



Źródła, rodzaje i konsekwencje dyskontowania w obliczu sytuacji problemowej w szkolnym funkcjonowaniu uczniów

Anna Pierzchała

magister pedagogiki i doradztwa zawodowego, certyfikowany pedagog-terapeuta, asystentka w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Zainteresowania naukowe: edukacyjna analiza transakcyjna, terapia pedagogiczna, problematyka dysleksji, trudności w uczeniu się matematyki, ADHD i zaburzeń zachowania. Przygotowuje doktorat z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej.



Zycie człowieka polega na ciągłym dokonywaniu wyborów, rozwiązywaniu problemów, funkcjonowaniu w często niejednoznacznych sytuacjach. Każdego dnia i o każdej porze jesteśmy właściwie zmuszeni do wyboru konkretnego sposobu zachowania z wachlarza niejednokrotnie bardzo szerokich możliwości. Decydowanie konieczne jest już od najwcześniejszych etapów rozwoju jednostki. Najmniejsze dziecko uczy się podejmowania decyzji, a rodzice zazwyczaj na różne sposoby mu to ułatwiają, chociażby poprzez stwarzanie sytuacji, w których można je podejmować – „Chcesz dzisiaj niebieską czy żółtą bluzeczkę?”, „Chcesz kanapkę z szynką czy serem?” lub starając się dostarczyć możliwie dużo obiektywnych danych i przeprowadzić ich analizę, by pokazać młodemu człowiekowi, w jaki sposób zmniejsza się prawdopodobieństwo porażki. Stawiają więc dziecko w sytuacji problemowej i nakłaniają do jej rozwiązania. Między innymi dzięki takiej edukacji człowiek uczy się, jak zmagać się z trudnymi wyborami i przeciwnościami losu. Im człowiek starszy, tym zazwyczaj trudniejsze decyzje przed nim do podjęcia, sytuacje stają się coraz bardziej wielowymiarowe, a skutki podjętych działań mają donioślejsze konsekwencje. Także szkoła wymaga od ucznia funkcjonowania w sytuacjach trudnych i niejednoznacznych. Dzieje się tak zarówno na lekcjach,

w czasie, gdy realizowany jest program nauczania – przykładowo uczeń musi zdecydować, która metoda będzie lepsza do rozwiązania zadania z matematyki, czy podjąć decyzję, którą formę gramatyczną użyć w zdaniu na lekcji języka angielskiego – ale także w sytuacjach poza oficjalnym programem szkoły – jak zachować się, gdy na klasówce kolega z ławki obok chce odpisać lub co zrobić, gdy na tej samej klasówce wypisał mu się długopis a nie ma zapasowego. Takich momentów w życiu ucznia jest niewyobrażalnie dużo już od samego początku jego edukacji szkolnej – jak znaleźć salę w nowym budynku, gdzie usiąść po wejściu do tej sali, jak zareagować na zaczepki kolegów, czy uciekać razem z całą klasą, czy zostać i być uznawanym za lizusa, jak poprosić nauczyciela, by mówił głośniejszym głosem lub by w bardziej zrozumiały sposób wytłumaczył zawile kwestie itd.

Do polskiej psychologii pojęcie sytuacji trudnej wprowadził T. Tomaszewski, określając, iż mamy z nią do czynienia w momencie, gdy wewnętrzna równowaga sytuacji normalnej zostanie zakłócona, tak że normalny przebieg aktywności podstawowej zostanie zakłócony i prawdopodobieństwo realizacji zadania na poziomie normalnym stanie się mniejsze¹. Mówiąc innymi słowy – sytuacja trudna, to każda sytuacja, w której działanie człowieka zmierzające do realizacji określonego celu jest utrudnione bądź niemożliwe. Jest to wynikiem braku równowagi między zadaniami i warunkami a możliwościami realizacyjnymi jednostki². W zależności od występujących zakłóceń można wyróżnić pięć rodzajów tych sytuacji³:

1. **sytuacja deprywacji** – w której nie są zaspokojone jakieś podstawowe potrzeby człowieka, a których deprywacja uniemożliwia normalne funkcjonowanie;
2. **sytuacja przeciążenia** – pojawia się, gdy zadanie jest na granicy wytrzymałości fizycznej i/lub psychicznej człowieka;
3. **sytuacja utrudnienia** – gdy pojawiają się jakieś przeszkody (natury fizycznej bądź psychicznej) na drodze do realizacji celu lub gdy występuje brak jakichś elementów do tego potrzebnych;
4. **sytuacja konfliktowa** – kiedy na człowieka jednocześnie działają przeciwstawne siły natury fizycznej, psychicznej, społecznej, moralnej itp.;
5. **sytuacja zagrożenia** – w której wzrasta prawdopodobieństwo utraty lub obniżenia pewnej ważnej dla człowieka wartości takiej jak: życie, zdrowie swoje lub bliskich, własność, pozycja społeczna itp.

