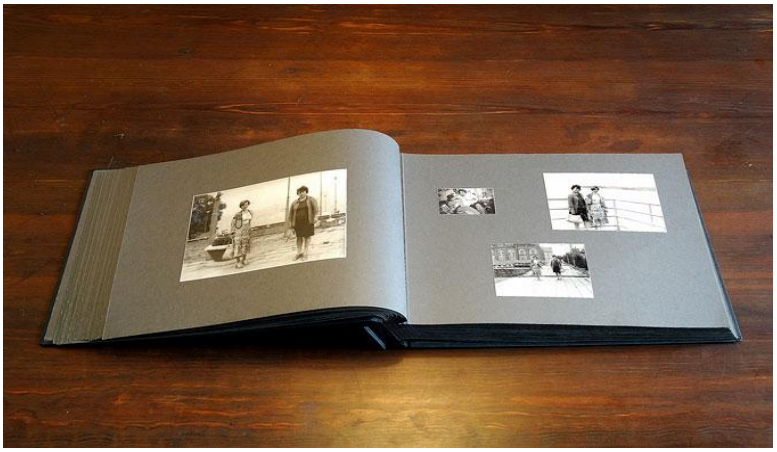
Album rodzinny a skrypt

Słowa kluczowe: skrypt życiowy, album rodzinny, skrypt, terapia narracyjna.

Sam obraz jest wart więcej niż tysiąc słów.

(zasłyszane)

Za album rodzinny uznamy w tym opracowaniu zbiór zdjęć lub innego rodzaju materiałów wizualnych, ilustrujących w skatalogowany sposób życie danej rodziny (fot. 1).



Fot. 1. Album rodzinny

Źródło: http://www.google.pl/imgreshl=pl&biw=1280&bih=457&tbm=isch&tbnid=eJYmYfbrw2NqfM:&imgrefurl=http://www.photoproxima.eu/blog/tag/album-rodzinny&docid=KVtGUVXe5VQYM&imgurl=http://www.photoproxima.eu/files/blog/b/7_grzeszykowska_album_berlin.jpg&w=676&h=428&ei=3BqbUsvkLYiDhQedj4CgBw&zoom=1&iact=hc&vpx=220&vpy=7&dur=625&hovh=179&hovw=282&tx=191&ty=124&page=3&tbnh=122&tbnw=195&start=32&ndsp=19&ved=1t:429,r:33,s:0,i:193 [stan z13.12.2013].

W jednym z opracowań czytamy:

> Sięgając po album rodzinny zapełniony obrazami bliskich, większość ludzi odczuwa szczególne wzruszenie: na zdjęciach spoglądamy na ważnych w naszym życiu żywych, na zmarłych (być może należałoby powiedzieć, że to zmarli się nam przyglądają), wreszcie na siebie samych, młodych i jakże innych (Musello, 1979, za: Olechnicki, 2009, s. 164; Sztompka, 2005, s. 63–64).

Często w tym kontekście wymienia się również szereg funkcji fotografii rodzinnych, np. wspólnotową, prezentacyjną, interakcyjną, czy dokumentacyjną. Należy przy tym zaznaczyć, iż niektóre mają charakter jawny i manifestacyjny, a inne ukryty i nieuświadomiony (Olechnicki, 2009, s. 170–179). Pierre Bourdieu uzupełnia powyższą listę jeszcze o funkcję prestiżową (np. manifestowanie swojego bogactwa i znaczenia) oraz rozrywkową (np. formy oderwania się od codzienności) (Bourdieu, 1996, s. 14–15). Nie umniejsza to faktu, że pojęcie albumu rodzinnego używane jest niekiedy w innym, metaforycznym znaczeniu, np. jako zbeletryzowany zbiór historycznych wspomnień o swojej rodzinie (np. Kozub, 1980).

Na rolę i znaczenie albumu rodzinnego w pracy nad skryptem pacjenta poddającego się psychoterapii po raz pierwszy zwrócił uwagę Pat Novey (Novey, 1999, s. 149–154), stwierdzając:

> Fotografie z dzieciństwa klientów i ich rodzin mogą uruchomić wspomnienia z przeszłości i odnieść je do wczesnodziecięcych decyzji, które doprowadziły do powstania skryptu (Novey, 1999, s. 149).

Dzięki temu aktualne dylematy życiowe mogą zostać ponownie badane, co dopomoże klientom zarówno w zmianie samooceny, uruchomieniu samoopieki, jak również w wypracowaniu sposobów rozwiązywania problemów, co w konsekwencji może prowadzić do powstania bardziej konstruktywnego i autonomicznego stylu życia. Dalej Pat Novey dzieli się swoimi doświadczeniami i przemyśleniami związanymi z wykorzystaniem albumów rodzinnych w pracy z niektórymi klientami. Zaznacza, że nie postępuje tak zawsze i trudno mu wskazać na logiczne uzasadnienie tego, dlaczego tak czyni. Twierdzi, że opiera się głównie na swojej intuicji, która podpowiada mu, że proces zapoczątkowany oglądaniem zdjęć rodzinnych będzie pomocny i jednocześnie nie zakłóci tempa pracy klienta. Bardzo ważna wydaje mu się równowaga pracy na dwóch poziomach: ujawniania się regresywnego stanu Ja-Dziecko oraz skupienia się na podejmowaniu nowych decyzji z autonomicznego poziomu Ja-Dorosły. Wydaje się jednak, że klienci są w stanie osiągnąć swoje cele znacznie szybciej przy zastosowaniu innych metod, np. zaczerpniętych z podejścia behawioralnego czy poznawczego. Nigdy jednak nie rozpoczyna się pracy z albumem rodzinnym przed zbudowaniem dobrego kontaktu z klientem. Novey zauważa, że zastosowanie tej metody okazuje się szczególnie przydane wtedy, gdy klient ma trudności ze zrozumieniem pojęcia swojego wewnętrznego dziecka.

Dramat, który ma miejsce z zastosowaniem albumu rodzinnego, jest często bardzo intensywny i trudny do przewidzenia. Czasem już sam moment, gdy

klienci komunikują w domu chęć zabrania albumu rodzinnego na sesję terapeutyczną, zapoczątkowuje proces otwartej komunikacji w rodzinie.

> Klienci mówili mi, jak przydatne było wydobycie rodzinnego albumu z domu i dzielenie się z innymi członkami rodziny, co czuli, patrząc na zdjęcia, rozmawianie o swoich uczuciach i opowiadanie o tym, co pamiętają z *tamtych czasów* (Novey, 1999, s. 153)

– pisze Novey. Autor dzieli się też swoim osobistymi doświadczeniem z tego zakresu. Postanowił powiesić zdjęcie ślubne swoich własnych rodziców w sali sesji grupowych. Zdjęcie pochodziło z lat 20., gdy jego matka miała niespełna 18 lat, a ojciec 20. Patrząc na nie, Novey uśmiecha się do niego i wciąż zastanawia się, co wtedy czuło tych dwoje młodych ludzi? Widzi wyraźnie, że ojciec, obserwując matkę, szuka nadziei, natomiast matka patrzy na ojca z lękiem. Stwierdza celnie:

> Zdjęcia są częścią naszego życia i dlatego czynią je częścią procesu leczenia? (Novey, 1999, s. 153).

Zaproponowana przez Noveya procedura rozpoczyna się od propozycji przyniesienia zdjęć rodzinnych wtedy, gdy klienci są już na to gotowi. Terapeuta nie zostawia sobie tych zdjęć, ale proponuje, aby na każdą sesję przynosili je ponownie, gdyż zapominanie może mieć tu znaczenie jako mechanizm obronny. Obserwuje w ten sposób ujawnianie się oporu. Najlepiej jeśli indywidualne zdjęcie samego klienta pochodziło z okresu, gdy miał on od 3 do 6 lat. Novey zauważył, że w przeciągu 25 lat pracy terapeutycznej tylko raz zdarzyło mu się, że klient nie miał zdjęcia ze swojego dzieciństwa i był zdumiony, że inni je mają. Na pytanie o brak takiej fotografii odpowiedział, że matka wyrzuciła je wszystkie. Nie trzeba nikogo przekonywać – choć autor o tym nie pisze – że taka informacja mogła otworzyć dogodną drogę do podjęcia pracy w kierunku reparendażu (ang. *reparenting*). Novey zauważył, że klienci często zwracają uwagę na to, jak byli wówczas ubrani. Dla przykładu jedna z klientek powiedziała, że jest na zdjęciu ubrana w sukienkę, którą ma do dzisiaj i kiedyś ubierała w nią własną córkę. Dodała, iż matka dużo szyła i tylko w ten sposób umiała pokazać jej, jak bardzo ją kocha.

We własnym stylu pracy terapeutycznej Novey wykorzystuje też miękką aksamitną poduszkę, na której umieszcza jedno ze zdjęć.

> Osoba może przytulić poduszkę lub trzymać ją blisko swojego ciała. Wielu z moich klientów – pisze autor – powiedziało mi, że kupiło podobną poduszkę o podobnych rozmiarach i że trzymają ją wyłącznie dla siebie (Novey, 1999, s. 150).

W dalszej części artykułu autor relacjonuje kilka przypadków wykorzystania albumu rodzinnego w swojej pracy terapeutycznej. Są to opisy na tyle ogólne, iż nie ma sensu ich tu przytaczać. Przekonujemy się w nich, co najwyżej, w jakim stylu pracuje autor. Skłania to do poniższej prezentacji własnej, pięcioetapowej procedury pracy terapeutycznej, łączącej w sobie pracę nad skryptem z wykorzystaniem albumu rodzinnego pacjenta z niektórymi technikami terapii narracyjnej.

Zdjęcia i skrypt

Wykorzystanie zdjęć do pracy nad skryptem klienta zapoczątkowano wiele lat temu.

W większości przynosi to bardzo dobre efekty, jednak pod warunkiem, że zostaną spełnione określone wymogi. Podobnie jak Novey uważam, że analiza skryptu z wykorzystaniem zdjęć rodzinnych nie powinna rozpoczynać się przed nawiązaniem dobrej relacji między klientem i terapeutą oraz zbudowaniem konstruktywnego kontraktu terapeutycznego. W przypadku, gdy warunek ten nie jest spełniony, efekty są znikome lub praktycznie ich brak.

Odczucie, że wykorzystanie albumu rodzinnego ma w danym wypadku sens, pozostawiam (podobnie jak Novey) własnej intuicji i posiadanemu doświadczeniu. W wielu wypadkach okazują się one wystarczającym i pewnym drogowskazem w dalszym postępowaniu. Należy zaznaczyć, że nie jest to metoda skoncentrowana przede wszystkim na analizie samych zdjęć, takie podejście dominuje głównie w badaniach o charakterze antropologicznym[1], chodzi tu o swoiście rozumiany „pretekst" oraz okazję do ujawnienia się skryptu w procesie terapeutycznym i prowadzoną w czasie tej terapii narrację. Gillian Rose pisze tak:

> Obrazy potrafią ukazać rzeczy, których nie ukażą słowa, w związku z czym można ich używać jako materiału rozwijającego i wspierającego wyniki badań albo je uzupełniającego. Niemniej obrazom zawsze musi towarzyszyć jakiś kontekst słowny (Rose, 2010, s. 301).

Pracę można podzielić na pięć wzajemnie warunkujących się kolejnych etapów, które wprawdzie przedstawione zostaną jako oddzielne poziomy działania, w rzeczywistości jednak dość często wzajemnie się przenikają, stanowiąc niejednokrotnie zwartą całość. Należy podkreślić, że każda z poniższych faz w mniejszym lub większym stopniu w momencie oglądania zdjęć wykorzystuje założenia i procedury terapii narracyjnej (Morgan, 2011).

Etap wstępny

Faza przygotowawcza służy zainicjowaniu gotowości pacjenta do udostępnienia albumu rodzinnego i włączeniu go do przebiegu terapii. Wykorzystanie albumu rodzinnego powinno nastąpić dopiero w momencie, gdy z jednej strony terapeuta uzna to za właściwe w perspektywie przebiegu terapii, z drugiej zaś – gdy rozwój relacji pacjent–terapeuta będzie na to pozwalał. Nie bez znaczenia jest tu poziom wzajemnego zaufania i gotowości do współpracy oraz przekona-

---

[1] Jak zauważa Gillian Rose, w analizie i interpretacji materiału wizualnego badanie widowni dominuje w odniesieniu do programów telewizyjnych, interpretacje kompozycyjne w przypadkach obrazów malarskich, analiza reklam jest typowa dla semiologii, w badaniu filmów dominuje psychoanaliza, natomiast interpretacja fotografii charakterystyczna jest dla antropologii. G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 53.

nie pacjenta, że takie postępowanie ma sens i wniesie nowe, twórcze spojrzenie na zgłaszane przez niego problemy. Jest rzeczą bezsporną, że jakikolwiek album rodzinny nie stanowi sam w sobie wiernego odzwierciedlenia rzeczywistości. Sławomir Magala pisze o tym tak:

> Oczywiście taki zapis nie jest zupełnie realistyczny – zawsze stanowi jedynie osnowę dla snucia wspomnień albo planów, zawsze stanowi szkielet, na którym rozpinane są nastroje i uczucia (Magala, 1982, s. 59).

Ten właśnie aspekt albumów rodzinnych stwarza wyjątkową szansę wykorzystania ich w analizie skryptu.

Etap dosłowny

Na tym etapie należy w sposób dokładny ustalić szereg elementów ujawniających się na poszczególnych zdjęciach. Pomocne może się okazać ustalenie następujących faktów wg procedury, którą zaproponował John Collier (Collier, 1995, s. 222). Jest to: (a) szczegółowa identyfikacja osób występujących na zdjęciach: imiona i nazwiska postaci, stopień pokrewieństwa, rola społeczna, cechy osobowości, (b) identyfikacja miejsca, gdzie wykonane zostały zdjęcia, (c) rytuały i ceremoniały towarzyszące powstaniu zdjęcia (np. przyjęcie weselne, powrót z zagranicy itd.), (d) informacja o zdarzeniach z bezpośredniej przeszłości (np. jak poznała się ślubna para, jak długo przebywała zagranicą itd.) oraz aktualnej sytuacji (np. przebieg małżeństwa, miejsce zamieszkiwania itd.). Nie bez znaczenia bywa również historia na temat tego, kto i dlaczego wykonał dane fotografie. Zdjęcia rodzinne przedstawiają z reguły osoby ważne dla pacjenta, ale też wskazują na łączące ich relacje.

Fot. 2.

Źródło: http://www.psycholog-krakow.net.pl/ [stan z 30.12.2012].

Dla przykładu powyższa fotografia (fot. 2) wyraźnie eksponuje na pierwszym planie ojca i matkę. Trzy siostry soją w równym rzędzie, choć trudno dociec kolejność ich urodzeń. Jedna dotyka matkę, druga ojca, trzecia stoi pośrodku nich. Czy ma to jakieś znaczenie?

Pewną odmianą wspomnianego etapu pracy terapeutycznej jest zachęta do przyniesienia przez pacjenta tylko jednego zdjęcia z okresu, gdy był małym dzieckiem. Warto polecić, aby było to zdjęcie, które zdaniem pacjenta najlepiej odzwierciedla jego samego w tamtym czasie.

Etap porównawczy

Etap porównywania różnych elementów zawartych w albumie rodzinnym rozbudza postawę analityczną i zaciekawia pacjenta. Skłania do pogłębienia badanej rzeczywistości przez poszukiwanie różnic między poszczególnymi elementami zdjęć oraz do prób odpowiedzi na pojawiające się pytania. Pytania wskazujące na dostrzegane podobieństwa i odmienności. Trudno wymienić elementy, które należy ze sobą porównywać, niemniej jednak warto kierować się prostą zasadą mówiącą, iż istotne bywa często to, co wyraźnie zwraca naszą uwagę.

Fot. 3. Zdjęcie powierzone przez pacjentkę

Źródło: zbiory autora.

Podobieństwa mogą zatem dotyczyć osób, sytuacji, czy klimatu emocjonalnego zdjęć. Posłużmy się zaledwie kilkoma przykładami tego typu. W pierwszym przypadku (fot. 3) dostrzegamy bardzo wyraźne podobieństwo między dwoma kobietami. Dopiero towarzyszące oglądaniu tego zdjęcia opowiadanie zdradza, że na zdjęciu widzimy matkę i dorosłą córkę. Zwraca uwagę nie tylko wyraźnie podobieństwo fizyczne, ale towarzyszące temu zacieranie się granic

pokoleniowych (ten sam kolor farbowanych włosów, podobny strój, przyciemnione okulary itd.), co w przypadku analizy skryptu może mieć istotne znaczenie. Dodajmy jeszcze, że kobieta w głębi to matka (l. 59), a osoba znajdująca się na pierwszym planie jest córką (l. 40).

Inny przykłada podobnych zgodności zaczerpnięty został z dostępnych prezentacji internetowych (fot. 4 i 5). Ukazują one stylizowane, a zatem oczekiwane i wykreowane, podobieństwa między matkami i córkami. Taki rodzaj stylizacji może ewokować powstawanie skryptu o wyraźnie narcystycznej adaptacji osobowości. Pozycja dziecka jest tu wyraźnie określona w taki sposób, aby podnosić poczucie wartości matki. Czynić ją młodszą i atrakcyjniejszą.

Intencjonalne przebieranie lub upodabnianie dziecka do rodzica mieści się w nakazie skryptowym (ang. *Driver*): „sprawiaj przyjemność" (ang. *Please Others*). Można to uściślić poprzez stwierdzenie: „spraw mi przyjemność, będąc taki/taka jak ja". Być może potwierdza się w ten sposób obiegowa opinia, że narcystyczni rodzice wychowują narcystyczne dzieci.

Fot. 4.

Fot. 5.

Źródło: http://dziecko.onet.pl/2020,1,1,matka_i_corka_jak_dwie_krople_wody,galeria.html [stan z 6.11.2012].

Może się zdarzyć, że zestawione ze sobą zdjęcia wręcz zdumiewają podobieństwem osób spokrewnionych.

Pierwsza fotografia (fot. 6) przedstawia babcię Roswithę w wieku 8 lat (zdjęcie wykonano w roku 1944). Natomiast drugie ze zdjęć (fot. 7) zawiera portret Rominy w tym samym wieku, jednak 59 lat później (rok 2003). Pomijając fakt, że mamy tu prawdopodobnie do czynienia z pewną stylizacją i naturalnym podobieństwem wy-

nikającym z dalekiego, choć oczywistego pokrewieństwa, to wyraz twarzy i oczu nie wydaje się przypadkowy i może wskazywać na źródło przekazu skryptowego. Podobnie zestawienie imion i ich początkowych liter **Ro**switha i **Ro**mina jest równie znaczące i nie wydaje się faktem czysto przypadkowym.

Fot. 6.

Fot. 7.

Źródło: M. Franke-Gricksch, *Brückenschlag zwischen Schule und Elternhaus*, „Tagungsjournal", 2004, nr 2, s. 9.

Fot. 8. Porównywanie zdjęć w albumie rodzinnym

Źródło: http://www.google.pl/imgreshl=pl&biw=1280&bih=457&tbm=isch&tbnid=WR08NdNO_zlIXM:&imgrefurl=http://www.photoproxima.eu/ciemnia/bo-panie-beda-juz-wiedzialy-co-z-tym-zrobic.html&docid=fOm7qqVWXho9DM&imgurl=http://www.photoproxima.eu/editor/image/CIEMNIA/albumy_3.jpg&w=1301&h=868&ei=3BqbUsvkLYiDhQedj4CgBw&zoom=1&iact=rc&page=2&tbnh=145&tbnw=198&start=12&ndsp=20&ved=1t:429,r:12,s:0,i:124&tx=106&ty=91 [stan z 13.12.2013].

Porównywane zdjęcia mogą też ukazywać różnice w dwóch kadrach (zdjęcia oznaczone numerami 1 oraz 2) albumu rodzinnego. Ten z pozoru niewiele znaczący szczegół w narracji pacjenta może okazać się nieobojętny. Konfiguracja osób zmienia się, gdy pojawia się nowa osoba (fot. 8). Czy może to coś oznaczać? Taką wiedzę możemy zdobyć tylko na podstawie prowadzonej równolegle z oglądanym albumem narracji.

Może się okazać, że ujawniające się podobieństwa i różnice są z pozoru mało znaczące, gdy jednak terapeuta pozostanie w przypisanej sobie głównej roli osoby zaciekawionej i zadającej specyficzne pytania (co znamionuje techniki narracyjne), wówczas pojawiają się nierzadko nowe dane, zapomniane zdarzenia, czy nowa perspektywa oceny sytuacji życiowej.

Wersja, w której dysponujemy tylko jednym zdjęciem z okresu wczesnego dzieciństwa skłania do porównań między chwilą bieżącą a momentem, gdy zdjęcie to było wykonywane, sytuacją aktualną a wczesnymi uwarunkowaniami życiowymi. Jest to spojrzenie z perspektywy zderzenia obecnych doświadczeń a wspomnieniami z odległej przeszłości. Ten moment w szczególny sposób identyfikuje istnienie nieświadomego, opartego na wczesnodziecięcych decyzjach i iluzjach, planu życiowego (ang. *life-script*). Jak wiadomo, nie można w sposób jednoznaczny ustalić, czy dana osoba znajduje się aktualnie pod wpływem oddziaływania skryptu. Istnieją jednak dwa czynniki, które zwiększają takie prawdopodobieństwo. Jest to: spostrzeganie aktualnej sytuacji jako stresującej oraz prawdopodobieństwo istnienia podobieństwa między obecną sytuacją a zdarzeniami stresującymi mającymi miejsce w dzieciństwie.

Fot. 9. Wybrane zdjęcie pacjentki

Źródło: zbiory autora.

Dobre efekty przynosi tu skłonienie pacjenta do zbudowania narracji, w której zwraca się do przedstawionej na zdjęciu własnej postaci tak jak do żywej osoby. Opowieść ta powinna charakteryzować się spontanicznością, choć terapeuta w sytuacji, gdy narracja budowana jest z trudem (co niejednokrotnie ma miejsce) może formułować pewne pytania uzupełniające. Dla przykładu:

Co czujesz obecnie patrząc na fotografię?

Co wtedy myślała ta mała osoba na zdjęciu?

Do czego skłaniali ją wtedy rodzice?

Czego pragnęła uniknąć?

Czy coś wtedy postanowiła? itd.

Czynnością kończącą budowanie tego rodzaju narracji może być zachęta ze strony terapeuty do napisania listu dorosłej już osoby do przedstawionego na fotografii dziecka. Taki list musi zwracać się jednoznacznie do tego właśnie dziecka (np. *Kochana Hanusiu*), ale może też być pisany w formie wskazującej na dorosłą już teraz osobę (np. podpis: *Twoja dorosła już czterdziestoletnia Anna*). List może stanowić podstawę do dalszej pracy terapeutycznej w ostatnim etapie redecyzji.

Fot. 10. Zdjęcie żołnierza

Fot. 11. Odwrotna strona zdjęcia żołnierza

Źródło: zbiory autora.

Zdjęcia niosą z sobą czasem pewnego rodzaju tajemnicę skryptową, która dopiero po latach może zostać rozwiązana. Zdjęcie, o którym będzie teraz mowa (fot. 10), powstało około roku 1948 w Polsce. Młody żołnierz zakochał się

w niewiele od niej starszej dziewczynie i ofiarował jej swój portret. Powojenne losy rozdzieliły parę. Wiekowa już obecnie właścicielka tego zdjęcia twierdzi, iż miało i nadal ma duży wpływ na jej życie. Często wraca do tej fotografii i myśli o chłopaku, który nie stał się jednak jej mężem. W trudnych dla siebie momentach ogląda to zdjęcie, wracając wspomnieniami do momentu, gdy była przez kogoś kochana. Jednak na odwrocie zdjęcia (fot. 11) młody żołnierz pozostawił jej narysowany przez siebie znak serca, i jak wtedy powiedział, „zaszyfrował" ważną dla niej wiadomość. Kobieta przez sześćdziesiąt pięć lat nie była w stanie odczytać tej intrygującej dla niej informacji. Po skończonej opowieści terapeuta, ku swojemu własnemu zaskoczeniu odczytał tekst (wystarczyło zdjęcie ułożyć pod pewnym kątem). Napis okazał się czytelny: „Pamiętam i Kocham".

Fot. 12.

Źródło: zbiory autora.

Zdjęcia rodzinne potrafią też czasami ukazać irracjonalność przekazów skryptowych, niosąc z sobą obciążający, wielopokoleniowy komunikat, mający wszelkie znamiona tzw. klątwy skryptowej (ang. *curse*) (James, Jongeward, 1994, s. 119–121). Jest to rodzaj iluzji, która, jak się okazuje na poniższym przykładzie, może trwać i oddziaływać przez wiele pokoleń. Stara fotografia sprzed niemal wieku ukazuje pogrzeb małego dziecka (fot. 12). W rodzinie pacjentki jest dowodem rzuconej klątwy. Patrząc na zdjęcie widzimy, że wszystkie dorosłe osoby znamionuje powaga i skupienie, odpowiadające charakterowi tej smutnej uroczystości. Jedna z postaci ma dziwny grymas twarzy (osoba stojąca

za kobietą w jasnym płaszczu). Trudno obecnie ocenić, co ten wyraz twarzy oznacza, niemniej jednak przez trzy kolejne pokolenia tzw. parady rodzinnej (ang. *family parade*) (James, 1984, s. 18–28) interpretowany był jako uśmiech i dowód rzuconej klątwy. Kobieta ta – w przekazie rodzinnym – została jako młoda dziewczyna odrzucona przez ojca zmarłego dziecka i wtedy rzekomo miała mu życzyć, aby jego dzieci w przyszłości poumierały, co stało się niejako „samospełniającą się przepowiednią". Po śmierci dziecka znajdującego się na fotografii zmarło jeszcze dwoje kolejnych dzieci. Właścicielka zdjęcia (kobieta l. 20) nosi imię zmarłego dziecka, nie jest zadowolona ze swojego imienia, chciałaby nosić inne i twierdzi, że historia opowiadana przez pokolenia w jej rodzinie, wiążąca się z tym zdjęciem, ma dla niej wciąż znaczenie. Wskazuje to na fakt, jak bardzo obciążające mogą stać się tego rodzaju przekazy rodzinne.

Etap alternatywny

Etap ten sprowadza się do powstania opowieści alternatywnej na podstawie narracji stworzonej wcześniej przy oglądaniu, porównywaniu i analizowaniu zdjęć albumu rodzinnego lub też własnego zdjęcia z okresu dzieciństwa. Jest to ważne stadium pracy terapeutycznej pozwalające na stworzenie **kontrskryptu** jako konkurencyjnej opowieści będącej alternatywą wobec destrukcyjnych przekazów rodzinnych. Idąc tropem terapii narracyjnej, trzeba zauważyć, że budowanie opowieści rodzinnej bez wykorzystania zdjęć obarczone jest większym prawdopodobieństwem, że owa opowieść miałaby charakter tzw. ubogi, określany też jako „rozrzedzony" (ang. *thin description*). Osadzenie nowej, alternatywnej narracji na kanwie pojedynczego zdjęcia lub zdjęć rodzinnych stwarza okazję do powstania opowieści alternatywnej, nazywanej też „bogatą" lub „gęstą" (Morgan, 2011, s. 14–15). Zmiana ta wyraża się poprzez uwzględnianie większej liczby szczegółowych wątków z własnego życia lub ich szerszego kontekstu, zauważenia sytuacji lub zdarzeń niepasujących do dominującej wcześniej opowieści o własnym życiu lub z nią sprzecznych. Daje to też możliwość śledzenia historii problemu, z jakim zmaga się pacjent w określonej perspektywie czasu, oraz zauważenia jego skutków oraz dalszych konsekwencji. W ten sposób pacjent analizujący skrypt może dostrzec następstwa podjęcia wczesnodziecięcych decyzji, a także dokonać dekonstrukcji, podważając ich rzekomą „pewność", „niepodważalność" , czy wręcz „oczywistość".

W rozmowach dekonstruujących terapeuta nie może jednak narzucać swoich własnych poglądów czy też kwestionować postępowania rodziców pacjenta. Ważne wydaje się też odkrywanie sytuacji, w których skrypt miał mniejszy wpływ na życie, oddziaływał słabiej, albo też pacjent wcale nie czuł jego wpływu. Tworzenie narracji alternatywnej może odbywać się również poprzez tzw. rozmowy przywracające (ang. *re-membering conversations*). Polegają one na tym, że pacjent z rozwagą odtwarza z własnej pamięci określone osoby lub zdarzenia uwidocznione w albumie rodzinnym, upamiętniając w ten sposób ich rolę

i znaczenie w jego życiu. Osoby te tworzą swoiście rozumiany „klub" (takiego pojęcia używa się w terapii narracyjnej), do którego ktoś może zostać zaproszony, ale też może zostać zeń świadomie wykluczony. Rozmowy przywracające powodują, iż wspomnienia oraz budowana opowieść dotycząca związków z innymi ludźmi staje się bardziej dostępna i wymowna.

Terapeuta może również zachęcić pacjenta do stworzenia alternatywnej opowieści z punktu widzenia innej, znaczącej osoby, która pojawiła się na fotografiach albumu rodzinnego. Taką postacią może być ktoś z bezpośredniego kręgu pacjenta (np. matka lub ojciec, siostra lub brat, babcia lub dziadek, ale też bliższa lub dalsza znajoma czy znajomy itd.). Taką osobą może stać się również ktoś mniej znany, żyjący lub też zmarły, spełniający rolę zewnętrznego obserwatora. Reasumując, można powiedzieć za Alice Morgan, iż:

> Terapeutów narracyjnych interesuje dochodzenie do alternatywnych opowieści o ludzkim życiu, z bogatym opisem i splecionych z historiami innych ludzi (Morgan, 2011, s. 15).

Etap redecyzyjny

Cały zaprezentowany powyżej tok postępowania może (choć rzecz jasna nie musi) doprowadzić do redecyzji (ang. *redecision*). Jest to procedura zaprojektowana przez Boba i Mary Goulding (Goulding, Goulding, 1978, s. 132–135; Goulding, Goulding, 1976, s. 41–48; Goulding, Goulding, 1979), polegająca na zastąpieniu wczesnej, samoograniczającej decyzji skryptowej nową decyzją, która uwzględnia dorosłe zasoby danej osoby z uwzględnieniem perspektywy *retrospektywnej* (skoncentrowanie się na doświadczeniach z przeszłości), *aktualnej* (polegającej na zastąpieniu bieżących dysfunkcjonalnych stylów postępowania nowymi zachowaniami) oraz *przyszłościowej*, uwzględniającej odległe konsekwencje podjętej nowej decyzji).

W przypadku, gdy redecyzja odbywa się w ramach pracy grupowej, można posłużyć się także znaną w koncepcji terapii narracyjnej procedurą, którą określa się jako metodę świadków zewnętrznych. W najprostszy sposób można ją opisać jako postępowanie, w wyniku którego osoby przysłuchujące się rozmowie terapeutycznej występują w specyficznie określonej roli świadków. Ten czteroetapowy proces rozpoczyna się od stworzenia wstępnej narracji, poprzez powtórzenie rozmowy przez świadków zewnętrznych w obecności pacjenta, stworzenie przez pacjenta powtórnej, bogatszej w nowe treści narracji, po ostateczne wspólne omówienie całej procedury, której konkluzją może stać się deklaracja redecyzyjna. Deklaracja taka może zostać utrwalona, a także wzmocniona poprzez jakąś formę rytualnego zapisu, stworzenia swoistego „dokumentu" lub uzyskanego w ten sposób „certyfikatu".

Zatrzymując się na chwilę nad rolą i zadaniami terapeuty w prezentowanej tutaj procedurze łączenia pracy nad skryptem pacjenta przy pomocy albumu rodzinnego z koncepcją oraz samymi metodami terapii narracyjnej, nie należy za-

pominać o wymogach, jakie nakłada analiza transakcyjna. Nie można bowiem pominąć faktu, że proces tworzenia kontrskryptu zagraża utrwalonym introjektom w strukturze Ja-Rodzica pacjenta, gdyż zawierają one utrwalone nakazy, programy i zakazy pochodzące od realnych rodziców, tworząc tym samym aparat skryptowy. Uruchamia to u pacjenta cały szereg mechanizmów obronnych i lęków. Może rodzić konflikt lojalności wobec rodziców. W takiej sytuacji terapeuta powinien zachować z całą konsekwencją postawę wynikającą ze stanu Ja-Dorosły. Uchroni go to przed powstawaniem przeciwprzeniesień wynikających z ujawniania się u niego innych struktur Ja (szczególnie Rodzica Kontrolującego lub też nadmiernie Opiekuńczego). Terapeuta pracujący zgodnie z formułą „3 P" (Berne, 1998, s. 433–434, 452–453) dostarczy pacjentowi zarówno pozwolenia (ang. ***p**ermission*) na wyeliminowanie określonych zachowań, jak również siły i mocy do konfrontacji z destrukcyjnymi elementami skryptu (ang. ***p**ower*, ***p**uissance*, ***p**otency*), a także – i co może najważniejsze – ochrony (ang. ***p**rotection*) będącej w istocie asekuracją wynikającą z przeciwstawienia się rodzicielskim zakazom[2].

Trudno nie zauważyć, iż prezentowane powyżej postępowanie terapeutyczne przypomina w jakimś sensie znaną w procedurach badań jakościowych metodę określaną jako „wywiad z interpretacją fotografii" (Kubinowski, 2011, s. 228–228; Sztompka, 2005, s. 66–70). Polega ona na okazywaniu badanym zdjęć i wywoływaniu w ten sposób spontanicznych ich interpretacji. Zdjęcia pełnią tu rolę analogiczną do pytań w zwykłym wywiadzie i służą zainicjowaniu rozmowy oraz skoncentrowaniu jej tematyki na przedstawianych obiektach. Przy czym rola badacza może być ograniczona lub bardziej aktywna, a same zdjęcia mogą mieć różny charakter: od bardzo ogólnych, do jednoznacznie skonkretyzowanych. Sama zaś pogłębiona rozmowa sprowokowana oglądaniem zdjęć może kwalifikować się jako: „interpretacja dyskursywna", gdyż same zdjęcia mają sens tylko w relacji do ich odbiorcy. Jak trafnie zauważa Piotr Sztompka:

> Obraz fotograficzny jest w pewnym sensie przedmiotem jak każdy inny i wobec tego uzyskuje znaczenie dla ludzi, gdy staje się obiektem ich doświadczenia (Sztompka, 2005, s. 92).

Jednak odmienność prezentowanego toku postępowania wyraża się w jego terapeutycznym, a nie czysto badawczym, charakterze.

---

[2] Dodajmy w tym miejscu, że wymienione zasady zostały jeszcze uzupełnione przez Jeana Clarke'a o regułę praktyki (ang. ***p**ractice*), służącej ćwiczeniu nowych wzorów zachowań, oraz regułę percepcji (ang. ***p**erceptron*), zmierzającej do uważnego śledzenia i kontrolowania tego, co dzieje się w relacji terapeutycznej. J.I. Clarke, *The Synergetic Use of Five Transactional Analysis Concepts by Educators*, „Transactional Analysis Journal" 1996, vol. 26, nr 3, s. 214–219. Następnie Willem Lammers dołączył kolejną regułę, którą określić można jako postępowanie naprzód (ang. ***p**acing*), czyli wykraczanie bez lęku poza posiadane ramy odniesienia. W. Lammers, *P for Pacing*, „Transactional Analysis Journal" 1997, vol. 27, nr 1, s. 55–56.

Wnioski

W niniejszym artykule ukazano możliwość łączenia dwóch odmiennych szkół i kierunków psychoterapeutycznych – analizy transakcyjnej i terapii narracyjnej (Morgan, 2011). Różne elementy tych dwóch stylów pracy bardzo sprzyjają zarówno rekonstrukcji biografii pacjenta, jak i podejmowaniu prób redecyzji jego wczesnych postanowień. Prawdziwe zaciekawienie terapeuty losami danej osoby i stawianie przez niego odpowiednich pytań, na które rzeczywiście nie zna z góry odpowiedzi, stanowią w tych podejściach fundament udanych interwencji. Terapeuta jest jedynie tym, który ma stworzyć ramy dla powstania określonej narracji na temat życia danej osoby. Ta opowieść (bo takiego też pojęcia często używa się w terapii narracyjnej) jest interesująca dla terapeuty jako ciąg istotnych wydarzeń powiązanych ze sobą w określone sekwencje oraz przebiegających w określonych ramach czasowych, tworzących jednocześnie pewną zwartą fabułę. Jakże często owa opowieść zawiera elementy skryptowe. Praca nad biograficznym wymiarem skryptu, którego różne aspekty dostrzec można także w fotografiach albumu rodzinnego, przypomina kontekst, jaki ma miejsce w sytuacjach identyfikacji projekcyjnej w czasie trwania wielu innych rodzajów psychoterapii. Terapeuta – pisze Lidia Grzesiuk (Grzesiuk, 1997, s. 56) – staje się w momencie identyfikacji projekcyjnej swoiście rozumianym kontenerem złych, rozszczepionych części „Ja" lub obiektów pacjenta. Zatrzymuje je przez pewien czas, aby następnie „oddać" je w formie rozmowy o tego rodzaju doświadczeniach. To, co pacjent otrzymuje wówczas od terapeuty, jest pozbawione patologicznych znamion. Są to różne aspekty, które łatwiej przyjąć i zintegrować z posiadanym doświadczeniem lub częściami dobrego „Ja" czy zinternalizowanych obiektów. Podobnie może dziać się z pracą nad skryptem pacjenta wynikającą z zaprezentowanego przez niego albumu rodzinnego. Przypomina to podejście hermeneutyczne, ilustrowane często poprzez tzw. koło hermeneutyczne (Krüger, 2007, s. 239), gdzie ruch odbywa się po okręgu. Wychodząc od rozumienia wstępnego, do jakiego podchodzi się bez żadnych pierwotnych przesłanek, jednak ze świadomością posiadanej już wiedzy, poprzez kolejne przybliżenia uwzględniające pojawianie się elementów składowych i uzupełniających, dochodzi się w konsekwencji do ostatecznego efektu, jakim jest rozumienie. W naszym przypadku pojedyncze elementy dają się wywnioskować z całości albumu lub odwrotnie – całość ekspozycji można zrozumieć tylko na bazie jej elementów składowych[3].

[3] Krystyna Ablewicz słusznie zauważa, że bardziej uzasadnionym byłoby w takim wypadku używanie określenia „spirala hermeneutyczna" niż „koło hermeneutyczne", gdyż: „Punkt wieńczący rozumienie nie pokrywa się z punktem wyjścia, lecz mija go, by stać się *zalążkiem* następnego kręgu myśli". K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994, s. 1994, s. 31–32.

Przedstawiona tutaj próba łączenia podejścia transakcyjnego z interpretatywną koncepcją narracyjną nie jest odosobniona. Na powiązania analizy skryptu z narracyjnym sposobem rozumienia świata poprzez tzw. fantazmat (czyli pewną strukturę dramatyczną o charakterze scenariusza odgrywanego nie tylko w wyobraźni, ale powielanego także w życiu) zwraca uwagę Barbara Pietkiewicz. Pisze:

> Chciałabym natomiast poświęcić nieco więcej uwagi inspirowanej wprawdzie psychoanalizą, lecz idącą w innym nieco kierunku *kliniczną teorią narracyjną*, czyli teorią skryptów (scenariuszy) życiowych Erica Berne'a – twórcy analizy transakcyjnej (Pietkiewicz, 2002, s. 140).

Na dalszych stronach swojego opracowania w sposób szczegółowy omawia związki narracyjnej natury skryptu jako scenariusza biegu życia, z poszczególnymi elementami aparatu skryptowego. W konkluzji stwierdza zaś w sposób jednoznaczny:

> Struktura wiedzy i przeżywania świata przez pacjenta mają charakter narracyjny. Oznacza to, że świat odnoszący się do „ja" i ważny emocjonalnie dla danego podmiotu jest zapisany w jego umyśle jako ogólny scenariusz jakiejś ważnej historii (lub kilku historii) (Pietkiewicz, 2002, s. 150).

A dalej:

> Psychoanalitycy i terapeuci AT (przedstawiciele analizy transakcyjnej) docierają do głównego scenariusza, starają się go zwerbalizować i – pokazując go pacjentowi – pomagają mu na różne sposoby w przezwyciężaniu jego dotychczasowych ograniczeń (Pietkiewicz, 2002, s. 150).

Podobnie rzecz ujmuje Krystyna Sztuka, zauważając również rolę i znaczenie alternatywnych scenariuszy życiowych (Sztuka, 2003, s. 64–70).

> O ile jednak teoria skryptu zakłada przede wszystkim ograniczenie możliwości życiowych wyborów – pisze wspomniana autorka – to koncepcje narracyjne akcentują wyraźniej podmiotowość człowieka i jego zdolność do konstruowania z tych samych faktów bardzo nieraz różnych historii (Sztuka, 2003, s.70).

Te alternatywne schematy pozwalają spojrzeć na własne życie z niewidzialnej dotąd, twórczej perspektywy, dostrzec wiele faktów w sposób odmienny dla samej jednostki i jej otoczenia. Wydaje się zatem, że wieloaspektowe, narracyjne sposoby pracy nad skryptem tworzą nowy i wielce obiecujący obszar dociekań, który daleki jest jeszcze od stwierdzenia, iż w tej dziedzinie powiedziano już ostanie słowo.

Być może jest to już ostatnia chwila, w której album rodzinny może spełnić rolę, jaką w nim pokładamy. Upowszechnienie fotografii cyfrowej stworzyło całkowicie nową jakość. Z jednej strony, samo wykonywanie i eksponowanie zdjęć stało się znacznie łatwiejsze, pozbawione uciążliwego i czasochłonnego procesu obróbki fotochemicznej. Z drugiej jednak strony, coraz rzadziej można się spotkać z intencją tworzenia na tej podstawie albumu rodzinnego jako sta-

rannie skatalogowanego zbioru materiałów wizualnych, ilustrujących oraz dokumentujących losy danej rodziny.

> Albumy współczesne – pisze Krzysztof Olechnicki – są mniej trwałe, ale co ważniejsze często w ogóle się ich nie zakłada. Sporej części osób wystarczą zbiory zdjęć na nośnikach optycznych albo dysku twardym domowego komputera (Olechnicki, 2009, s. 165).

Być może jest to już jedna z ostatnich szans analizy tego rodzaju zjawiska, jakim jest album rodzinny w tradycyjnym jego rozumieniu. O ile zdjęcia z przeszłości wykonywane były często z większą starannością, dokonywane niejednokrotnie w wystudiowanych pozach oraz z tendencją do ich selekcjonowania, to z kolei zdjęcia cyfrowe częściej mają charakter reporterski, robione są bardziej spontanicznie, bez zbytniej dbałości o plan i kadr, za to z chęcią uchwycenia danych zdarzeń w procesie ich stawania się. Powstają też nowe zjawiska. Jednym z nich jest upowszechnianie własnych zdjęć publicznie, ale także fotografii osób najbliższych na internetowych fotoblogach, czy na forach i portalach społecznościowych (Olechnicki, 2009, s. 164–312). Życie osobiste oraz postacie rodzinne stają się w ten sposób bardziej transparentne i dostępne dla ogółu. Powyższe fakty bywają interesujące dla badaczy zjawisk społecznych i kulturowych, ale także nie powinny umknąć uwadze terapeutów, dla których mogą mieć wielorakie znaczenie. Dopóki jednak istnieją w wielu domach tradycyjne albumy rodzinne, warto, aby z nich korzystali terapeuci w kontekście pracy nad skryptem.

Reasumując, można zaryzykować stwierdzenie, że skoro, jak twierdzą niektórzy, człowiek składa się przede wszystkim z języka i pamięci, to zaprezentowana tutaj procedura terapeutyczna, wykorzystująca albumy rodzinne w celu analizy skryptu, potwierdza owo przekonanie w wysokim stopniu.

Bibliografia

Ablewicz K. (1994), *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Banks M. (2009), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Berne E. (1998), *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.

Bohnasack R. (2004), *Dokumentarna interpretacja obrazu – w stronę rekonstrukcji ikonicznych zasobów wiedzy*, [w:] S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarne*j, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław.

Bourdieu P. (1996), *Photography. A Middle-brow Art*, Polity Press.

Clarke J.I. (1996), *The Synergetic Use of Five Transactional Analysis Concepts by Educators*, "Transactional Analysis Journal", vol. 26, nr 3, s. 214–219.

Collier J. (1995), *Photography and Visual Anthropology*, [w:] P. Hockings (red.), *Principles of Visual Anthropology*, Mouton, The Hague.

Franke-Gricksch M. (2004), *Brückenschlag zwischen Schule und Elternhaus*, „Tagungsjournal", nr 2, s. 7–12.

Gibbs G. (2011), *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Grzesiuk L (1997)., *Psychoterapia z perspektywy psychologa klinicznego*, [w:] Z. Rosińska, E. Olender-Dmowska (red.), *Psychoterapia i kultura*, Wydział Filozofii i Socjologii UW, Warszawa.

Goulding R., Goulding M. (1976), *Injunctions, Decisions, and Redecisions*, "Transactional Analysis Journal", vol. 6, nr 1, s. 41–48.

Goulding M.M., Goulding R.L. (1978), *Redecision: Some Examples*, "Transactional Analysis Journal", vol. 8, nr 2, s. 132–135.

Goulding M.M., Goulding R.L. (1979), *Changing lives through redecision therapy*, Bruner/Mazel, New York.

Jagieła J. (2006/2007), *Znaczenie skryptu* (*life-script*) *jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki*, [w:] K. Rędziński, I. Wagner (red.), *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa, s. 365–374.

James J. (1984), *Grandparents and the Family Script Parade*, "Transactional Analysis Journal", vol. 14, nr 1, s. 18–28.

James M., Jongeward D. (1994), *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.

Jemielniak D. (red.) (2012), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kozub K. (1980), *Album rodzinny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.

Krüger H-H. (2007), *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Lammers W. (1997), *P for Pacing*, "Transactional Analysis Journal", vol. 27, nr 1, s. 55–56.

Ligocki A. (1987), *Czy istnieje fotografia socjologiczna?*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Magala S. (1982), *Fotografia w kulturze współczesnej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.

Magala S. (2000), *Szkoła widzenia*, Biblioteka Formatu, Wrocław.

Morgan A. (2011), *Terapia narracyjna. Wprowadzenie*, Wydawnictwo „Paradygmat", Warszawa.

Novey P. (1999), *The Family Album*, "Transactional Analysis Journal", vol. 29, nr 2, s. 149–154.

Olechnicki K. (2009), *Fotoblogi, pamiętniki z opcją przekazu. Fotografia i fotoblogerzy w kulturze konsumpcyjnej*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Pietkiewicz B. (2002), *Psychoanaliza jako terapia narracyjna. Psychoanalityczna teoria fantazmatu*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 115–150.

Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Sztuka K. (2003),*Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym. Psychologia dla artystów*, t. 2, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.

Rose G. (2010), *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Zdanowicz-Kucharczyk K. (2010), *Fotografia oknem badacza na świat społeczny*, [w:] H. Kedzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, s. 121–130.

The Family Album and the Script

Summary

The paper presents the idea of initiating work on the patient's script with the use of their family album. It is done during five consecutive stages similar to the stages in narrative therapy. The introductory stage serves as a preparation for using the album, the next stage allows for the identification of the persons in the photographs, while during the third one patients compare the photographs in the album and look for significant moments in their biographies. In the fourth stage an alternative version of events from the patients' past is created, and the last one should lead to redecisions concerning resolutions made in early childhood. Due to the advancement of digital photography, it might be the last moment when a family album in its traditional form can aid work on the script in therapy.

Keywords: life script, family album, narrative therapy.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2014, nr 3, s. 65–78

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2014.03.04

Karol MOTYL

Rytuał – od antropologii kulturowej do analizy transakcyjnej

Słowa kluczowe: rytuał, analiza transakcyjna, antropologia kulturowa.

> […] wszystko, czego doświadczamy, jest symbolem czegoś innego, że rytuały polegają na odgrywaniu innych wydarzeń. […] nasze praktyczne umysły wyprowadziły obrzędy z głębi duszy na świat, żeby nie był on kompletnie pozbawiony sensu[1].
>
> Anne Rice

Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, dlaczego ludzie na całym świecie czują potrzebę działań rytualnych. Uważa się, że to natura ludzka jest źródłem pewnych zachowań, które intuicyjnie wydają się człowiekowi słuszne. Szczególną formą takich zachowań są – właściwe dla danej kultury – rytuały, które aktywują system poznawczo-emocjonalny i koncentrują go na wykrywaniu i odwracaniu potencjalnych zagrożeń. Takie działanie o charakterze zabezpieczającym (podtrzymującym *status quo*) jest szczególnym typem działań przekazywanych społecznie w danej kulturze (Grzywacz, 2009).

Rytuały towarzyszą człowiekowi od niepamiętnych czasów, a ich pochodzenie i ewolucja są związane z codzienną ludzką egzystencją, przetrwaniem, strachem i niepokojem, czy podejmowaniem ważnych decyzji. Owa różnorodność skutkuje tym, że wielu autorów konstruuje różne teorie i typologie rytuałów, będących zachowaniami symbolicznymi, typowymi, powtarzalnymi i stereotypowymi. Mają one znaczenie na każdym etapie życia jednostki i pomagają radzić sobie z lękiem tak, by znaleźć wyjście z trudnej sytuacji i pokonać kryzys. Co ważniejsze, są one istotną częścią życia społecznego, konsolidują i ujednolicają

[1] A. Rice, *Pandora*, Rebis, Poznań 2008.

grupę. Rytuały przyczyniają się do podtrzymania spójności społecznej (przykładem tego mogą być rytuały rodzinne, sąsiedzkie, szkolne, akademickie, wojskowe, sportowe, obywatelskie, organizacyjne). Najogólniej, są one formą aktywności społecznej i mają szczególne miejsce w rozwoju człowieka. Spotykamy je we wczesnym dzieciństwie, kiedy są powiązane z kontaktem dziecka z matką i najbliższym otoczeniem. Koncentrują się one na powtarzaniu określonych czynności, a służą opanowaniu pewnych prostych umiejętności motorycznych. Jednak w późniejszym rozwoju człowieka są one nadal ważne – dzięki nim dziecko wzmacnia określone formy zachowań (przede wszystkim społecznych).

Rytuał jest kategorią, która początkowo służyła opisowi społeczeństw pierwotnych. Z czasem stała się ona jednym z kluczowych terminów w naukach społecznych i humanistycznych. Tej kategorii w swoich badaniach używają zarówno psycholodzy, pedagodzy, socjolodzy, politolodzy, jak i językoznawcy. Termin ten jest trudny do jednoznacznego zdefiniowania, gdyż nawet w obrębie jednej dziedziny nauki współistnieją różne ujęcia tej kategorii, właściwe dla przedmiotu badań, ich osadzenia teoretycznego i metodologicznego (Jaskulska, 2013). F. Filipiak we wstępie do monografii pod swoją współredakcją zaznacza, że kształtowały się również interdyscyplinarne przedsięwzięcia badawcze, zwane *Ritual Studies*, których autonomicznym przedmiotem badań były właśnie rytuały (Filipiak, Rajewski, 2006).

W niniejszym tekście skupię się na przedstawieniu tradycyjnego, leżącego u podstaw antropologii kulturowej, rozumienia rytuału, a także na jego interpretacji wykorzystanej w analizie transakcyjnej oraz wskażę podobieństwa i różnice obu ujęć. Mam jednak świadomość, że nie jestem w stanie opisać całej złożoności kategorii, jaką jest rytuał, a artykuł ten będzie tylko przyczynkiem w dyskusji nad interdyscyplinarnym charakterem analizy transakcyjnej oraz nad jej szerokim zastosowaniem w naukach humanistycznych i społecznych. Pomysł na ten tekst zrodził się w czasie rozmów z Panem Profesorem Jarosławem Jagiełą, który ciągle zaszczepia we mnie pasję odkrywania teorii analizy transakcyjnej, za co Mu serdecznie dziękuję. Wyrazy podziękowania należą się także Pani Doktor Sylwii Jaskulskiej, która motywowała mnie do pracy i bez pomocy której tekst ten nie przybrałby obecnej formy.

Rytuał stanowi przedmiot badań naukowych od drugiej połowy XIX wieku. Termin ten wywodzi się od łacińskiego *ritus* oznaczającego kult, ceremonię religijną i obyczaj. Rytuały można podzielić na religijne (msza) i świeckie (składanie przysięgi), zbiorowe (święta narodowe) i prywatne (codzienna indywidualna modlitwa). Nie należy ich utożsamiać z rytem, ponieważ na rytuał może składać się wiele rytów. Aby sformułować ogólną definicję rytuału, należy wskazać, że oznacza on całość lub tylko pewną część praktyk społecznych, które mogą być nakazane lub zakazane, powiązanych z magią lub religią, które odnosząc się do świąt i ceremonii, bazują na dychotomii: sacrum–profanum, czyste–nieczyste. Psychologia społeczna, definiując tę kategorię, kładzie nacisk na interakcyjny

wymiar rytualności, która dotyczy niektórych aspektów życia codziennego i odnosi się do doświadczeń osobistych i poziomu świadomości zachowań jednostki. Psychoanaliza interesuje się formami i funkcjami indywidualnymi rytuałów (czyli jak człowiek postępuje w codziennych sytuacjach, będących skutkiem przymusowych zachowań związanych z powtarzaniem czynności lub neurotycznych obsesji). Etologia upatruje początków rytualizacji w procesie ewolucji gatunków, odnosząc rytuał do archaicznych schematów zachowań, mających zaadaptować do nowej, specyficznej funkcji komunikacji, np. zaloty, odstraszanie wrogów (Maisonneuve, 1995). Religioznawstwo definiuje rytuał jako przywracanie pierwotnego mitu i uaktualnianie przeszłości. Tym samym dowodzi przypisywania mu mocy czynnie działającej w świecie i możliwości przekształcania uczestników rytuału (Eliade, 2008). Pod pojęciem rytuału wszystkie powyższe dyscypliny rozumieją specyficzne zachowania, uwarunkowane sytuacyjnie i regulowane określonymi zasadami, których charakterystyczną cechą jest powtarzalność, a których rola nie jest jednoznaczna i oczywista (Maisonneuve, 1995).

Rytuały są składnikiem kultury o doniosłym znaczeniu w kształtowaniu kultury obyczajowo-obrzędowej. W ramach każdej z kultur wytwarzają się pewne formy rytualizacji życia, które w praktyce ulegają zobiektywizowaniu na konkretne rytuały (Gajda, 2009). Pod tym pojęciem można także rozumieć wykonanie względnie niezmiennych sekwencji formalnych czynów i wypowiedzi, zakodowanych bynajmniej nie przez wykonującego. Jest to wyraźnie sformalizowane, stereotypiczne i powtarzalne działanie, związane z tym, co wspólne, uniwersalne. Istnieje nierozerwalny związek miedzy formą a treścią rytuału. Treść rytuału nadaje mu formę, a forma – treść. Forma dodaje coś do jego treści, coś, czego zakodowana symbolicznie treść sama przez się nie jest w stanie wyrazić. Jednak o ile treść rytuału jest różnorodna, o tyle jego forma jest uniwersalna. Z tego wynika, że uniwersalne są także metakomunikaty rytuału. Dlatego nie istnieje żaden odpowiednik, substytut czy zadowalająca alternatywa dla działań rytualnych. Można stwierdzić, że rytuały są niezbędne do utrwalania ludzkiego życia społecznego i są dla ludzkości podstawowym aktem społecznym (Rappaport, 2007). Można dodać, że forma rytuału spełnia następujące zadania: zapobiega zaskoczeniu partnera interakcji niespodziewanymi reakcjami, jest oznaką przynależności grupowej oraz pomaga przewidywać zachowania partnerów interakcji. Odrzucenie formy ukazuje brak szacunku dla partnera interakcji (Konecki, 1994). Stąd też w rytuałach najważniejsza jest forma, a nie treść (Tomkiewicz, 2007).

Opisywanej w tym tekście kategorii naukowej można przypisać przynajmniej trzy funkcje. Pierwszą z nich jest panowanie nad zmiennością i strachem (wyrażanie i uwalnianie od strachu przed ciałem czy światem, przed ich przemijaniem i unicestwieniem), drugą – obcowanie z nadprzyrodzonymi lub tajemnymi i idealnymi formami i wartościami (polega na zjednaniu jakiejś mocy, któ-

ra przestaje być przychylna; można to zrobić przez modlitwy, zaklęcia, przesądy, klątwy), a trzecią – komunikowanie i regulacja realizowane przez poświadczenie i wzmocnienie więzi społecznej (udział w rytuale dowodzi potrzeby podtrzymania i umocnienia przekonań i uczuć – gwarantując jedność – danej grupy i nadaje jej tożsamość) Przez te funkcje rytuały są usytuowane na pograniczu natury i kultury, zmysłowości i duchowości (Maisonneuve, 1995).

R.A. Rappaport (2007), jeden z bardziej uznanych teoretyków zagadnienia, wyróżnia pięć cech rytuału. Pierwszą jest kodowanie przez osoby niebędące wykonawcami rytuału, ponieważ działania rytualne pochodzą z boskiego ustanowienia i objawione zostały człowiekowi we śnie lub widzeniu. Drugą cechą jest formalność (*decorum*), czyli drobiazgowe i powtarzalne przestrzeganie formy rytuału. Jego sekwencje składają się z konwencjonalnych, a nawet stereotypicznych elementów, wykonywanych w ściśle określonych kontekstach i powtarzanych regularnie w określonym czasie. Formalność sprawia, że rytuał staje się bardziej doniosły (*decorum*). Trzecią cechą jest mniejsza lub większa niezmienność, która jest logiczną konsekwencją cechy poprzedniej oraz służy utrwalaniu życia społecznego. Czwartą jest wykonanie, czyli twierdzenie wyrażone czynem służącym uporządkowaniu trwającej interakcji. Ostatnią cechą rytuału jest funkcjonalność, czyli fizyczna skuteczność.

Różne są też typy rytuałów. W literaturze można ich spotkać przynajmniej sześć. Pierwszy to rytuał przejścia, w którym jednostka w uroczysty sposób zmienia swój status i zostaje wprowadzona w nowy, odmienny wzór stosunków społecznych. Drugim typem jest rytuał degradacji. Polega on na publicznym odebraniu pewnym członkom społeczeństwa niektórych społecznych tożsamości i władzy. Trzecim typem jest rytuał nagradzający osiągnięcia, który dostarcza przywódcom społeczeństwa sposobności, aby udramatyzować i podkreślić osiągnięcia i zachowania jednostki, które społeczność szczególnie ceni i które są zgodne z obowiązującymi w grupie normami i wartościami. Następnym rodzajem są rytuały redukcji konfliktu, które pozwalają utrzymać równowagę pomiędzy opozycyjnymi w stosunku do siebie grupami. Piątym typem są rytuały integracyjne. Ich celem jest zmniejszenie panujących wewnątrz społeczności uczuć niechęci i dążenie do wywołania poczucia wspólnoty i tym samym do podtrzymywania ciągłości życia grupy. Ostatnim rodzajem są rytuały odnowienia, które służą odświeżeniu społecznej struktury i zwiększają efektywność jej funkcjonowania. Wzmacniają one istniejący system władzy oraz przekazują (odnawiają) poczucie społecznego dystansu i hierarchii (Konecki, 1992; Konecki, 1994).

Powyższa charakterystyka kieruje myślenie o rytuale jako o kategorii przechodzącej z antropologii do nauk społecznych w stronę jej wewnętrznego skomplikowania, ale i dużego potencjału poznawczego. Warto przyjrzeć się jej jeszcze przez pryzmat poglądów wybranych autorów i zwrócić uwagę na pewne, kluczowe dla myślenia o rytuałach kwestie.

Jednym z najważniejszych dylematów wpisujących się w dyskurs teorii rytuałów jest pytanie o ich religijną *versus* świecką naturę. Emil Durkheim, uważając, że u podstaw wierzeń religijnych leży podział rzeczywistości na sferę *sacrum* i *profanum*, jako pierwszy zaliczył rytuał do podstawowych form życia religijnego i rozróżnił jego dwie kategorie. Pierwszą jest kult negatywny, składający się ze zbioru tabu i zakazów, mających rozgraniczyć sferę *sacrum* i *profanum* i niedopuszczających do zatarcia się granicy między tymi sferami (co byłoby niebezpieczne). Kult negatywny – poprzez rytuały ascetyczne związane z prostymi ograniczeniami, jak i okaleczeniem ciała – ma umożliwić dostęp do kultu pozytywnego, będącego drugą kategorią. Kult pozytywny ma tworzyć związek z *sacrum* i przybiera różne formy opierające się na rytuałach ofiarnych (jednoczących bóstwo i wiernych), rytuałach naśladowczych (opierające się na zasadzie, że podobieństwo rodzi podobieństwo i wiąże się z praktykami obrazowania, orędownictwa i zaklinania), rytuały upamiętniające i reprezentujące (obejmujące różne uroczystości, jak święta, rocznice, kult przodków, w których funkcja rozrywkowa współwystępuje z kulturową; nie należy tutaj wyolbrzymiać funkcji rozrywkowej, gdyż rytuał służący wyłącznie zabawie traci swój podstawowy sens; zabawa i powaga powinny przenikać się wzajemnie) i rytuały pokutne (odznaczające się ostentacyjnym smutkiem w celu odpędzania śmierci i nieszczęść) (Durkheim, 1990; Maisonneuve, 1995). Dla Durkheima rytuał oznaczał zasady postępowania nakazujące odpowiednie zachowanie w odniesieniu do rzeczy świętych. *Sacrum* natomiast zależy od rzeczy całkowicie niezależnych, od natury przedmiotu, któremu jest przypisane. To sposób wyrażania więzi międzyludzkich i świadomość bycia razem jest podstawą systemu symboli wspólnego dla danej grupy. Tak więc *sacrum* jest dla Durkheima podstawą wspólnotowej siły społeczności, a rytuał – symbolicznym wyrazem podstawowych wartości, które łączą członków tego społeczeństwa (Pawlik, 2006). Ludzie przebywający razem odczuwają coś wspólnego, czego wyrazem jest wspólne działanie. Rytuał jest zatem okresowym sposobem samopotwierdzenia się grupy społecznej (Durkheim, 1990). Staje się więc koniecznością, ponieważ jest zdolny do odtwarzania bytu moralnego (czyli społeczeństwa), od którego zależą wszyscy ludzie. Poprzez rytuał społeczeństwo kontempluje samo siebie (Pawlik, 2006).

Polski antropolog, B. Malinowski, tłumaczy rytuał jako czynnik zmniejszający ryzyko niepewnych przedsięwzięć i niepokój z tym związany (Pawlik, 2006). Ich rola polega na zmniejszeniu strachu, który mógłby doprowadzić do dezintegracji grupy i zniszczenia kultury. Jednocześnie działania rytualne dają poczucie solidarności i chronią ciągłość społecznej egzystencji, a ich publiczny charakter zapewnia homogeniczność i względną uniformizację (Rajewski, 2006).

Kolejnym badaczem rytuałów był Arnold van Gennep, który zaobserwował, ze życie każdego człowieka jest serią przejść z jednej grupy wiekowej do następnej, z jednego stanowiska na drugie. Temu przejściu towarzyszą specjalne

działania. Ze względu na znaczenie tych przejść badacz wydzielił rytuał przejścia jako specjalną kategorię rytuałów (Buszta, 2005).

Rozważania van Gennepa dotyczyły różnych odmian rytuałów społecznych, opierały się przy tym na przyjęciu trzech podstawowych założeń (Buszta, 2005):

1) świat społeczny dzieli się na świat sakralny i świecki,
2) życie jednostki nie stanowi *continuum*, ale jest serią symbolicznie naznaczanych przejść,
3) wszechświat ulega rytmom znajdującym swoje odbicie w życiu społeczeństwa.

Van Gennep, podobnie jak Durkheim, twierdził, że światy *sacrum* i *profanum* normalnie są rozgraniczone, z tego względu człowiek nie może należeć do jednego z nich bez całkowitego zerwania z drugim. *Sacrum* nie jest jednak wartością absolutną, ale określaną przez poszczególne sytuacje. Przykładem tego może być kobieta, która zachodzi w ciążę (ze sfery *profanum* wstępuje w sferę *sacrum*). Takie przemieszczanie się sfery *sacrum* w określonych sytuacjach jest bezwzględnie związane z rytuałem przejścia. Można stwierdzić, że wg van Gennepa życie to nieustannie przekraczanie granic między *sacrum* a *profanum*, a zmianom tym towarzyszą rytuały przejścia. Pełnią one dwie funkcje: po pierwsze – ogłaszają następującą zmianę, po wtóre – powodują zmianę w sposób magiczny (symboliczny). Każdy obrzęd przejścia, według tego antropologa, składa się z trzech faz: wyłączenia (separacji), marginalności (przejściowość) oraz włączenia (agregacji). Ta kategoria rytuałów wiąże się z decydującymi momentami w życiu jednostki (narodziny, dojrzałość społeczna, małżeństwo, ojcostwo, awans społeczny, specjalizacja zawodowa i śmierć) i społeczności (przejście jednego roku w drugi, zmiana pór roku czy ceremonia związane z fazami księżyca) (Buszta, 2005).

Idee van Gennepa zostały wykorzystane przez V.W. Turnera, który interesował się formalną strukturą i symboliką rytuałów. Wyróżnił on dwa odmienne modele wzajemnych związków między ludźmi. Pierwszy to struktura – model społeczeństwa jako kulturowo zróżnicowanego, ustrukturyzowanego i zhierarchizowanego systemu pozycji, ról i statusów, znajdujący swój instytucjonalny wyraz. Drugi to *communitas*, który opisuje społeczeństwo jako niezróżnicowaną i nieustrukturyzowaną wspólnotę, w ramach której ma miejsce całkowite zrównanie jednostek podporządkowujących się jedynie władzy (Buszta, 2005).

Podczas badania rytuałów Turner (opierając się na dorobku van Gennepa) nadał nowe nazwy trzem fazom rytuału przejścia. I tak można wyróżnić fazę preliminalną, liminalną i postliminalną. Turner uznał, że środkowa faza obrzędów przejścia jest najbardziej istotna. Swoje stanowisko uzasadnił stwierdzeniem, ze to właśnie na tym etapie utrwalona struktura społeczna ulega czasowej destrukcji na rzecz *communitas*. Poprzez rytualne zaprzeczenie obowiązujących norm, standardów etycznych, praw i obowiązków następuje ich sakralne utwierdzenie, spotęgowanie ich racji bytu na co dzień. Dzięki obrzędom przejścia możliwe jest nieustanne odtwarzanie tradycyjnego porządku i ponowne wchodzenie

w strukturę społeczną, a liminalność (jako stan zawieszenia oraz obnażenia konwencji) pozwala cały ten proces obserwować (Buszta, 2005).

Na tej podstawie Turner wyróżnił dwa podstawowe rodzaje rytuałów przejścia:

1) odnoszące się do podwyższenia statusu – podmiot rytuału bezpowrotnie przechodzi z niższej do wyższej pozycji w strukturze społecznej:
   a) rytuały towarzyszące jednostce w przełomowych momentach jej życia, jak narodziny, osiągnięcie dojrzałości, małżeństwo i śmierć;
   b) rytuały wprowadzenia jednostki w obowiązki, np. objęcie wodzostwa czy przyjęcie w poczet członków jakiejś instytucji (pasowanie na pierwszoklasistę);
2) dotyczące zmiany statusu, cechujące się tym, iż pewne jednostki, zajmujące zazwyczaj niskie miejsce w strukturze społecznej, w czasie fazy liminalnej posiadają rytualną władzę nad tymi, którzy normalnie są wyżej w hierarchii grupy:
   a) rytuały kalendarzowe związanych z dokładnie wyznaczonymi punktami cyklu sezonowego;
   b) rytuały towarzyszące zmianom zespołowego porządku od jednego stanu do drugiego, np. obrzędy związane z wyruszaniem całego plemienia na wojnę lub odbywające się w celu odpędzenia głodu i suszy (Buszta, 2005).

Stanowisko Turnera cechuje charakterystyczne podejście wobec problemu symboliki działań społecznych i kulturowych. Punktem analizy symbolicznej tego badacza jest proces społeczny pojmowany jako społeczny dramat. Taka metaforyka stosowana przez Turnera ma za zadanie podkreślenie wpływu wyobrażeń kulturowych na kierunki i praktyczne manifestacje działań społecznego. Budowa społeczeństwa jest nacechowana dynamicznie, a jego struktura jest w stanie permanentnych konfliktów i napięć wewnętrznych. Aby złagodzić ten stan oraz by przeciwdziałać zerwaniu wzajemnych więzi, społeczeństwo wykorzystuje odpowiednie mechanizmy, które mają zapobiec dezintegracji. Mechanizm ten dobrze obrazuje koncepcja dramatu społecznego. Wskazuje ona na manipulacje, jakim poddawana jest symbolika społeczna. Zapożyczone od Arnolda van Gennepa przekonanie o sekwencyjnym charakterze procesu społecznego pchnęło Turnera w stronę badań nad rytualizacją działania społecznego (Drozdowicz, 2009).

Fundamentem modelu antropologii Turnera jest podejście procesualne do kwestii struktury społecznej. Uczony opowiadał się za antropologią doświadczenia (w szerszym ujęciu za antropologią działania). Uważał, że główne rodzaje działań kulturowych (od rytuału, po teatr i film) oraz narracji (od mitu, po powieść) biorą swoje źródła, znaczenie i siłę z dramatu społecznego. Tak więc antropologia doświadczenia stała się narzędziem badania zjawisk kulturowych pod kątem ich zakorzenienia w egzystencjalnym i emocjonalnym aspekcie życia społecznego, a najlepszym tworzywem poznawczym stały się rytuały, przedstawie-

nia teatralne, ballady, opowieści epickie lub opery (ponieważ oddają znacznie lepiej obraz danej kultury niż wąsko pojmowana obyczajowość jej członków). Dla Turnera społeczeństwo było pulsującym i rytmicznym współżyciem, pełnym rozłamów i ponownego scalenia. Rytuały mają zagwarantować, że świat pozostanie uporządkowany. Ich celebrowanie dla społeczności jest czynnością kulturową o statusie normatywnym (Drozdowicz, 2009).

Badacze rytuałów posługują się szerokim spektrum metod stosowanych w naukach humanistycznych i społecznych. Zdobywają materiały pośrednio, przez analizę i interpretację dokumentów historycznych lub poprzez metody porównawcze. Podstawową metodą zbierania danych pozostaje jednak obserwacja przybierająca dwie formy. Pierwsza to względnie systematyczna obserwacja zachowań w oparciu o instrukcję lub plan sporządzony na podstawie przeprowadzonego wcześniej wywiadu wstępnego z członkami badanej grupy. Badacz jest tutaj zdystansowany do badanej rzeczywistości, gdyż chce pozostać jak najbardziej obiektywny i neutralny. Drugą formą jest obserwacja uczestnicząca, w czasie której obserwator integruje się z grupą badanych i zaczyna żyć jej życiem, współdziała z nią. Badacz kładzie nacisk na ludzi, których chce poznać, a nie na jak najszybsze konstruowanie hipotez i zogniskowanie obserwacji (Maisonneuve, 1995).

Antropologiczne badania nad rytuałami obejmują opisy, analizy i interpretacje oraz propozycje teoretyczne odnoszące się do tej kategorii w ramach szeroko ujmowanej antropologii kulturowej. Jako dyscyplina naukowa wyłoniła się ona w drugiej połowie XIX wieku i od początku w kręgu jej szczególnego zainteresowania znalazła się religia. Antropologia kulturowa (a właściwie jej subdyscyplina – antropologia religii) traktuje religię jako część kultury oraz tłumaczy podobieństwa i różnice form religijnych w różnych społeczeństwach. Jedną z takich analizowanych form był rytuał, a badania nad nim związane są ze sposobem interpretacji zjawisk religijnych, który często pozostawał pod wpływem ideologicznym i emocjonalnym. Opisywane pojęcie od zawsze uważane było za element religii, a nierzadko było z nią po prostu utożsamiane (Pawlik, 2006).

Jak już pisałem, kategoria rytuału – z całą swoją złożonością, ale i z otwierającym wiele pół problemowych potencjałem – jest współcześnie obecna w wielu teoriach naukowych. Posługuje się nią także analiza transakcyjna, która jest jednym ze współczesnych kierunków psychologii i psychoterapii i stanowi spójną teorię ludzkiego zachowania. Została ona zapoczątkowana i rozwinięta przez Erica Berne'a w latach 50. ubiegłego stulecia (Jagieła, 2012a; Jagieła, 2012b).

Tradycyjnie można ją podzielić na cztery rodzaje analiz:

1. Analizę struktury osobowości (pozwala zrozumieć, co dzieje się w człowieku, analizuje stany Ja);
2. Analizę transakcji (pozwala zrozumieć relacji międzyosobowe);
3. Analizę strukturalizacji czasu (w tym gier psychologicznych, wyjaśniającą ukryte, negatywne uczucia w stosunkach międzyludzkich);

4. Analizę skryptu życiowego (pozwala zrozumieć „scenariusz życia", według którego jednostka postępuje w życiu) (Rogoll, 1989; James, Jongeward, 1994; Harris, 2009).

Każdy człowiek odczuwa potrzebę wypełnienia swojego czasu przez wejście w relacje z innymi ludźmi. Może to być prosty kontakt fizyczny, np. dotyk (podanie ręki na powitanie), ale może ona także przybierać charakter symboliczny, wyrażony słowem, gestem, spojrzeniem lub innym działaniem. Takie rzeczywiste bądź symboliczne działanie, mówiące „Wiem, że istniejesz", „Dostrzegam Cię", określamy pojęciem strouków (James, Jongeward, 1994). Termin ten oznacza elementarny przejaw zauważenia drugiego człowieka. Dostrzeżenie obecności innej osoby może mieć charakter pozytywny lub negatywny oraz warunkowy lub bezwarunkowy. Inaczej mówiąc, strouk to jednostka interpersonalnego rozpoznania oraz forma wsparcia, jakiego udzielamy innym i jakie od innych otrzymujemy. Jest aktem uznania obecności i bycia zauważonym przez innych ludzi (Jagieła, 2012a; Jagieła, 2012b).

Tabela 1. Rodzaje wsparcia

Rodzaje wsparcia	bezwarunkowe	warunkowe
pozytywne	Kocham Cię	Kocham Cię, gdy jesteś grzeczny i dobrze się uczysz
negatywne	Ty wstrętny bachorze	Nie znoszę, gdy nastawiasz radio na cały regulator

Źródło: Jagieła, 2004, s. 84.

Kiedy pojawia się nuda lub gdy nie otrzymujemy strouków, pojawia się fizyczna i uczuciowa deprywacja. Aby tego uniknąć, każdy człowiek poszukuje sposobów wypełnienia swojego czasu. To pragnienie stymulacji wyznacza często także sposób jego organizacji. Według założeń analizy transakcyjnej, ludzie (by otrzymywać znaki rozpoznania od innych) organizują sobie czas na sześć różnych sposobów – od ucieczki przed innymi, przez aktywność praktyczną, rutynową, zabawową, po wejście w relacje bliskości i rzeczywistego (empatycznego) zainteresowania drugim człowiekiem. Taka organizacja czasu określana jest jego strukturalizacją, w której wyróżnić można wycofanie, rytuały, aktywność (procedury), zabijanie czasu (rozrywki), gry (gry psychologiczne), intymność (James, Jongeward, 1994).

Wycofanie, choć nie jest transakcją z drugą osoba, występuje w społeczeństwie. Wycofujemy się poprzez fizyczną izolację bądź przez psychologiczne wyłączenie się i zanurzenie się we własnych myślach. Może to być spowodowane świadomą potrzebą samotności dla chwilowego odpoczynku, relaksu czy refleksji (pochodzi od Dorosłego). Może być też ucieczką przed konfliktem lub cierpieniem (pochodzi wtedy od Dziecka). Innymi słowy, wycofanie psychologiczne może być ucieczką w świat marzeń. **Rytuały** to proste i stereotypowe transakcje.