Wszystkie wymienione powyżej rodzaje sytuacji trudnych mogą mieć miejsce w szkole i dotyczyć relacji ucznia z nauczycielem. Zarówno bowiem potrzeby

¹ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, (red.) T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1975, s. 32.

² W. Radziwiłłowicz, B. Wilczewska, *Sytuacje trudne i sposoby radzenia sobie z nimi przez młodzież podejmującą próbę samobójczą*, [w:] *Psychopatologia okresu dorastania. Wybrane zagadnienia*, (red.) W. Radziwiłłowicz i A. Sumiła, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006, s. 221.

³ Por. T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, op. cit., Warszawa 1975, s. 32–35.

ucznia, jak i nauczyciela mogą nie zostać zaspokojone (co zresztą bardzo często ma miejsce), jak i oboje mogą funkcjonować w sytuacji przeciążenia (choćby nauką/nauczaniem). W sytuacji szkolnej niejednokrotnie mamy także do czynienia z utrudnieniem zarówno fizycznym (choćby baza lokalowa, brak pomocy dydaktycznych), jak i psychologicznym (np. niechęć ucznia do przedmiotu). Bardzo często zdarzają się także sytuacje konfliktowe, jak choćby w przypadku nauczyciela – chęć nawiązania bliskich relacji z uczniami i szeroka realizacja aspektu wychowawczego w procesie edukacji, a konieczność zajęcia się dydaktyką i realizacji coraz obszerniejszego programu nauczania. W przypadku ucznia może to być choćby strach przed niezaliczeniem danej partii materiału z powodu braku zrozumienia określonych treści z jednej strony, a strach przed publicznym przyznaniem się nauczycielowi, że się nie rozumie z drugiej. Szkoła jest też z natury miejscem zagrożenia zarówno dla ucznia, ale także dla nauczyciela, ze względu na swój oceniający charakter. Zawsze, gdy mamy do czynienia z oceną zagrożone może być poczucie własnej wartości, czyli bezsprzecznie jedna z podstawowych wartości w życiu człowieka. A. Maciarz wskazuje na następujące wypaczenia w funkcjonowaniu szkoły, które mogą być przyczyną wielu sytuacji trudnych:

- kontynuowanie w społeczności uczniów rywalizacyjnego indywidualizmu, co uniemożliwia rozwijanie się pozytywnych uczuć grupowych, antagonizuje dzieci i uruchamia w nich destruktywne mechanizmy społecznego zachowania się, zwłaszcza wobec słabszych i mniej sprawnych;
- koncentracja nauczycieli na formalnym wymiarze wymagań programowych, a nie na potrzebach, możliwościach i zainteresowaniach uczniów;
- tak duże nastawienie na wymuszenie u uczniów osiągnięć, że niemożliwa staje się w niej realizacja wszelkich humanistycznych celów wychowania⁴.

Problematyką sytuacji trudnych w kontekście edukacyjnym szeroko zajmowała się M. Tyszkowa⁵ już w latach 70. ubiegłego stulecia, a jej opracowanie nadal stanowi podstawę wielu dysertacji w tejże tematyce. Wymieniła ona szereg determinantów osobowościowych mających wpływ na zachowanie się dziecka w obliczu problemu, takich jak: obraz samego siebie i samoocena, potrzeby i aspiracje, postawy lękowe i poziom lękliwości dzieci, a także odporność na znoszenie sytuacji trudnej⁶. Również współcześnie prowadzonych jest szereg badań w tejże tematyce, charakteryzujących głównie uczniów w obliczu problemu. Można tu wymienić choćby opracowanie W. Radziwiłłowicz i B. Wilczewskiej⁷, które wskazują, iż wśród nasto-

⁴ A. Maciarz, *Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, (red.) J. Bogucka, M. Kościelska, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1996, [za:] J. Maciejewska, *Szkoła – środowisko „trudne”. Z perspektywy psychologa szkolnego*, <http://www.psychologia.net.pl/arttykul.php?level=67>, [25.09.2010].

⁵ Zob. M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa 1976.

⁶ Ibid., s. 60–103.