To społecznie zaplanowany sposób wykorzystania czasu, w którym wszyscy godzą się robić to samo. Tę formę strukturyzacji czasu opiszę szczegółowiej w dalszej części tekstu. **Aktywność** (procedury) jest łatwą, wygodną, utylitarną formą spędzania czasu przez realizację zaplanowanych zajęć ściśle związanych z rzeczywistością. To działania o produkcyjnym bądź twórczym charakterze, które pozwalają na uniknięcie intymnych relacji i trzymanie się względnie z dala od ludzi. Typowym przykładem aktywności jest praca, czyli działanie mające na celu realizację konkretnego zadania. **Zabijanie czasu** (rozrywki) to bezpośrednia transakcja z drugą osobą o charakterze niezobowiązującym i niezagrażającym. Polega na wymianie opinii i sądów na jakiś temat, na zdobywaniu informacji czy na poznaniu innych osób. Można nazwać je użytecznymi rozmowami towarzyskimi o powierzchownym charakterze i bez głębszego zaangażowania. **Gry psychologiczne** są specyficznym zjawiskiem transakcyjnym (James, Jongeward, 1994; Harris, 2009). Są one „serią następujących po sobie, z pozoru wiarygodnych, ale jednocześnie zakamuflowanych i uzupełniających się wzajemnie, ukrytych transakcji rozpoczynających się fortelem i zastawionym haczykiem. Kolejne etapy to: przełączenie ról transakcyjnych, reakcja i konsternacja, prowadzące do uzyskania rozpoznawalnych oraz przewidywanych korzyści. Jest to proces robienia czegoś, co jest motywowane osiągnięciem ukrytego celu, odbywa się poza świadomością Dorosłego, nie da się rozpoznać dopóki uczestnicy nie zmienią swojego zachowania, a każdy z nich wychodzi z gry z poczuciem zakłopotania i jest skłonny do obwiniania drugiej strony" (Jagieła, 2012b, s. 77–78). Wszystkie gry mają więc negatywny charakter, gdyż są przyczyną kłopotów, niszczą związki między ludźmi i powodują cierpienie. Wszystkie inne formy strukturalizacji czasu są z założenia szczere, natomiast gry są z definicji nieuczciwe. Agens (osoba inicjująca grę), udając bliskie relacje z drugim człowiekiem, dąży do realizacji celu (uzyskania korzyści emocjonalnych), a więc w rzeczywistości trzyma ludzi z dala od siebie. **Intymność** jest najtrudniejszą do osiągnięcia formą kontaktów z innymi. Polega na prawdziwej i pełnej akceptacji drugiej osoby, dzieleniu z nią radości, spontaniczności. Pochodzi od Dorosłego, który pozwala ujawnić się Dziecku Naturalnemu. Intymność pojawia się, gdy nie ma strachu przed wejściem w relację z drugim człowiekiem, umożliwia jego pełną percepcję i akceptację. Niesie jednak pewne ryzyko, ponieważ stajemy się wtedy bardziej wrażliwi i podatni na zranienie. Z tego powodu ludzie wolą wypełniać czas rytuałami, rozrywkami czy grami, zamiast podjąć ryzyko przeżywania więzi emocjonalnej (James, Jongeward, 1994; Harris, 2009).

Rytuały w analizie transakcyjnej to wyuczone, proste i stereotypowe transakcje, inicjowane najczęściej przez stan Ja-Rodzic (Jagieła, 2012a; Jagieła, 2012c). Przykładem może być sytuacja, kiedy spotykamy znajomą osobę i mówimy: „Cześć, co słychać?". Na ogół nie interesujemy się specjalnie sytuacją, zdrowiem, samopoczuciem czy emocjami naszego rozmówcy. Oczekujemy jedynie odpowiedzi: „Cześć, wszystko w porządku. A u Ciebie?". Dzięki takiej

transakcji każda ze stron otrzymała znak rozpoznania – strouk (James, Jongeward, 1994). Rytuały występują w formie zredukowanej (np. codzienne powitania i pożegnania) oraz rozbudowanej (np. zaprzysiężenie, ślub). Rytuał jest więc społecznie zaplanowanym sposobem wykorzystywania czasu, w którym wszyscy zgadzają się robić to samo. Jest on bezpieczny, gdyż nie wymaga podejmowania żadnych zobowiązań wobec drugiego człowieka. Rytuał ma na celu zajęcie czymś grupy ludzi przez określony czas, bez konieczności wchodzenia w bliższe kontakty. Oczywiście uczestnicy rytuału mogą (choć nie muszą) nawiązać kontakt. Zakończenie rytuału jest także możliwe do przewidzenia i może być przyjemne, jeśli wszyscy jego uczestnicy będą dotrzymywać kroku oraz ich zachowanie będzie prawidłowe (zgodne z formą rytuału). O wiele łatwiej jest uczestniczyć w rytuale (np. uczestniczyć w niedzielnym nabożeństwie), niż przejawiać aktywność, w której narażamy się na bliższe relacje z drugą osobą. Łatwiej pójść na oficjalny bankiet dla pracowników niż na obiad dla sześciu osób. Można to przedstawić jednym zdaniem: im mniej szans na zaangażowanie się, tym mniej zobowiązań. Rytuały, podobnie jak wycofanie, trzymają człowieka z dala od innych ludzi (Harris, 2009). Zatem ta forma strukturalizacji czasu zapewnia człowiekowi dobre funkcjonowanie towarzyskie. Nowym członkom grupy czy społeczności rytuały dostarczają środków rozpoczęcia (nawiązania) relacji, pozwalają zyskać na czasie w momentach, kiedy nowy członek musi rozwiązać problemy związane z etykietą czy stygmatyzacją. W niektórych kulturach, społeczeństwach czy grupach rytuały służą jako dominująca forma strukturalizacji czasu, a dla wielu osób stają się sposobem na życie. Przykładem może być fakt, że niektóre małżeństwa, nawet długo po ceremonii ślubu, mogą pozostać serią rytualnych transakcji, pozbawionych głębszego zaangażowania i intymności, ale pozwalającą zapewnić przetrwanie dzięki minimum kontaktu (James, Jongeward, 1994). Jednak, jak wskazują badania, w życiu małżeńskim rytuały dostarczają małżonkom pozytywnego wsparcia i mogą przyczynić się do wzmocnienia ich więzi małżeńskiej. Do takich rytuałów należą m.in. składanie życzeń, obchodzenie urodzin lub rocznicy ślubu. Osoby o silnej więzi małżeńskiej częściej strukturalizują swój czas poprzez przeżywanie intymności, rytuały i rozrywki. Natomiast osoby o słabej więzi małżeńskiej dużo czasu poświęcają różnym działalnościom (procedurom) i częściej wycofują się z kontaktów z drugą osobą. Na tej podstawie można stwierdzić, że więź małżeńska jest uwarunkowana strukturalizacją czasu. Największy wpływ ma tutaj intymność, a następnie rozrywki i rytuały. Przyczyniają się one do tego, że małżonkowie otrzymują dużo pozytywnego wsparcia w swoim związku małżeńskim (Tomkiewicz, 2007).

Forma kontaktu, jaką są rytuały, jest mało znacząca z perspektywy ekonomii afektywnej ludzi. Są to stereotypowe zachowania, które dzięki rutynie mają ułatwić życie społeczne, zaliczają się do nich: powitania, zwracanie się do innych w określonych rolach i sytuacjach, a także inne zwyczajowe zachowania. Rytu-

ały mogą czasem stwarzać wrażenie głębszej relacji międzyludzkiej, lecz nigdy nie zaspokoją one głębszej potrzeby głasków, gdyż są stereotypowymi, kontrolowanymi przez zewnętrzne siły społeczne, prostymi transakcjami (Krzemiński, 1999).

Ciekawym zjawiskiem w rozumieniu rytuału przez pryzmat analizy transakcyjnej są *białe kłamstwa*. Będą to stwierdzenia, które nie są prawdziwe, czyli są nieprawdą. Służyć będą one jednak podtrzymaniu obopólnych dobrych relacji. Przykładem będzie sytuacja, kiedy mówimy komuś: „ślicznie dzisiaj wyglądasz", nawet jeśli ten ktoś nie wygląda najlepiej. Takie kłamstwo nie czyni nikomu krzywdy, ale nie przynosi także wielu znaczących korzyści. Można zatem uznać, ze część rytuałów ma charakter grzecznościowy, część pojawia się mimowolnie lub jest dokonywana pod pretekstem czyjegoś dobra lub w dobrej wierze (Jagieła, 2012a).

Reasumując, rytuały mają znaczenie ochronne. Ludzie uczestniczą w nich na zasadzie imitowania zachowań innych członków grupy (szczególnie starszych), nie zastanawiając się nad ich zasadnością, uważając, że nieuczestniczenie w nich jest niebezpieczne i może ich spotkać jakieś nieszczęście. Czynności takie są skryptem. Grupowe rytuały są opisywane jako „tunel", w którym jedno działanie ma następować za drugim w ustalonym porządku (Grzywacz, 2009). P. Lienard i P. Boyer (2006a; 2006b) opisują zachowanie rytualne jako specyficzną organizację zachowania, nacechowaną kompulsywnością, sztywnością, powtarzalnością i działaniem niecelowym, tzn. czynności rytualne nie służą takim celom, jakim mogłyby służyć w codziennym życiu.

Rytuały zawsze miały podobne znaczenie, funkcje i role. Ich kardynalne cechy, takie jak sztywność, stereotypowość i powtarzalność, zawsze służyły podtrzymaniu porządku społecznego. Pierwotnie rytuały były społeczne, masowe i sankcjonowane z zewnątrz. Ich główną funkcją było podtrzymanie relacji w społeczności, umacnianie przywiązania do grupy oraz, w pewnym sensie, uniformizacja. Obecnie rytuały są inaczej rozumiane i przeżywane. Można je opisywać w kategoriach psychologicznych procesów zabezpieczających. Z tego względu teoria analizy transakcyjnej dobrze je interpretuje (jako proste i płytkie transakcje, które nie wymagają zaangażowania). Dla analizy transakcyjnej rytuały stają się kategorią analizy zachowań ludzi w skali mikro, co jest pewnym *novum* w podejściu do tej interdyscyplinarnej kategorii naukowej, może bliższą ujęciu interakcyjnemu, ale ten wątek zostawiam na razie, tylko go sygnalizując.

Bibliografia

Buszta W.J. (2005), *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Zysk i S-ka, Poznań.

Drozdowicz J. (2009), *Symbole w działaniu. Akademickie konteksty nurtu symbolicznego w antropologii*, Wydawnictwo UAM, Poznań.

Durkheim E. (1990), *Elementarne formy życia religijnego: system totemiczny w Australii*, PWN, Warszawa.

Eliade M. (2008), *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.

Filipiak M., Rajewski M. (2006), *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Gajda J. (2008), *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Impuls, Kraków.

Grzywacz A., (2009), *Pogranicza psychiatrii*, Wyd. Czelej, Lublin.

Harris T.A. (2009), *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Rebis, Poznań.

Jagieła J. (2004), *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce.

Jagieła J. (2012a), *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odsłonach*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.

Jagieła J. (2012b), *Słownik analizy transakcyjnej*, Wyd. AJD, Częstochowa.

Jagieła J. (2012c), *Analiza transakcyjna jako metoda diagnozy pedagogicznej*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.) *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Kraków, s. 122–143.

James M., Jongeward D. (1994), *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Rebis, Poznań.

Jaskulska S. (2013), *„Rytuał przejścia" jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej*, „Studia Edukacyjne", nr 26, s. 79–97.

Konecki K. (1992), *W japońskiej fabryce*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Konecki K. (1994), *Kultura organizacyjna japońskich przedsiębiorstw przemysłowych. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Krzemiński I. (1999), *Co się dzieje między ludźmi?*, Wyd. Naukowe i Literackie OPEN, Warszawa.

Lienard P., Boyer P. (2006a), *Whence Collective Rituals? A Cultural Selection Model of Ritualized Behavior*, „American Anthropologist", Vol. 108, Issue 4, s. 814–827, http://dx.doi.org/10.1525/aa.2006.108.4.814.

Lienard P., Boyer P. (2006b), *Why ritualized behavior? Precaution Systems and action parsing in developmental, pathological and cultural rituals*, „Behavioral and Brain Sciences", Vol. 29, ss. 1–56.

Maisonneuve J. (1995), *Rytuały dawne i współczesne*, GWP, Gdańsk.

Pawlik J.J. (2006), *Antropologiczne badania rytuału*, [w:] M. Filipiak, M. Rajewski (red.), *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Rajewski M. (2006), *Badania rytuału w antropologii brytyjskiej*, [w:] M. Filipiak, M. Rajewski (red.), *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Rappaport R.A. (2007), *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, Wydawnictwo Nomos, Kraków.
Rice A., (2008), *Pandora*, Rebis, Poznań.
Rogoll R. (1989) *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa.
Tomkiewicz A. (2007), *Znaczenie strukturalizacji czasu w kształtowaniu się więzi małżeńskiej. Interpretacja w świetle analizy transakcyjnej*, „Roczniki Teologiczne", t. LIV, z. 10, s. 139–152.

Ritual – from Cultural Anthropology to Transactional Analysis

Summary

In the first part of the article the traditional meaning of the ritual is analysed. Then, the ritual is presented in the light of transactional analysis. Finally, the author discusses similarities and differences in different concepts of the ritual. The article does not attempt to address the complexity of this concept; its aim is to contribute to the discussion on the interdisciplinary nature of transactional analysis. The author's aim is to exemplify the possibilities of applying this theory in humanities and social sciences.

Keywords: ritual, transactional analysis, cultural anthropology.

NA POGRANICZU DZIEDZIN

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2014, nr 3, s. 81–91

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2014.03.05

Paulina PIASECKA

Sierpień w hrabstwie Osage – analiza filmu z uwzględnieniem kategorii skryptu życiowego

Słowa kluczowe: analiza transakcyjna, film, skrypt życiowy.

Wśród ludzi jest się także samotnym.

A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*

Każdy z nas realizuje w swoim życiu jakiś scenariusz. Częstokroć już w dzieciństwie wytyczamy sobie pewne cele, do których w toku dalszego życia – z lepszym lub gorszym skutkiem, skutecznie bądź stale wracając do punktu wyjścia – zmierzamy. Łatwo wówczas prześledzić losy takiego scenariusza, zweryfikować cele, przewartościować je, poszukiwać metod ich sprawnej realizacji, rugować błędy. Co jeśli także – prócz świadomie tworzonego przez nas przepisu na życie – kierujemy się nieuświadomionym modelem postępowania? Bo przecież czy można z całą mocą stwierdzić, że dziecko alkoholika świadomie, a przy tym bez związku z chorobą rodzica, podnosi pierwszy i kolejny kieliszek, nie mogąc się już nigdy wyzwolić z nałogu, stając się jednocześnie ojcem czy matką kolejnego pokolenia uzależnionego od alkoholu? Zdrowy rozsądek i intuicja podpowiadają, że nie mogą to być przypadkowe wybory. Koncepcja analizy transakcyjnej, w ramach której podświadomy scenariusz życia (*life-script*) został zdiagnozowany, jest pomocnym narzędziem służącym deskrypcji, a w kolejnych etapach – neutralizacji tego typu destrukcyjnych skryptów. Umiejętność ich opisu jest pierwszym krokiem do dokonania jakościowej zmiany życia, jak wiadomo bowiem, tylko pacjent właściwie zdiagnozowany staje się podatny na leczenie, co ważne – na skuteczne leczenie.

1. Skrypt życiowy w koncepcji Erica Berne'a

Niewątpliwie kategoria skryptu życiowego ma charakter uniwersalny i może być rozpatrywana w wielu przestrzeniach aplikacji metody analizy transakcyjnej, tak samo zresztą jak znakomita większość narzędzi przez tę metodę oferowanych. Poświadczeniem niech będą tu słowa zawarte w pierwszym rozdziale publikacji *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis* autorstwa Iana Stewarta i Vanna Joinesa: „TA can be used in any field where there is a need for understanding of individuals, relationships and communication" (Analiza transakcyjna może być wykorzystywana w wielu obszarach, wszędzie tam, gdzie pojawia się potrzeba zrozumienia postępowania jednostek, relacji pomiędzy nimi zachodzących oraz wzajemnej komunikacji – tłumaczenie własne) (Stewart, Joines, 1987, s. 3).

Najprościej mówiąc, za *Słownikiem analizy transakcyjnej* Jarosława Jagieły, skrypt to swoisty plan życiowy pozostający poza świadomością człowieka, przypominający scenariusz, w którym zostają zapisane role dla poszczególnych jego realizatorów. Ów scenariusz kształtuje się na mocy decyzji i iluzji z wczesnego dzieciństwa, podlegających wpływowi rodziców i innych ważnych dla dziecka osób (por. Jagieła, 2012b, s. 192). W ramach AT wyróżnić można kilka rodzajów skryptów (Jagieła, 2012b, s. 196–201):

— hamartyczny – ma wydźwięk tragiczny, prowadzi bowiem do samounicestwienia się jednostki wskutek samobójstwa, zabójstwa bądź zapadnięcia na chorobę psychiczną;
— kulturowy – stanowi sumę wierzeń, modeli zachowań oraz wyznawanych wartości obowiązujących w danej społeczności; w jego ramach realizują się skrypty indywidualne lub też rodzinne; najogólniej rzecz ujmując, ten rodzaj skryptu odczytywany bywa poprzez kategorię narodowości;
— muzyczny – wewnętrzny dźwięk towarzyszący dziecku już w łonie matki, a konstytuujący się w trakcie narodzin oraz we wczesnym dzieciństwie, kiedy dziecko kształtuje swoją tożsamość dźwiękową;
— niewygrywający (zwany także banalnym) – jest to najbardziej powszechny rodzaj skryptu, niezdominowany przez negatywny lub pozytywne zachowania czy raczej wzorce zachowań; zapłata skryptowa nie ma tu większego znaczenia;
— organizacji – ten typ odnosi się do struktur zorganizowanych i pomaga w wyjaśnieniu sposobów ich funkcjonowania;
— pierwotny – podstawowa, najwcześniejsza wersja skryptu;
— typu „móc" – skrypt o charakterze pozytywnym, jego realizacja prowadzi do osiągnięcia zamierzonych celów;
— typu „nie móc" – przeciwieństwo skryptu typu „móc";
— wygrywający – osoba realizująca ten rodzaj skryptu osiąga sukces, w sposób satysfakcjonujący realizuje swoje zamierzenia;

— przegrywający – w przypadku tego skryptu mamy do czynienia z negatywnie oddziałującą zapłatą skryptową, z niezrealizowaniem celów, brakiem sukcesów;
— przetrwania – związany ze strategią postępowania Dziecka Przystosowanego, które w reakcji na opresyjny system rodzinny, stara się doń dopasować, zyskując uwagę otoczenia i szansę w miarę bezpiecznego przetrwania w niekorzystnym dlań otoczeniu społecznym (minimalizacja strat);
— rodzinny – jest to scenariusz stale obecny w rodzinie, przekazywany kolejnym pokoleniom, jest swoistym systemem norm, zachowań, wartości;
— subkulturowy – skrypt charakterystyczny dla mniejszych grup społecznych o wspólnotowym charakterze, powstały na gruncie m.in. wspólnych zainteresowań, pasji, zawodu czy ze względu na wiek (np. motocykliści, psychologowie, emeryci).

Powyższe wyliczenie pozwala wysnuć wniosek, że trudno jest orzec, czy w danym momencie człowiek jest podległy scenariuszowi i wypełnia skryptowe „zobowiązania", czy też nie. Trudność wynika z wielości skryptów, jakie partykularny człowiek w swoim życiu wypełnia. Skrypty wciąż się przenikają, tkając indywidualny, lecz wciąż jednak zapośredniczony z otoczenia, intertekstualny scenariusz osobniczej egzystencji.

Eric Berne w swej koncepcji podkreśla, że nie wszystkie zachowania ludzkie noszą znamiona skryptu. Możemy przecież wychować się w patologicznej rodzinie – w której np. z pokolenia na pokolenie przekazywany jest model postępowania, wedle którego jedyną możliwą formą zdobywania pieniędzy jest kradzież lub pozyskiwanie środków materialnych od instytucji pomocy społecznej – nie przejmując wygenerowanego przez nią skryptu i prowadząc życie w zupełności z nim sprzeczne. Dane zachowania będą skryptowe jedynie wówczas – mówi Berne – gdy wypełnią poniższy schemat:

WWR → Pr → U → IZ → Zapłata

Skrypt będzie więc ugruntowany przez wczesne wpływy rodzicielskie (WWR), które ukonstytuują program (Pr), wobec którego dana osoba okaże uległość (U), wykazując istotne zachowania (IZ) (Berne, 2011, s. 477). Kształtowanie się skryptu indywidualnego, będącego niejako wypadkową skryptów, które zostały wymienione wcześniej, odbywa się poprzez przekazy skryptowe kierowane do konkretnych stanów Ja. Tutaj istotną propozycją jest matryca Stanleya Woollamsa i Michaela Browna, z której wynika, że wszelkie przekazy (nakazy, program, zakazy) kierowane są przez rodziców do właściwych substanów Dziecka dziecka (nakazy do Rodzica w Dziecku, program do Dorosłego w Dziecku, zakazy do Dziecka w Dziecku). Rozumowanie wydaje się słuszne, gdyż w momencie oddziaływania wpływów rodzicielskich, tj. we wczesnym dzieciństwie, dziecko nie dysponuje jeszcze w pełni wykształconymi stanami

swej osobowości, stąd też filtruje ono wszelkie dostarczane mu informacje przez pryzmat własnego Dziecka (za: Pankowska, 2010, s. 78).

Reasumując, wydaje się, że przez większość naszego życia pozostajemy pod wpływem jakiegoś scenariusza postępowania, który współkreujemy z naszym otoczeniem, rodziną, społeczeństwem, nadając mu status indywidualny. Kultura i rodzina są bodaj najistotniejszymi czynnikami budującymi naszą tożsamość, ukierunkowującymi nasze wybory, poprzez które, nieświadomie, zmierzamy do celu – również nie do końca uświadomionego – wytyczonego w okresie dziecięctwa. Nasz skrypt może mieć charakter sprzeciwu wobec tego, co „oferuje" otoczenie, może być afirmacją zewnętrznych wytycznych, może też być po prostu zwyczajny, banalny, obojętny, ni to wygrany, ni przegrany, swoiście „unikowy" wobec rzeczywistości i generowanych przez nią wyzwań. Niezależnie jednak od tego, jaki ów skrypt indywidualny będzie, uświadomienie sobie jego wydźwięku sprawi, że możliwe stanie się zniwelowanie dyskomfortu wynikającego z negatywnych aspektów scenariusza.

2. Upalny sierpień w hrabstwie Osage

Punktem wyjścia dla zaprezentowania przez reżysera Johna Wellsa i scenarzystę Tracy'ego Lettsa losów dysfunkcyjnej rodziny z Missouri jest zaginięcie Beverly'ego – ojca trzech dorosłych już córek, Barbary, Karen i Ivy, męża chorej na raka, zgorzkniałej, uzależnionej od leków Violet. Początkowo wydaje się, że mężczyzna nie radzi sobie z chorobą żony, nękanej przez bolesne objawy nowotworu jamy ustnej, dlatego też zatrudnia w charakterze gosposi młodą Indiankę Johnnę, która ma usprawnić życie w, mającym już dawno za sobą lata świetności, domu Westonów. Małżonkowie mieszkają samotnie, a dogląda ich najmłodsza córka, Ivy, która jako jedyna z sióstr nie wyprowadziła się z miasteczka. Starsze Westonówny osiadły z dala od rodziców – Barbara w Kolorado, Karen w odległej Kalifornii – odcinając się tym samym od ich toksycznego wpływu. Żadna z sióstr nie jest szczęśliwa – Ivy jest singielką, skoncentrowaną na opiece nad seniorami rodu, Barbara, matka jedynej wnuczki Westonów, jest w separacji z mężem, Karen zaś prowadzi pozornie udane życie narzeczonej (wreszcie!) po przejściach, która zaklinając rzeczywistość przez nieustanną afirmację tu i teraz, na pisaku wznosi swój wymarzony zamek, przy współudziale wątpliwej proweniencji księcia z odzysku (Steve).

Tajemnicze zniknięcie ojca doprowadza do rodzinnego zjazdu, prócz Ivy, Barbary z mężem i córką oraz Karen z narzeczonym w domu Westonów zjawia się także Mattie Fae (siostra Violet) z mężem Charlesem i synem Małym Charliem. Niestety, poszukiwania Beverly'ego kończą się tragicznie, mężczyzna zostaje odnaleziony martwy – policjanci wyławiają jego ciało z rzeki. Wkrótce odbywa się pogrzeb i stypa, która gromadzi przy stole w domu Westonów wszyst-

kich członków rodziny. To podczas żałobnego obiadu dochodzi do eskalacji wzajemnych animozji; prowokatorką zajścia jest odurzona lekami Violet. Kobieta krytykuje wszystkie swoje córki, siostrzeńca, szwagra, zięcia, wnuczkę oraz narzeczonego Karen, jedynie Mattie Fae – jako ta, która wraz z Violet przeszła przez piekło rodzicielskich okrucieństw w dzieciństwie – zasługuje na szacunek. Zasadniczo tylko te dwie kobiety łączy specyficzna, rodzinna więź, wynikająca z odciskających dożywotnie piętno wczesnodziecięcych *loci communes*. Jedynie Mattie Fae nie zostaje obarczona brzemieniem publicznego linczowania prawdą, jakie Violet funduje reszcie rodziny, nie wyłączając zmarłego męża alkoholika. Violet stwierdza z wyższością obiektywnego (jak mniema) obserwatora zdarzeń i ludzkich losów, że „mówi prawdę", bo „czas powiedzieć sobie wreszcie prawdę". Prawda, jak magiczne zaklęcie, powraca kilkakrotnie w wypowiedziach seniorki, która szyderczo konstatuje; „Wszyscy nagle uznali, że jestem wredna! Mówię tylko prawdę". W odpowiedzi Barbara, by złamać pewność siebie matki, wykrzykuje „Jesteś narkomanką". „I to jest prawda" – potwierdza, choć nadal z wyższością, słowa córki Violet. Barbara nie wytrzymuje protekcjonalnego tonu matki, rzuca się na nią, odbiera jej fiolkę z pigułkami uspokajającymi i ogłasza gorzki triumf: „Teraz ja tu rządzę!". Karty zostają wyłożone na stół, część z nich jeszcze rewersem ku górze, lecz to tylko kwestia czasu…

Od tego momentu lawina wzajemnych uprzedzeń i skrywanych sekretów wzmaga się na sile. Nagle dowiadujemy się o nowotworze Ivy, a w związku z nim o usunięciu narządów rodnych i niemożności posiadania dziecka, o jej romansie z kuzynem Charliem i planie ucieczki z Osage, a wreszcie i o tym, że kuzyn to w istocie brat sióstr Weston. Jak się bowiem okazuje, Beverly w chwili słabości uległ wdziękom szwagierki, która tak oto „usprawiedliwia się" przed Barbarą: „Może trudno ci uwierzyć, bo przez lata widziałaś we mnie starą, grubą ciotkę Mattie Fae. Jest we mnie coś więcej!". Nie ma tu żadnej skruchy, żalu za to, co się stało, wyrzutów sumienia, jest raczej próba potwierdzenia swojej wartości i niegdysiejszej atrakcyjności. Jedyną konsekwencją jest syn, odrzucony i wyszydzany przez matkę Mały Charlie. Wydaje się, że Mattie Fae, kpiąc ze swego jedynego dziecka, kpi z powagi czynu, jakiego dokonała, neutralizuje w ten sposób swoją ewentualną winę. Tak kończy się kolejny dzień w domu Westonów.

Noc nie przynosi ukojenia, lecz ujawnia głęboko skrywane grzeszki. Steve, od chwili przyjazdu obserwujący siostrzenicę swej narzeczonej, Jean, nagabuje 14-latkę – której skłonność do używek wyczuł bezbłędnie już przy pierwszym spotkaniu – na schadzkę w oparach marihuany. Zaniepokojona gosposia słyszy głos sprzeciwu Jean, która nieśmiało opiera się przed odsłonięciem piersi i zaprezentowaniem swych dziewczęcych wdzięków niedoszłemu wujowi. Johnaa reaguje bardzo gwałtownie – jest pewna, że Steve obłapia dziewczynę wbrew jej woli – i łopatą wymierza sprawiedliwość zaskoczonemu mężczyźnie. Wówczas

budzą się pozostali domownicy. Jean i Steve bronią się, mówiąc, że do niczego nie doszło, że tylko się przekomarzali. Beztroska córki budzi w Barbarze wściekłość. Wścieka się również Karen, lecz – o dziwo! – nie na partnera, a siostrzenicę... Uznaje ją za przynajmniej współwinną całego zajścia i rozgoryczona postanawia wyjechać (choć jest to raczej bardziej decyzja skompromitowanego Steve'a). O poranku wyjeżdżają także Jean z ojcem, który tym samym pieczętuje swą decyzję o odejściu i ostatecznie rozstaje się z Barbarą. Tu niejako po raz pierwszy widzimy, jak poszczególne postaci odsuwają od siebie odpowiedzialność za własne czyny, a w konsekwencji za całe swoje życie (por. Pankowska, 2011, s. 84).

Póki co Ivy nie wie jeszcze o tak mocno uderzającym w nią i jej przyszłość rodzinnym sekrecie. Następnego dnia zjawia się, by wyznać matce własną tajemnicę i móc wreszcie wyjechać z dusznego Osage. Barbara – znająca prawdę – stara się do tego nie dopuścić. Brutalnie ustawia matkę: „Żryj! […] Jedz! Rób, co mówię! Pozostali też!". Nie pozwala także dojść do słowa siostrze. Tej jednak udaje się wyrzucić z siebie: „Ja, ja i Mały Charlie…". Co Violet kwituje oświadczeniem, iż wie o tym, że Ivy i Mały Charlie są rodzeństwem. Najmłodsza Westonówna wpada w rozpacz, z przerażeniem wyrzuca w kierunku matki i siostry znamienne słowa: „Jesteście potworami". Zdruzgotana opuszcza dom, nie dając Barbarze szansy na wytłumaczenie.

Violet zostaje sama z najstarsza córką. Wtedy to wyjawia kolejną skrywaną dotąd tajemnicę i wysuwa poważne, brzemienne w skutkach oskarżenie pod adresem Barbary. Beverly – jak wiadomo od początkowych scen – zaginął w sobotę. Żona zaniepokoiła się jednak jego zniknięciem dopiero w niedzielę wieczorem, a poszukiwania wszczęto w poniedziałek. Skąd to opóźnienie? Otóż Violet najpierw chciała podjąć pieniądze zgromadzone przez nią i męża (wcześniej umówili się, że w sytuacji, gdy coś złego przytrafi się jednemu z nich, drugie może wypłacić dorobek ich wspólnego życia). Kobieta więc oczekiwała poniedziałku, by móc opróżnić skrytkę. Beverly zniknął, a ona nie poczuła się do obowiązku odnalezienia go, zadaniem, które w jej mniemaniu należało wykonać niezwłocznie, było tylko – kolokwialnie mówiąc – dobranie się do pieniędzy. Tylko tyle. Co więcej, Violet dostała wiadomość od męża, wiedziała więc, że mężczyzna żyje, otrzymała od niego także numer telefonu… zadzwoniła dopiero w poniedziałek, gdy podjęła zgromadzone w skrytce fundusze. Było już jednak za późno.

Wyznanie matki wzbudza w Barbarze odrazę, kobieta nie rozumie, jak matka mogła pozwolić odejść mężczyźnie, który zawsze przy niej trwał, którego na swój sposób kochała; jak mogła najpierw myśleć o pieniądzach, za nic mając ludzkie życie. Odraza wzmaga się po tym, jak Violet – nieskażona jakimikolwiek wyrzutami sumienia – mówi: „Wyobrażasz sobie większe okrucieństwo? Obarczył mnie odpowiedzialnością". Po czym postanawia przekazać ów ciężar dalej, stwierdzając, że wszystko, co się wydarzyło, jest w rzeczywistości winą

Barbary, pokłosiem jej – ukochanej córki Beverly'ego – decyzji o ucieczce z Osage przed laty. Widać tu znamienną cechę przegranego, tzw. „żaby", który unika odpowiedzialności za swoje postępowanie. Przegrani „mają problemy w relacjach interpersonalnych oraz stale angażują się w gry, uczucia zastępcze, które utwierdzają ich w przekonaniu, że nie są OK" (Kita, 2011, s. 207) – tymi słowy opisać można w zasadzie wszystkich członków rodziny. Ponadto:

> Są pełni lęku, który nie pozwala im realistyczne oceniać rzeczywistości i korzystać z szans, jakie niesie życie. Nie żyją zgodnie ze swoją prawdziwą naturą, a ich ostatecznym przeznaczeniem jest porażka, nawet jeśli bywają w ich życiu momenty prosperity (Pankowska, 2011, s. 85).

Swoim zachowaniem Violet stara się udowodnić sobie i innym, że to ona jest spośród Westonów najsilniejsza, tylko ona nie uciekła przed rzeczywistością, nie boi się jej: „Kiedy nic już nie zostanie, kiedy wszystko zniknie, ja wciąż tu będę". W świetle faktu, skądinąd zwerbalizowanego właśnie przez Violet, że „Nie ma dokąd uciec", ta specyficznie pojmowana odwaga zdaje się pieczętować niezgodę kobiety na jakąkolwiek zmianę. W jej odczuciu z założenia będącą jedynie pozą, za którą nie kryje się nic prócz pustego sprzeciwu wobec tego, co nieuchronne. Bolesne skutki skryptu można jednak złagodzić:

> Czy jesteśmy skazani w sposób nieodwołalny na posiadanie negatywnych zapisów skryptowych? – pyta Jarosław Jagieła. Rzecz jasna, nie jesteśmy tu całkowicie bezradni. Nie możemy ich wprawdzie wymazać, jak nie możemy wymazać wielu jeszcze innych śladów naszej pamięci. […] Możemy uczynić wiele, aby skryptowe nakazy i zakazy przepracować (Jagieła, 2012a, s. 86).

Barbara odjeżdża. Violet zostaje sama, czuje tę samotność bardziej niż kiedykolwiek. Nie ma już z nią nikogo, wzywa córki, rozmawia z nieżyjącym mężem, wreszcie sili się na wypowiedzenie imienia gosposi, do tej pory pogardliwie nazywanej „rdzenną Amerykanką". Idzie do Johnny i do niej się przytula, w tych ostatnich scenach staje się na powrót ludzka, nie filtruje już rzeczywistości przez zdruzgotane przekazanym jej przez rodziców destrukcyjnym skryptem zakorzenionym w Ja.

3. Skrypt rodzinny Westonów

Scenariusz życiowy obecny w rodzinie Westonów jest pokłosiem programu, jaki został przekazany siostrom Violet i Mattie Fae przez ich rodziców. W filmie kobiety kilkukrotnie wspominają o swoim dzieciństwie, naznaczonym przemocą i okrucieństwem. W scenie niejako kulminacyjnej, tj. podczas stypy, Violet, wyszydziwszy wszystkich obecnych, potępiwszy córki za niewykorzystane szanse, za stwarzanie sztucznych problemów (zwłaszcza mającą kłopoty małżeńskie Barbarę), przypomina historię, kiedy została zaatakowana w domu rodzinnym,

a w jej obronie stanęła – ryzykując własne życie – siostra. Wspomina również o wielkiej biedzie, w jakiej przyszło żyć jej i Mattie Fae oraz Beverly'emu, który we wczesnym dzieciństwie przez kilka lat mieszkał w samochodzie. Kobieta bagatelizuje – nie starając się w najmniejszym nawet stopniu poznać i zrozumieć motywacji – problemy, jakie trapią jej córki, to je obwinia za to, że nie są szczęśliwe.

Po raz drugi Violet wraca pamięcią do czasów dziecinnych, gdy snuje opowieść o swojej pierwszej miłości. Opowiada o chłopcu, który nosił piękne brązowe kowbojki, o tym, że aby go zdobyć, chciała kupić takie same buty. Poprosiła więc o nie matkę. Kiedy nadeszła Wigilia, dziewczynka znalazła pod choinką prezent wielkością przypominający pudełko na buty. Matka zabroniła jej otwierać pakunek aż to świątecznego poranka. Zniecierpliwiona Violet, pełna nadziei, rozpakowała prezent następnego dnia. W pudełku znalazła... stare, męskie buty robocze, z metalowymi noskami, oblepione błotem. Matka jeszcze długo śmiała się i kpiła z Violet, która nigdy nie dostała upragnionych butów. Opowieść ta pokazuje, że kobieta przejęła od swej matki pewne zachowania i dokonała ich transferu na życie własnej rodziny, jest bowiem tak samo brutalna wobec córek czy męża. Podobnie wobec członków swojej rodziny zachowuje się Mattie Fae, szczególnie wobec syna, którego traktuje tak, jakby był co najmniej lekko upośledzony. Charles to mężczyzna około czterdziestoletni, a matka nie zwraca się do niego inaczej jak „Mały Charlie", ruga go na każdym kroku, nie daje prawa głosu, kwestionując prawo do bycia. Jest również apodyktyczna względem męża, w pełni jej podporządkowanego, znoszącego jej władczy charakter. Mattie Fae to postać równie toksyczna jak jej siostra, obie kobiety jednocześnie nadają swoim rodzinom tożsamość, to one je konstytuują, wydaje się, że w pełni odpowiadają za to, kim i jacy są ich mężowie i dzieci. Obie silnie antagonizują rodziców, wspominając ojca i matkę, zawsze stawiają siebie w opozycji, nie dostrzegając faktu, że w życiu swoich rodzin pełnią podobną rolę do tej, jaka była udziałem ich rodziców.

Siostry niejednokrotnie wchodzą w role i przejawiają zachowania, które u innych uznają za niedopuszczalne, ponadto krytykują bliskich za to, co jednak w ich przypadku jest dozwolone; przykładem niech będzie znamienna opowieść Barbary o tym, jak Violet trafiając lata temu na odwyk, wygłosiła płomienną tyradę gloryfikującą trzeźwość, jednocześnie przemycając w pochwie niedozwolone substancje – tego typu przykłady można mnożyć, na przestrzeni filmu jest ich wiele. Opisany tu model zachowania Violet zaszczepia swoim córkom. Każda z nich stara się być inna niż matka, próbuje pokierować swym życiem autonomicznie, z dala od strefy matczynego wpływu, jak się jednak okazuje, nie jest to możliwe. Zarówno Barbara, jak i Karen oraz Ivy, negując elementy zachowań skryptowych przekazanych przez rodziców (ze szczególnym naciskiem na Violet), w rezultacie je powielają. Kobiety pozornie są sobie bliskie, tak deklarują podczas „babskiego" wieczoru w altance, w rzeczywistości zaś nie łączy ich nic prócz wspólnoty genów, co dobitnie stwierdza – najbardziej chyba świadoma

rodzicielskiego obciążenia skryptem – Ivy. Barbara, tak podobna w swych zachowaniach do matki, nieustająco próbuje podkreślić swą autonomię, odrębność, stara się udowodnić, że jest zupełnie inna niż Violet – wydaje się, że jest o tym przekonana. Powiela jednak zachowania matki, również wobec swej jedynej córki i męża. Jej małżeństwo jest kopią małżeństwa rodziców. Bill, podobnie jak ojciec Barbary, ucieka, odchodzi od żony, a do tej decyzji skłania go jej trudny charakter, nieumiejętność okazywania uczuć, wzbranianie się przed nimi, bo są przecież słabością... Są to te same motywy, które sprawiają, że Beverly podejmuje decyzję o samobójstwie. W rodzinie Westonów okazywanie uczuć jest słabością, zawsze trzeba być silnym, tylko siłę można eksponować, wówczas człowiek – tak bardzo zachowawczy – niweluje niemal do zera ryzyko zranienia przez bliskich. Ten schemat zachowania Violet przejęła zapewne od swojej matki, zaszczepiając go córkom. W tym kontekście warto podkreślić, że:

> Rodzice mogą programować swoje dzieci poprzez przekazywanie im tego, czego się sami nauczyli lub sądzą, że się nauczyli. Jeśli są przegranymi, przekażą dzieciom program przegranego, a jeżeli zwycięzcami – program zwycięzcy (Berne, 2011, s. 59).

Motywy postępowania Mattie Fae i Violet są dla ich rodzin niezrozumiałe, co najdobitniej potwierdzają słowa wuja Charlesa skierowane do żony: „Patrzę na ciebie i na twoją siostrę, na to, jak się odnosicie do ludzi i nie rozumiem tego. Nie rozumiem, jak można bliźnim nie okazywać szacunku. To niewybaczalne".

Podsumowując, wszystkie kobiety są uległe wobec skryptu, jaki przekazują im rodzice, adaptują go – najczęściej buntując się wobec poszczególnych jego elementów. Jest to najsilniej widoczne w przypadku Violet i Barbary, najbardziej wyrazistych postaci *Sierpnia w hrabstwie Osage*. Obie nie zgadzają się ze schematami postępowania swych rodzicielek, jednak każda – podświadomie – owe schematy przejmuje. W filmie, podczas obiadu, z ust Jean padają z pozoru zabawne słowa, kiedy to dziewczyna usprawiedliwia się, dlaczego nie je mięsa. Otóż jej zdaniem, razem ze zwierzęciem człowiek zjada jego strach. Wypowiedź ta wzbudza gromki śmiech zadeklarowanych mięsożerców, a chwilę potem staje się punktem zapalnym, prowokującym wybuch okrutnego cynizmu Violet. Zdanie wypowiedziane przez najmłodszą z rodziny Westonów metaforycznie oddaje istotę funkcjonowania jej członków. Wszyscy – za wyjątkiem Jean (która jeszcze może zrobić coś ze swoim życiem) – to mięsożercy zjadający strach zwierząt, które pojawiają się w ich menu. Wszyscy posługują się określonymi nakazami, zakazami, programem – elementami kształtującymi skrypt, przekazanymi przez rodziców, tym samym wchłaniają ich doświadczenia, te negatywne, wyrosłe m.in. ze strachu, i adaptują je.

Eric Berne (2012, s. 12) pisze: „Samotnym można być nawet w obecności innych". Każdy członek rodziny Westonów – choć obraca się wśród bliskich osób – tak naprawdę jest sam. Jak powiedziała Ivy, pomiędzy Westonami nie ma więzi, nie stanowią oni wspólnoty. To również jest istotny element skryptu prze-

kazanego przez Violet i Mattie Fae swoim rodzinom. Brak poczucia wspólnoty spowodowany jest z kolei unikaniem ujawnienia siebie – każda z postaci skrywa się za maską schematycznych zachowań, niewiele jest takich momentów, kiedy dana osoba prezentuje się widzowi jako indywidualna jednostka, odczuwająca i przeżywająca rzeczywistość, wchodząca w relacje oparte na emocjonalnym zaangażowaniu. Dopiero zakończenie akcji dostarcza nam tego typu obserwacji. W scenach końcowych, zdominowanych przez przytłaczającą świadomość samotności, obie główne postaci – Violet i Barbara – płaczą, okazują zatem słabość, do tej pory niedopuszczalną, której tak bardzo się bały. W tym momencie w sposób najbardziej czytelny nie znajdują się pod wpływem skryptu, niczego już nie udają, także przed samymi sobą. Nie wiadomo, co będzie dalej, czy odkrycie i przyznanie się do powielania destrukcyjnych pokoleniowych schematów, hipokryzji, zobojętnienia odbije się szerszym echem w życiu bohaterek. Można się jednak spodziewać, że nie będzie już tak jak dotąd. Zarówno matka, jak i córka przekraczają pewną granicę, do tej pory nieosiągalną. Barbara i Violet wiedzą już, że kondycja ich rodzin jest wypadkową ich własnej kondycji. Od teraz będą się zmagać z poczuciem odpowiedzialności.

> [Mały Książę – P.P.] Powrócił do lisa.
> – Żegnaj – powiedział.
> – Żegnaj – odpowiedział lis. – A oto mój sekret. Jest bardzo prosty: dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu.
> – Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu – powtórzył Mały Książę, aby zapamiętać.
> – Twoja róża ma dla ciebie tak wielkie znaczenie, ponieważ poświęciłeś jej wiele czasu.
> – Ponieważ poświęciłem jej wiele czasu... – powtórzył Mały Książę, aby zapamiętać.
> – Ludzie zapomnieli o tej prawdzie – rzekł lis. – Lecz tobie nie wolno zapomnieć. Stajesz się odpowiedzialny na zawsze za to, co oswoiłeś. Jesteś odpowiedzialny za twoją różę.
> – Jestem odpowiedzialny za moją różę… – powtórzył Mały Książę, aby zapamiętać (de Saint-Exupery, 2010, s. 36).

Niech te arcyważne słowa staną się puentą moich rozważań, przypominając, że nie żyjemy w próżni. Nieustannie oddziałujemy na drugiego człowieka, niezależnie od tego, czy tego chcemy, czy nie, czy zdajemy sobie sprawę z siły tego oddziaływania, czy też kwestia ta znajduje się poza nawiasem naszej świadomości. Odkrycie owej prawdy, pierwsze i każde ponowne (bo przecież konsumpcyjna rzeczywistość stale wybija nam ją z głowy), otwiera drzwi z napisem „zmiana". Od nas samych zależy, czy wejdziemy w tę nową przestrzeń, a także i to, jaki zyska ona kształt oraz czy da nam poczucie bezpieczeństwa i harmonii.

Bibliografia

Berne E. (2011), *Dzień dobry... i co dalej?*, Wydawnictwo Rebis, Poznań.

Berne E. (2012), *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.

Jagieła J. (2012a), *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
Jagieła J. (2012b), *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
Kita S. (2011), *Istota i znaczenie skryptu* (life script) *nieletnich przestępców dla podejmowania przez nich decyzji życiowych*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
Pankowska D. (2010), *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
Saint-Exupery A. de (2010), *Mały Książę*, Wydawnictwo MUZA S.A., Warszawa.
Stewart I., Joines V. (1987), *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill.
Woollams S., Brown M. (1978), *Transactional analysis*, Huron Valley Institute Press, Michigan.

August: Osage County – the Movie Analysis Using Life Script Category

Summary

The article presents an attempt at the analysis of a movie entitled *August: Osage County* from the perspective of one of the most important Transacional Analysis categories, *life script*. This movie presents the story of a dysfunctional family from Missouri, in which parents' destructive patterns of behavior destroy the lives of the next generation.

Keywords: transactional analysis, movie, life script.

RAPORTY Z BADAŃ

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2014, nr 3, s. 95–116

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2014.03.06

Ewa WYSOCKA
Joanna GÓŹDŹ

Postawy życiowe młodzieży licealnej i ich wybrane osobowościowe korelaty[1]

Słowa kluczowe: postawy życiowe, style przywiązaniowe, młodzież licealna, poczucie stresu, agresywność, inteligencja emocjonalna, nadzieja na sukces.

Wprowadzenie – założenia teoretyczne badań własnych[2]

Nastawienia, inaczej postawy życiowe, egzemplifikowane są przez stosunek do własnej osoby („Ja") i innych ludzi („Wy"). Można je ujmować jako wymiary osobowości, jeśli ulegają utrwaleniu w toku rozwoju jednostki, zaś odzwierciedlają one poczucie własnej wartości i sposób wartościowania innych ludzi: spostrzeganie siebie i innych jako godnych zaufania i miłości (lub niegodnych), warunkujące bezpośrednio lub pośrednio motywację do nawiązywania bliskich relacji lub izolowania się od innych ludzi.

W analizie postaw życiowych oparto się na dwóch koncepcjach: analizie transakcyjnej, w ramach której Thomas A. Harris (1987, 2009) wyodrębnia i opisuje cztery nastawienia życiowe, oraz modelach więzi emocjonalnej Kim Bartholomew i Leonarda M. Horowitza (1991, s. 226–244), gdzie wyróżnia się cztery style przywiązaniowe. Postawy życiowe i style opisujące typ relacji z innymi są ze sobą wzajemnie powiązane. W toku zdobywania doświadczeń ży-

[1] Jest to prezentacja drugiej części badań dotyczących psychospołecznych korelatów postaw życiowych – stylów przywiązaniowych, ujmowanych jako nastawienia intrapersonalne i interpersonalne. Prezentujemy w niej wybrane korelaty osobowościowe postaw życiowych – inteligencję emocjonalną, poczucie stresu, nadzieję na sukces. Część wyników badań dotyczących korelatów postaw życiowych, odnoszących się do agresywności jako ich wyznacznika, zaprezentowano już w innym opracowaniu.

[2] Założenia teoretyczne dotyczące postaw życiowych i stylów przywiązaniowych wyłożono szerzej w pierwszej części opracowania.

ciowych w relacjach z innymi ludźmi rozwija się w jednostce system skryptów, wyznaczających ostatecznie pozycje życiowe, w których zawarte są informacje o tym, ile jest warta ona sama i ile są warci inni ludzie. Zdaniem Harrisa (1987, s. 52–70; por. 2009), można wyróżnić cztery pozycje życiowe, z których trzy pierwsze kształtują się we wczesnym dzieciństwie (nieświadome, oparte na wyobrażeniach i emocjach), a czwarta stanowi wynik autonomicznej i samodzielnej decyzji autokreacyjnej (świadoma, oparta na myśleniu, wierze i działaniu), stanowiąc rezultat poznawczego opracowania różnych doświadczeń życiowych (relacyjnych). Nakładają się one na style przywiązania, wyróżnione przez Kim Bartholomew i Leonarda M. Horowitza (1991, s. 226–244), którzy uważają, że obraz siebie (pozytywny i negatywny) skorelowany jest z obrazem innych ludzi (pozytywnym i negatywnym), będąc konsekwencją doświadczeń zdobytych w relacjach interpersonalnych (tamże, s. 227)[3].

Postawy życiowe i odzwierciedlające je style przywiązaniowe, traktowane jako utrwalone i uprawomocnione doświadczeniami skrypty: obraz siebie i świata społecznego, mogą być powiązane ze zmiennymi osobowościowymi, choć zasada ich wzajemnego „przyporządkowania" nie jest przyczynowo-skutkowa, stąd zmienne osobowościowe traktowane są tu jako korelaty doświadczeń jednostki z samym sobą i z innymi ludźmi (czyli postaw życiowych lub stylów przywiązaniowych).

Ze zmiennych osobowościowych wybrano takie, które mniej lub bardziej bezpośrednio wyznaczają jakość relacji międzyludzkich, a więc poczucie stresu, inteligencję emocjonalną, agresywność i nadzieję na sukces.

— **Poczucie stresu**. Przyjęto jako podstawę konceptualizacji badań własnych holistyczne obiektywistyczno-subiektywistyczne ujęcie procesu stresu, którego kryteria spełnia poznawczo-motywacyjno-relacjonalna teoria stresu.

[3] Wskazani autorzy wyróżniają 4 postawy lub style przywiązaniowe: (1) **styl zaabsorbowany** – „**Ja nie jestem OK – Wy jesteście OK**"– nadmierne zaabsorbowanie relacjami z innymi ludźmi. Inni postrzegani są jako źródło wszelkich gratyfikacji, stąd podporządkowanie się i zależność od nich, w celu zdobycia akceptacji, co determinuje gotowość do spełniania oczekiwań innych z obawy przed odrzuceniem; (2) **styl odrzucająco-unikający** – „**Ja jestem OK – Wy nie jesteście OK**" – pozytywny obraz siebie i negatywny innych ludzi; odrzucenie lub unikanie bliskości w kontaktach; poczucie samowystarczalności; wysoka potrzeba autonomii i niezależności; podejrzliwość wobec motywów działania innych, kwestionowanie ich uczciwości i dobrych intencji; (3) **styl lękowo-unikający**: „**Ja nie jestem OK – Wy nie jesteście OK**" – negatywny obraz siebie i negatywny innych ludzi; lęk przed bliskością, powodujący obronne wycofanie społeczne; niepewność siebie, brak zaufania do siebie; inni ludzie postrzegani są jako odrzucający i niegodni zaufania; brak poczucia bezpieczeństwa spowodowany przewidywanym odrzuceniem; (4) **styl ufny** – „**Ja jestem OK – Wy jesteście OK**" – pozytywny obraz siebie i innych ludzi; podstawowa ufność, wynikająca z równowagi między intymnością a autonomią; postrzeganie siebie jako osoby godnej miłości, uwagi, szacunku, a innych jako godnych zaufania i akceptujących, na których można polegać; prawidłowe funkcjonowanie w relacjach zależnościowych (zależność od innych *vs.* inni zależni od jednostki), gdyż nie powodują one poczucia zagrożenia.

Akcentuje się w niej relacyjny charakter stanu stresu, związany z procesami poznania, motywacji i relacji, stąd zmienne osobowościowe i charakterystyki otoczenia ujmowane są łącznie (w aspekcie relacyjnym). Emocje są zatem wzbudzane nie tylko przez wymagania otoczenia czy zasoby jednostki, ale poprzez ich transakcję, którą wyznacza proces szacowania, negocjujący i integrujący zmienne endogenne (osobowościowe) i egzogenne (otoczenie), co dokonuje się poprzez wskazanie ich znaczenia dla „bycia" jednostki (Lazarus, 1993a, 1993b; por. Plopa, Makarowski, 2010). Strukturalnie proces stresu wyznaczany jest przez zasoby jednostki i powiązane z nimi strategie radzenia sobie ze stresem oraz szeroko rozumiany czynnik szacowania (Folkman, Lazarus, 1985; Kaplan, 1990; Lazarus, 1993a, 1993b). Zjawisko stresu jest zatem złożone, a jego istota możliwa jest do uchwycenia poprzez wyjaśnienie jego elementów składowych oraz wzajemnych powiązań między nimi. W tym opracowaniu, ze względu na zastosowane narzędzie badawcze, przyjęto następującą definicję stresu: „stan napięcia emocjonalnego (na poziomie organicznym i psychologicznym) wynikający z określonej transakcji jednostki z otoczeniem (lub samym sobą), odczuwany jako przykry, obciążający jej zasoby, zagrażający dobrostanowi" (Plopa, Makarowski, 2010, s. 16). Proces stresowy analizowany jest jako model trójelementowy: stresor – mechanizm pośredniczący – zachowania adaptacyjne (*copying*). Potencjalne źródła stresu ujmowane są w sposób kompleksowy: źródła intrapsychiczne (wewnętrzne), stresujące wydarzenia życiowe, rodzinne i socjokulturowe (zewnętrzne). Wśród mediatorów procesu stresowego wyróżnia się zasoby osobowościowe (np. odporność na stres, czyli twardość, poczucie koherencji, poczucie kontroli, kompetencje społeczne, głównie interpersonalne, siła *ego*) oraz wsparcie społeczne dostępne dla jednostki w systemie społecznym (emocjonalne, informacyjne, materialne), a także sposoby radzenia sobie ze stresem (konstruktywne *vs.* destrukcyjne, zorientowane na pokonanie trudności lub na unikanie negatywnych emocji, zadaniowe, unikające itp.), wykorzystywane przez jednostkę (Plopa, Makarowski, 2010, s. 16–62). Analiza stresu dokonywana jest w trzech głównych obszarach: doświadczania napięcia emocjonalnego, doświadczania stresu intrapsychicznego, wynikającego z konfrontacji z samym sobą, doświadczania stresu zewnętrznego, wynikającego z konfrontacji jednostki z obciążeniami tkwiącymi w świecie społecznym, zewnętrznym (tamże, s. 62):

- **NAPIĘCIE EMOCJONALNE**: poczucie niepokoju, nadmiernej nerwowości, często występujące trudności w odprężaniu się w różnych codziennych sytuacjach; brak energii do działania połączony z tendencją do rezygnacji z podejmowania różnych zadań i realizacji planów; wstępowanie tendencji do nadmiernej drażliwości w różnych relacjach interpersonalnych, a także często odczuwane poczucie zmęczenia bez wyraźnej przyczyny.
- **STRES INTRAPSYCHICZNY**: obawy, zamartwianie się, obniżone poczucie sensu życia z powodu odczuwania trudności w realizacji celów, zadań, wyzwań dnia codziennego, wy-

nikające z poczucia bycia słabym psychicznie, mało zdolnym lub posiadającym zbyt małe zasoby; poczucie, że ma się problemy z sobą, z nierozwiązanymi i ciągle żywymi doświadczeniami z przeszłości, co daje objawy osamotnienia i niepokoju; poczucie utraty czegoś lub kogoś ważnego, wzbudzające niepokój, a także związane z poczuciem niepogodzenia się z trudnym i bolesnym subiektywnie doświadczeniem; niepokój odczuwany w związku z przyszłością, tendencje rezygnacyjne oraz pesymizm w ocenie siebie i świata.

– **STRES ZEWNĘTRZNY**: poczucie bycia niesprawiedliwie ocenianym przez innych w różnych kontekstach społecznych (domowych, zawodowych); poczucie bezradności i narastającego wyczerpania w obronie swojego punktu widzenia (swoich racji) w patrzeniu na różne sprawy; doświadczanie niepokoju związanego z poczuciem bycia wykorzystywanym przez innych; poczucie frustracji, męczliwości, związane z poczuciem niemożności sprostania wymaganiom stawianym przez innych, ze względu na niewystarczające zasoby, zdolności i możliwości ich spełniania.

Przyjęto założenie, że poczucie stresu może wiązać się z utrwalonymi postawami (nastawieniami) wobec siebie (Ja OK, Ja nie OK) i innych ludzi (Wy OK, Wy nie OK), w tym sensie, że stanowić mogą one – z jednej strony – źródło czy mediatory procesu stresowego, zaś z drugiej – jego konsekwencje, związane z doświadczeniami w radzeniu sobie ze stresem (konstruktywnym *vs.* destruktywnym).

— **Inteligencja emocjonalna** stanowi zbiór zdolności warunkujących wykorzystywanie emocji (radzenie sobie z napięciem emocjonalnym) przy rozwiązywaniu problemów (źródeł doświadczanych stresów), zwłaszcza w sytuacjach społecznych (Jaworowska, Matczak, 2008, s. 7), czyli jest to zdolność warunkująca efektywność przetwarzania informacji emocjonalnych, dotyczących emocji własnych i innych ludzi (Mayer, Cobb, 2000, s. 163–183). Daniel Goleman (1997, s. 15; por. 1995, 1998, 1999) wskazuje, że w pojęciu inteligencji emocjonalnej mieszczą się takie zdolności, jak: samokontrola, zapał, wytrwałość i zdolność do motywowania się, odnoszące się do następujących kompetencji: a) osobistych – samoświadomość warunkująca wiedzę o własnych doznaniach, preferencjach i możliwościach; samoregulacja oznaczająca panowanie nad emocjami; motywowanie się do działania, dokonujące się dzięki konstruktywnemu wykorzystaniu emocji; b) społecznych – empatia związana ze zdolnością rozpoznawania stanów i potrzeb innych ludzi; umiejętności społeczne związane ze zdolnością do wzbudzania pożądanych reakcji u innych osób. Inteligencja emocjonalna traktowana jest zarówno jako zdolność (*ability emotional intelligence*), czyli dyspozycja instrumentalna, jak i zbiór cech osobowości, czyli dyspozycja motywacyjna (*trait emotional intelligence*). Ze względu na zastosowane narzędzie przyjęto model inteligencji emocjonalnej Petera Saloveya i Johna D. Mayera (1990, s. 185–211; por. Jaworowska, Matczak, 2008, s. 10–12), w którym traktowana jest ona jako składowa kompetencji społecznych. Inteligencja emocjonalna określa zdolność do śledzenia własnych i cudzych uczuć i emocji, różnicowania ich oraz wykorzystywania uzyskanych tą drogą informacji do kierowania własnym myśleniem i działaniem. Ma charakter rozwojowy (stopnie

dojrzałości emocjonalnej), obejmując cztery zakresy i rodzaje zdolności pojawiające się kolejno w procesie rozwoju (Mayer, Salovey, 1997, s. 3–31; Mayer, Salovey, Caruso, 2000a, s. 92–117, 2000b, s. 396–420; por. Barrett, Salovey, 2002; por. Jaworowska, Matczak, 2008, s. 10–11):

- **ZDOLNOŚCI DO SPOSTRZEGANIA I WYRAŻANIA EMOCJI**: kolejno rozwojowo pojawiają się: (1) zdolność do rozpoznawania emocji we własnych stanach fizjologicznych, doznaniach i myślach; następnie (2) zdolności do rozpoznawania emocji u innych ludzi na podstawie wyglądu, zachowania, tonu głosu oraz w dziełach sztuki; jako kolejna pojawia się (3) zdolność do wiernego wyrażania emocji i związanych z nimi potrzeb; na końcu pojawia się (4) zdolność do różnicowania emocji adekwatnych i nieadekwatnych, szczerych i nieszczerych wyrazów uczuć.
- **ZDOLNOŚCI DO EMOCJONALNEGO WSPOMAGANIA MYŚLENIA**: czyli zdolność do asymilowania emocji w przebieg procesów poznawczych, obejmująca (1) zdolność do emocjonalnego sterowania uwagą, czyli ukierunkowania jej na ważne informacje; (2) zdolność do wywoływania u siebie określonych emocji w celu zrozumienia przeszłej, aktualnej lub przyszłej sytuacji; (3) zdolność do przyjmowania różnych punktów widzenia, zależnie od zmieniających się nastrojów; (4) zdolność do stosowania w rozwiązywaniu problemów różnych sposobów podejścia, adekwatnych do zmiennych stanów emocjonalnych.
- **ZDOLNOŚCI DO ROZUMIENIA I ANALIZOWANIA EMOCJI ORAZ WYKORZYSTYWANIA WIEDZY EMOCJONALNEJ**, rozwijające się w następującej kolejności: (1) zdolność do nazywania emocji i rozumienia relacji między słowami i treścią emocji; (2) zdolność do interpretowania znaczenia emocji, czyli ich związku z określonymi relacjami społecznymi; (3) zdolność do rozumienia uczuć złożonych i ich kombinacji (np. miłość i nienawiść; strach i zdziwienie); (4) zdolność do rozumienia i przewidywania zmian w przebiegu emocji (np. od złości do wstydu).
- **ZDOLNOŚCI DO KONTROLOWANIA I REGULOWANIA EMOCJI** własnych i cudzych: (1) zdolność do „otwierania się" na emocje o różnym znaku (pozytywne, negatywne); (2) zdolność do świadomego angażowania się w emocje lub separowania się od nich, zależnie od oceny ich wartości informacyjnej lub użyteczności; (3) zdolność do śledzenia emocji i oceniania ich ze względu na ich wyrazistość, typowość, adekwatność, znaczenie dla jednostki; (4) zdolność do kierowania emocjami własnymi i innych ludzi, związana z ich łagodzeniem (emocje negatywne) lub wzmacnianiem (emocje pozytywne), z uwzględnieniem znaczenia informacji (brak ich ignorowania lub wyolbrzymiania).

Przyjęto założenie, że inteligencja emocjonalna może stanowić korelat postaw życiowych, ze względu na jej znaczenie dla radzenia sobie w sytuacjach społecznych oraz społecznego przystosowania. Można założyć, że składowe zdolności inteligencji emocjonalnej warunkują kształtowanie się postaw życiowych (wobec siebie i innych ludzi), poprzez stwierdzone empirycznie korelacje z jakością relacji interpersonalnych, odczuwanym wsparciem społecznym, poczuciem skuteczności własnego działania, odczuwanym zadowoleniem z życia, odpornością na stres (za: Jaworowska, Matczak, 2008, s. 25–26, 92–93). Należy mieć na uwadze, że poziom inteligencji emocjonalnej może być zarówno przyczyną, jak i konsekwencją trudności przystosowawczych, a więc pośrednio konstruktywnych *vs.* destrukcyjnych postaw życiowych.

— **Agresywność** można traktować jako względnie stałą dyspozycję osobowościową do przejawiania zachowań agresywnych, stanowiących intencjonalne działanie zmierzające w sposób pośredni lub bezpośredni do wyrządzenia krzywdy innym ludziom, oraz wszelkie zachowania będące ekspresją uczuć agresywnych (Sajewicz-Radtke, Radtke, Kalka, 2010, s. 49). Agresja wynika z różnych form frustracji, związanych z zagrożeniem poczucia własnej wartości lub zagrożeniem wzoru relacji z innymi ludźmi. Na agresywność składają się różne formy agresji (tamże, s. 49–50):

- **AGRESJA BEZPOŚREDNIA**: używanie siły fizycznej skierowanej przeciw drugiej osobie lub grupie osób w celu wyrządzenia im krzywdy.
- **AGRESJA POŚREDNIA**: zachowania mające na celu wyrządzenie krzywdy innym, z wyłączeniem użycia siły fizycznej, przejawia się w złośliwych plotkach, żartach, lub bezkierunkowych zachowaniach agresywnych (wybuchy złości, krzyk, tupanie nogami).
- **DRAŻLIWOŚĆ EMOCJONALNA**: tendencje do przejawiania negatywnych uczuć będących reakcją na najmniejszą prowokację ze strony innych (szorstkość, zrzędliwość, grubiaństwo).
- **OPOZYCYJNOŚĆ**: zachowania skierowane przeciw autorytetowi lub władzy – sprzeciw i walka z obowiązującymi normami i zwyczajami.
- **AGRESJA WERBALNA**: wyrażanie negatywnych uczuć poprzez formę (krzyk, wrzask, sprzeczanie się) i treść wypowiedzi słownych (groźby, przekleństwa).

Przyjęto założenie, że postawy życiowe i style przywiązaniowe, egzemplifikowane przez stosunek do „ja" i obiektów „poza–ja", mogą być powiązane z przejawianą agresją, stanowiącą wynik doświadczanych frustracji w obu zakresach (deficyt poczucia własnej wartości, jakość relacji z innymi).

— **Nadzieja na sukces** rozumiana jest jako przekonanie o posiadaniu kompetencji umożliwiających odniesienie sukcesu. Charles R. Snyder (2002, s. 249–275) definiuje nadzieję jako pozytywny stan motywacyjny, wyznaczany przez dwa rodzaje powiązanych ze sobą przekonań: o sobie jako wykonawcy, czyli osobie, która jest zdolna realizować powzięty plan (przekonanie o tym, że jednostka potrafi zainicjować dążenie do celu obranym przez siebie sposobem, a także wytrwać w nim pomimo pojawiających się przeszkód). Nadzieja na sukces składa się z dwóch komponentów: przekonania o posiadaniu silnej woli oraz przekonania o umiejętności znajdowania rozwiązań. Komponenty te łącznie wyznaczają siłę oczekiwań pozytywnych efektów własnych działań (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005). Przyjęta koncepcja mieści się zatem w nurcie poznawczym, podkreślającym znaczenie procesów myślenia: nadzieja to poznawczy stan motywacyjny, nie zaś stan emocjonalny, który jest wtórny wobec procesów myślenia. Jest to zarówno przekonanie, jak i towarzyszący mu proces myślowy, uruchamiany w konkretnej sytuacji decyzyjnej i towarzyszący konkretnemu działaniu. Innymi słowy, przekonania, które mają charakter względnie stabilny i utrwalony, uruchamiane są w formie określonych myśli zorientowanych na konkretne sytuacje i osiągnięcie konkretnego celu. Nadzieja ujmowana jako myśli to-

warzyszące działaniu ma charakter świadomy i dotyczy siebie jako osoby, która potrafi lepiej lub gorzej realizować to, co postanowiła, oraz odnajdywać i wymyślać sposoby rozwiązywania problemów pojawiających się na drodze do celu (Snyder, 2002). Można ją traktować jako dyspozycję, czyli system względnie stabilnych przekonań, uruchamianych w pewnych sytuacjach, wpływających na zachowanie jednostki. Jest nabywana w dzieciństwie i potwierdzana przez późniejsze doświadczenia z samym sobą. Stanowi element koncepcji siebie (postrzegania siebie), bowiem jest wyuczonym wzorcem myślenia o sobie, kształtującym sposób interpretacji sytuacji problemowej lub zadaniowej oraz sposób oceniania szans powodzenia podejmowanych przez jednostkę działań. Nadzieja na sukces składa się z zatem z dwóch komponentów:

- **UMIEJĘTNOŚCI ZNAJDOWANIA ROZWIĄZAŃ**: przekonanie, uruchamiane w konkretnych sytuacjach życiowych, problemowych i zadaniowych, o możliwości znalezienia rozwiązań sytuacji problemowych, stanowiących przeszkody na drodze do osiągania celu, podjętego przez jednostkę.
- **SIŁY WOLI**: przekonanie, że jest się osobą wytrwale dążącą do celu, nie zrażająca się pojawiającymi przeszkodami, efektywnie radzącą sobie z nimi; zdolność do wytrwania w realizacji celu, pomimo pojawiających się przeszkód.

Przyjęto założenie, że nadzieja na sukces jako przekonanie o kompetencjach warunkujących odniesienie sukcesu, powiązane pozytywnie z efektywnością zachowań jednostki, sposobem pokonywania przeszkód i wytrwałością, radzeniem sobie w sytuacji trudnej, poziomem adaptacji do życia, funkcjonowaniem emocjonalnym, przystosowaniem psychologicznym i funkcjonowaniem społecznym, może stanowić korelat postaw życiowych, stanowiąc złożone przekonanie o naturze człowieka i otaczającego świata, łącznie determinujące sposób działania w świecie.

Założenia metodologiczne i opis próby

Badania miały na celu weryfikację hipotezy o zależnościach między przekonaniami dotyczącymi własnej osoby i innych ludzi (aspekt poznawczy, skrypty życiowe) a zmiennymi osobowościowymi wyznaczającymi z różną siłą jakość relacji międzyludzkich: poczuciem stresu (napięciem emocjonalnym, stresem zewnętrznym i intrapsychicznym); inteligencją emocjonalną (uogólnioną oraz zdolnością do rozpoznawania emocji i konstruktywnego wykorzystywania emocji w procesie myślenia i działania); agresywnością, która ujawnia się w relacjach interpersonalnych (zachowaniami agresywnymi i ekspresją agresywnych emocji); nadzieją na sukces (przekonaniem o możliwości osiągnięcia celu i wytrwałością w dążeniu do jego realizacji).

Założono, iż nastawienia życiowe (style przywiązaniowe) wyznaczają sposób zachowania w relacjach z innymi ludźmi, a także sposób działania jednostki w sytuacjach realizowania celów dlań istotnych, stąd zadano następujące pytania:

1. W jaki sposób postawy życiowe (pozytywne *vs.* negatywne, dotyczące własnej osoby i innych ludzi) są powiązane z poczuciem stresu i jego wymiarami (napięciem emocjonalnym, stresem zewnętrznym i intrapsychicznym)?
2. W jaki sposób postawy życiowe (pozytywne *vs.* negatywne, dotyczące własnej osoby i innych ludzi) są powiązane z inteligencją emocjonalną (uogólnioną oraz jej wymiarami: zdolnością do wykorzystania emocji w celu wspomagania myślenia i działania oraz zdolnością do rozpoznawania emocji)?
3. W jaki sposób postawy życiowe (pozytywne *vs.* negatywne, dotyczące własnej osoby i innych ludzi) są powiązane z agresywnością i jej formami ujawniającymi się w relacjach interpersonalnych (agresywność ogólna i jej formy: agresja bezpośrednia, pośrednia, werbalna, drażliwość, opozycyjność)?
4. W jaki sposób postawy życiowe (pozytywne *vs.* negatywne, dotyczące własnej osoby i innych ludzi) są powiązane z nadzieją na sukces, czyli oczekiwaniem pozytywnych rezultatów własnych działań (z siłą woli, oznaczającą świadomość własnej skuteczności oraz umiejętnością znajdowania rozwiązań, oznaczająca świadomość własnej wiedzy i kompetencji w działaniu celowym)?

Z uwagi na to, że badania miały charakter eksploracyjno-diagnostyczny, zrezygnowano z ukierunkowania hipotez, zakładając jedynie ogólną hipotezę o zależnościach pomiędzy przekonaniami dotyczącymi własnej osoby i innych ludzi a wybranymi zmiennymi osobowościowymi, stanowiącymi potencjalne korelaty postaw życiowych.

Badaniami ankietowymi o charakterze sondażowym objęto 151 uczniów (dziewczęta – n = 96; chłopcy – n = 55): pierwszych (n = 51), drugich (n = 50) i trzecich (n = 50) klas liceów ogólnokształcących województwa śląskiego (Katowice, Gliwice, Tarnowskie Góry). Wiek badanych wahał się od 15 do 18 lat (M = 16,9; SD = 0,79).

W badaniach wykorzystano następujące narzędzia:

— *Kwestionariusz Ustosunkowań* Anny Sukiennik (2012), służący do pomiaru postaw wobec własnej osoby i innych ludzi. Składa się on z 73 *itemów* odnoszących się do przekonań i odczuć dotyczących siebie i innych, ocenianych w 4-stopniowej skali Likerta (od 1: „nie zgadzam się", do 4: „zgadzam się"). Pozycje kwestionariusza tworzą dwie podskale: Ja OK i Wy OK. Im wyższy wynik uzyskuje badany w danej podskali, tym bardziej pozytywna jest jego postawa wobec własnej osoby i innych ludzi. Rzetelność mierzona metodą α-Cronbacha w prowadzonych badaniach wynosi: podskala Ja OK $\alpha = 0{,}872$; podskala Wy OK $\alpha = 0{,}857$.

— *Kwestionariusz Poczucia Stresu* autorstwa Mieczysława Plopy i Ryszarda Makarowskiego (2010), służący do pomiaru struktury doznań stresowych.

Składa się z 27 pozycji, które badani oceniają na 4-stopniowej skali w odniesieniu do siebie, od „Prawda" do „Nieprawda". Im wyższy wynik badany uzyskuje na skali, tym wyższym poziomem stresu się charakteryzuje. Skala dotyczy uogólnionego poziomu stresu, w jej skład wchodzą jednak podskale mierzące: napięcie emocjonalne, stres zewnętrzny oraz stres intrapsychiczny. Kwestionariusz zawiera również skalę kłamstwa. Rzetelność mierzona metodą α-Cronbacha w przeprowadzonych badaniach wyniosła: dla uogólnionego poziomu stresu $\alpha = 0{,}879$; dla wymiaru napięcie emocjonalne $\alpha = 0{,}783$; dla wymiaru stres zewnętrzny $\alpha = 0{,}703$, dla wymiaru stresu intrapsychicznego $\alpha = 0{,}713$. Rzetelność skali kłamstwa wyniosła $\alpha = 0{,}630$.

— *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE* autorstwa N.S. Schutte, J.M. Malouff, L.E. Hall, D.J. Haggerty, J.T. Cooper, Ch.J. Golden, L. Dornheim w polskiej adaptacji A. Ciechanowicz, A. Jaworowskiej i A. Matczak (Jaworowska, Matczak 2008). Kwestionariusz składa się z 33 pozycji, ocenianych na 5-stopniowej skali Likerta (od 1: „całkowicie nietrafne", do 5: „całkowicie trafne"). Podaje się ogólny wynik INTE i wyniki dla dwóch podskal kwestionariusza: zdolności do wykorzystania emocji w celu wspomagania myślenia i działania oraz zdolności do rozpoznawania emocji. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w badaniu kwestionariuszem INTE charakteryzują się wysokim poziomem zdolności do rozpoznawania, rozumienia i kontrolowania własnych oraz cudzych emocji i zdolnością ich wykorzystania w kierowaniu własnym oraz cudzym działaniem. Rzetelność narzędzia mierzona metodą α-Cronbacha wyniosła w przeprowadzonych badaniach: $\alpha = 0{,}888$. Rzetelność podskali zdolność do wykorzystania emocji w celu wspomagania myślenia i działania wyniosła $\alpha = 0{,}840$, natomiast podskali zdolność do rozpoznawania emocji $\alpha = 0{,}780$.

— *Kwestionariusz Nadziei na Sukces* KNS (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005). Nadzieja na sukces to siła oczekiwania pozytywnych rezultatów własnych działań. Kwestionariusz składa się z 12 stwierdzeń, ułożonych w dwie podskale (*siła woli*, oznaczająca świadomość własnej skuteczności i ujawniająca się w postaci inicjowania działań dążących do określonego celu i trwania w nich, oraz *umiejętność znajdowania rozwiązań*, oznaczająca świadomość własnej wiedzy i kompetencji w sytuacjach wymagających stworzenia lub rozpoznania sposobów osiągnięcia założonych celów) i ocenianych na 8-stopniowej skali Likerta od „zdecydowanie nieprawdziwe" do „zdecydowanie prawdziwe". Wyniki podaje się łącznie dla wszystkich stwierdzeń jako ogólny wynik nadziei na sukces oraz oddzielnie dla dwóch podskal. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom nadziei na sukces. Rzetelność całego narzędzia mierzona metodą α-Cronbacha wyniosła w przeprowadzonych badaniach 0,744. Rzetelność podskali siła woli wyniosła $\alpha = 0{,}756$, natomiast podskali umiejętność znajdowania rozwiązań $\alpha = 0{,}744$.

— *Kwestionariusz Agresywności Młodzieży „Reaktywność Emocjonalna”*, skonstruowany przez Urszulę Sajewicz-Radtke, Bartosza M. Radtke oraz Dorotę Kalkę (2010), przeznaczony do badania agresywności młodzieży gimnazjalnej, ale bez wykorzystania norm zastosowano go do pomiaru agresywności młodzieży licealnej. Kwestionariusz składa się z 60 *itemów*, ocenianych w 5-stopniowej skali Likerta (od 1: „zdecydowanie nie”, do 5: „zdecydowanie tak”). Im wyższy wynik, tym wyższy poziom agresywności. Narzędzie mierzy agresywność ogólną i jej wymiary. Rzetelność mierzona metodą α-Cronbacha w prowadzonych badaniach wynosi: agresja ogólna $\alpha = 0{,}945$; agresja bezpośrednia $\alpha = 0{,}866$; agresja pośrednia $\alpha = 0{,}835$; drażliwość $\alpha = 0{,}763$; opozycyjność $\alpha = 0{,}807$; agresja werbalna $\alpha = 0{,}866$. Kwestionariusz zawiera skalę kłamstwa, której rzetelność (α-Cronbacha) w badaniach wyniosła $\alpha = 0{,}427$.