⁷ Zob. W. Radziwiłłowicz, B. Wilczewska, *Sytuacje trudne i sposoby radzenia sobie z nimi przez młodzież podejmującą próbę samobójczą*, [w:] *Psychopatologia...*, op. cit., s. 215–221.

latków występuje wysoki poziom poczucia zagrożenia, które może prowadzić w konsekwencji do prób samobójczych. Autorki wymieniają także kategorie najczęstszych zagrożeń, gdzie na pierwszym miejscu są właśnie problemy szkolne, a zaraz za nimi problemy z sympatią, problemy rodzinne, problemy egzystencjalne, incydenty społeczne i problemy towarzyskie⁸. Natomiast strategie radzenia sobie ze stresem pojawiającym się w obliczu trudności charakteryzują J. Różańska-Kowal i B. Izydoreczek⁹. Na koniec tych wstępnych rozważań warto podkreślić, iż trudności nie zawsze rozpatrywane są w negatywnym kontekście. Bez pokonywania trudności i rozwiązywania problemów nie ma możliwości rozwoju. Na tym przecież opiera się proces nauczania-uczenia się. Co istotne jednak w aspekcie dydaktycznym zazwyczaj mamy do czynienia z problemami jasno zdefiniowanymi, gdzie istnieje jedno poprawne rozwiązanie¹⁰. Należy je więc tylko znaleźć. Wszystko toczy się prawidłowo, jeżeli tylko trudności te mają charakter zwykły, a nie nadmierny bądź specyficzny¹¹. Poza dydaktyką, w relacjach społecznych, najczęściej pojawiają się problemy niejednoznacznie zdefiniowane i tego rodzaju trudnościami zajmujemy się w niniejszym opracowaniu.

Pewną charakterystykę zachowania człowieka w obliczu sytuacji trudnej daje także analiza transakcyjna. Biorąc pod uwagę wagę problemu, warto przyjrzeć się tym założeniom i spróbować przenieść je na grunt edukacyjny. Realizując swoje działanie w konkretnej sytuacji problemowej, można to robić z trzech poziomów Ja w strukturze osobowości – z poziomu Dorosłego, Rodzica lub Dziecka. Z poziomu Dorosłego decyzja podejmowana jest w sposób racjonalny, z uwzględnieniem wszystkich dostępnych w danym momencie informacji. Stan Ja-Dorosły jako jedyny bowiem potrafi analizować i przetwarzać dane płynące z otoczenia, a także z pozostałych dwóch stanów Ja, a w konsekwencji podjąć możliwie racjonalną decyzję i próbę rozwiązania problemu. Stan Ja-Rodzic kierował się będzie nabytymi w okresie wczesnego dzieciństwa nakazami i zakazami postępowania, będzie starał się określić, co wolno, a czego nie wolno w danej sytuacji zrobić i wdroży w działanie pewien wyuczony algorytm. Nie będzie jednak kierował się obiektywnymi aspektami rzeczywistości konkretnej sytuacji. Natomiast działanie podjęte z poziomu Ja-Dziecko warunkowane będzie reakcjami emocjonalnymi, których matryce zostały zapisane we wczesnym dzieciństwie i którym to działania te będą w całości podporządkowane.

Oczywiście zazwyczaj ludzie nie prowadzą tego rodzaju metaanalizy, nie zastanawiają się, w jaki sposób podejmują decyzje. Jasne jest jednak, że zdecydowanie najskuteczniejsze rozwiązywanie problemów pochodzi z poziomu Ja-Dorosły. Można to prześledzić na przykładzie sytuacji, w której uczeń nie rozumie pewnych in-

⁸ Ibid., s. 237.

⁹ Zob. J. Różańska-Kowal, B. Izydoreczek, *Sytuacje trudne i strategie radzenia sobie ze stresem przez nieletnich*, [w:] *Przestępczość nieletnich. Aspekty psychologiczne i prawne*, (red.) J.M. Stanik i L. Woszczeck, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 214–225.

¹⁰ Zob. G. Mietzel, *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, GWP, Gdańsk 2009, s. 303–304.

¹¹ Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 2006, s. 7–9.

formacji przekazywanych przez nauczyciela na lekcji. Oto możliwe reakcje ucznia na tę sytuację trudną pochodzące z poszczególnych poziomów Ja:

Tabela 1. Reakcje ucznia na sytuację trudną* z punktu widzenia poszczególnych transakcyjnych stanów Ja

Analiza pierwszego stopnia	Analiza drugiego stopnia	Analiza funkcjonalna	Reakcje ucznia (reakcje pojawiające się w jego świadomości)
R	RR	Rodzic Krytyczny	Jestem niewiele wart, jeśli tego nie rozumiem.
	DR	Rodzic Praktyczny	Istnieją pewnie jakieś znane przez innych sposoby, aby to zrozumieć.
	DzR	Rodzic Opiekuńczy	Być może znajdzie się ktoś, kto mi to wszystko wytłumaczy.
D	RD	<i>Ethos</i>	Muszę się przyznać sam przed sobą, że jest to dla mnie za trudne.
	DD	<i>Logos</i> , Komputer	Warto, abym zgromadził więcej informacji, jak sobie z tym poradzić.
	DzD	<i>Pathos</i>	Ta sytuacja wywołuje u mnie zdenerwowanie – muszę się opanować.
Dz	RD	Dziecko Przystosowane	Konieczne muszę to zrozumieć, choćby nie wiem co.
	DDz	Mały Profesor	Jak pomyślę, to coś na pewno wykombinuję.
	DzDz	Dziecko Spontaniczne	Boję się, co będzie dalej, jak tego wszystkiego nie będę rozumiał.

*Za przykład sytuacji trudnej uznano moment, w którym uczeń nie rozumie jakiegoś fragmentu lekcji przekazywanej przez nauczyciela.

Źródło: J. Jagieła, opracowanie w posiadaniu autorki.

Można znaleźć jeszcze inny rodzaj reakcji na sytuację problemową, jak ta powyższa. Reakcja ta pochodzić będzie od skontaminowanego Dorosłego. Kontaminacja jest sytuacją, w której część obszaru Ja-Dorosły zostaje zagarnięta przez Ja-Dziecko i/lub Ja-Rodzica. W skutku tego zagarnięcia Dorosły za prawdę uznaje nieuzasadnione przekonania Rodzica i zniekształcenia Dziecka. Jego jasne myślenie zostaje wtedy zakłócone¹². Reakcja na omawianą sytuację w klasie z poziomu skontaminowanego Dorosłego mogłaby być następująca:

¹² M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, REBIS, Poznań 2003, s. 311.

Tabela 2. Reakcje ucznia na sytuację trudną* z punktu widzenia skontaminowanego Dorosłego

Rodzaj kontaminacji	Reakcje ucznia (reakcje pojawiające się w jego świadomości)
Kontaminacja Dorosłego przez Rodzica	Nie rozumiem tego, a nauczyciele nie lubią, jak się czegoś nie rozumie.
Kontaminacja Dorosłego przez Dziecko	Nie rozumiem tego, ale przecież nauczyciel to widzi.

*Za przykład sytuacji trudnej uznano moment, w którym uczeń nie rozumie jakiegoś fragmentu lekcji przekazywanej przez nauczyciela.

Źródło: opracowanie własne.

W sytuacji, gdy człowiek reaguje na sytuację trudną z innego poziomu niż Ja-Dorosły, pojawia się tzw. dyskutowanie (*discounting*) oraz towarzyszące mu przewartościowanie (*grandiosity*). Dyskutowanie polega na nieświadomym ignorowaniu pewnych informacji, które są istotne dla rozwiązania danej sytuacji problemowej¹³. Przy czym ignorowanie to może być pełne lub nie, bowiem może polegać na zupełnym pomijaniu (dyskwalifikacji), ale także na minimalizowaniu (dewaloryzacji) znaczenia określonych faktów. Osoba, która dyskutowuje, wierzy lub zachowuje się tak, jakby wierzyła, że jej odczucia odnośnie do czyjejś wypowiedzi, zachowania lub tego, co ta osoba czuje są bardziej znaczące niż rzeczywistość, czyli to, co ta osoba rzeczywiście mówi, robi lub czuje¹⁴. Odnosząc się raz jeszcze do powyższego przykładu, uczeń, który reaguje z innego poziomu niż Ja-Dorosły dewaloryzuje lub nawet dyskwalifikuje swoje możliwości rozwiązania problemu, pozbawia się niejako możliwości działania, poprzez nakazy i zakazy pochodzące z Rodzica, strach Dziecka, stereotypy, urojenia czy iluzje i złudzenia skontaminowanego Dorosłego. Nie ma on przecież wiedzy na temat motywacji działania nauczyciela ani jego aktualnych emocji. Kieruje się więc w swoim zachowaniu jedynie własnymi przeświadczeniami o aktualnym stanie wychowawcy, przyjmując te przeświadczenia bezwarunkowo za oczywiste i pewne.