Osobowościowe korelaty postaw życiowych – wyniki badań własnych

Kwestionariusz Ustosunkowań pozwala określić poziom pozytywnego *versus* negatywnego ustosunkowania wobec siebie (Ja OK) i innych ludzi (Wy OK), które wyznacza poziom zaufania do siebie i innych, sposób wartościowania siebie i innych oraz poziom samoakceptacji i akceptacji innych ludzi[4]. Sposób postrzegania siebie i innych ludzi niewątpliwie warunkowany jest zmiennymi osobowościowymi, ukształtowanymi w toku doświadczeń w relacjach z innymi ludźmi. Kolejno omówione zostaną poszczególne zmienne osobowościowe jako korelaty ustosunkowań. Uzyskane różnice w postawach życiowych dają podstawę do analizy związków z przyjętymi do badań zmiennymi. Do analizy

[4] Wyniki dotyczące postaw życiowych omówiono szerzej w pierwszej części artykułu. Ogólnie jednak przypominając je, w zakresie postaw życiowych (ustosunkowań intrapersonalnych i interpersonalnych) widoczna jest wyraźna tendencja do bardziej pozytywnego postrzegania własnej osoby (stosunek wyników wysokich do niskich – W:N = 1,71) niż innych osób (W:N = 1,05). W postawach tych rysują się zatem dwa przeciwstawne obrazy: „Ja – bardziej pozytywne” i „Wy – bardziej negatywne”. Młodzież postrzega siebie samych (Ja OK) częściej jako osoby godne zaufania, o wysokim poczuciu własnej wartości, rzadziej wątpi w siebie, własne siły i możliwości, częściej czuje się pewna w sytuacjach społecznych, ma poczucie bycia osobą lubianą i akceptowaną przez innych ludzi, a także częściej przejawia asertywną postawę względem ich oczekiwań. Postawy wobec innych ludzi (Wy OK) są bardziej negatywne, a więc częściej widoczny jest brak obdarzania zaufaniem, postrzeganie innych jako egoistycznych i skoncentrowanych wyłącznie na własnych potrzebach, wykorzystujących i manipulujących innymi, co powodować może poczucie niezaspokajania potrzeb jednostki związanych z potrzebą wsparcia, wywołując ostrożność i podejrzliwość w jej kontaktach z innymi, czy tendencję do wycofania z kontaktów i motywację do utrzymywania dystansu. Częściej też może pojawiać się poczucie dyskomfortu w relacjach zależnościowych i lęk przed zranieniem ze strony innych ludzi.

zależności między nastawieniami życiowymi (postawą wobec siebie i innych) a agresywnością i jej wymiarami zastosowano współczynnik korelacji Pearsona (określając jednocześnie poziom istotności uzyskanych zależności; 0,05; 0,01).

1. Doświadczanie stresu a postawy życiowe. Proces stresowy jako model trójelementowy (stresor – mechanizm pośredniczący – zachowania adaptacyjne) wyznaczany może być przez pośredniczący mechanizm (korelat), który stanowią postawy życiowe, w powiązaniu ze specyficznymi jego źródłami – wewnętrznymi i zewnętrznymi. Założenie to wydaje się mieć potwierdzenie w uzyskanych wynikach (tab. 1).

Tabela 1. Poczucie stresu i jego wymiary a postawy życiowe – korelacja Pearsona (N = 151)

Poczucie stresu a postawy życiowe		**Postawy życiowe**	
		JA OK	**WY OK**
KPS – kwestionariusz poczucia stresu	**Wynik ogólny – poczucie stresu**	**−0,494****	−0,340**
	Napięcie emocjonalne	−0,380**	−0,203*
	Stres zewnętrzny	**−0,413****	**−0,372****
	Stres intrapsychiczny	**−0,507****	−0,332**
	Skala kłamstwa	0,042	0,067

** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)
* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

Doświadczany stres jest istotnym negatywnym korelatem postaw życiowych, silniej jednak ujawniającym się w zakresie ustosunkowań wobec siebie (Ja OK; r = −0,494) niż wobec innych (Wy OK; r = −0,34). Przy czym widoczne jest tu logiczne i dosyć silne powiązanie postaw wobec siebie ze stresem intrapsychicznym (r = −0,507), zaś postaw wobec innych ze stresem zewnętrznym (r = −0,372), choć nieco w tym wypadku słabsze. W odniesieniu do postaw wobec siebie (Ja OK) daje się jednak zauważyć, że korelują one negatywnie i dosyć silnie z wszystkimi wymiarami stresu, zaś w odniesieniu do postaw wobec innych (Wy OK) korelacje te są również istotne, ale znacząco słabsze. Najsłabiej korelują obie postawy z napięciem emocjonalnym. Można więc wnioskować z pewnym prawdopodobieństwem, że główne źródło stresu ma charakter intrapersonalny, związany z postrzeganiem siebie, w mniejszym stopniu interpersonalny, związany z postrzeganiem innych ludzi. Stres intrapsychiczny, jako główny korelat ustosunkowań wobec Ja, związany jest bowiem z doświadczaniem różnych obaw, zamartwianiem się, obniżonym sensem życia, wynikającym z poczucia niemożności realizacji celów, wyjaśnianym dyspozycyjnie, a więc słabością psychiczną, niedostatecznymi zdolnościami, niewystarczającymi osobistymi zasobami, co potwierdzają negatywne doświadczenia z samym sobą z przeszłości, negatywnie rokujące dla własnej przyszłości, zaś wzbudzające

tendencje rezygnacyjne i pesymizm w ocenie siebie i świata. JA wydaje się zatem głównym źródłem stresu i jednocześnie staje się zagrożone, skutkując negatywną postawą wobec własnej osoby, postrzeganej jako odpowiedzialnej za własną trudną sytuację i niezdolność do radzenia sobie z problemami.

Inni stanowią znacznie mniej istotne źródło własnych problemów i tym samym źródło doświadczanego stresu, głównie wynikające ze sposobu postrzegania innych ludzi jako niesprawiedliwie oceniających funkcjonowanie jednostki w różnych układach społecznych (domowych i zawodowych), stanowiących jednocześnie źródło poczucia bezradności, doświadczania frustracji i utraty kontroli (panowania) w relacjach interpersonalnych, co wzmaga dodatkowo poczucie bycia wykorzystywanym przez innych i niemożności sprostania ich wymaganiom ze względu na niewystarczające zasoby osobiste (zdolności).

Obie rozpatrywane zmienne korelują negatywnie, ale trudno określić pierwotne podłoże zaobserwowanej zależności pomiędzy doświadczaniem stresu a postawami życiowymi (stosunkiem do siebie i innych ludzi). Jednak uprawnione wydaje się wnioskowanie, że to właśnie doświadczanie stresu związanego z niedoskonałym samym sobą oraz doświadczenia frustracyjne w relacjach z innymi stanowią podłoże kształtowania się negatywnych postaw wobec siebie (Ja nie OK) i innych ludzi (Wy nie OK). Dodatkowo to wnioskowanie potwierdzają najsilniejsze związki ujawnione w zakresie obu zmiennych: stres intrapsychiczny stanowi najsilniejszy korelat postaw wobec Ja, zaś stres zewnętrzny – postaw wobec innych ludzi. Przyjęte zatem wstępnie założenie, że poczucie stresu powiązane jest z utrwalonymi postawami (nastawieniami) wobec siebie (Ja OK, Ja nie OK) i innych ludzi (Wy OK, Wy nie OK), zostało potwierdzone. Ze względu na status obu zmiennych można sądzić, że utrwalone postawy życiowe stanowią zarówno źródło lub mediatory procesu stresowego, jak i jego konsekwencje, związane z doświadczeniami w radzeniu sobie ze stresem (konstruktywnym *vs.* destruktywnym), w obszarze doświadczeń z samym sobą (indywidualnych warunkowanych dyspozycyjnie) i w relacjach z innymi (społecznych, warunkowanych zewnętrznie).

2. Inteligencja emocjonalna a postawy życiowe. Inteligencja emocjonalna, stanowiąc zespół kompetencji osobistych i społecznych, dyspozycję instrumentalną i motywacyjną, ma jednocześnie charakter rozwojowy, a o jej rozwoju współdecydują doświadczenia zdobywane w relacjach społecznych i z samym sobą. Podobnie jak wcześniej, założono, że poziom inteligencji emocjonalnej i jej składowych, może być zarówno przyczyną, jak i konsekwencją trudności przystosowawczych (konstruktywnych *vs.* destrukcyjnych postaw życiowych).

Uzyskane wyniki (tab. 2) wskazują na znaczącą pozytywną korelację pomiędzy inteligencją emocjonalną a postawami życiowymi, ujawniającą się znów silniej w odniesieniu do ukształtowanych przez doświadczenie życiowe postaw wobec Ja ($r = 0{,}443$) niż wobec innych ludzi ($r = 0{,}365$). Ponadto w zakresie postaw wobec Ja silniej ujawniają się zdolności do wykorzystania emocji w celu

wspomagania myślenia i działania (r = 0,382), natomiast w odniesieniu do postaw wobec innych nieco większe znaczenie mają zdolności do rozpoznawania emocji (r = 0,333). Oznacza to, że osoby o pozytywnych postawach wobec siebie i innych (zaufanie, wartościowanie, akceptacja) wykazują większe kompetencje emocjonalne (osobiste i społeczne), determinujące trafność postrzegania i rozumienia stanów emocjonalnych i potrzeb, kontrolę nad emocjami i ich wykorzystanie w procesie działania (czynnik motywujący). Jednocześnie można założyć, że pozytywne postawy wobec Ja są silniej powiązane z kontrolą stanów emocjonalnych i motywacyjnym (ukierunkowującym) znaczeniem emocji, zaś postawy wobec innych silniej powiązane są z umiejętnością rozpoznawania emocji u innych, a więc i rozumieniem ich potrzeb i stanów, ich złożoności, wraz z umiejętnością przewidywania stanów emocjonalnych innych ludzi.

Tabela 2. Inteligencja emocjonalna i jej wymiary a postawy życiowe – korelacja Pearsona (N = 151)

Inteligencja emocjonalna a postawy życiowe		**Postawy życiowe**	
		JA OK	**WY OK**
INTE – kwestionariusz inteligencji emocjonalnej	**INTE – wynik ogólny**	**0,443****	**0,365****
	INTE – wykorzystanie do działania	**0,382****	0,245**
	INTE – rozpoznawanie emocji	0,327**	**0,333****

** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)
* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

Jest to wynik logiczny, albowiem wykorzystanie emocji do myślenia i działania może mieć większe znaczenie w odniesieniu do postaw wobec Ja, które determinowane są potrzebą zachowania i podtrzymania własnej wartości, będąc jednoczenie narażone na włączanie się silnych mechanizmów obronnych, zakłócających myślenie i działanie. Natomiast zdolność do rozumienia emocji, wchodzenia w skomplikowany świat cudzych doznań wydaje się ważniejsza dla kształtowania się postaw wobec innych, a przede wszystkim kontrolowania i regulowania emocji ujawnianych w relacjach interpersonalnych. Rozumienie stanu cudzych emocji może stanowić podstawę rozumienia i racjonalizowania zachowań innych ludzi, prowadząc do łagodzenia emocji negatywnych lub wzmacniania emocji pozytywnych, z uwzględnieniem znaczenia informacji o ich stanie emocjonalnym, co wyraża się zarówno brakiem ich ignorowania, jak również wyolbrzymiania. Można zatem przyjąć, iż inteligencja emocjonalna stanowi ważny korelat procesu przystosowania, rozumianego jako zdolność do konstruktywnego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych, wyjściowo warunkowanego także sposobem postrzegania i oceny własnej osoby, prowadząc do ukształtowania bardziej pozytywnych postaw tak wobec Ja, jak i innych ludzi.

3. Nadzieja na sukces a postawy życiowe. Nadzieja na sukces, wyrażająca przekonanie o posiadaniu osobistych kompetencji decydujących o możliwości odniesienia sukcesu we własnych działaniach, wyznaczana jest przez przekonania o zdolności do realizacji powziętego planu (jego inicjacji, wyboru sposobu działania i wytrwania w działaniu pomimo pojawiających się przeszkód). Oba komponenty nadziei: silna wola oraz umiejętność znajdowania rozwiązań, łącznie wyznaczają siłę oczekiwań pozytywnych efektów własnych działań. Nadzieja zatem to poznawczy stan motywacyjny, w przeciwieństwie do omawianej wcześniej inteligencji emocjonalnej (stan emocjonalny), uruchamiany w sytuacji wymagającej podjęcia decyzji co do konkretnego działania, prowadzącego do obranego celu. Nadzieja na sukces, jako przekonanie o kompetencjach warunkujących odniesienie sukcesu, może stanowić czynnik warunkujący kształtowanie się postaw życiowych, co dokumentują uzyskane wyniki (tab. 3).

Tabela 3. Nadzieja na sukces i jej wymiary a postawy życiowe – korelacja Pearsona (N = 151)

Nadzieja na sukces a postawy życiowe		**Postawy Życiowe**	
		JA OK	**WY OK**
KNS – kwestionariusz nadziei na sukces	**KNS – wynik ogólny**	**0,561****	**0,253****
	KNS – umiejętność znajdowania rozwiązań	**0,495****	0,200*
	KNS – siła woli	**0,534****	**0,263****

** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)
* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

Nadzieja na sukces silnie i pozytywnie wiąże się jednak głównie z obrazem siebie i postawami wobec Ja (r = 0,561), zaś bardziej incydentalnie ujawnia się w konstruowaniu obrazu i postaw wobec innych ludzi (r = 0,253), co wydaje się oczywiste, bowiem inni ludzie stanowią mniej znaczący wyznacznik osobistych przekonań o własnej skuteczności. Przy czym postawa wobec Ja nieco silniej powiązana jest z siłą woli (r = 0,534) niż z umiejętnością znajdowania rozwiązań (r = 0,495). Oznacza to, że nastawienie do Ja determinowane jest silniej przekonaniem, że jest się osobą wytrwale dążącą do celu, niezrażającą się pojawiającymi przeszkodami, efektywnie radzącą sobie z nimi, zdolną do wytrwania w realizacji celu pomimo pojawiających się przeszkód. Choć niewątpliwie umiejętność znajdowania rozwiązań jest tu niemal równoważna, bowiem przekonanie o możliwości eliminowania przeszkód na drodze do osiągania celu podjętego przez jednostkę decyduje o wytrwaniu w realizacji celu.

W odniesieniu do postaw wobec innych zanotowano także istotne związki z nadzieją na sukces i jej komponentami, ale są one znacznie słabsze, determinowane bardziej siłą woli (r = 0,263) niż przekonaniem o możliwości znajdowania rozwiązań (r = 0,2). Wynika to zapewne z faktu, iż nadzieja na sukces jest dyspozycją indywidualną, nabywaną w dzieciństwie, ale potwierdzaną przez

późniejsze doświadczenia z samym sobą, a więc stanowi element koncepcji siebie, kształtującej sposób interpretacji sytuacji problemowej lub zadaniowej, oraz sposób oceniania szans powodzenia podejmowanych przez jednostkę działań. Inni ludzie mają tu znaczenie pierwotnie istotne (ja odzwierciedlone), jednak w późniejszych okresach rozwoju (adolescencja) ważniejsze jest osobiste, zinternalizowane przekonanie o własnej skuteczności w działaniach, związane z doświadczeniami z samym sobą. Generalnie zatem przyjęte założenie o znaczeniu nadziei na sukces w procesie kształtowania się postaw życiowych zostało potwierdzone, choć związek ten ujawnia się silniej w odniesieniu do Ja niż innych ludzi. Stanowi zatem korelat postaw życiowych, traktowanych jako złożone przekonanie o naturze człowieka i otaczającego świata, decydując o sposobie działania w świecie, determinowanym poczuciem skuteczności w realizacji osobistych celów.

4. Agresywność a postawy życiowe[5]. Agresywność jako dyspozycja osobowościowa (tab. 4), przejawiająca się w zachowaniach i ekspresji negatywnych uczuć wobec otoczenia, które odbierane jest jako zagrażające, zgodnie z jej definicją, powiązana jest dosyć silnie negatywnie (r = −0,404) z postawami wobec innych (Wy OK), natomiast nie ma znaczenia dla ujawniania się zróżnicowanych postaw wobec Ja (r = −0,084). Można więc przyjąć, że osoby, które cechuje negatywna postawa wobec innych ludzi, wyrażają ją w różnych formach agresji, przejawiającej się zarówno w zachowaniach, jak i przeżywanych emocjach. Oczywiste bowiem jest, że wysoki wynik w skali agresywności (zachowania mające na celu wyrządzenie krzywdy lub przykrości innym ludziom, ekspresja agresywnych uczuć) powiązany jest z negatywnym stosunkiem do innych ludzi; zaś wynik niski w tej skali wyznacza bardziej pozytywne ustosunkowanie wobec świata społecznego.

Tabela 4. Agresywność i jej wymiary a postawy życiowe – korelacja Pearsona (N = 151)

Agresywność a postawy życiowe		**Postawy życiowe**	
		JA OK	**WY OK**
Agresywność – kwestionariusz agresywności młodzieży	**Agresywność – wynik ogólny**	−0,084	**−0,404****
	Agresja bezpośrednia	0,037	**−0,321****
	Agresja pośrednia	−0,042	**−0,354****
	Drażliwość emocjonalna	**−0,217****	**−0,289****
	Opozycyjność	−0,087	**−0,378****
	Agresja werbalna	−0,070	**−0,325****

** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)
* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

[5] Analizy dotyczące związków pomiędzy postawami życiowymi a agresywnością w szerszym zakresie przedstawiły autorski w innym artykule: J. Góźdź, E. Wysocka, *Attitude to life of secondary school students versus aggressiveness and its dimensions*, „The New Educational Review" 2013, nr 2(32), s. 89–99.

Można zatem postawić tezę, iż jakość przekonań o innych ludziach, jako rezultat doświadczeń zdobytych w relacjach z nimi, determinuje zachowania wobec nich. Negatywne przekonania mogą być modelowane przeświadczeniem, że ludzie na takie zachowania zasługują (teza o sprawiedliwym świecie, w którym ludzie otrzymują to, na co zasłużyli). Brak powiązania agresywności w relacjach z innymi z postawą wobec siebie (Ja OK) może sugerować, że nie wynika ona z frustracji i nie stanowi formy kompensacji problemów doświadczanych w relacji z samym sobą. Drażliwość emocjonalna, najsłabiej ujawniająca się w odniesieniu do postaw wobec innych (choć istotna), a jedyna znacząca dla konstytuowania się postaw wobec Ja (korelacja negatywna), może świadczyć o tym, że niezadowolenie z siebie, jako potencjalny skutek wzmożonego, uogólnionego emocjonalnego pobudzenia (reaktywności), ujawnia się pierwotnie w stosunku do samego siebie (postawa wobec Ja), a następnie „przenosi się" kompensacyjnie na funkcjonowanie jednostki w relacjach z innymi ludźmi. Osoby, które negatywnie oceniają siebie mogą mieć skłonność do przejawiania negatywnych uczuć wobec innych, będących reakcją na najmniejszą prowokację z ich strony, ale stanowiących zgeneralizowaną kompensacyjną reakcję na doświadczany dyskomfort związany z przekonaniem o własnej niedoskonałości (mechanizm obronny).

Związki postaw wobec innych z agresywnością cechuje pewna logika. Najsilniej agresywność jako korelat postaw wobec innych ludzi wyraża się w wymiarze **opozycyjności** ($r = -0{,}378$), a więc w zachowaniach skierowanych przeciw autorytetowi lub władzy, będących wyrazem oporu wobec obowiązujących norm. Można założyć, że negatywne przekonania dotyczące innych mogą wyzwalać przekonanie o konieczności zwalczania źródeł „nieprawidłowych zachowań", co ma wymiar poznawczy. Obraz innych determinuje zatem pierwotnie zachowania wobec nich (negatywne przekonanie o tym, jacy są inni ludzie ewokuje zachowania eliminujące ich potencjalne zło).

Przekonania o „złu innych", stanowiące jednocześnie źródło doświadczanego dyskomfortu, muszą się w jakiś sposób uzewnętrzniać, co przy braku umiejętności asertywnego ich wyrażania i braku konstruktywnej wizji naprawy świata, zwykle cechującej adolescentów, może skutkować ujawnianiem się **agresji** w formie **pośredniej** ($r = -0{,}354$), która przejawia się w zachowaniach mających na celu wyrządzenie krzywdy innym, wyłączając jednak użycie siły fizycznej (np. złośliwe plotki, żarty), oraz w bezkierunkowych zachowaniach agresywnych (np. wybuchy złości). Jest to reakcja *stricte* emocjonalna, ale wynikająca z braku umiejętności wyrażenia własnych emocji wprost. Natomiast przekroczenie określonego progu nasilenia emocji (brak kontroli nad emocjami) może spowodować ujawnianie się **agresji werbalnej** ($r = -0{,}325$), stanowiącej ekspresję negatywnych emocji poprzez ich specyficzną formę (krzyk, wrzask, sprzeczanie się) i treść słownych wypowiedzi (groźby, przekleństwa) dotyczących innych. Eskalacja negatywnych emocji, niepoddających się kontroli, a jednocze-

śnie konieczność ich kanalizowania („rozładowania"), może powodować ujawnianie się **agresji bezpośredniej** (r = −0,321), wyrażającej się w używaniu siły fizycznej skierowanej na innych. Najsłabsza korelacja pomiędzy analizowanymi zmiennymi wystąpiła w wymiarze **drażliwości emocjonalnej** (r = −0,289), czyli tendencji do przejawiania negatywnych uczuć stanowiących reakcję wprost na postrzeganą prowokację ze strony innych (szorstkość, zrzędliwość, grubiaństwo). Jak wskazano wcześniej, drażliwość emocjonalna stanowi także mechanizm wyzwalający agresję wynikającą z negatywnej oceny własnej osoby. Można zatem sądzić, że jest w największym stopniu sposobem obrony przed dyskomfortem związanym z negatywnym postrzeganiem zarówno samego siebie, jak i innych ludzi (komponent poznawczy), stanowiąc zgeneralizowaną i jedynie dostępną nań reakcję (komponent emocjonalny).

Podsumowanie – omówienie wyników i refleksja końcowa

Wyniki wstępnych badań dotyczących powiązań pomiędzy postawami życiowymi, w ujęciu analizy transakcyjnej, wskazują na dominującą wśród młodzieży licealnej pozycję życiową, charakterystyczną dla tego okresu rozwoju, który wyznacza kryzys tożsamości rozwiązywany pierwotnie przez „silne wyłączenia" wcześniej uznawanych, ale społecznie zapożyczonych obrazów siebie i świata społecznego oraz standardów narzuconych społecznie. Jak wskazano wcześniej (przypis 4), skutkuje to tendencją do ujawniania się postawy życiowej typu: „Ja jestem OK, Wy nie jesteście OK" (styl odrzucająco-unikający), co wynikać może z niekorzystnych doświadczeń życiowych zdobywanych w relacjach z innymi (obrona przed zagrożeniem ze strony innych – ograniczających, kontrolujących). Przyjęcie takiej pozycji (postawy) jest rozwojowo niekorzystne, gdyż każde nowe doświadczenie życiowe interpretowane jest zgodnie z ukształtowanym wcześniej nastawieniem, co blokuje rozwój ufności w relacjach międzyludzkich, ograniczając tym samym pozytywne doświadczenia uczące zdobywane w toku kontekstów społecznych.

Dokonane analizy w aspekcie osobowościowych korelatów postaw życiowych potwierdzają w wielu zakresach – pośrednio lub bezpośrednio – znaczenie dyspozycyjnych właściwości jednostki charakterystycznych dla sposobu postrzegania i oceny: „Ja" i „Wy". Zestawiono je na poniższym schemacie (schemat 1), różnicując jednocześnie potencjalny kierunek zależności (której nie zakładano w hipotezach).

Postawy wobec „Ja" korelują głównie: negatywnie z poczuciem stresu i jego wymiarami, zaś pozytywnie z inteligencją emocjonalną oraz nadzieją na sukces i ich wymiarami, choć różna jest siła stwierdzonego związku (największa w odniesieniu do nadziei na sukces, następnie poczucia stresu, zaś najmniejsza

w zakresie inteligencji emocjonalnej). Nie wystąpiła istotna korelacja z agresywnością i jej formami (z wyjątkiem drażliwości emocjonalnej, która jako jedyny wymiar agresywności istotnie jest powiązana z postawą wobec Ja, choć także znacząco słabiej niż z postawą wobec innych). Obraz, który rysuje się z takiego kierunku i siły zależności występujących pomiędzy postawą wobec Ja a innymi zmiennymi określającymi osobowość, pozwala postawić wniosek, iż pozytywne doświadczenia, związane ze skutecznością własnych działań (nadzieja na sukces), stanowią czynnik eliminujący frustrację, związaną ze stresem, zaś inteligencja emocjonalna stanowi pozytywny czynnik zwiększający zdolność do działania (konstruktywne wykorzystanie emocji w działaniu). Natomiast negatywne doświadczenia związane ze skutecznością własnych działań (celowych) stanowią podstawę wzrostu poczucia stresu (na skutek doświadczanej frustracji), co wzmagać może nieumiejętność radzenia sobie z emocjami (brak kontroli nad emocjami, destruktywność w stosunku do podejmowanego działania).

Postawy wobec „Wy" korelują głównie: negatywnie z poczuciem stresu i jego wymiarami oraz agresywnością i jej formami, zaś pozytywnie z inteligencją emocjonalną oraz nadzieją na sukces i ich wymiarami; także i tutaj siła związku pomiędzy poszczególnymi parami zmiennych jest zróżnicowana, choć ogólnie słabsza niż w odniesieniu do postaw wobec Ja (z wyjątkiem agresywności, która nie koreluje z nastawieniami intrapersonalnymi). Można założyć, że głównym czynnikiem kształtowania się postaw wobec innych jest doświadczanie stresu zewnętrznego (wynik doświadczeń w relacjach), co wzmaga niski poziom zdolności do rozpoznawania stanów emocjonalnych innych ludzi, zaś skutkuje agresywnością, stanowiącą odpowiedź na doświadczaną frustrację. Nadzieja na sukces ma tu relatywnie najmniejsze znaczenie, ale także może się wiązać z postrzeganiem innych jako blokujących efektywność własnych działań celowych.

Wyniki badań, choć niejednoznaczne, jednak wskazują na specyficzne powiązania między zmiennymi osobowościowymi a postawami życiowymi, które także – mając charakter utrwalony – stanowią element osobowości regulujący zachowania jednostki. Stwierdzone korelacje zapewne ujawniłyby się silniej i w większym zakresie w bardziej zróżnicowanej i liczniejszej próbie. Choć, co oczywiste, nie wyjaśniają one całości zróżnicowania w zakresie kształtowania się postaw życiowych, gdyż współdeterminowane są zmiennymi, np. społeczno-demograficznymi (i zapewne innymi zmiennymi dyspozycyjnymi, czy środowiskowymi, których znaczenia nie analizowano), co było przedmiotem analiz w poprzednim opracowaniu przygotowanym przez autorki.

Schemat 1. Postawy życiowe a zmienne osobowościowe – siła i kierunek korelacji

Bibliografia

Barrett L.F., Salovey P. (2002) (red.), *The wisdom of feeling: psychological processes in emotional intelligence*, The Guilford Press, New York.

Bartholomew K., Horowitz L.M. (1991), *Attachment styles among young adults: a test of a four-category model*, „Journal of Personality and Social Psychology", nr 61(2), s. 226–244, http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226.

Berne E. (1961), *Transactional analysis in psychotherapy*, Grove Press. Inc, New York.

Berne E. (1994), *Seks i kochanie*, Książka i Wiedza, Warszawa.

Berne E. (2004), *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Blos P. (1973), *Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation*, Klett-Cotta, Stuttgart.

Domachowski W. (1991), *Komunikowanie się normalne i zaburzone – wybrane koncepcje. Analiza transakcyjna*, [w:] H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 144–148.

Folkman S., Lazarus R.S. (1985), *I fit changes, it must be a process: study of emotion and doping during three stages of a college examination*, „Journal of Personality and Social Psychology", nr 48, s. 150–170, http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150.

Goleman D. (1995), *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York.

Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.

Goleman D. (1998), *Working with emotional intelligence*, Bantam Books, New York.

Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.

Góźdź J., Wysocka E. (2013), *Attitude to life of secondary school students versus aggressiveness and its dimensions*, „The New Educational Review", nr 2(32), s. 89–99.

Harris T.A. (1987), *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Harris T.A. (2009), *Ja jestem OK. – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Dom Wydawniczy „Rebis", Poznań.

Kaplan H.B. (1990), *Measurement problems in estimating theoretically informed models of stress: a sociological perspective*, „Stress Medicine", nr 6(2), s. 81–91, http://dx.doi.org/10.1002/smi.2460060204.

Lazarus R.S. (1993a), *From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks*, „Annual Review Psychological", nr 44, s. 1–21, http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245.

Lazarus R.S. (1993b), *Coping theory and research: past, present, and future*, „Psychosomatic Medicine", nr 55, s. 234–247, http://dx.doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002.

Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M. (2005), *Kwestionariusz Nadziei na Sukces* (*KNS*). *Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

Mayer J.D., Cobb C.D. (2000), *Educational policy on emotional intelligence: does it make sense?*, „Educational Psychology Review", nr 12, s. 163–183.

Mayer J.D., Salovey P. (1997), *What is emotional intelligence?*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*, Basic Books, New York, s. 3–31.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2000a), *Emotional intelligence as Zeigeist, as personality, and as a mental ability*, [w:] R. Bar-On, J.D.A. Parker (red.), *The handbook of emotional intelligence*, Jossey-Bass Inc., A Wiley Company, San Francisco, s. 92–117.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2000b), *Models of emotional intelligence*, [w:] R. Sternberg (red.) *Handbook of intelligence*, Cambridge University, Cambridge, s. 396–420.

Plopa M., Makarowski R. (2010), *Kwestionariusz Poczucia Stresu. Podręcznik*, VIZJA Press&IT, Warszawa.

Rogoll R. (2010), *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Sajewicz-Radtke U., Radtke B.M., Kalka D. (2010), *Kwestionariusz Agresywności Młodzieży – Reaktywność emocjonalna,* Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

Salovey P., Mayer J.D. (1990), *Emotional intelligence*, „Imagination, Cognition, and Personality", nr 9, s. 185–211.

Snyder C.R. (2002), *Hope theory: rainbows in the mind*, „Psychological Inquiry", nr 13(4), s. 249–275.

Sukiennik A. (2012), *Kwestionariusz Ustosunkowań* (*KU*). *Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

Life Attitudes Among Secondary School Youth and Their Personal Correlates

Summary

The paper presents the analysis of life attitudes/attachment styles among secondary school teenagers, in terms of selected personal factors that determine their development. The authors draw on the fundamental assumptions of E. Berne's theory of transactional analysis as well as on the model of attachment styles, created by K. Bartholomew and L.M. Horowitz, describing the individual's attitudes towards self and others, and emphasizing the fact that the attitudes are deter-

mined by such personal factors as the level of stress experienced by an individual, aggressiveness, emotional intelligence and hope of success. The research data indicate that secondary school teenagers tend to have positive views of self; however, they exhibit negative attitudes towards others. This points to a dismissive-avoidant model of attachment (I am OK, You are not OK), characterized by a drive for self-reliance and a tendency to avoid emotional intimacy in interpersonal relations.

The study revealed that the most significant correlates of life attitudes (having taken into consideration the strength of the correlation) included such factors as hope of success, experiencing stress, emotional intelligence, and aggressiveness. A strong correlation was discovered between the aforementioned variables and attitudes towards self, which were found to be determined primarily by hope of success (willpower and the ability to find solutions); experiencing stress, predominantly intrapsychic stress and, to a lesser extent, external stress; and emotional intelligence (in particular, the ability to use emotions in the process of thinking and acting). No significant correlations were detected between attitudes towards self and aggressive behaviour and its dimensions (except a weak correlation with emotional sensitivity). It was revealed that attitudes towards other people were primarily predicted by such factors as aggressive behaviour and all its dimensions; external stress; and emotional intelligence (particularly the ability to recognize emotions). A weak, albeit significant, correlation was observed between attitudes towards others and hope of success (in particular, willpower).

Keywords: life attitudes, attachment styles, secondary school youth, a feeling of stress, aggressiveness, emotional intelligence, a hope of success.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2014, nr 3, s. 117–136

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2014.03.07

Adrianna SARNAT-CIASTKO

Obraz ucznia-jedynaka w świetle analizy transakcyjnej

Słowa kluczowe: jedynak, relacje w szkole, badania porównawcze.

Szkoła jest miejscem, w którym jak w soczewce można zaobserwować zmiany zachodzące w społeczeństwie. Dotyczy to oczywiście także polskich placówek. Przez szereg dziesięcioleci w okresie powojennym ich obraz wydawał się bardzo stabilny, czego symbolem mogły być choćby przekazywane z rocznika na rocznik podręczniki. W ostatnim ćwierćwieczu sytuacja ta uległa jednak znaczącym modyfikacjom, które objęły różne wymiary funkcjonowania systemu oświaty. Prócz ciągłych zmian w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów, można dostrzec także zmniejszanie się oddziałów klasowych w placówkach czy wręcz spadek liczby samych szkół. Bez wątpienia sytuacja ta jest następstwem trwającej od kilku lat fali niżu demograficznego, ale także decyzji władz oświatowych i samorządowych szukających oszczędności w łączeniu placówek (Broniarz, 2014). Należy jednak zauważyć, iż zmiana obrazu szkoły dotyczy nie tylko aspektów ilościowych, ale także jakościowych, związanych z funkcjonowaniem samej społeczności szkolnej.

Można zaobserwować, że w ostatnich latach znacząco podniósł się poziom wykształcenia nauczycieli, standard materialnego wyposażenia placówek, ale jednocześnie zmodyfikowała się natura samych uczniów. Uczniów, którzy – jak się wydaje – doświadczają szkoły w odmienny sposób niż ich rodzice, mają inny stosunek do własnej obecności w tego typu placówce, do relacji z osobami, które ją współtworzą, jak również do osobistej drogi edukacyjnej. Współcześnie nie dziwią przecież uczniowie uczący nauczycieli np. obsługi nowych mediów, ale także i ci, którzy obarczeni są doświadczeniem eurosieroctwa, którym brakuje kompetencji społecznych, pozwalających na odnalezienie się w grupie rówieśniczej, którzy przeciążeni są nadmiernymi wymaganiami, bądź odwrotnie – obojętnością ze strony dorosłych. Obok tego obserwuje się również wzrost liczby

uczniów-jedynaków, co jest efektem – jak stwierdził m.in. P. Połomski – stale rosnącej tendencji do zmniejszania się liczby rodzin wielodzietnych (por. Połomski, 2002, s. 160). Czy jednak ta konkretna sytuacja może mieć znaczenie dla funkcjonowania danego ucznia w szkole, a przez to dla samej instytucji? Poniższy artykuł stanowić będzie próbę odpowiedzi na to pytanie, przy czym należy zaznaczyć, iż prowadzone tutaj rozważania opierać się będą na esencjonalnym opisie problemu jedynactwa w literaturze przedmiotu, co stanowić będzie tło dla prezentacji wyników badań własnych.

Obraz jedynaka w literaturze przedmiotu

Tematyka jedynactwa jest przedmiotem rozważań m.in. pedagogów, psychologów, psychoterapeutów czy socjologów już od dawna. Odnosząc się do niej, należy jednak zauważyć, iż wyłaniający się z literatury przedmiotu obraz osoby nieposiadającej rodzeństwa nie jest jednoznaczny. Najstarsze publikacje (z przełomu XIX i XX wieku) wskazują, iż jedynactwo stanowiło poważny problem dla właściwego rozwoju dziecka, przede wszystkim w obszarze jego socjalizacji, a nawet fizycznego zdrowia (por. Połomski, 2012, s. 161). Z czasem ten negatywny obraz ulegał transformacji, gdyż wzrost kompetencji metodologicznych badaczy pozwalał uwzględniać w bardziej precyzyjny sposób inne zmienne, mające znaczący wpływ na funkcjonowanie dziecka-jedynaka. Zwracano np. uwagę na relacje panujące w jego rodzinie, opiekę, status materialny czy kulturę i wykształcenie rodziców. W tym kontekście częstokroć okazywało się, iż powyższe czynniki miały znacznie większą siłę oddziaływania na sytuację dzieci jedynych niż fakt braku rodzeństwa. Coraz bardziej precyzyjny obraz jedynaków wskazywał na to, że ci są bardziej samodzielni, zdyscyplinowani bądź też systematyczni, niż dzieci doświadczające przepojonych rywalizacją więzi z własnym rodzeństwem, co wg badań, na które powołuje się B. Harwas-Napierała, dotyka 71% osób posiadających brata bądź siostrę (por. Harwas-Napierała, 2006, s. 92). Powyższy aspekt dostrzegł w swoich badaniach również m.in. Z. Zborowski (za: Połomski, 2012, s. 162), który analizując osobowość uczniów-jedynaków, wyróżnił w tej grupie dwa typy. Pierwszy z nich wskazywał na uczniów zamkniętych w sobie, nerwowych, często agresywnie reagujących na niepowodzenia, podczas gdy druga grupa odznaczała się ambicją, wrażliwością, chęcią bycia wśród rówieśników. Jak zauważył autor tych badań, czynnikiem różnicującym – co wymaga szczególnego podkreślenia – okazała się tutaj rodzinna sytuacja psychologiczna każdej z badanych osób.