Dyskutowaniu zawsze towarzyszy pewne przewartościowanie, polegające na wyolbrzymieniu pewnych cech rzeczywistości. Człowiek, który dyskutowuje jakieś aspekty danej sytuacji, jednocześnie przesadnie wyolbrzymia inne¹⁵. Przewartościowanie, podobnie zresztą jak dyskutowanie, może być skierowane na siebie lub być projektowane na otoczenie. W omawianym przykładzie uczeń przewartościowuje osobę nauczyciela lub wplątuje pewną przesadność w charakter relacji, jaki łączy go z wychowawcą. Wystarczy spojrzeć na reakcję na tę sytuację z pozycji Rodzica Krytycznego (Tabela 1.) – „Jestem niewiele wart, jeśli tego nie rozumiem”. Uczeń tak myślący z pewnością dyskutowuje siebie, ale jednocześnie najprawdopodobniej

¹³ Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009, s. 173, [cyt. za:] Shea Schiff, niepublikowana definicja.

¹⁴ A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 1, nr 1, 1971, s. 73.

¹⁵ Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today*, op. cit., s. 174.

przewartościowuje otoczenie – tu nauczyciela, gdyż jeśli uważa siebie za niewiele wartego w sytuacji, gdy nie rozumie wychowawcy, zakłada jednocześnie, że ten pierwszy wyjaśnił temat w sposób jasny i klarowny. Mówiąc inaczej zakłada, że wina za brak zrozumienia leży całkowicie po jego stronie, przyznając wychowawcy status nieomylnego wykładowcy. Podobnie jest w przypadku kontaminacji (Tabela 2.). W zdaniu „Nie rozumiem tego, ale przecież nauczyciel to widzi” ponownie wyraża się przewartościowanie osoby nauczyciela, gdyż uczeń opiera swoje przeświadczenie na pewnych obserwacjach, które w żaden sposób nie muszą odzwierciedlać rzeczywistości. Przypisuje w pewien sposób nauczycielowi umiejętność czytania w myślach.

Przewartościowanie jest nieuświadamiane. Uczeń nie wie, że wyolbrzymia pewne aspekty rzeczywistości, a tym bardziej, że często odnosi dzięki temu pewne korzyści. Rezygnacja z działania w sytuacji problemowej bez stosowania przewartościowania uderzałaby bowiem bezpośrednio w jego poczucie wartości. Rozumowanie w stylu „nic nie robię, bo nie umiem” powoduje, że człowiek czuje się nieodpowiedni, niekompetentny, beznadziejny. Jednak sytuacja zmienia się zdecydowanie, jeśli znajdzie się usprawiedliwienie dla tego „nic nierobienia” – „Nauczyciel wie, że nie rozumiem, więc nie muszę nic robić”. Jeśli uzna się, że to sytuacja sprawia, że nic nie da się zrobić czy też inna osoba czy pewne jej cechy uniemożliwiają działanie lub nie ma konieczności robienia czegokolwiek, to można nadal czuć się w porządku pomimo tego, że problem nie został rozwiązany. Przewartościowanie stwarza więc swoistego rodzaju wytłumaczenie dla trwania w sytuacji problemowej bez dyskomfortu wynikającego z poczucia nieodpowiedniości.

Podobnie jak przewartościowanie, także dyskontowanie może dotyczyć różnych aspektów rzeczywistości. Może także być klasyfikowane według typów i poziomów. K. Mellor i E. Schiff^{*16} stwierdzili, że każde tego typu uczucie/myślenie/zachowanie można opisać poprzez określenie obszaru (*area*) jakiego dotyczy, scharakteryzowanie jego typu (*type*) oraz wyznaczenie poziomu (*level*), nazywanego też czasem trybem (*mode*). Dyskontowanie może więc dotyczyć jednego z trzech obszarów:

- ja (*self*)
- inni (*others*)
- sytuacja (*situation*)

A dokładniej rzecz ujmując, człowiek może dewaloryzować 1. swoje uczucia, myśli, spostrzeżenia, działania; 2. uczucia, myśli, spostrzeżenia i działania innych ludzi;

* W literaturze przedmiotu można spotkać zamiast nazwiska E. Schiff nazwisko E. Sigmund (zob. np. Stewart I., Joines V. *Ta Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009). Należy podkreślić, że E. Schiff i E. Sigmund to ta sama osoba. E. Sigmund zmienił nazwisko na Schiff po zakończeniu terapii reparentingu w Instytucie Cathexis pod kierunkiem J.L. Schiff. (źródło: na podst. bezpośredniej informacji uzyskanej od Vanna Joinesa, współautora *Ta Today*).

¹⁶ Zob. K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 5, nr 3, 1975, s. 295–302.

a także 3. pewne czynniki dotyczące realnej sytuacji, w której się znajduje¹⁷. Jeśli więc ktoś stosuje dyskontowanie ukierunkowane na siebie, to pomija pewne istotne informacje, które jego dotyczą, a które pomogłyby mu rozwiązać sytuację problemową. Można sobie wyobrazić, że wspomniany wcześniej uczeń za tydzień ma napisać sprawdzian obejmujący także tematykę aktualnych zajęć. Nie rozumiejąc tematu wyjaśnianego właśnie przez nauczyciela, może umniejszać lub zupełnie ignorować swoje możliwości rozwiązania sytuacji. Trwa w niej, denerwując się, co będzie, jeśli nie zrozumie i przez to nie napisze sprawdzianu (a może nawet nie zaliczy przedmiotu) zamiast przykładowo poprosić nauczyciela o powtórzenie i ponowne wytłumaczenie, skonsultować swój problem z kolegami, poszukać informacji w podręczniku. Jeśli dyskontowanie kierowane jest na innych, stosujący je pomija pewne informacje, które tych osób dotyczą. By móc zastosować powyższy przykład do zaprezentowania tego rodzaju dyskontowania, trzeba by zmodyfikować reakcje ucznia. Mógłby on nie przypisywać sobie winy za niezrozumienie, ale złożyć winę w myślach na nauczyciela (np. „Jest beznadziejny, skoro nie umie mi wytłumaczyć”, „Specjalnie mówi tak, by nikt go nie rozumiał”, „Jest tak niekompetentny/-a, że nie ma się co dziwić temu, że nikt go/jej nie rozumie” itp.). W takiej sytuacji uczeń nie skupiłby się na rozwiązaniu problemu, a jedynie na wyjaśnianiu sobie, jaki jest powód, że nie rozumiał i lokalizował odpowiedzialność za taki stan rzeczy po stronie nauczyciela. W ostatnim przypadku dyskontowanie skierowane może być na sytuację. Uczeń mógłby powiedzieć sobie wtedy: „Tak to jest, nic nie można zrobić, świat bywa niesprawiedliwy, nie zrozumie dzisiaj lekcji”, „Trudno, zdarza się tak, że nie można zrozumieć”.

Kolejnym, wspomnianym wcześniej, aspektem dyskontowania jest jego typ. Ponownie można wyróżnić trzy typy, określające rodzaj ignorowanego lub minimalizowanego czynnika. Tak więc dyskontować można:

- bodziec (*stimulus*)
- problem (*problem*)
- możliwość wyboru, alternatywę (*option*)

Dyskontowanie bodźca to ignorowanie lub minimalizowanie faktu, że coś się w ogóle dzieje lub wydarzyło. Bodźce te mogą pochodzić z wnętrza organizmu człowieka lub być zewnętrzne, pochodzić z otoczenia. Te wewnętrzne to przykładowo pewne spostrzeżenia czy uczucia, myśli, które się pojawiają, a które jednostka neguje lub pomija. Zewnętrzne to niedostrzeganie pewnych faktów, które mogą dotyczyć sytuacji lub innej osoby, a które mają związek z tym, co się dzieje. W przypadku naszego ucznia byłoby to niezarejestrowanie faktu, że nie rozumie (bodziec wewnętrzny) lub niedostrzeżenie, że nauczyciel nie zdaje sobie sprawy z tego, że on nie rozumie (bodziec zewnętrzny, w przypadku wspomnianej wcześniej kontaminacji z poziomu Dziecka, patrz Tabela 2.). W przypadku dyskontowania problemu uczeń zarejestrowałby fakt, iż nie rozumie, o czym mówi nauczyciel, ale nie uznałby tego za problem. Mówiąc inaczej, sytuacja nierozumienia treści lek-

¹⁷ Zob. *ibid.*, s. 295–296.

cji odebrana by została przez niego jako stan naturalny, na którym nie ma potrzeby skupiać uwagi. Dla lepszego unaocznienia tej kwestii spójrzmy przez moment na inną sytuację i dwie możliwe reakcje na nią. Przypuśćmy, że w mieszkaniu państwa X. potrzaskał się wazon. Pani X. zareagowała w następujący sposób: „O rany! Mój ulubiony wazon! Ale strata! Ojej...”. Reakcja Pana X. była zupełnie inna: „O potrzaskał się wazon. Cóż szklane rzeczy się tłuką. Trzeba kupić nowy.” Oboje więc dostrzegli bodziec – potrzaskany wazon, jednak Pani X. uznała to za problem, Pan X. nie. Ostatni typ dyskontowania to negowanie możliwości wyboru. Tutaj człowiek rejestruje bodziec, docenia jego wagę, jednak zupełnie nie dostrzega lub pomniejsza możliwości zmiany sytuacji, zastosowania rozwiązania alternatywnego. W przypadku opisywanego ucznia byłaby to wspomniana wcześniej prośba skierowana do nauczyciela o ponowne wytłumaczenie, konsultacja z kolegą, doczytanie w podręczniku itp., których to rozwiązań nie dopuszcza on do swojej świadomości.