Biorąc pod uwagę powyższe, można przyjąć, iż z upływem lat, na podstawie prowadzonych badań, jedynakom przypisywano mniej dysfunkcyjnych cech, przez co obraz dziecka nieposiadającego rodzeństwa stawał się bardziej pozytywny. Ta sytuacja nie doprowadziła jednak do zaniechania eksploracji tej pro-

blematyki. Aspekt jedynactwa w dalszym ciągu budzi ciekawość badawczą bądź też pozostaje istotnym elementem pozwalającym uszczegółowić charakterystykę analizowanego przypadku[1]. Należy jednocześnie przyznać, iż szczególnie w ostatnim czasie jedynactwo zaczęło być postrzegane nie tylko z perspektywy jednostki (która może doświadczyć ewentualnego dyskomfortu z powodu braku rodzeństwa i związanych z tym następstw), ale także ogółu – państwa, które obecnie zmaga się z problemem tzw. zastępowalności pokoleń (por. Prosnowski, 2010, s. 6). Mimo przeświadczenia 88% Polaków o tym, iż na pierwszym miejscu wśród wszystkich przyjmowanych wartości jest rodzina, w której powinna znaleźć się co najmniej dwójka dzieci (Czaczkowska, 2009, s. A-6), rzeczywistość różni się od takich deklaracji. Współcześnie dla jednych rodziców ograniczenie się do posiadania jednego dziecka (a nie dzieci) to państwowy obowiązek, którego nie sposób podważyć (Wan, 2014), gdy dla innych posiadanie jedynaka staje się najlepszym (czasem najwygodniejszym) możliwym rozwiązaniem, które daje rodzicom poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji, szczególnie w przestrzeni materialno-finansowej. Zgodnie z *Diagnozą społeczną 2013* dla co czwartej osoby w wieku reprodukcyjnym trudne warunki bytowe stanowią najważniejszą przeszkodę do poszerzania własnej rodziny (por. Czapiński, Panek, 2013, s. 157). Oczywiście można założyć, iż m.in. to spowodowało faktyczny spadek dzietności Polaków. W przeciągu dekady (2002–2011) liczba małżeństw i związków pozostających w kohabitacie niedecydujących się na dziecko zwiększyła się o ponad 385 tysięcy (z 2456,5 tysięcy do 2841,6) (GUS, 2014a, s. 45), z kolei wśród par decydujących się na potomstwo posiadanie jednego dziecka w domu (do 24 roku życia) było najczęstszym przyjętym rozwiązaniem (GUS, 2014a, s. 49). Biorąc pod uwagę powyższe dane – wskazujące na spadek liczby narodzin i wzrost liczby jedynaków – należy nadmienić, iż zjawisko to mimo swoich wytłumaczalnych przyczyn jest oceniane negatywnie[2]. Można zatem stwierdzić, iż rodziny posiadające więcej niż jedno dziecko są społecznie bardziej pożądane, jednakże czy w skali mikro – w danej rodzinie oczekiwane jest również bycie w relacji z rodzeństwem.

---

[1] Warto dostrzec, iż posiadanie rodzeństwa stanowi ważną informację w pracy psychoterapeutycznej, wykonywanej również przez analityków transakcyjnych. Por. R. Napper, *The individual in context: how do I fit in around here?*, [w:] R.G. Erskine, *Life scripts. A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac, London 2010, s. 183; B. Heiller, Ch. Sills, *Life scripts: an existential perspective*, [w:] R.G. Erskine, dz. cyt., s. 257; M. O'Reilly-Knapp, R.G. Erskine, *The script system: an unconscious organization of experience*, [w:] R.G. Erskine, dz. cyt., s. 298; Y. Retief, B. Convoy, *Conscious Empowerment Therapy: A Model for Counseling Adult Survivors of Childhood Abuse*, „Transactional Analysis Journal" 1997, nr 27(1), s. 44.

[2] Należy zauważyć, iż jedynactwo zostało uznane za negatywną zmianę dotyczącą rodziny przez 54% osób, które wzięły udział w badaniach prognozy ludności na lata 2008–2035 przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny. *Prognoza ludności na lata 2008–2035*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2009, s. 33.

Relacje z rodzeństwem a jedynactwo

Wydaje się, iż odnoszenie dzieci jedynych do tych, które posiadają rodzeństwo, wiąże się ze wskazywaniem przede wszystkim różnic bądź podobieństw w wybranych obszarach funkcjonowania obu grup. Istnieją bowiem pewne doświadczenia, które nie będą udziałem jedynaków. B. Harwas-Napierała dostrzegła trzy elementy, które wyróżniają relację rodzeństwa od innych relacji ludzkich:

> Po pierwsze, rodzeństwo ma wspólne dziedzictwo biologiczne […]. Po drugie, relacja rodzeństwa jest relacją przypisaną, która istnieje dzięki wspólnemu rodzicielstwu. […] Po trzecie, relacja ta ma dłuższy przebieg niż jakakolwiek inna relacja. Obejmuje okres od urodzenia młodszego rodzeństwa do śmierci jednego z nich (za: Harwas-Napierała, 2006, s. 86).

Tak określony czas trwania i charakter relacji sugeruje, iż rodzeństwo może mieć na siebie znaczący wpływ (nawet mimo istniejących problemów z utrzymaniem pozytywnego kontaktu). Wpływ ten może być jednak różny w zależności m.in. od kolejności urodzenia, płci i wieku.

W literaturze przedmiotu bycie dzieckiem pierworodnym bądź urodzonym w następnej kolejności nie wiąże się jedynie z możliwością sukcesji, ale – jak zaznaczają badacze problemu – może oznaczać posiadanie specyficznych cech przypisanych do danego dziecka. Jak stwierdza A.I. Brzezińska:

> Bycie najstarszym w rodzinie sprzyja braniu odpowiedzialności za młodszych, uczy orientacji na dorosłych i większej odpowiedzialności. […] Z drugiej strony młodsze dzieci, a zwłaszcza najmłodsze, są narażone na poczucie niższości, wywoływane presją autorytetu starszego rodzeństwa. Wtedy reagują bądź wycofaniem się, bądź różnymi formami kompensacji (Brzezińska, 2005, s. 251).

Najmłodsze dzieci często też najdłużej pozostają niesamodzielne, co utrwala postawa pozostałych członków rodziny, którzy mogą wyręczać je i im pobłażać. Rodzeństwo może funkcjonować zatem w specyficznej relacji komplementarnej (Jagieła, 2007b, s. 103), w której jedno dziecko (najstarsze) może wieść prym, być liderem, wchodząc w rolę Rodzica, gdy pozostałe dzieci uzupełniają je np. podporządkowaniem bądź buntem (wchodząc w relacje z poziomu Dziecka Przystosowanego bądź Naturalnego). Trudno nie oprzeć się zatem wrażeniu, iż przypisane w ten sposób role nie znajdowałyby odzwierciedlenia w życiu poza rodziną.

Należy zauważyć, iż zdaniem szeregu autorów na rozwój relacji między rodzeństwem może mieć wpływ nie tylko kolejność urodzeń, ale również płeć dzieci. Bycie dziewczynką lub chłopcem – zdaniem R.W. Richardson i L.A. Richardson – determinuje sposób, w jaki reagują na dziecko pozostali członkowie rodziny, co ostatecznie ma znaczenie dla budowania przez nie własnego obrazu Ja oraz na jego reakcje względem innych osób, tak w rodzinie, jak i poza nią (za: Jagieła, 2007b, s. 103). Kwestię tę dostrzega również D. Pankowska, która wymieniła szereg obszarów różniących stosunek rodziców względem swoich synów bądź córek (np. różne opisywanie cech dziecka, sposób nawiązywania

z nim kontaktu, wybór zabaw i zabawek, zakup ubrań itp.) (por. Pankowska, 2005, s. 72–74), co – jej zdaniem – w dalszej kolejności może mieć wpływ na ewolucję zachowania dziecka, starającego się spełnić oczekiwania innych. W tym kontekście nie bez znaczenia pozostaje także sytuacja przewagi płci: jednopłciowość rodzeństwa lub też dwupłciowość z przewagą jednej płci, np. gdy wśród samych sióstr jest jeden brat, o czym wspomina J. Jagieła (Jagieła, 2007b, s. 112). W takiej sytuacji ów „rodzynek" – zdaniem tego autora – może liczyć na większą uwagę rodziców niż jego siostry.

Analizując relacje istniejące między rodzeństwem, należy dostrzec także kwestię wieku. A. Goetting zauważyła, iż wzajemny kontakt rodzeństwa będzie miał innych charakter w zależności od etapu ich życia. Zadaniem rozwojowym rodzeństwa w okresie dzieciństwa i adolescencji będzie dostarczanie

> sobie towarzystwa i społecznego wsparcia. Od rodzeństwa starszego oczekuje się podejmowania przekazanej im odpowiedzialności za rodzeństwo młodsze, świadczenia bezpośrednich usług (włącznie z formowaniem koalicji rodzeństwa do kontaktów z rodzicami), dostarczaniem sobie zasobów (obroną fizyczną, nauczaniem umiejętności itp.) (Harwas-Napierała, 2006, s. 88).

Wkroczenie w okres wczesnej i średniej dorosłości oznacza dla rodzeństwa – zdaniem cytowanej wyżej autorki – dalsze dostarczanie sobie towarzystwa, wsparcia emocjonalnego, pomocy, bezpośrednich usług oraz współpracy w sprawowaniu opieki nad rodzicami. Schyłek życia z kolei nie tylko wiąże się z kontynuacją poprzednich działań, które z racji wieku mogą zostać zintensyfikowane (rodzeństwo wspiera się w szczególności w sytuacji np. choroby, śmierci współmałżonka itp.), ale także może towarzyszyć mu pragnienie rozwiązywania dawnych konfliktów. Ta powyższa charakterystyka ewolucji wzajemnych relacji braci bądź sióstr, świadczy zatem o tym, iż to rodzeństwo zapewnia sobie nawzajem nie tylko towarzystwo, ale również pomoc czy możliwość pielęgnowania pamięci o rodzinie. To wszystko zatem tworzy przestrzeń do zazębiania się naturalnej więzi między rodzeństwem, poprzez co ma ono szansę „uczyć się znaczenia obustronności i wzajemności, dzielenia się przywilejami i uczuciami" (Brzezińska, 2005, s. 250). Warto jednak zwrócić tutaj uwagę na to, iż uczucia obecne w relacji braterskiej bądź siostrzanej nie zawsze są pozytywne. Zwraca na to uwagę A.I. Brzezińska, która zaznacza, że w kontaktach między rodzeństwem pojawić się może rywalizacja i zazdrość. Te jednak nie muszą jedynie prowadzić do eskalowania konfliktów i wzajemnej niechęci, ale mogą stanowić materiał do nauki „współzawodnictwa, przystosowania do życia w małej grupie, przezwyciężania własnych, egocentrycznych pragnień" (Brzezińska, 2005, s. 250).

Można przyznać, iż wyżej wymienione walory posiadania rodzeństwa są w dużej mierze niedostępne dla jedynaków. Ta sytuacja wydaje się nieść za sobą znaczące konsekwencje. Jak zauważa cytowana już wyżej autorka:

> Jeśli dziecko nie ma rodzeństwa albo kuzynów, z którymi nie łączyłoby je wprawdzie uczucie przyjaźni, ale z którymi musiałoby dzielić czas, przestrzeń, przedmioty, uczucia opiekunów i ich względy, to znajduje się ono w sytuacji utrudniającej procesy uspołeczniania własnych działań (Brzezińska, 2005, s. 252).

W tym obszarze kluczową rolę wypełnia zatem przedszkole i szkoła podstawowa, które mogą dawać dziecku w młodszym wieku szkolnym szansę na dobre odnalezienie się w grupie rówieśniczej i zaspokojenie pojawiającej się w dzieciństwie potrzeby posiadania przyjaciela. Jak zauważa J. Jagieła, w pierwszym okresie szkolnej drogi jedynacy

> na ogół nie lubią szkoły. Stawia im ona bowiem wymagania sprzeczne z ich dotychczasowymi doświadczeniami i nie zapewnia od razu sukcesów, na które liczyli, które byłyby zgodne z oczekiwaniami rodziców (Jagieła, 2007a, s. 101).

Czy jednak jedynactwo ma znaczenie dla dzieci w późniejszym okresie życia?

Badania własne

W 2012 i 2013 roku autorka niniejszego artykułu zdecydowała się na przeprowadzenie procedury badawczej, której celem było określenie obrazu ucznia szkoły średniej i gimnazjum oraz jego relacji z wychowawcą bądź tutorem w świetle analizy transakcyjnej[3]. Jedną z branych wówczas pod uwagę zmiennych okazała się sytuacja rodzinna badanych uczniów, którzy m.in. mogli wskazać, czy posiadają rodzeństwo bądź też są jedynakami. Mimo że to zagadnienie nie było kluczowe w kontekście realizowanej wówczas procedury, uzyskane dane pozwoliły na stworzenie szczegółowego opisu badanych osób. Dały także podstawy do tego, aby podjąć się wyjaśnienia następujących problemów:

— czy istnieją (a jeśli istnieją, to jakie są) znaczące różnice w strukturze stanów Ja uczniów-jedynaków i posiadających rodzeństwo;
— czy można zaobserwować różnice (a jeśli tak, to jakie) w sposobie komunikacji oraz budowania więzi z wychowawcą[4] przez badanych uczniów w odniesieniu do analizy transakcji i strukturalizacji czasu.

---

[3] Należy zaznaczyć, iż przeprowadzone wówczas badania służyły przygotowaniu rozprawy doktorskiej pt. *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej*. W pracy brano pod uwagę wychowawców klasowych i ich podopiecznych, którzy stanowili grupę kontrolną dla tutorów i tych uczniów, pozostających pod ich pieczą. Co ważne, tutorem określono tutaj nauczyciela, który w organizacji pracy szkoły pełnił indywidualną opiekę nad uczniem (zastępując bądź współpracując z wychowawcą klasowym), najczęściej będąc przez ucznia wybieranym. Współpraca tutorska oznaczała wzajemne poznanie, określenie planów rozwojowych ucznia, ich realizację oraz ewaluację i odbywała się w postaci innowacji pedagogicznej w szeregu szkołach publicznych.

[4] Na potrzeby niniejszej pracy nie będzie uwzględniany podział na tutorów i wychowawców klasowych, ponieważ działanie takie znacznie wykroczyłoby poza ramy artykułu. Dlatego biorąc

Ponieważ przyjęto, iż realizowane badania będą mieć charakter eksploracyjny, nie postawiono hipotez, a ograniczono się do rozstrzygnięcia powyższych problemów badawczych (por. Rubacha, 2008, s. 102). W tym celu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, której podstawę stanowiły wybrane obszary analizy transakcyjnej, tj. analiza stanów Ja, strukturalizacji czasu oraz transakcji. Badana osoba, która wyrażała na to zgodę, miała wypełnić anonimowo m.in. dwa kwestionariusze: *Egogram strukturalny. Kwestionariusz Samooceny stanów Ja*[5] oraz *Moje spotkanie z wychowawcą*[6]. Oba kwestionariusze, przed wykorzystaniem ich do opisywanej tutaj procedury, zostały sprawdzone podczas badań pilotażowych, ponadto określono ich wewnętrzną trafność i rzetelność, która okazała się wystarczająca do ich użycia.

Dane socjodemograficzne badanych uczniów

Aby móc dokonać wglądu w obszar określonej wyżej problematyki, do udziału w procedurze badawczej zaproszono reprezentatywną próbę 446 uczniów z Częstochowy oraz Wrocławia. Ostatecznie w badaniach zdecydowało się wziąć udział 391 podopiecznych ze szkół gimnazjalnych i ponagimnzjalnych. Wśród nich znalazły się zarówno placówki publiczne (31 placówek), jak i niepubliczne o statusie szkół publicznych (2 placówki), przy czym dostrzeżenie tego faktu nie miało znaczenia dla liczby uczniów-jedynaków uczących się w obu typach placówek. Zdecydowanie istotniejsza okazała się tutaj kwestia poziomu kształcenia, na którym badani uczniowie się znajdowali. Większy procent jedynaków znalazł się bowiem w gimnazjach (53%) niż w szkołach średnich (47%). Co może wydać się również interesujące, w obu badanych grupach przeważały dziewczęta. W grupie uczniów-jedynaków znalazło się 59,8% uczennic, podczas gdy w grupie uczniów posiadających rodzeństwo było ich o nieco ponad 3 punkty procentowe więcej.

---

pod uwagę to, iż badani tutorzy w większości pełnili funkcję wychowawców klasowych, obie grupy nauczycieli będą tutaj prezentowane łącznie. Brak takiego podziału dotyczyć będzie również uczniów, którzy byli podopiecznymi wychowawców klasowych oraz tutorów.

[5] Opis tego kwestionariusza, który został stworzony we współautorstwie z Anną Pierzchałą, znajduje się w książkach: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 280–288 (prezentowana jest tam wersja eksperymentalna narzędzia) oraz A. Pierzchała, *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2013, s. 135–138 (w tej monografii zawarta jest skrócona wersja kwestionariusza, która była wykorzystana także w prezentowanych badaniach).

[6] Kwestionariusz *Moje spotkanie z wychowawcą* jest narzędziem autorki, którego opis znajduje się w niepublikowanej rozprawie doktorskiej *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej* napisanej pod kierunkiem profesora J. Jagieły na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. Kwestionariusz składa się z 45 stwierdzeń, do których badany miał odnieść się, wykorzystując pięciostopniową skalę Likerta.

Podczas przeprowadzania anonimowej procedury badawczej uczniowie proszeni byli o wymienienie wszystkich swoich domowników, co w konsekwencji umożliwiało określenie nie tylko faktu posiadania bądź nieposiadania przez nich rodzeństwa, ale także wglądu w ich sytuację rodzinną. Należy dostrzec, iż zgodnie z deklaracjami gimnazjalistów i uczniów szkół średnich wśród nich znalazło się 117 jedynaków i 242 badanych posiadających rodzeństwo (32 osoby nie podzieliły się informacjami na ten temat). Wynika z tego, iż co trzecia badana osoba nie posiadała brata bądź siostry[7]. Zebrane dane pozwoliły także ustalić, iż istnieje różnica 10 punktów procentowych wskazująca na to, iż jedynacy (29,9%) w odróżnieniu od uczniów posiadających rodzeństwo (19,8%) częściej pochodzą z rodzin niepełnych. Równocześnie mniejsza liczba jedynaków (10,3%) wychowuje się w domach wielopokoleniowych, gdy wśród pozostałych uczniów mieszkanie nie tylko wspólnie z rodzicami, ale także z dziadkiem bądź babcią deklarowało 22,3% badanych. Aspekt ten różni zatem obie grupy o 12 punktów procentowych, przez co można zakładać, iż istnieje swoista tendencja, w której liczba dzieci w rodzinie może mieć związek z trwaniem relacji między rodzicami bądź też zapewnia bliższy kontakt z rodziną pochodzenia matki lub ojca. Ta sytuacja może także wynikać z lęku rodziców przed posiadaniem większej liczby dzieci w obliczu doświadczanych przez nich trudności materialnych, specyfiki pracy zawodowej bądź braku wsparcia w wychowaniu kolejnego dziecka ze strony jego dziadków. Wobec tego należy stwierdzić, iż uzyskany obraz uczniów-jedynaków dodatkowo uzupełnia możliwość posiadania przez nich ograniczonej fizycznej obecności najbliższej rodziny. Jedynacy nie tylko bowiem nie mogą korzystać z towarzystwa własnego rodzeństwa, ale również w znacznym stopniu – obojga rodziców bądź też dziadków. Należy zaznaczyć, iż mimo tego, że aspekt ten wykraczał poza ramy przyjętej procedury badawczej[8], stanowić może przyczynek do prowadzenia dalszych, bardziej pogłębionych badań. W perspektywie niniejszej prezentacji powyższe dane sugerują jednak istnienie różnic między uczniami posiadającymi rodzeństwo a jedynakami, co w znacznej mierze zostało także dostrzeżone podczas analizy stanów Ja badanych uczniów, jak również transakcji i strukturalizacji czasu, które prezentują jakość ich relacji z wychowawcą w szkole.

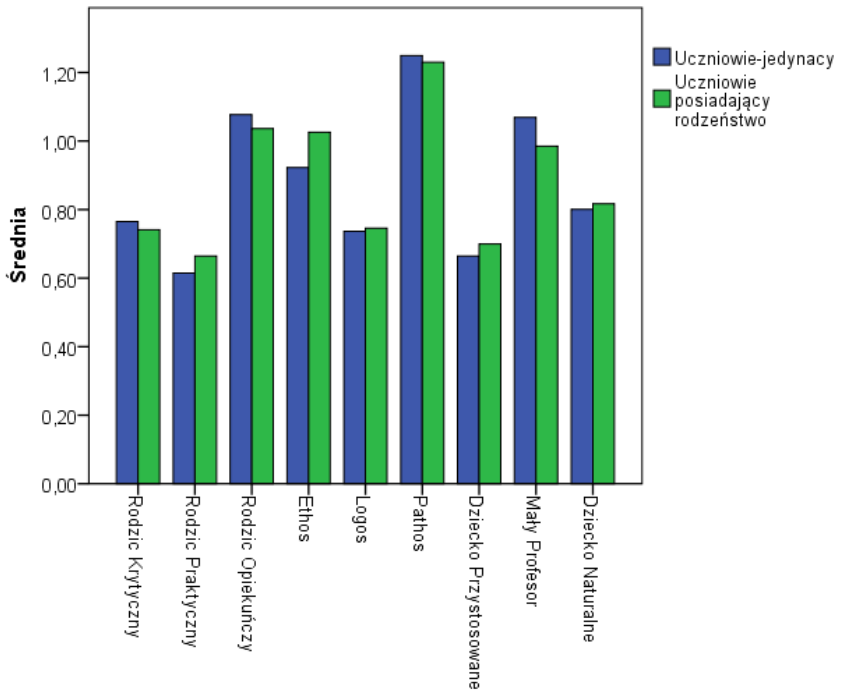
---

[7] Uzyskane dane warto porównać z wynikami badań przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny, gdzie w pracy *Warunki życia rodzin w Polsce* dostrzeżono, iż 42,8% małżeństw i związków nieformalnych w Polsce posiada jedno dziecko. *Warunki życia rodzin w Polsce,* Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014, s. 28.

[8] Dodatkowo warto zauważyć, iż czynnikiem, który z racji przyjętych celów w tej procedurze badawczej nie został wzięty pod uwagę, a mógłby stanowić ważną zmienną niezależną w przyszłości, jest wiek rodzeństwa. Można tutaj bowiem zakładać, iż kolejność narodzin, jak również czas pomiędzy nimi, ma znaczenie dla jakości relacji między rodzeństwem i może oddziaływać na obraz i postawy uczniów.

Obraz ucznia-jedynaka

Jak zauważono powyżej, przyjęta procedura badawcza umożliwiała m.in. dokonanie analizy strukturalnej stanów Ja badanych uczniów, a zatem wgląd w treści ich aktywności w trakcie ujawniających się transakcji, zwierających w sobie ich myślenie, odczuwanie i działanie (Jagieła, 2012, s. 21). Tym samym wykorzystany do tego celu *Egogram strukturalny* pozwalał na zilustrowanie wewnętrznego obrazu jedynaków i pozostałych badanych uczniów posiadających rodzeństwo[9], co odbywało się na podstawie złożonych przez nich na pięciostopniowej skali Likerta deklaracji. Uzyskany w ten sposób pomiar został następnie podniesiony z poziomu porządkowego na przedziałowy, co umożliwiło obliczenie średniej arytmetycznej (por. Rubacha, 2008, s. 93), pozwalającej na porównanie wyników obu badanych grup ze sobą. Uzyskane obliczenia zostały zestawione poniżej.



Wykres 1. Stany Ja badanych uczniów posiadających i nieposiadających rodzeństwa (średnie)

Źródło: opracowanie własne.

[9] Należy podkreślić, iż *Egogram strukturalny* pozwalał, z jednej strony, na wskazanie średniego poziomu poszczególnych stanów Ja, ale także na dokonanie ich subiektywnej oceny przez badanego. Przy czym w kontekście niniejszego artykuły zwrócona zostanie uwaga jedynie na ten pierwszy aspekt.

Powyższy wykres wskazuje na to, że istnieją różnice w poziomach poszczególnych stanów Ja między uczniami posiadającymi bądź nieposiadającymi rodzeństwa. Można dostrzec, iż jedynacy bardziej niż pozostali uczniowie korzystają ze stanów Ja: Rodzic Krytyczny, Rodzic Opiekuńczy, Pathos i Mały Profesor. Należy jednak zaznaczyć, iż różnice te nie są istotne statystycznie. Jedyną różnicę istotną statystycznie można było zaobserwować w przypadku Ethosu, który bardziej cechuje uczniów posiadających rodzeństwo niż jedynaków (test U Manna-Whitneya – $U = 16019$, $p = 0{,}029$). Jaki zatem obraz uczniów wyłania się z zaprezentowanych wyników? W pierwszej kolejności można dostrzec większą obecność Rodzica wśród jedynaków, jednakże dotyczy to tych sfer tego eksteropsychicznego stanu Ja, które odnoszą się m.in. do norm, sądów, ocen, wymierzania sprawiedliwości, przyjmowania zgeneralizowanych opinii itp. (Rodzic Krytyczny) oraz sprawowania opieki (Rodzic Opiekuńczy). Co istotne jednak, dostrzegalny jest tutaj wyraźny, mniejszy poziom stanu Ja Rodzic Praktyczny, co może sugerować, iż grupa uczniów-jedynaków nie odwołuje się jeszcze (być może dlatego, że nie musiała dotychczas tego robić, np. będąc wyręczaną) do bagażu praktycznych rad i własnych nieświadomych obserwacji podejmowanych przez rodziców (bądź inne osoby znaczące) aktywności. Aspekt ten niejako uzupełnia wysoki poziom Małego Profesora, który może świadczyć z kolei o tym, iż uczniowie-jedynacy mają większą możliwość samodzielnego eksplorowania rzeczywistości (nieograniczonego przez rodzeństwo), bez konieczności odwoływania się do wyuczonych praktycznych (gotowych) wskazówek płynących z Rodzica Praktycznego. Warto dostrzec tutaj także to, iż badani jedynacy mieli nieco wyższy poziom Pathosu zawierającego w sobie te aspekty stanu Ja Dziecko, które zostały świadomie włączone do struktury Ja Dorosły. Choć różnice nie są tutaj znaczące, należy uwzględnić je w świetle poziomu stanu Ethos zaobserwowanego w badanych grupach. Wynika stąd zatem, iż uczniowie posiadający rodzeństwo w większym stopniu świadomie korzystają z zasobów swojego Rodzica, podczas gdy jedynacy (mający przecież silnego Rodzica Krytycznego i Opiekuńczego) w sposób świadomy lepiej potrafią korzystać z wyuczonych przez Dziecko zachowań. Warto dostrzec, iż wniosek ten potwierdza m.in. Mavis Klein, który stwierdził, iż jedynacy potrzebują w większym stopniu przyzwolenia na odczuwanie własnych uczyć i bycie asertywnym (por. Klein, 1985, s. 227).

Obok wskazania wartości jednozmiennych zdecydowano się także na zbadanie korelacji między poszczególnymi stanami Ja. W tym celu posłużono się testem rang Spearmana dla obu badanych grup z osobna. Po jego zastosowaniu okazało się, iż współczynnik r_s sugerował szereg korelacji istniejących między poszczególnymi zmiennymi, co zostało zilustrowane w poniższych tabelach. Należy jednak dostrzec, iż dla zachowania przejrzystości zawarto w nich tylko te wskaźniki, których wartość przekraczała poziom +/−0,3, określony w literaturze przedmiotu jako przeciętny (Maszke, 2008, s. 293).

Tabela 1. Siła związku między stanami Ja uczniów posiadających rodzeństwo (współczynnik korelacji rang Spearmana r_s)

	Rodzic Krytyczny	**Rodzic Praktyczny**	**Rodzic Opiekuńczy**	**Ethos**	**Logos**	**Pathos**	**Dziecko Przystosowane**	**Mały Profesor**	**Dziecko Naturalne**
Rodzic Krytyczny									
Rodzic Praktyczny				0,451**	0,536**	0,306**	0,329**		
Rodzic Opiekuńczy				0,523**		0,359**		0,458**	0,309**
Ethos		0,451**	0,523**		0,480**	0,496**	0,303**	0,317**	
Logos		0,536**		0,480**		0,341**			
Pathos		0,306**	0,359**	0,496**	0,341**			0,330**	0,343**
Dziecko Przystosowane		0,329**		0,303**					
Mały Profesor			0,458**	0,317**		0,330**			0,565**
Dziecko Naturalne			0,309**			0,343**		0,565**	

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Siła związku między stanami Ja uczniów-jedynaków (współczynnik korelacji rang Spearmana r_s)

	Rodzic Krytyczny	**Rodzic Praktyczny**	**Rodzic Opiekuńczy**	**Ethos**	**Logos**	**Pathos**	**Dziecko Przystosowane**	**Mały Profesor**	**Dziecko Naturalne**
Rodzic Krytyczny									0,346**
Rodzic Praktyczny				0,449**	0,556**				
Rodzic Opiekuńczy				0,553**	0,301**	0,443**		0,399**	
Ethos		0,449**	0,553**		0,465**	0,347**		0,344**	
Logos		0,556**	0,301**	0,465**		0,322**			
Pathos			0,443**	0,347**	0,322**			0,323**	0,354**
Dziecko Przystosowane									
Mały Profesor			0,399**	0,344**		0,323**			0,377**
Dziecko Naturalne	0,346**					0,354**		0,377**	

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

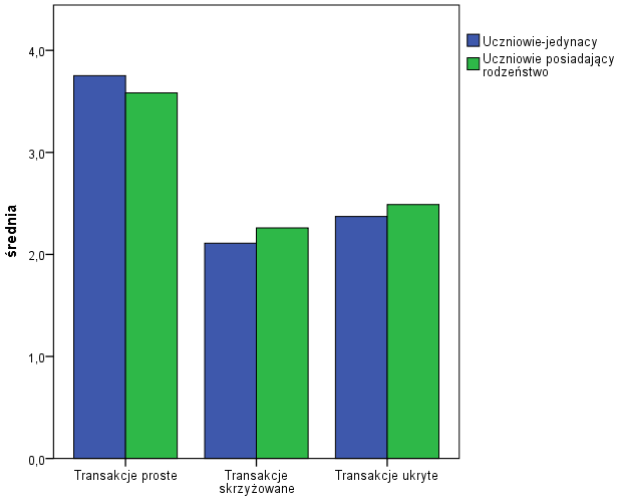
Zaprezentowane wyżej wartości okazały się w obu grupach najczęściej zbliżone do siebie. Dostrzeżono pozytywną wzajemną zależność między poszczególnymi wymiarami stanu Ja Dorosły. W obu grupach Ethos tworzy istotną zależność również z Rodzicem Praktycznym i Opiekuńczym oraz Małym Profesorem. Pathos korelował z Rodzicem Opiekuńczym, Małym Profesorem, ale także z Dzieckiem Naturalnym. Logos z kolei wysoko, zarówno u jedynaków, jak i pozostałych badanych, okazał się zależny od Rodzica Praktycznego (Dorosłego w Rodzicu). Warto zaznaczyć tutaj także to, iż dostrzeżony został związek (silniejszy u uczniów posiadających rodzeństwo) między Małym Profesorem a Dzieckiem Naturalnym.

Dokonując porównania zaobserwowanych w obu grupach uczniów co najmniej przeciętnych korelacji, okazało się, że niektóre z nich można przypisać tylko jednej z grup. W tym kontekście jedynaków wyróżniło m.in. to, iż w ich przypadku Dziecko Przystosowane okazało się stanem Ja, który nie korelował z żadnymi innymi. Można zatem przyjąć, iż był mniej aktywny, w odróżnieniu od sytuacji uczniów posiadających rodzeństwo, u których Dziecko Przystosowane dodatnio korelowało z Rodzicem Praktycznym oraz Ethosem. Jedynacy wyróżniali się tutaj poziomem współczynnika r_s, który sugerował związek Rodzica Krytycznego z Dzieckiem Naturalnym. Ta sytuacja może zatem wskazywać na tendencję dzieci jedynych do braku umiejętności podporządkowania się wobec innych, co też – jak podkreślają M. Przetacznik-Gierowska oraz M. Tyszkowa – może być efektem zajmowania przez jedynaków w rodzinie pozycji uprzywilejowanej, ukierunkowanej na dominację, a nie na podporządkowanie się (por. Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2000, s. 147). Ta perspektywa może zatem wskazywać na pewien styl budowania relacji z otoczeniem przez jedynaków, przy czym należy zaznaczyć, iż pełniejszy obraz tej sfery ich życia przedstawiły dane pochodzące z kwestionariusza *Moje spotkanie z wychowawcą*.

Budowanie relacji z wychowawcą przez ucznia-jedynaka

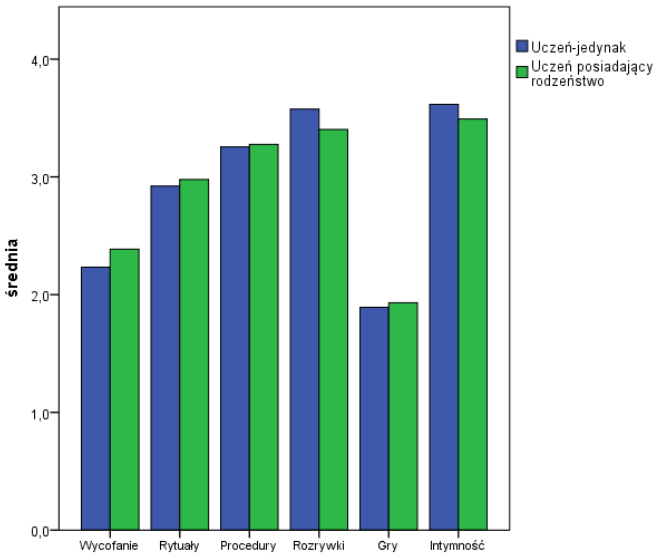
Wykorzystanie w badaniach kwestionariusza *Moje spotkanie z wychowawcą* miało na celu uzyskanie opinii uczniów o transakcjach i formach strukturalizacji czasu łączących ich z nauczycielami sprawującymi nad nimi ten szczególny rodzaj pieczy. Przyjęta procedura prowadziła zatem do tego, aby nie tylko uzyskać wewnętrzny obraz badanych uczniów, ale także wgląd w kontekst społeczny, w którym funkcjonują – czego reprezentacją miała być relacja z wychowawcami. W tym przypadku zasadne okazało się użycie do tego celu zarówno analizy transakcji, która pozwalała na wskazanie trwałości tych podstawowych jednostek społecznej komunikacji (Stewart, Joines, 1987, s. 59), jak i określenia sposobów spędzania czasu badanych uczniów z ich wychowawcami (strukturalizacji czasu). Warto zaznaczyć, iż analogicznie jak w przypadku *Egogramu strukturalnego* uzyskane pomiary mające poziom porządkowy zostały podniesione do

poziomu przedziałowego, który umożliwiał obliczenie średniej arytmetycznej. Zestawienie uzyskanych obliczeń znajduje się na poniższych wykresach.



Wykres 2. Średni poziom transakcji z wychowawcą w opinii uczniów-jedynaków i uczniów posiadających rodzeństwo

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3. Formy strukturalizacji czasu przyjmowane przez badanych uczniów względem wychowawcy (średnie)

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę powyższe prezentacje średnich wyników uzyskanych przez uczniów-jedynaków i uczniów posiadających rodzeństwo, należy dostrzec, iż podobnie jak w przypadku ich stanów Ja, istnieją różnice w poziomach poszczególnych form transakcji i strukturalizacji czasu, jednak nie są one znaczące. Wart podkreślenia wyjątek stanowią transakcje proste, które istotnie częściej wykorzystywane są przez uczniów-jedynaków niż przez pozostałych badanych (test U Manna-Whitneya $U = 11848{,}5$, $p = 0{,}035$). Co może wydać się interesujące, pozostałe typy transakcji w nieco większym stopniu odnieść można do uczniów posiadających rodzeństwo. Można zatem przyjąć, iż badani nie mający brata bądź siostry nabrali tendencji do wypowiadania wprost swoich myśli, odczuć bądź pragnień względem wychowawcy, bez konieczności stosowania ukrytych komunikatów lub ryzyka bycia niezrozumiałym, co skutkowałoby zerwaniem transakcji. Dodatkowo tę charakterystykę wzmacniają dane zawarte na wykresie 3, gdzie dostrzec można, że jedynacy w większym stopniu niż uczniowie posiadający rodzeństwo doświadczają intymności oraz rozrywek, a zatem tych form strukturalizacji czasu, które pozwalają na budowanie autentycznych, bliskich, przepełnionych dobrą atmosferą relacji z wychowawcą. W tej perspektywie obraz takiej relacji w opinii uczniów posiadających rodzeństwo wydaje się nieco mniej pozytywny. Mimo niewielkich różnic w poziomie średnich, w większym stopniu doświadczają oni wycofania, ale również rytuałów, procedur i gier[10], zatem takich form strukturalizacji czasu, które – wraz z obecnym w ich przypadku większym poziomem transakcji ukrytych i skrzyżowanych – mogą świadczyć o istnieniu mniej satysfakcjonujących i trwałych kontaktów z wychowawcą.

Odwołując się do powyższego, można przypuszczać, iż ów stan rzeczy wynika z tego, iż jedynakom łatwiej przychodzi budowanie relacji z osobami dorosłymi niż np. z rówieśnikami, z którymi mogą mieć problem w stworzeniu optymalnego dystansu personalnego (proksemicznego) (Jagieła, 2007a, s. 109). Okazuje się jednak, iż dobry kontakt z wychowawcą nie jest wynikiem nieświadomej, wyuczonej działalności tej grupy uczniów. Świadczą o tym związki korelacyjne, które zaistniały między poszczególnymi badanymi zmiennymi (zarówno formami strukturalizacji czasu, transakcji, jak i stanów Ja), które zostały obliczone za pomocą testu rang Spearmana. Analizując jednak tę kwestię, w pierwszej kolejności należy zauważyć wartości wskaźnika r_s[11] (zawarte w tabelach 3 i 4), które wskazują związki w obrębie zmiennych analizowanych za pomocą kwestionariusza *Moje spotkanie z wychowawcą*.

---

[10] Warto zaznaczyć, iż na możliwość istnienia tendencji do podejmowania względem nauczyciela gier transakcyjnych przez dzieci posiadające rodzeństwo (będące jednak najmłodszymi spośród pozostałych) zwrócił uwagę J. Jagieła (Por. J. Jagieła, *Relacje w rodzinie…*, dz. cyt., s. 110).

[11] Podobnie jak w przypadku analogicznych tabel wskazujących korelację między stanami Ja, tutaj również dla uproszczenia zamieszczono jedynie te wartości wskaźnika r_s, które uznane były w literaturze przedmiotu za co najmniej przeciętne >+/−0,3.