Ostatni sposób klasyfikacji dyskontowania to podział na poziomy, zwane także trybami. Terminu poziomy i tryby używa się zazwyczaj wymiennie, jednak wydaje się, iż termin poziom dokładniej oddaje znaczenie tego podziału¹⁸. Wyróżnia się cztery poziomy ignorowania lub minimalizowania:

- poziom istnienia (*existence*)
- poziom znaczenia (*significance*)
- poziom możliwości zmiany (*change possibilities*)
- poziom osobistych umiejętności (*personal abilities*)

Poziomy te rozpatruje się w kontekście wymienionych wcześniej typów. Przykładowo, biorąc pod uwagę możliwość wyboru (typ), można rozpatrywać ją pod kątem poziomów, czyli jej istnienia, znaczenia, możliwości zmiany czy osobistych umiejętności osoby. I tak uczeń mógłby rozpatrywać możliwość konsultacji z kolegą tematu zajęć. Jeśli w ogóle nie dostrzeże takiej możliwości, będzie to dyskontowanie na poziomie istnienia. Nie uświadomi więc sobie żadnej alternatywy dla sytuacji, w której się znalazł. Może także uświadomić sobie taką możliwość, by porozmawiać z kimś z klasy, ale dojdzie do wniosku, że to nie przyniesie pożądanego skutku, bo „on pewnie też nic nie zrozumiał”. Rozwiązanie to uzna więc za bezsensowne. Będzie to poziom znaczenia. Na poziomie możliwości zmiany również dojdzie do wniosku, że może porozmawiać z kolegami, ale posiada także przekonanie, że tak się nie robi – „Inni tak nie robią”, „Nikt nie rozmawia o temacie zajęć po lekcjach!”. Dostrzeże więc alternatywę dla własnego działania, uzna, iż mogłaby ona pomóc w rozwiązaniu problemu, ale dojdzie do wniosku, że nie da się (nie można) zrealizować jej w praktyce. Na ostatnim poziomie – osobistych umiejętności – uczeń ponownie dostrzeże możliwość konsultacji, uzna skuteczność tego rozwiązania, ale dojdzie do wniosku, że on nie jest w stanie tego zrobić, gdyż, przykładowo, wstydzi się lub boi, że zostanie wyśmiany, uznany za mało inteligentnego. Wie, że ktoś inny pewnie odważyłby się na takie rozwiązanie, ale on nie czuje się na siłach.

¹⁸ I. Stewart, V. Joines, *TA Today*, op. cit., s. 182.

K. Mellor i E. Schiff¹⁹ skonstruowali diagram, który doskonale ilustruje zależność pomiędzy typem a poziomem dyskontowania. Jest to tzw. macierz dyskontowania.

Tabela 3. Macierz dyskontowania

TRYB (MODE)	TYP (TYPE)		
ISTNIENIE (EXISTENCE)	T ₁	T ₂	T ₃
	Bodźce	Problemy	Alternatywy
ZNACZENIE (SIGNIFICANCE)	T ₂	T ₃	T ₄
	Znaczenie bodźców	Znaczenie problemów	Znaczenie alternatyw
MOŻLIWOŚĆ ZMIANY (CHANGE POSSIBILITIES)	T ₃	T ₄	T ₅
	Możliwość zmiany bodźców	Rozwiązalność problemów	Wykonalność alternatyw
OSOBISTE UMIEJĘTNOŚCI (PERSONAL ABILITIES)	T ₄	T ₅	T ₆
	Zdolność jednostki do odmiennej reakcji	Zdolność jednostki do rozwiązywania problemów	Zdolność jednostki do alternatywnego działania

Źródło: K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 5, nr 3, 1975, s. 301 (w tłumaczeniu autorki).