Tabela 3. Siła związku między transakcjami a formami strukturalizacji czasu istniejącymi w relacji uczniów posiadających rodzeństwo do ich nauczycieli (współczynnik korelacji rang Spearmana r_s)

	Transakcje Proste	**Transakcje Skrzyżowane**	**Transakcje Ukryte**	**Wycofanie**	**Rytuały**	**Procedury**	**Rozrywki**	**Gry**	**Intymność**
Transakcje Proste		−0,552**	−0,513**	−0,655**	−0,511**		0,814**	−0,633**	0,787**
Transakcje Skrzyżowane	−0,552**		0,709**	0,633**	0,483**		−0,524**	0,779**	−0,529**
Transakcje Ukryte	−0,513**	0,709**		0,665**	0,457**		−0,439**	0,722**	−0,479**
Wycofanie	−0,655**	0,633**	0,665**		0,638**		−0,607**	0,657**	−0,623**
Rytuały	−0,511**	0,483**	0,457**	0,638**		0,412**	−0,550**	0,465**	−0,527**
Procedury					0,412**				
Rozrywki	0,814**	−0,524**	−0,439**	−0,607**	−0,550**			−0,591**	0,824**
Gry	−0,633**	0,779**	0,722**	0,657**	0,465**		−0,591**		−0,603**
Intymność	0,787**	−0,529**	−0,479**	−0,623**	−0,527**		0,824**	−,603**	

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Siła związku między transakcjami a formami strukturalizacji czasu istniejącymi w relacji uczniów-jedynaków do ich nauczycieli (współczynnik korelacji rang Spearmana r_s)

	Transakcje Proste	**Transakcje Skrzyżowane**	**Transakcje Ukryte**	**Wycofanie**	**Rytuały**	**Procedury**	**Rozrywki**	**Gry**	**Intymność**
Transakcje Proste		−0,630**	−0,556**	−0,567**	−0,393**		0,815**	−0,597**	0,797**
Transakcje Skrzyżowane	−0,630**		0,640**	0,631**	0,434**		−0,525**	0,773**	−0,512**
Transakcje Ukryte	−0,556**	0,640**		0,688**	0,454**		−0,498**	0,688**	−0,486**
Wycofanie	−0,567**	0,631**	0,688**		0,517**		−0,559**	0,702**	−0,571**
Rytuały	−0,393**	0,434**	0,454**	0,517**		0,524**	−0,543**	0,406**	−0,460**
Procedury					0,524**				
Rozrywki	0,815**	−0,525**	−0,498**	−0,559**	−0,543**			−0,513**	0,825**
Gry	−0,597**	0,773**	0,688**	0,702**	0,406**		−0,513**		−0,490**
Intymność	0,797**	−0,512**	−0,486**	−0,571**	−0,460**		0,825**	−0,490**	

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

Dokonując wglądu w powyższe tabele, należy przede wszystkim zaznaczyć, iż zarówno wśród uczniów-jedynaków, jak i uczniów posiadających rodzeństwo związki korelacyjne istnieją między tymi samymi zmiennymi. Daje to zatem znaczące podobieństwo oddziaływania na siebie tych samych czynników w obu grupach badanych osób, szczególnie że różni je zwykle tylko nieznacznie wartość wskaźnika r_s. Należy przy tym zauważyć, iż w kilku przypadkach obserwowane różnice są wyraźnie większe. Jedynaków w tym względzie wyróżnia ujemna korelacja między transakcjami prostymi a skrzyżowanymi[12] ($r_s = -0{,}630$) oraz silniejszy związek między procedurami a rytuałami ($r_s = 0{,}524$). Nieco więcej silniejszych związków można zaobserwować w grupie uczniów posiadających rodzeństwo. Przede wszystkim widoczne jest to w wysokich ujemnych korelacjach między intymnością a grami ($r_s = -0{,}603$), transakcjami prostymi a wycofaniem ($r_s = -0{,}655$) i rytuałami ($r_s = -0{,}511$) oraz w dodatnim związku między wycofaniem a rytuałami ($r_s = 0{,}638$). Wskaźniki te mogą zatem sugerować, iż uczniowie posiadający rodzeństwo doceniają wartość intymności i transakcji prostych, mogą jednak nie być na nie otwarci w takim stopniu jak jedynacy, zachowując w budowaniu relacji swoistą rezerwę (por. Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2000, s. 147).

Tworząc powyższy obraz, nie można pominąć jeszcze jednej ważnej kwestii. Konstrukcja obu wykorzystywanych kwestionariuszy pozwalała na zbadanie związków korelacyjnych między stanami Ja, transakcjami a formami strukturalizacji czasu. Dokonano zatem obliczeń wskaźnika r_s, który pokazał istnienie zależności jedynie w przypadku uczniów-jedynaków. Dotyczyło to pozytywnej korelacji między Rodzicem Praktycznym tej grupy uczniów a procedurami ($r_s = 0{,}404$, $p = 0{,}01$), jak również między Małym Profesorem a Rozrywkami ($r_s = 0{,}387$, $p = 0{,}01$). Na szczególną uwagę zasługuje tutaj związek Ethosu z transakcjami prostymi ($r_s = 0{,}300$, $p = 0{,}01$) oraz intymnością ($r_s = 0{,}343$, $p = 0{,}01$). Związek ten może bowiem sugerować, iż jedynacy, tworząc relację z wychowawcą, odnoszą się do przepracowanych, zawartych w strukturze swojego Dorosłego aspektów Rodzica, co sugeruje, iż zachowanie nie wynika z przyjętych automatycznie wzorców, a autonomicznej decyzji osoby. Tym samym budowanie takiego kontaktu w przypadku jedynaka może odznaczać się wysoką uważnością.

Podsumowanie

W opisanych powyżej badaniach porównujących ze sobą grupę uczniów-jedynaków z grupą uczniów posiadających rodzeństwo ujawnił się szereg różnic, które jednak nie są w większości istotne statystycznie. Ta sytuacja wpisuje

[12] Warto zauważyć, iż korelacja ta ponownie sugeruje, iż jedynacy częściej korzystają z transakcji prostych, nie posiłkując się przy tym tymi komunikatami, które zrywają kontakt.

się w wyniki analogicznych badań prowadzonych przez innych autorów, m.in. P. Połomskiego, w których również nie dostrzeżono znaczących różnic wśród badanych (por. Połomski, 2002, s. 171). Z pewnością jednak te, które zostały ujawnione, wskazują na to, że problem jedynactwa jest wielowymiarowy i niejednoznaczny, a na samo funkcjonowanie jedynaka znaczący wpływ może mieć „nie tyle udział określonych osób w interakcji, ile charakter interakcji i stosunków oraz ich wartości z punktu widzenia możliwości uczenia się dziecka i jego potrzeb rozwojowych" (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2000, s. 147).

Analiza zebranych danych wskazała na to, iż w obserwowanej próbie znalazło się ponad 30% jedynaków. Uczniowie ci stosunkowo częściej pochodzili z niepełnych rodzin, rzadziej też niż pozostali badani zamieszkiwali w rodzinie wielopokoleniowej. Należy zaznaczyć, iż uzyskany w ten sposób obraz socjodemograficzny jedynaków pozwolił na stworzenie tła dla zasadniczej części opracowania. Zgodnie z założonymi problemami badawczymi celem procedury było określenie poziomu stanów Ja uczniów-jedynaków i uczniów posiadających rodzeństwo i wskazanie istnienia ewentualnych różnic między nimi. Te okazały się obecne, ale tylko w jednym przypadku były istotne statystycznie. Dotyczyło to poziomu Ethosu, który w większym stopniu ujawniał się w grupie uczniów posiadających rodzeństwo. Niemniej jednak otrzymane wyniki wskazały na to, iż jedynacy charakteryzują się wyższym poziomem Rodzica Krytycznego i Opiekuńczego, ponadto bardziej niż pozostali uczniowie korzystają z Małego Profesora oraz Pathosu. Co istotne, w momencie dokonania obliczeń współczynnika korelacji rang Spearmana, który wskazać miał istnienie zależności między poszczególnymi stanami Ja w danych grupach, okazało się, iż uzyskane wyniki wzmacniają ten obraz. W tym kontekście jedynaków wyróżnił przede wszystkim fakt braku choćby przeciętnych korelacji między Dzieckiem Przystosowanym a innymi stanami Ja, jak również istnieniem dodatniego związku pomiędzy Rodzicem Krytycznym a Dzieckiem Naturalnym ($r_s = 0{,}346$), który może dodatkowo wskazywać na ich brak umiejętności podporządkowania się.

Istotnym uzupełnieniem powyższego obrazu okazała się możliwość dokonania wglądu w średnie wartości poszczególnych zmiennych, zebranych za pomocą kwestionariusza *Moje spotkanie z wychowawcą*. Tutaj także okazało, iż nie można wskazać istnienia wielu istotnych różnic między uczniami-jedynakami a pozostałą grupą badanych. Obliczenia wskazały jedynie na to, iż istnieje ważna różnica, potwierdzona testem U Manna-Whitneya, w poziomie transakcji prostych, które w większym stopniu obecne są w grupie jedynaków niż uczniów posiadających rodzeństwo. Ten aspekt, okazał się istotnym kierunkiem, pozwalającym dostrzec szereg bardziej subtelnych różnic, sugerujących ostatecznie, iż uczniowie-jedynacy bardziej uważnie budują relacje ze swoim wychowawcą, które w większym stopniu niż w przypadku drugiej grupy badanych wypełniają intymność i transakcje proste.

Należy zauważyć, iż ramy niniejszego artykułu uniemożliwiają przedstawienie obrazu badanych uczniów z uwzględnieniem szeregu innych zmiennych niezależnych. Dotyczy to m.in. płci badanych, ich miejsca zamieszkania, wyników w nauce itp. Inny również byłby obraz tej grupy osób, gdyby dokonano analogicznych badań na poziomie szkoły podstawowej – gdzie jak można przypuszczać – aspekt jedynactwa mógłby być bardziej dostrzegalny. Niemniej jednak zaprezentowane wyżej wyniki badań pokazują, iż jedynacy – uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w wielu aspektach funkcjonują tak jak ich rówieśnicy posiadający rodzeństwo. Można zatem założyć, iż wraz z wiekiem i zdobywanym doświadczeniem trudności jedynaka związane z odnalezieniem się w środowisku poza rodziną ustępują (Jagieła, 2007a, s. 107). Wskazane subtelne różnice, tj. większa uważność i gotowość do budowania relacji z wychowawcą, podkreśliły jednak specyfikę tej grupy badanych, która z racji zmian demograficznych winna być szczególnie obserwowana i wspierana.

Bibliografia

Broniarz S. (2014), *List prezesa ZNP z okazji Dnia Edukacji Narodowej*, http://www.znp.edu.pl/element/1797/List_prezesa_ZNP_z_okazji_Dnia_Edukacji_Narodowej [stan z 9.09.2014]

Brzezińska A.I. (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk.

Czaczkowska E.K. (2009), *O rodzinie mówimy za mało*, „Rzeczpospolita", nr 70.

Czapiński J., Panek T. (red.) (2013), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa.

Główny Urząd Statystyczny (2014a), *Gospodarstwa domowe i rodziny. Charakterystyka demograficzna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa.

Główny Urząd Statystyczny (2014b), *Warunki życia rodzin w Polsce*, Warszawa.

Harwas-Napierała B. (2006), *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Heiller B., Sills Ch. (2010), *Life scripts: an existential perspective*, [w:] Erskine R.G, *Life scripts. A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac, London.

Jagieła J. (red.) (2011), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.

Jagieła J. (2007a), *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków.

Jagieła J. (2007b), *Relacje w rodzinie a szkoła*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków.

Jagieła J. (2012), *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.

Klein M. (1985), *Ten personality types*, „Transactional Analysis Journal", nr 15(3).
Maszke A.W. (2008), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
Napper R. (2010), *The individual in context: how do I fit in around here?*, [w:] Erskine R.G., *Life scripts. A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac, London.
O'Reilly-Knapp M., Erskine R.G. (2010), *The script system: an unconscious organization of experience*, [w:] R.G. Erskine, R.G. Erskine, *Life scripts. A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac, London.
Pankowska D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk.
Pierzchała A. (2013), *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
Połomski P. (2002), *Psychologiczna charakterystyka jedynaków*, „Polskie Forum Psychologiczne", nr 2(7).
Prognoza ludności na lata 2008–2035 (2009), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
Prosnowski R. (2010), *Jedynactwo dzieci we współczesnej rodzinie* (*na podstawie literatury przedmiotowej*), niepublikowana praca doktorska, Papieski Wydział Teologiczny. Instytut Teologii Pastoralnej, Wrocław.
Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2000), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa.
Retief Y., Convoy B. (1997), *Conscious Empowerment Therapy: A Model for Counseling Adult Survivors of Childhood Abuse*, „Transactional Analysis Journal", nr 27(1).
Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
Stewart I., Joines V. (1987), *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill.
Wan J. (2014), *Polityka jednego dziecka drastycznie zmniejsza populację Chińczyków. Naukowcy apelują do rządu o zmiany w prawie*, http://wpolityce.pl/wydarzenia/30178-polityka-jednego-dziecka-drastycznie-zmniejsza-populacje-chinczykow-naukowcy-apeluja-do-rzadu-o-zmiany-w-prawie [stan z 6.09.2014].

The Picture of the Only Child from the Transactional Analysis Perspective

Summary

Recent years have witnessed major demographic changes in the Polish society. It is clearly visible that the birth rate has been continuously falling down, which, obviously, affects the functioning of schools in this country. However, a smaller number of children is not used to create less numerous classes, thus offering students a chance to learn in a more comfortable environment. The number of pupils in classes remains constant, but the number of only children in them increases significantly. The author of this article studies this particular group of students in an attempt to determine if there are any differences in the functioning of children with and without siblings in the areas of their ego states, transactions and time structures.

Keywords: only-child, relationships in school, comparative research.

DO WYKORZYSTANIA W PRAKTYCE

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2014, nr 3, s. 139–151

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2014.03.08

Dorota GĘBUŚ

Zastosowanie map myśli w procesie dydaktycznym. *Mindmapping* a weryfikacja efektów kształcenia z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej

Słowa kluczowe: mapy myśli, analiza transakcyjna, nauczanie.

Linearne notowanie a proces zapamiętywania

Większość z nas, kiedy chce coś zanotować, bierze do ręki długopis, kartkę papieru i zapisuje słowa, jedno po drugim, tworząc kolejne linijki tekstu. W ten sposób próbujemy utrwalić najistotniejsze informacje, które usłyszeliśmy lub przeczytaliśmy, albo też własne myśli, żeby nie uleciały z naszej pamięci. Czasami, pisząc, stosujemy podkreślenia, kolorowe wyróżnienia lub w jakiś inny sposób zaznaczamy informacje szczególnie ważne, żeby można je było szybciej i łatwiej odszukać, nadal jednak zachowujemy linearną strukturę tekstu. Taki rodzaj notowania znany jest nam od lat, tak przygotowujemy się do klasówek, egzaminów, piszemy wypracowania i prace zaliczeniowe, porządkujemy materiały do referatów i prezentacji. W szkole wyrobiliśmy sobie nawyk linearnego notowania wszelkich informacji i mamy poczucie, że jest to nasz naturalny sposób zapamiętywania i przypominania sobie zgromadzonego materiału. Mamy wrażenie, że jeśli nie zrobimy notatki w postaci słów tworzących pełne zdania, to nie zapamiętamy wiadomości z danej dziedziny (szczególnie, jeśli jest to dla nas wiedza nowa), w związku z tym nie nauczymy się i nie zdamy egzaminu. Próbujemy więc zapisać jak najwięcej, jak najdokładniej, bo wtedy będziemy wiedzieć więcej, bardziej szczegółowo opiszemy zagadnienie, a to przełoży się na dobre oceny. Nie dokonujemy „obróbki materiału", tylko przepisujemy „jak leci", bo więcej znaczy lepiej. Wolimy poświęcić czas na przepisywanie większej partii materiału niż na jego „aktywne" opracowanie i krótkie notatki. W konsekwencji często jest tak, że na egzaminie przestajemy myśleć, tylko próbujemy dokładnie

odtworzyć wcześniej zapisane w notatkach treści, co oznacza, że jeśli zapomnimy jednego słowa, nie potrafimy zdefiniować pojęcia.

Inaczej wygląda sytuacja, kiedy podczas spotkania towarzyskiego chcemy komuś opowiedzieć obejrzany niedawno film, przeczytaną książkę, zdarzenie, którego byliśmy uczestnikiem. Wtedy okazuje się, że żeby przypomnieć sobie informacje, pracujemy obrazami, symbolami, wrażeniami i emocjami, które ubieramy w słowa i tworzymy z nich opowieść, tak żeby z miarę jasno i precyzyjnie opisać to, co chcemy przekazać drugiej osobie. Nie myślimy słowami i linijkami tekstu, tylko scenami i przeżyciami.

> Kiedy nie „przeszkadzamy" naszemu mózgowi i pozwalamy mu pracować zgodnie z jego naturalnym rytmem i procesami, to poruszane są wszystkie nasze zmysły, wyobraźnia podsuwa nam różne obrazy, a my sami mamy wrażenie, że widzimy i czujemy to, co myślimy (Żbikowska, 2012, s. 8).

Nie musimy notować tego, co chcemy powiedzieć. Po prostu mówimy o tym, co nas zainteresowało, co nam się podobało, a co nie. Zapamiętaliśmy te wydarzenia, ponieważ nasz umysł był zaangażowany w to, co oglądaliśmy, czytaliśmy, czego byliśmy świadkiem. Sytuacje te wywarły na nas jakieś wrażenie, a nasze przeżycia pozostawiły w nas ślad. Nasz umysł, żeby coś zapamiętać, czegoś się nauczyć, potrzebuje naszej aktywności, bo

> […] uczenie się nie jest bierne – jest aktywnym procesem, w trakcie którego dochodzi do zmian w mózgu uczącego się (Spitzer, 2008, s. 17).

Powstają wtedy w nim nowe połączenia między neuronami. Im więcej takich połączeń zostanie wytworzonych, tym łatwiej się uczymy. Trzeba tylko stworzyć ku temu sprzyjające warunki.

Proces uczenia zachodzi wtedy, gdy samodzielnie pracujemy z materiałem, dokonujemy jego analizy, przetwarzamy na różne sposoby, widzimy go w szerszym kontekście, poddajemy w wątpliwość, stawiamy pytania, dyskutujemy, konfrontujemy wnioski. Po prostu coś z nim robimy. Gotowy tekst podany „na tacy" nie ułatwia zapamiętania materiału.

> Pod wieloma względami nasz umysł działa jak komputer, a my jesteśmy jego użytkownikami. Aby komputer działał, musimy go włączyć. Podobnie jest z umysłem. Jeśli uczymy się biernie, nasz umysł nie bierze udziału w tym procesie. […] Nasz umysł musi wiązać to, czego nas uczą, z tym, co już wiemy i co myślimy. Przy nauce pasywnej umysł nie wykorzystuje tych połączeń. […] By dana informacja została utrwalona w pamięci, umysł musi ją zbadać, powtórzyć lub przekazać ją komuś innemu. Przy uczeniu pasywnym umysł nie zapamiętuje tego, co zostało mu przekazane (Silberman, 2005, s. 18).

Jeśli nie „włączymy" umysłu, dostarczając mu bodźce zachęcające do działania i przetwarzania informacji, nie zapamiętamy ich. Dlatego bardzo ważne jest, aby stworzyć optymalne warunki do tego, by pobudzić nasz umysł do aktywności, by proces uczenia się mógł zachodzić.

Mapy myśli, czyli jak zwiększyć efektywność nauczania

Im więcej zmysłów jest zaangażowanych w proces uczenia, tym lepiej, dlatego też jeśli nauczyciel na lekcji opiera się tylko na słownym przekazie wiedzy, to większość treści przez niego wypowiedzianych uczeń zapomni w kilkanaście minut po wykładzie. Wiedza nie przechodzi w cudowny sposób z ust nauczyciela do głowy ucznia, choć można by sądzić, że skoro nauczyciel coś mówi, to uczeń powinien to zapamiętać – na tym przecież polega nauka w szkole.

> Problem uczenia się zostaje w ten sposób sprowadzony do problemu transferu treści z zewnątrz do wewnątrz. „Jak mam to sobie wbić do głowy?", pyta niejeden uczeń. Domniemana odpowiedź: im bardziej kolorowo i żywo, im śmieszniej i bardziej w formie zabawy, im bardziej interaktywnie i konkretnie przedstawimy treści, których ma się nauczyć, tym skuteczniej się ich nauczy (Spitzer, 2008, s. 16).

Metodą, która wykorzystuje do zapamiętywania informacji kolory, symbole, skojarzenia, rysunki, dzięki czemu pobudza wyobraźnię i stymuluje mózg do działania, jest *mindmapping*.

> Mapy myśli łączą w sobie dwa rodzaje czynników: zewnętrzne, czyli źródło informacji (książka, wykład, gazeta, telewizja itp.), oraz wewnętrzne, czyli czynności mózgu (podejmowanie decyzji, analiza i inwencja twórcza) (Buzan, Buzan, 1999, s. 124).

W czasie tworzenia mapy myśli informacje, które docierają z zewnątrz, są przetwarzane, umysł dokonuje ich analizy, nadaje im znaczenie, wiąże z innymi znanymi nam już faktami. Efektem końcowym jest własna kreatywna notatka, odzwierciedlająca stosunek do przyswojonego materiału.

Mapy myśli są szansą na zwiększenie aktywności uczniów w procesie edukacyjnym, ponieważ są wynikiem aktu tworzenia, a nie prostego odtwarzania i powielania informacji. W dużym stopniu wykorzystują zasady usprawniające proces uczenia się, o których ponad pół wieku temu pisał John Holt w publikacji *How children learn*. Autor twierdzi, że proces uczenia się jest wydajniejszy, kiedy uczeń: powtarza informacje własnymi słowami, podaje przykłady, rozpoznaje problemy w innej sytuacji, rozważa je w szerszym kontekście, wiążąc je z innymi faktami i twierdzeniami, wykorzystuje nową wiedzę w zróżnicowany sposób, potrafi przewidzieć konsekwencje podejmowanych działań oraz wskazać informacje przeciwne i sprzeczne (Holt, New York, 1967, za: Silberman, 2005, s. 18). W mapach myśli uczeń używa słów kluczy, by własnymi słowami opisać temat, nad którym pracuje. Ilustruje je rysunkami, symbolami bądź innymi znakami graficznymi, przekładając nowo poznane treści na swój własny język. Nadaje mapie indywidualny charakter poprzez budowanie ciągu skojarzeń odzwierciedlających jego tok rozumowania i interpretowania poznanych zagadnień. W ten sposób konfrontuje to, co nowe, z tym, co już zna, tworząc spójny system wiedzy. Przy tworzeniu mapy myśli umysł, w pewnym sensie, jest zmu-

szany do aktywności, ponieważ pobudzany jest przez cały czas do działania poprzez interpretowanie i nadawanie znaczeń, analizowanie zagadnienia na różnych płaszczyznach. Umysł nieustannie pracuje, przetwarzając informacje, co pobudza ciekawość poznawczą, zaangażowanie w poszukiwanie odpowiedzi na pytania pojawiające się w trakcie realizacji zadania. Hierarchiczny układ pojęć, oparty na wyodrębnieniu centralnego zagadnienia, będącego tematem mapy, potem problemów ogólnych i przyporządkowaniu im problemów szczegółowych, zapewnia czytelną strukturę i uporządkowanie materiału, a w konsekwencji usprawnia jego powtarzanie i ponowne odtworzenie. Ponadto zapisywanie informacji w postaci map myśli opiera się na wzajemnej współpracy obu półkul lewej i prawej, co pozwala wyzwolić kreatywność i wykorzystać w większym stopniu możliwości umysłu do zapamiętywania informacji.

Podniesienie efektywności procesu nauczania i uczenia się zależy od tego, na ile szkoła (a właściwie nauczyciel) będzie chciała skorzystać z tej metody, jeśli chodzi o przekazanie uczniowi wiedzy na temat tworzenia i wykorzystania mapy myśli w nauce różnych przedmiotów, oraz na ile sam uczeń będzie chciał posiłkować się tą metodą przy przygotowaniu i prowadzeniu zajęć, co może usprawnić przebieg procesu dydaktycznego. Prezentowanie przez nauczyciela na lekcji materiału w formie mapy spełnia wiele funkcji. Uczeń ma całościowy obraz omawianego zagadnienia w postaci ustrukturalizowanej sieci zagadnień, widzi co z czego wynika, co z czym się łączy, widzi związki i zależności pomiędzy różnymi elementami. W takiej sytuacji łatwiej poukładać sobie w głowie nowy materiał, zobaczyć, co jest zrozumiałe, a co jeszcze warto powtórzyć i wyjaśnić. Zawsze może wrócić do poprzedniego zagadnienia, bez obawy, że coś mu umknie, ponieważ jest to zapisane w postaci słów kluczy na poprzedniej gałęzi mapy. Nauczyciel może posiłkować się gotową mapą przygotowaną wcześniej, którą tylko omawia na lekcji, lub tworzyć ją na bieżąco, rysując odgałęzienia i jednocześnie tłumacząc poszczególne elementy, przechodząc wraz z uczniami cały tok rozumowania. *Mindmapping* można wykorzystać do zaprezentowania jednej jednostki lekcyjnej, całego działu lub treści programowych na dany semestr czy rok szkolny. Można tworzyć mapy myśli na większym lub mniejszym poziomie uogólnienia, te bardziej ogólne mogą być uszczegóławiane. Każde odgałęzienie mapy może stać się odrębną mapą rozwijającą określoną tematykę, na kolejnych zajęciach, pogłębiając w ten sposób wiedzę ucznia w danego zakresu. Zaletą mapy jest także jej elastyczność, poddaje się ona szybkiej modyfikacji, zawsze można dopisać do starych zagadnień nowe elementy, aktualizując treści bez zbędnego chaosu w notatkach. Ponadto wykorzystanie symboli, kolorów, obrazów uprzyjemnia i ułatwia zapamiętanie materiału. Nauczyciel, który posługuje się mapami myśli, staje się również wzorem do naśladowania dla ucznia, pokazuje mu na swoim przykładzie, jak robić bardziej efektywne, pomocne w uczeniu się notatki.

Uczeń na bazie treści, z jakimi zapoznał się na lekcji, może skonstruować wstępną mapę myśli, dającą ogólny zarys tematu, którą może później uzupełnić informacjami z książek lub innych źródeł. T. Buzan daje konkretne wskazówki, jak skutecznie robić notatki z książek, aby dawały wymierne korzyści podczas nauki. Najpierw jest etap przygotowania, polegający na obejrzeniu książki: przyjrzeniu się spisowi treści, budowie poszczególnych rozdziałów, przekartkowaniu stron, zwróceniu uwagi na wykresy, rysunki, tabele, żeby wstępnie rozeznać, co się w niej znajduje. Potem następuje ustalenie, jak dużo czasu chcemy poświęcić na naukę i jaką ilość materiału chcemy przyswoić w danej jednostce czasu. Następnie ustalamy stan dotychczasowej wiedzy na temat danego zagadnienia oraz określamy oczekiwania co do obszaru nowej wiedzy, czyli czego chcielibyśmy się dowiedzieć. Ustalenie celów motywuje nas do poszukiwania odpowiedzi na pytania, które sobie zadajemy. Po etapie przygotowania następuje etap zastosowania, dostosowany do ustalonych przedziałów czasowych i szczegółowości opanowania materiału, a także stopnia jego trudności. Teraz robimy ogólny przegląd książki, tworząc główne odgałęzienia, potem robimy przeglądanie wstępne, uzupełniające i końcowe, dopisując za każdym razem do mapy bardziej szczegółowe zagadnienia, szukając zależności pomiędzy poszczególnymi wątkami (Buzan, Buzan, 1999, s. 185–187). Działając w ten sposób, nie przepisujemy bezmyślnie fragmentów książki, tylko analizujemy i interpretujemy materiał, „wkładając" go pomiędzy znane nam już wcześniej elementy. W ten sposób dopełniamy znane treści treściami nowo poznanymi, tworząc zintegrowany system wiedzy.

Mindmapping w edukacyjnych aplikacjach analizy transakcyjnej

Mindmapping jest wielofunkcyjnym narzędziem mogącym wspomagać proces edukacyjny na wielu płaszczyznach. Zwiększa aktywność uczniów, pobudzając zaangażowanie do pracy, jednocześnie ułatwia zapamiętywanie informacji, a potem ich odtwarzanie, co przekłada się na lepsze wyniki w nauce. Może też stać się innowacyjnym sposobem pracy nauczyciela, usprawniającym przygotowanie i prowadzenie zajęć (wykładów), który umożliwia przekazanie materiału w atrakcyjnej, łatwej do przyswojenia formie. Może również stać się metodą sprawdzania wiedzy ucznia (studenta).

Jeśli zadaniem egzaminu jest sprawdzenie stanu wiedzy uczniów oraz stopnia zrozumienia materiału, a nie ich umiejętności pisarskich, mapa myśli wydaje się być idealnym rozwiązaniem. Pozwala ona jednym rzutem oka ocenić, czy egzaminowany ma ogólne pojęcie o danym przedmiocie oraz jakie są jego mocne i słabe strony. Ukazuje również obszary, na których łańcuch skojarzeń zboczył na manowce. Metoda ta daje nauczycielowi jasne i obiektywne pojęcie o merytorycznej wiedzy ucznia, niezakłócone oceną jego umiejętności na innych obszarach, takich jak gramatyka, ortografia, charakter pisma. Po-

nadto system ten oszczędza nauczycielom mnóstwo czasu, który zwykle muszą poświęcać na odczytywanie i poprawianie wielostronicowych prac (Buzan, Buzan, 1999, s. 185–187).

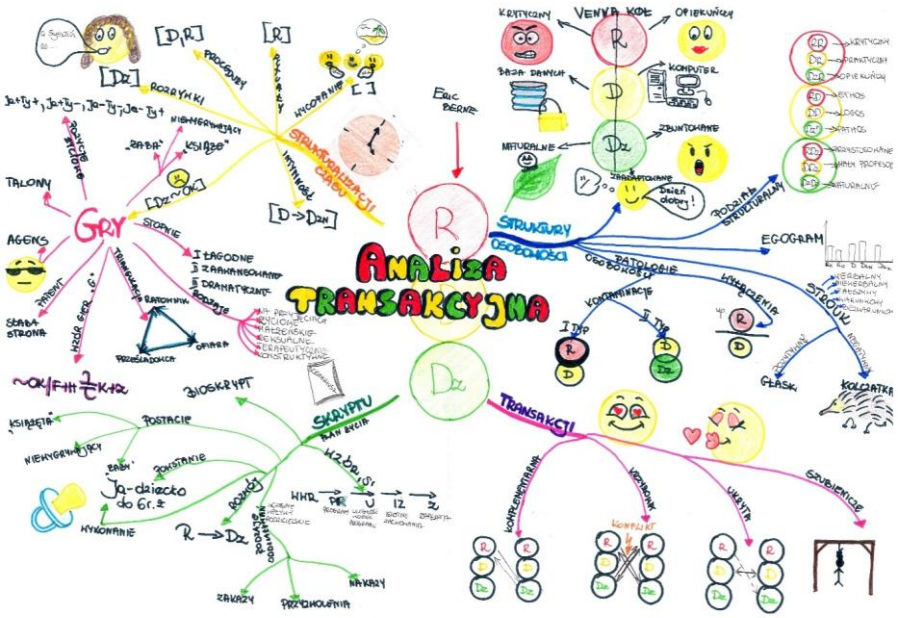
Wykorzystując mapę myśli do weryfikacji efektów kształcenia danego przedmiotu, nauczyciel uzyskuje w skondensowanej formie obraz wiedzy i umiejętności ucznia, który jest w stanie w bardzo krótkim czasie ocenić. Spoglądając na jedną stronę A4, od razu widać, na jakim poziomie szczegółowości uczeń zapoznał się z materiałem, jakie elementy mu umknęły, a jakie udało mu się dobrze opanować. Na ile to, co stworzył jest schematycznym odtworzeniem informacji, a na ile wnioskami wynikającymi z własnych przemyśleń. Nauczyciel może też oceniać pracę pod kątem użycia strategii *mindmappingu*, czyli wykorzystania kolorów, symboli, obrazków, poprawności konstruowania słów kluczy i łączenia zagadnień.

Przykładem zastosowania map myśli jako metody nauczania oraz weryfikacji efektów kształcenia są zaprezentowane poniżej mapy, które zostały skonstruowane przez studentów na zaliczenie przedmiotu *edukacyjna analiza transakcyjna*. Mapa myśli stała się tutaj formą indywidualnej pracy studenta, podsumowującą 45-godzinny tok zajęć, na których studenci mogli zapoznać się zarówno z teoretycznymi założeniami analizy transakcyjnej, jak i jej praktycznymi zastosowaniami w edukacji. Studenci tworzyli mapy na bazie wiedzy zdobytej na zajęciach oraz korzystania z literatury przedmiotu[1]. Polecenie brzmiało: *Do wykonania pracy wykorzystaj wszystko, co wiesz na podstawie lektur i zajęć warsztatowych na temat zagadnienia „analiza transakcyjna". Liczy się tu Twoja wiedza* (*ilość przekazanych informacji*)*, poprawność metodologiczna* (*brak oczywistych błędów*) *i kreatywność*. Ułatwieniem w „napisaniu" pracy było to, iż metoda *mindmappingu* była już znana studentom – ogólną wiedzę i umiejętności na temat tworzenia map myśli zdobyli rok wcześniej na zajęciach prezentujących techniki pracy umysłowej, które wchodzą w zakres programowy studiowanej specjalności. Niemniej w opisie wymogów pracy zaliczeniowej studenci dostali krótką instrukcję, przypominającą, jak tworzy się mapę myśli. W skonstruowanych przez studentów mapach można oceniać nie tylko zawartość merytoryczną, czyli zakres, sposób podziału i analizę treści przedstawionych przez studenta, ale również umiejętności zastosowania zasad *mindmappingu*, choć w tym przypadku nie było to istotnym elementem, wpływającym na uzyskaną ocenę.

Mapa na rysunku 1 jest przykładem właściwej egzemplifikacji obu kwestii. Patrząc na aspekt merytoryczny, autor prawidłowo wyróżnił w analizie transakcyjnej 4 główne obszary: analizę struktury osobowości – stanów Ja jednostki, analizę transakcji – sposobów komunikacji w relacjach interpersonalnych, anali-

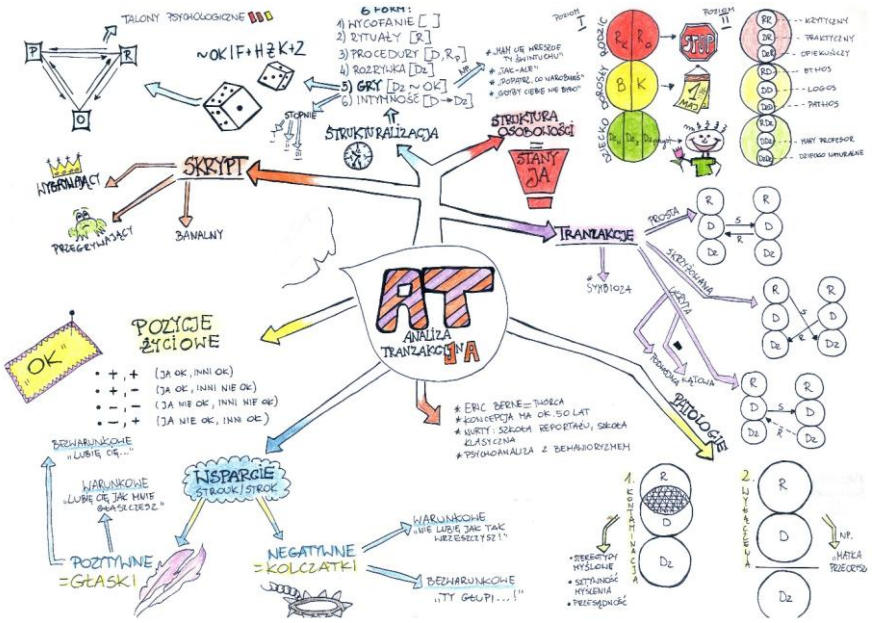
[1] Niezwykle pomocne stały się tutaj przede wszystkim publikacje Jarosława Jagieły *Słownik analizy transakcyjnej* (Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012) oraz *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odsłonach* (Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012), stanowiące uporządkowane kompendium wiedzy z zakresu teorii analizy transakcyjnej, omawiające poszczególne jej pojęcia i zagadnienia.

zę skryptu – ukrytego scenariusza życiowego, analizę struktury czasu – sposobów wypełniania czasu przez jednostkę. W analizie struktury osobowości mamy do czynienia z próbą szczegółowej charakterystyki, czyli opisu zarówno podziału funkcjonalnego, jak i strukturalnego pierwszego i drugiego stopnia, gdzie w trzech głównych stanach Ja: Rodzicu, Dorosłym, Dziecku, wyróżnione są ich kolejne reprezentacje. Ponadto autor zwraca tutaj uwagę na egogram, który pozawala ocenić, jak kształtują się poszczególne stany Ja danej osoby, a także zaburzenia struktury Ja nazwane tutaj patologiami osobowości, obejmujące kontaminacje i wyłączenia. W tym obszarze tematycznym znalazły się także znaki rozpoznania (strouki), podzielone na kilka kategorii. Kolejny zaznaczony na mapie obszar to analiza transakcji, czyli podstawowych jednostek komunikacji międzyludzkiej, które zostały podzielone na 4 grupy: komplementarne, skrzyżowane, ukryte i szubieniczne, dodatkowo scharakteryzowane za pomocą diagramów transakcyjnych. Następnie autor prezentuje analizę skryptu, gdzie mamy zdefiniowane zachowanie skryptowe (wzór skryptu), rodzaje oddziaływań tworzących skrypt oraz rodzaje skryptów, jakie w życiu można realizować. Zwraca również uwagę na czas, kiedy tworzy się skrypt oraz jego późniejsza realizacja, czyli wykonywanie wcześniej zaprogramowanych treści, a także podkreślone zostaje pojęcie bioskryptu, odnoszącego się do wpływu psychiki na somatyczny poziom funkcjonowania organizmu. Ostatni analizowany obszar to strukturalizacja czasu, w którym odnajdujemy wszystkie wymieniane w analizie transakcyjnej formy spędzania przez jednostkę czasu w relacji z otoczeniem społecznym. Szczególną uwagę autor zwrócił tutaj na opis gier, wymieniając ich stopnie, rodzaje oraz wzór, będący określoną sekwencją następujących po sobie zdarzeń, następnie trójkąt dramatyczny S. Karpmana ukazujący zmiany ról: Prześladowcy–Ofiary–Ratownika oraz elementy występujące w grach. Ponadto odniósł problematykę gier do zagadnienia postaw życiowych oraz skryptu. Patrząc na mapę pod kątem zastosowania zasad *mindmappingu*, bardzo dobrym pomysłem wydaje się być umieszczenie w centralnym miejscu Diagramu Venna, czyli graficznej ilustracji zależności pomiędzy stanami Ja, będący najbardziej charakterystycznym symbolem analizy transakcyjnej. Poza tym każde z głównych zagadnień zostało zaznaczone innym kolorem, co sprawia, że mapa jest bardziej przejrzysta i czytelna. Autor stosuje drukowane litery, rysunki, symbole, słowa klucze, hierarchiczny układ treści oraz wprowadza własne zależności pomiędzy zagadnieniami, porządkując przyswajany materiał. To wszystko świadczy o umiejętności używania tej metody do sprawnego opracowania materiału, wspierającego proces uczenia się i zapamiętania opracowywanych treści.



Rys. 1. Mapa myśli pojęcia „analiza transakcyjna”

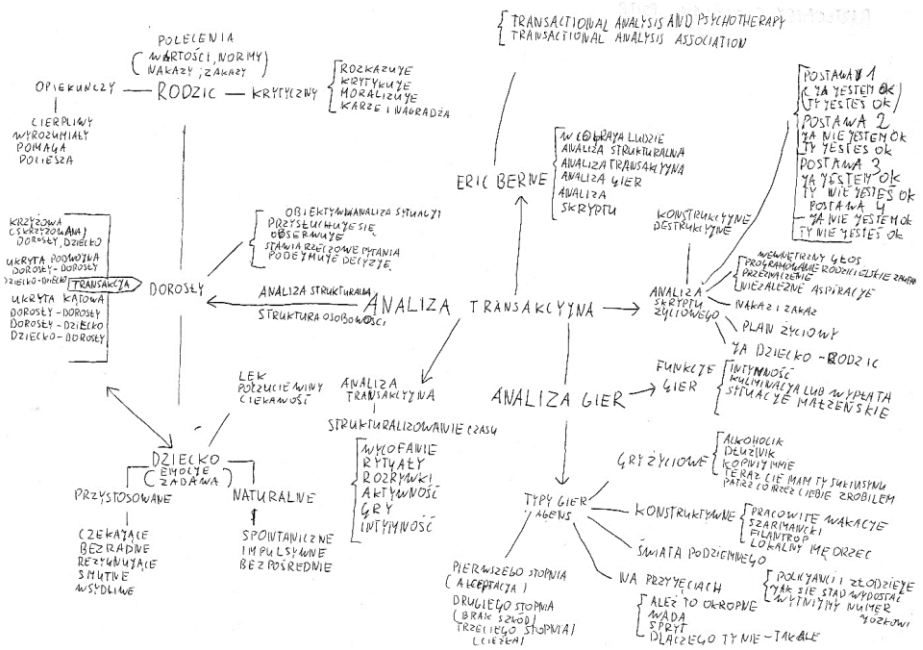
Źródło: praca zaliczeniowa w posiadaniu autorki.



Rys. 2. Mapa myśli pojęcia „analiza transakcyjna”

Źródło: praca zaliczeniowa w posiadaniu autorki.

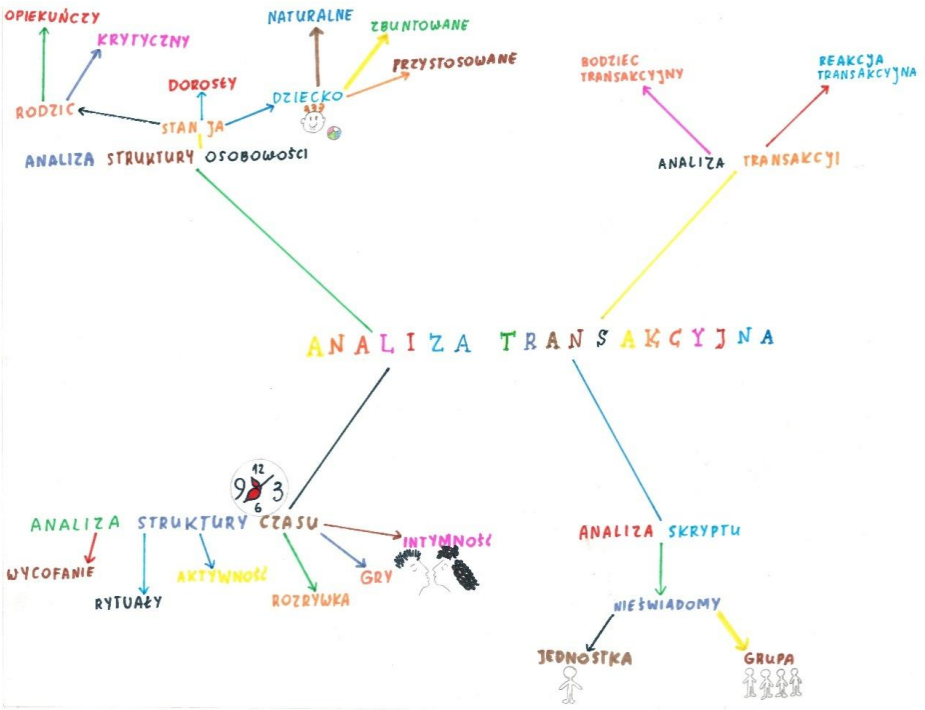
Podobny, choć różniący się w kilku kwestiach, podział treści dotyczących analizy transakcyjnej zastosował autor mapy na rysunku 2. Tutaj główne obszary AT znajdują się na jednym odgałęzieniu, które rozchodzi się na 4 mniejsze podtematy charakteryzujące: skrypt i strukturalizację czasu (opisane mniej szczegółowo niż na poprzedniej mapie) oraz strukturę osobowości i transakcje. Natomiast zaburzenia stanów Ja określone jako patologie (kontaminacja, wyłączenie) oraz wsparcie – strouki (pozytywne i negatywne znaki rozpoznania), które na poprzedniej mapie były zagadnieniami wchodzącymi w skład struktury osobowości, tutaj są osobnymi odgałęzieniem, podobnie jak pozycje życiowe, które na pierwszej mapie wchodziły w skład problematyki gier życiowych. Pojawia się też nowe zagadnienie, umieszczone na osobnym odgałęzieniu, związane w twórcą AT oraz umiejscowieniem teorii w obszarze innych nurtów psychologicznych. To pokazuje nieco inny tok rozumowania autora, odmienne uporządkowanie treści. Tutaj zasadnicze kwestie stanowiące szkielet AT zebrano w jednej głównej idei. Pozostałe treści w kolejnych ideach głównych, przez co zostały bardziej wyeksponowane, a tym samym została im przypisana większa waga niż na rysunku 1. Z formalnego punktu widzenia praca spełnia kryteria – autor zastosował się w pełni do zasad budowy mapy myśli, chociaż w porównaniu do poprzedniej mapy użył mniej rysunków ilustrujących lub zastępujących poszczególne słowa klucze.



Rys. 3. Mapa myśli pojęcia „analiza transakcyjna”

Źródło: praca zaliczeniowa w posiadaniu autorki.

Kolejna mapa (rysunek 3) pozostawia w kwestii formalnej wiele do życzenia. Brak w niej zastosowania kolorów, rysunków, symboli – tych elementów, które przyciągają wzrok, ułatwiają odszukiwanie zaznaczonych treści, a tym samych ich zapamiętywanie. Co prawda autor użył drukowanych liter i zastosował hierarchię pojęć – od centralnego hasła odchodzą promieniście zagadnienia główne, potem coraz bardziej szczegółowe, ale wszystko zapisane jest czarnym długopisem, literami niemal tej samej wielkości, co powoduje, że w dużej mierze tekst zlewa się ze sobą. Dopiero po dokładnym przyjrzeniu się można rozpoznać, gdzie zaczyna się i kończy opis danego zagadnienia. W pewnych momentach przypomina to bardziej linearną notatkę niż mapę myśli. Lepiej niż aspekt formalny prezentuje się tutaj aspekt merytoryczny mapy – autor wyróżnił zasadnicze obszary analizy transakcyjnej i dokonał opisu poszczególnych zagadnień.



Rys. 4. Mapa myśli pojęcia „analiza transakcyjna"

Źródło: praca zaliczeniowa w posiadaniu autorki.

Ostatnia mapa (rysunek 4) pokazuje, że wiedza autora na temat teorii AT nie jest zbyt rozległa. Mamy tutaj do czynienia z bardzo powierzchownym potraktowaniem tematu. Autor wyróżnia 4 główne idee, od których odchodzą podtematy, ale są one scharakteryzowane w bardzo skrótowej formie. Zawierają podstawową definicję pojęcia, bez wchodzenia głębiej w jego problematykę. Brak

szczegółowych słów kluczy, które stymulują mózg do tworzenia ciągu skojarzeń, pozwalających na przypomnienie sobie całości zagadnienia. Ponadto widać także oszczędne gospodarowanie rysunkami i symbolami. Jest natomiast dużo kolorów – w każdym zagadnieniu głównym występuje cała paleta barw, a powinny być one zaznaczone jednym kolorem każde, odróżniającym je od kolejnego zagadnienia. Zatem barwy są tutaj użyte przypadkowo, nie spełniają funkcji porządkującej czy też systematyzującej zapisane treści, lecz sprawiają, że mapa jest po prostu kolorowa. Całość sprawia wrażenie ogólnego szkicu, będącego wstępną fazą tworzenia mapy myśli, na której można teraz uzupełniać poszczególne zagadnienia o kolejne, bardziej szczegółowe informacje, w miarę pogłębiania wiedzy na ich temat.

Podsumowanie

Każda z powyżej zaprezentowanych map myśli ma swój indywidualny charakter, ponieważ każda tworząca ją osoba jest inna. Miała inną wiedzę początkową, zgromadzoną podczas zajęć, zrobiła z nich mniej lub bardziej szczegółowe notatki, zwróciła uwagę na inne aspekty analizy transakcyjnej, słuchając wykładów i realizując ćwiczenia. Inaczej zinterpretowała przeczytane w literaturze przedmiotu treści, które wywołały w niej odmienne skojarzenia, z uwagi na inne doświadczenia życiowe. Dlatego jedna mapa sięga w głąb tematyki, obszernie charakteryzuje pojęcia, a inna bardzo płytko charakteryzuje problematykę, widać w nich różne rozłożenie treści, nacisk na inne obszary, różne połączenia pomiędzy zagadnieniami. Oczywiście w wielu elementach są one do siebie podobne, ponieważ dotyczą tej samej tematyki.

Stworzone mapy są bardzo prostym sposobem weryfikacji efektów kształcenia osiągniętych przez studenta, szczególnie jeśli chodzi o ocenę zakresu posiadanej wiedzy. Widać wyraźnie przy porównaniu rysunku 1 i 4, czy znajomość problematyki jest pobieżna czy szczegółowa; na ile wnikliwie zaprezentowane są obszary tematyczne składające się na obraz całości; na ile student jest zainteresowany zagadnieniem, buduje własne połączenia pomiędzy różnymi zagadnieniami, myśli twórczo i chce pogłębiać wiedzę w tej dziedzinie. Niezależnie od osiągniętych efektów każdy autor mapy, żeby ją stworzyć, musiał poddać zgromadzone informacje, mniej lub bardziej dokładnej, ale własnej analizie oraz przemyśleć i poukładać treści. W ten sposób dokonał logicznej odróbki materiału, wyodrębniając z całości istotne detale, co korzystnie wpłynęło na proces uczenia się. Z pewnością po samodzielnym stworzeniu mapy zapamięta więcej treści (co jest jednym z podstawowych celów kształcenia) niż po napisaniu odtwórczego referatu lub pamięciowym przygotowaniu się do egzaminu.

Eric Berne – twórca analizy transakcyjnej – napisał w jednym ze swoich opracowań znamienne słowa:

> Analiza transakcyjna jest zawiłym labiryntem wzajemnie połączonych i spójnych pojęć, po którym można się poruszać w dowolnym kierunku, zawsze napotykając na coś interesującego i użytecznego (Berne, 1998, s. 489).

Konstruowanie map myśli stwarza zatem uczniom (studentom) niepowtarzalną okazję wędrówki w różnych kierunkach i szansę odnalezienia za każdym razem obszaru interesujących dla siebie problemów. Walor sporządzania map myśli w odniesieniu do analizy transakcyjnej wyraża się jeszcze w tym, iż wiedza gromadzona, jak już wspomniano na wstępie, w sposób linearny przestaje taką być; tworzy się natomiast niepowtarzalna struktura wzajemnych zależności, kontekstów i znaczeń, która z całą pewnością przyczyni się w większym stopniu do funkcjonalności opanowywanych treści przedmiotu.

Bibliografia

Berne E. (1998), *Dzień dobry... i co dalej? Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Rebis, Poznań.

Buzan T., Buzan, B. (1999), *Mapy twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne*, Wydawnictwo „Ravi", Łódź.

Jagieła J. (2012a), *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odsłonach*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.

Jagieła J. (2012b), *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.

Silberman M. (2005), *Uczymy się nauczać*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Spitzer M. (2008), *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa.

Żbikowska K. (2012), *Mapy myśli w biznesie. Jak twórczo i efektywnie osiągać cele za pomocą mindmappingu*, Wydawnictwo Hellion, Gliwice.

The Use of Mind Maps in the Teaching Process. Mindmapping and the Verification of the Effects of Education in the Area of Educational Transactional Analysis

Summary

This article attempts to show how the Mind Mapping method can be used in teaching and assessing the effects of education. A mind map is a multifunctional tool that could aid the educational process on many levels. Its formation allows for greater creativity and multidirectional thinking, which has a positive effect on the rate of learning and remembering information. It can also become an innovative way of enhancing teacher's preparation for lessons and their actual conduct-

ing, which helps to pass the knowledge to students in an attractive form. It may also be a method of verifying the student's knowledge, which really streamlines the process of assessment. Instead of reading long essays, the teacher can have an insight into students' knowledge and skills at a glance. Four mind maps are presented in the article as examples; the maps were created by students taking an exam in educational transactional analysis. They clearly indicate that a teacher, looking at only one page, which does not take up a lot of time, can analyse the students' way of thinking as well as identify the areas sufficiently mastered by them and the areas in which they need some improvement.

Keywords: mind maps, transactional analysis, teaching.

RECENZJE

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2014, nr 3, s. 155–157

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2014.03.09

Zbigniew ŁĘSKI

[rec.], Richard G. Erskine (ed.), *Life Scripts. A Transactional Anaysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac Books Ltd, London 2010, ss. 334

Niniejsza recenzja opiera się na wydaniu anglojęzycznym, z 2010 roku, dokonanym przez Karnac Books Ltd. Jak do tej pory nie doczekaliśmy się niestety jeszcze polskojęzycznej wersji tej pozycji. Książka liczy ponad 300 stron i, nie uwzględniając wprowadzenia oraz indeksów, składa się trzynastu rozdziałów. Jest to praca zbiorowa pod redakcją Richarda G. Erskine.

Skrypt życiowy to niezwykle istotne pojęcie w analizie transakcyjnej. Jego zrozumienie może przynieść bardzo wiele korzyści nie tylko w praktyce psychoterapeutycznej, ale w każdej dziedzinie, która wiąże się z pracą i kontaktem z innymi ludźmi, a także w życiu osobistym oraz w radzeniu sobie z własnymi problemami. Tym samym książka, która stara się w sposób rzetelny i dokładny przybliżyć czytelnikowi zagadnienie skryptu, wydaje się pozycją wartą polecenia praktycznie każdemu. Wprawdzie redaktor sugeruje we wstępie, iż grupą docelową są tu głownie osoby w jakiś sposób powiązane z praktyką terapeutyczną, jednak mnogość treści oraz różnorodność spojrzeń pozwalają na postawienie hipotezy, iż grono zainteresowanych może być znacznie szersze. Tym bardziej że mamy tu

do czynienia z pracą zbiorową, a zatem można dokonać wyboru tekstów i koncepcji, które w naszym konkretnym przypadku będą bardziej przydatne i na nich głównie skupić swoją uwagę.

Recenzowana pozycja rozpoczyna się od przedstawienia autorów zawartych w niej opracowań. Znajdziemy wśród nich zarówno pracowników naukowych i dydaktycznych, członków różnego rodzaju organizacji związanych z analizą transakcyjną, jak i praktyków w zakresie terapii, psychoterapii i psychoedukacji. Tym samym książka oferuje czytelnikowi bardzo szerokie spojrzenie na problematykę skryptu, z różnych punktów widzenia, i poparte różnymi doświadczeniami zawodowymi autorów.

W tym miejscu celowym wydaje się oddanie głosu redaktorowi recenzowanej pozycji – Richardowi G. Erskine. Jak czytamy we wstępie:

> *Skrypty życiowe: Analiza Transakcyjna nieświadomych wzorców relacyjnych* to ekscytująca kolekcja współczesnych teksów na temat teorii skryptu i metod psychoterapeutycznych. Każdy rozdział opisuje ewolucję pierwotnej teorii Erica Berne'a, łącząc ze sobą międzynarodowe perspektywy, teorie, doświadczenia kliniczne i praktyki psychoterapeutyczne. Każdy rozdział zawiera ilustrującą teorię opowieść z praktyki psychoterapeutycznej. Pojęcie skryptu życiowego jest zwykle utożsamiane z determinizmem reprezentowanym w scenariuszach teatralnych, jednakże ta książka oferuje nowe perspektywy; kilka rozdziałów dotyka problematyki wczesnych doświadczeń z dzieciństwa w formowaniu skryptu życiowego, natomiast pozostałe zawierają rozważania prowadzone z perspektywy postmodernizmu, konstruktywizmu, filozofii egzystencjalnej, neurologii, badań rozwojowych, mitologii oraz znaczenia narracji (s. XIII).

Dokładna i szczegółowa recenzja pozycji tak złożonej i rozbudowanej dalece wykroczyłaby poza ramy dopuszczalne dla niniejszej publikacji. Rzetelne opracowanie wymagałoby bowiem osobnego opracowania każdego z zamieszczonych w książce rozdziałów. Wydaje się przy tym, iż w zetknięciu bezpośrednim książka obroni się sama i każdy będzie w stanie znaleźć w niej jakiś cenny dla siebie fragment. Dlatego w tym miejscu ograniczymy się jedynie do wymienienia autorów oraz polskich tłumaczeń tytułów poszczególnych rozdziałów, aby dokładniej zaprezentować mnogość koncepcji oraz różnorodność punktów widzenia, z których poszczególni autorzy opisują problematykę skryptu:

— Richard G. Erskine, *Skrypty życiowe: nieświadome wzorce relacyjne i zaangażowanie psychoterapeutyczne*;
— Maria Teresa Tosi, *Skrypt życiowy i narracyjny: budowanie narracji*;
— Helena Hargaden, *Gdy rozstanie nie jest słodkim smutkiem: „Żałoba i melancholia", identyfikacja projekcyjna i analiza skryptu*;
— Jo Stuthridge, *Skrypt – scenariusz czy fundament życia?*;
— William F. Cornell, *Czyje to ciało? Relacje somatyczne w skrypcie i protokole skryptu*;
— Ian Stewart, *„Trzy sposoby wyjścia": luki ratunkowe*;
— James R. Allen, *Z praktyki psychiatrii dziecięcej*;
— Rosemary Napper, *Indywidualnie w kontekście: jak mam się tu zmieścić*;

— Claude Steiner, *Skrypty: wtedy i teraz*;
— Fanita English, *Rozegranie skryptu trwa całe życie*;
— Birgitta Heiller, Charlotte Sills, *Skrypty życiowe: perspektywa egzystencjalna*;
— Gloria Noriega, *Skrypty transgerenacyjne: nieznana wiedza*;
— Marye O'Reilly-Knapp, Richard G. Erskine, *System skryptu: nieświadoma organizacja doświadczenia*.

Sama analiza powyższej listy daje już czytelnikowi nadzieję na potwierdzenie się zawartej we wstępie obietnicy szerokiego i wyczerpującego spojrzenia na tematykę skryptu. I tak jest w istocie. Rzeczywiście w książce znajdziemy zarówno rozważania ocierające się o koncepcje z pogranicza filozofii, jak i oparte na praktyce psychoterapeutycznej. Warto podkreślić, iż faktycznie w każdym z rozdziałów znajdziemy studium przypadku, ilustrujące na konkretnym przykładzie omawianą wcześniej teorię. Zabieg taki sprzyja lepszemu zrozumieniu oraz zapamiętaniu przekazywanych w książce treści.

Podsumowaniem niniejszej recenzji niech będą znowu słowa Richarda G. Erskine'a:

> To zaszczyt być redaktorem tego zbioru teorii dotyczących skryptów życiowych. Nauczyłem się wiele, czytając i analizując perspektywę każdego z autorów. Mam nadzieję, że czytelnik również odbierze te rozdziały jako pouczające i inspirujące, przyczyniając się do skuteczności terapeutycznej z własnymi klientami (s. XXI).

Wydaje się, iż z powodzeniem można w powyższym cytacie w terminie „skuteczność terapeutyczna" zastąpić drugie słowo przez, na przykład, „edukacyjna", „komunikacyjna", „wychowawcza", itd.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2014, nr 3, s. 159–161

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2014.03.10

Zbigniew WIECZOREK

[rec.] Agnieszka Wróbel, *Asertywność na co dzień, czyli jak żyć w zgodzie ze sobą i innymi*, SamoSedno, Warszawa 2011, ss. 198

Recenzowana książka, jak można się szybko zorientować po tytule, jest jedną z tych pozycji, która ma pomóc czytelnikom w staniu się bardziej asertywnymi i pewnymi siebie, po to by móc żyć w zgodzie ze sobą i z innymi. Podobny opis znajdziemy w prawie każdej pozycji dotyczącej asertywności, na szczęście książka wyróżnia się na tle innych w dwóch ważnych wymiarach. Pierwszy z nich to jasność przekazu i czytelna struktura. Autorka unika filozoficznych rozważań, prowadzi czytelnika przez meandry psychiki prostą drogą, wpisując się w behawioralny klimat treningu asertywności. Książka jest przygotowana w taki sposób, by czytelnik mógł, śledząc poszczególne rozdziały, obserwować też siebie samego i ewentualną zmianę. Drugi wymiar dotyczy sfery poznawczej. Autorka nie tylko zachęca do asertywności, ale podejmuje też próbę teoretycznego wyjaśnienia przyczyn braku asertywności, a także przekształceń, jakie powstają podczas treningu i zmiany. Ta warstwa książki zasługuje na szczególną uwagę, gdyż pozwala podjąć próbę zmiany w sposób refleksyjny, unikając przy tym działania „na wiarę”. To, co jest szczególnie interesujące, biorąc pod uwagę czasopismo, w którym ukaże się ta recenzja, to rozdział dotyczący opisu asertywności w świetle analizy transakcyjnej.

Książka składa się z czternastu rozdziałów, w których autorka po kolei przechodzi przez elementy kluczowe dla zrozumienia asertywności i dróg prowadzących do zmiany. Pierwszy rozdział zawiera informacje poświęcone temu, w jaki sposób bycie asertywnym wiąże się z zaspokajaniem potrzeb psychologicznych. Przechodząc przez poszczególne piętra piramidy potrzeb, dochodzimy do potrzeb przynależności, szacunku, uznania i miłości. Autorka, posługując się przykładami, szybko wskazuje na wewnętrzne źródła zachowań asertywnych. Jest to przydatne w zrozumieniu sensowności poszczególnych zachowań oraz ich skutków dla jakości naszego funkcjonowania. Kolejny rozdział, poświęcony emocjom, pozwala zrozumieć, jakie mechanizmy powstrzymują nas przed określonymi zachowaniami. Dużym walorem tego opisu jest wskazanie na przydatność akceptacji naszej emocjonalności, jeśli czegoś nie możemy zmienić, to nie warto z tym walczyć. Kolejne dwa rozdziały opisują to, jak powstają asertywne i nieasertywne wzory zachowań. Pierwszy odnosi się do ról rodzinnych, autorka wskazuje na konsekwencje określonych dysfunkcji, jednocześnie daje pewne wprowadzenie do kolejnego rozdziału, tyczącego się analizy transakcyjnej. Rozdział ten warto polecić jako przykład korzystania z analizy transakcyjnej do opisu zjawisk życia społecznego i procesów edukacyjnych. Autorka książki omawia kwestie skryptu, pozycji interpersonalnych, dokonuje prostej analizy strukturalnej, omawiając poszczególne stany Ja. Do tego momentu wplatane są wyjaśnienia pomagające czytelnikowi powiązać teorię analizy transakcyjnej z asertywnością. To, co jest pewnym brakiem na etapie analizy strukturalnej, to zbyt pobieżne potraktowanie stanu Ja-Dorosły, który bierze udział w procesie zmiany i budowania nowych zachowań, szczególnie asertywnych[1]. Można założyć, że ta część książki poświęcona jest głównie zrozumieniu zjawiska, nie zaś samemu treningowi, jednak szerszy opis mógłby być bardziej przydatny w toku dalszej pracy. Rozdział kończy się opisem procesu komunikowania się w ujęciu analizy transakcyjnej, jest on stosunkowo prosty i też można by go wzbogacić o przykłady wskazujące, jak dzięki analizie transakcyjnej można naginać komunikację do naszych potrzeb i dbać o swoje bezpieczeństwo psychologiczne[2]. W tym miejscu kończy się pierwsza, teoretyczna część książki i autorka przechodzi do bloku, który zatytułowała: *droga do zmiany*. Znajdziemy tu rozdziały dotyczące budowania poczucia własnej wartości, radzenia sobie z lękiem, ustalania granic

[1] Rozwój stanu Ja-Dorosły oraz jego znaczenie dla jakości funkcjonowania człowieka omówione są w wielu pozycjach dotyczących analizy transakcyjnej, można polecić w szczególności zapoznanie się z opracowaniem Muriel James i Dorothy Jongeward, *Narodzić się by wygrać*, Rebis, Poznań 1994, s. 288–336 lub w wersji skróconej: Z. Wieczorek, *Rozwój osobowości w analizie transakcyjnej a inne koncepcje samorozwoju*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1997, s. 43–56.

[2] Zainteresowanych tematyką Czytelników można odesłać do: Z. Wieczorek, *Pomidor... zabawa czy zasada? Jak wykorzystać analizę transakcyjną w uczeniu asertywności?*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011, s. 173–188.

oraz dbania o cudze granice. Język dalej jest czytelny, pojawiają się przykłady, opisy i ćwiczenia do samodzielnego wykonania, pomocne w budowaniu procesu zmiany. Ta część ma charakter niejako defensywny, czytelnik przechodzi tu pewną naturalną drogę, najpierw musi zadbać o swoje bezpieczeństwo psychologiczne, zanim wyruszy w drogę prowadzącą do zmiany świata. W dalszej kolejności pojawiają się więc rozdziały dotyczące wyrażania oczekiwań, uczuć, myśli, przekonań oraz mówienia i przyjmowania komplementów, przechodzimy zatem do kształtowania naszego otoczenia. Ostatnia część książki tyczy się asertywności w pracy i domu, gdzie pojawiają się elementy związane z kontaktem z klientem, współpracownikami czy przełożonymi. Ostatnie rozdziały dotyczą problematyki wychowania; autorka omawia często pojawiające się problemy, zataczając jednocześnie symboliczne koło i wskazując, jak asertywność reprodukuje się w procesie wychowania. Książka niejako rozpoczyna się od rodziny i na rodzinie kończy. W drugiej i trzeciej części autorka nie korzysta już z języka analizy transakcyjnej, pojawiają się jednak odnośniki, które czytelnik może uznać za inspirowane teorią Erica Berne'a.

Z punktu widzenia czytelnika poszukującego dobrego poradnika pozwalającego na samodzielne szkolenie, książka jest z pewnością warta polecenia. Czytelna struktura, przejrzyste formatowanie, liczne przykłady, cytaty i odnośniki. Wszytko to wzbogacone jest zestawem prostych ćwiczeń do samodzielnego wykonania, które powinny być pomocne w procesie zmiany. Z punktu widzenia czytelnika zainteresowanego analizą transakcyjną, zwabionego przykładowo analizą spisu treści, książka pozostawia niedosyt. Część poświęcona analizie transakcyjnej jest raczej skromna, autorka nie wykorzystuje potencjału teorii do pogłębionych opisów, brakuje też wyraźnych odnośników łączących ten rozdział z dalszymi częściami książki. Pomimo pewnych braków, warto jednak pozycję polecić jako bardzo sprawnie przygotowany poradnik, który przy okazji chwytnego tematu asertywności popularyzuje teorię analizy transakcyjnej. Jest szansa, że czytelnicy zachęceni podanymi przykładami sięgną do cytowanej literatury i dołączą do grupy osób korzystających w życiu z potencjału teorii i języka Erica Berne'a.

NOTY BIOGRAFICZNE AUTORÓW

Dr DOROTA GĘBUŚ
Pedagog społeczny i socjolog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Absolwentka studiów podyplomowych w zakresie *terapii patologii zachowań*. Praktyk Neurolingwistycznego Programowania. Zainteresowania naukowe: pedagogika twórczości (rozwijanie zdolności i umiejętności twórczych oraz ich wykorzystanie w pracy pedagogicznej), techniki pracy umysłowej, problematyka współczesnej rodziny, komunikacja interpersonalna, edukacyjna analiza transakcyjna.

Mgr JOANNA GÓŹDŹ
Asystent w Zakładzie Teorii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego. Pedagog i psycholog. Interesuje się w szczególności zagadnieniami związanymi z patologią społeczną, ryzykiem i skłonnością do jego podejmowania, samouszkodzeniami, zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi wśród dzieci i młodzieży.

Dr hab. JAROSŁAW JAGIEŁA, prof. AJD
Pedagog społeczny i terapeuta. Kierownik Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej oraz Zakładu Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Wykładowca w Katedrze Psychologii Akademii Ignatianum w Krakowie. Autor piętnastu książek oraz przeszło dwustu artykułów naukowych i popularnonaukowych.

Dr ZBIGNIEW ŁĘSKI
Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Dydaktyk specjalizujący się w zagadnieniach związanych z technologią kształcenia oraz edukacją medialną. Adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Członek Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej.

Mgr KAROL MOTYL
Pedagog, asystent w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, interesuje się w szczególności zagadnieniami związanymi z funkcjonowaniem szkoły (takimi jak np. komunikacja, ceremonie i rytuały, gry, śmiech), analizowanymi głównie przez pryzmat analizy transakcyjnej oraz interakcjonizmu symbolicznego.

Prof. zw. dr hab. BOLESŁAW NIEMIERKO
Pedagog, dydaktyk, metodolog badań pedagogicznych. Autorytet w dziedzinie pomiaru dydaktycznego. Stypendysta Fulbrighta, IREX i Fundacji Kościuszkowskiej, Laureat Nagrody Wydziału I PAN. Autor szeregu ważnych pozycji książkowych, takich jak *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*,

WAiP, Warszawa 2007; *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2009 i wielu innych.

Mgr PAULINA PIASECKA
Absolwentka filologii polskiej i filozofii, obecnie w trakcie studiów doktoranckich z zakresu literaturoznawstwa w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Z uczelnią tą wiązana jest również zawodowo, od trzech lat pracuje na stanowisku redaktora w Wydawnictwie Akademii. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół wieloaspektowej analizy i interpretacji dramatu.

Dr ADRIANNA SARNAT-CIASTKO
Pedagog społeczny i politolog. Asystent w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Członek Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej. Tutor. Autorka wielu artykułów naukowych, szczególnie z zakresu relacji nauczyciela i ucznia oraz szkół autorskich. Badacz zjawiska efektywności tutoringu szkolnego w polskim systemie oświaty.

Dr ZBIGNIEW WIECZOREK
Pedagog społeczny i socjolog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej. Posiada piętnastoletnie doświadczenie w prowadzeniu treningów asertywności oraz treningów umiejętności społecznych. Zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół szeroko rozumianej komunikacji społecznej oraz wykorzystania technik różnych szkół terapeutycznych w procesach samorozwoju i uczenia się nowych zachowań. Zainteresowania pozazawodowe to jazda na rowerze, wspinaczka skałkowa i turystyka górska.

Dr hab. EWA WYSOCKA
Pedagog i psycholog, od 2010 roku zatrudniona w Zakładzie Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego, gdzie pełni funkcję kierownika. Jej zainteresowania naukowe to: zagadnienia z zakresu pedagogiki młodzieży, problematyka patologii społecznej oraz profilaktyka i terapia zagrożeń społecznych młodzieży; diagnoza psychologiczna i pedagogiczna; problemy współczesnej metodologii nauk; socjologia, pedagogika i psychologia religii, a także psychologia pomocy i opieki.

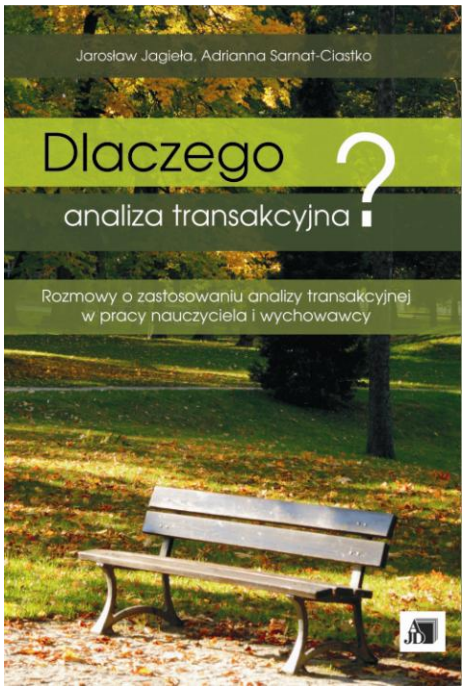
CZYTELNIA

Zapowiedzi wydawnicze

Jarosław Jagieła, *Słownik terminów i pojęć edukacyjnych badań jakościowych*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015

(w przygotowaniu)

Wydaje się, że metodologia badań jakościowych nieodwołalnie wkroczyła w obszar dociekań edukacyjnych. Jednocześnie osoby stykające się po raz pierwszy z terminami pojawiającymi się w tym właśnie paradygmacie badawczym jakże często odczuwają pewnego rodzaju zagubienie. Prezentowane opracowanie leksykalne adresowane jest zatem głównie do studentów przygotowujących swoje prace licencjackie i magisterskie, jak również do doktorantów projektujących dopiero procedury badawcze dla swoich przyszłych dysertacji. Należy przypuszczać, że także w dziedzinie edukacyjnej analizy transakcyjnej badania jakościowe znajdą swoje poczesne i znaczące miejsce.



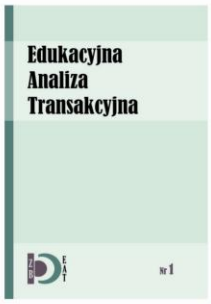
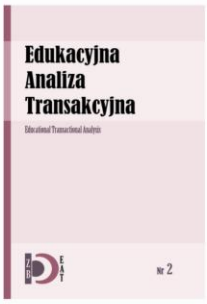
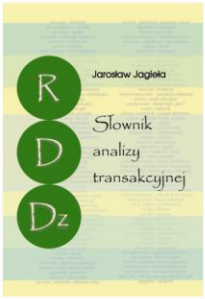
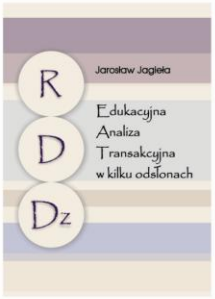
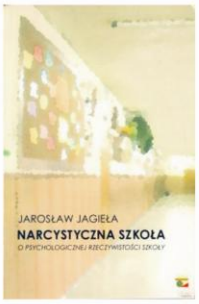
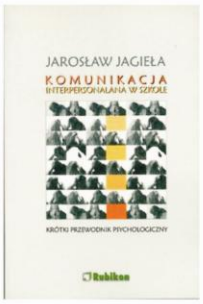
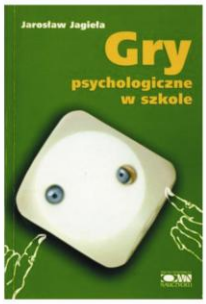
Jarosław Jagieła, Adrianna Sarnat-Ciastko, *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*, Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza Częstochowie, Częstochowa 2014

Jestem przekonana, że: (1) wiedza zaprezentowana w książce powinna być rozpowszechniana z pożytkiem dla nauczycieli i wychowawców. Prezentowana w książce koncepcja AT dobrze przystaje do problematyki szkoły, edukacji. Ponadto wg mojej wiedzy (2) prof. Jarosław Jagieła jest osobą najlepiej zorientowaną w Polsce w tym obszarze tematycznym. Posiada dużą wiedzę z zakresu AT, a głęboką refleksję i praktyczne doświadczenia w jej stosowaniu od dawna twórczo łączy AT z problematyką edukacji. Dlatego (3) recenzowana książka w pełni zasługuje na opublikowanie.

Prof. dr hab. Lidia Grzesiuk
Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego

Dlaczego analiza transakcyjna? Czemu właśnie tej koncepcji terapeutycznej poświęcamy tyle uwagi i czy widzimy zastosowania wspomnianego kierunku psychoterapii w edukacji? Gdzie dostrzegamy szanse i możliwości wykorzysta-

nia określonych założeń lub modeli teoretycznych AT w konkretnej i codziennej praktyce nauczyciela lub wychowawcy?

Na te pytania autorzy książki starają się odpowiedzieć w trakcie pięciu odbytych ze sobą rozmów. Książka nie jest zatem typową monografią, gdyż tutaj istotne treści pojawiają się nieco *implicite* – podczas dzielenia się wiedzą, przemyśleniami, wątpliwościami, a przede wszystkim życiowym doświadczeniem. Czytelnik ma dzięki temu możliwość uczestniczenia w dyskusji nauczyciela i uczennicy. Może spoglądać z dwóch różniących się od siebie perspektyw. W założeniach publikacja przeznaczona jest dla osób – w szczególności pedagogów – którzy dotychczas nie zetknęli się z analizą transakcyjną. Może być także interesującą, a nawet inspirującą lekturą dla tych, którzy obeznani są z tą koncepcją. Przede wszystkim jednak książkę *Dlaczego analiza transakcyjna?* można uznać za istotną pozycję, prowokującą do własnych refleksji, szczególnie tych czynionych w ciszy, czasem podczas chwilowego odpoczynku w słoneczny dzień na ławce w parku.

BIBLIOTEKA EDUKACYJNEJ ANALIZY TRANSAKCYJNEJ