Jak widać powyżej, omawiana macierz składa się z trzech kolumn, które charakteryzują wymieniane wcześniej typy dyskontowania, oraz z czterech wierszy, w których zawarte są jego tryby lub inaczej poziomy. Taki układ typów i poziomów dyskontowania jest niezwykle przydatny do analizowania zależności, jakie zachodzą pomiędzy nimi. Ponownie najlepiej wyjaśnić to na wcześniejszym przykładzie. Założmy więc, że uczeń neguje istnienie problemu (pierwszy wiersz, środkowa kolumna) – „Nie rozumiem o czym mówi nauczyciel, ale czy wszystko trzeba rozumieć?!”. Należy zwrócić uwagę na to, że takie postawienie sprawy automatycznie niejako dyskwalifikuje znaczenie bodźców – „Nie rozumiem dzisiejszego tematu, ale nie jest to

¹⁹ K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 5, nr 3, 1975, s. 301.

dla mnie ważne” (wers drugi, kolumna pierwsza). Na diagramie obrazuje to przekątna strzałka łącząca te dwa pola. Warto również podkreślić, iż strzałka ta posiada z obu stron grot, zależność jest więc obustronna – dyskontowanie na poziomie znaczenia bodźców pociąga za sobą dyskontowanie problemu i odwrotnie. Podobnie jest w przypadku wszystkich pozostałych pól. Przykładowo więc, dyskontowanie rozwiązywalności problemu, które może brzmieć: „Stresuje mnie to, że nie rozumiem dzisiejszej lekcji, bo wiem, że powinienem to zrozumieć (czyli uczeń dostrzega problem i jego znaczenie), ale nic nie można z tym zrobić”, determinuje również założenie, że uczeń nie potrafi odpowiednio zareagować – „Nie umiem tego zrozumieć” oraz minimalizuje lub zupełnie pomija znaczenie alternatyw dla swojego działania. „Nawet jakbym się zapytał kolegów, to i tak to nic nie da, bo oni pewnie też nic nie rozumieli” (czyli alternatywa jest dostrzeżona, ale jednocześnie uznana za nieskuteczną). Dodatkowo wszystkie pola diagramu posiadają oznaczenia od T_1 do T_6 . Są to swego rodzaju etykiety, którymi oznaczone są konkretne przekątne macierzy. Mówiąc inaczej, wszystkie dyskontowania przykładowo na poziomie T_3 są sobie równoważne i wzajemnie się determinują, tak samo na poziomie T_4 , T_5 itd. Numeracja konkretnych przekątnych wskazuje dodatkowo na moc stosowanego dyskontowania – najsilniejsze, a więc zarazem najbardziej destrukcyjne są te z poziomu T_1 .

Twórcy omawianej macierzy wskazali trzy rodzaje zależności hierarchicznych, które ona obrazuje²⁰. Pierwsza z nich, przekątna, została scharakteryzowana powyżej. Dwie pozostałe to hierarchia pionowa i pozioma. Pionowa zakłada, że jeśli mamy do czynienia z dyskontowaniem na wyższym poziomie (najwyżej jest istnienie, potem znaczenie, możliwość zmiany i w końcu osobiste umiejętności), to implikuje ona automatycznie wystąpienie wszystkich poniżej. Nie da się przecież negocjować czy minimalizować znaczenia danych bodźców czy możliwości ich zmiany, jeśli się ich nie dostrzega (jeśli uczeń nie zauważyłby, że nie rozumie tematu, nie mógłby także stwierdzić, iż to nie ma większego znaczenia). Podobnie jest w przypadku problemów – nie można dyskontować możliwości ich rozwiązania („Stresuje mnie to, że nie rozumiem dzisiejszej lekcji, bo wiem, że powinienem to zrozumieć, ale nic nie można z tym zrobić”), jeśli nie uznaje się ich istnienia („Nie rozumiem o czym mówi nauczyciel, ale czy wszystko trzeba rozumieć?!”) czy znaczenia („Wiem, że powinienem to zrozumieć, ale co tam!”), i dalej analogicznie w przypadku alternatyw działania – przykładowo bez uznania znaczenia alternatywy trudno mówić o jej wykonalności (jeśli uczeń uzna, że rozmowa z kolegami nie przyniesie pożądanego skutku, to z pewnością nie zastanowi się również, czy da się (można) zrealizować tę konsultację). Ostatnia, trzecia zależność hierarchiczna rozpatrywana jest na liniach poziomych macierzy. Zakłada ona, że dyskontowanie bodźca (także jego znaczenia, możliwości zmiany i zdolności jednostki do odmiennej reakcji) jest ważniejsze niż dyskontowanie problemu (również na wszystkich poziomach), a z kolei dyskontowanie problemu stoi przed dyskontowaniem alternatyw działania. Wynika z tego, że jeśli przykładowo ktoś minimalizuje bądź zupełnie neguje znaczenie danego bodźca, to automatycznie robi to samo dla znaczenia problemu i al-

²⁰ Zob. *ibid.*, s. 298–299.

ternatyw działania. Problemy nie mogą być zdefiniowane i rozwiązane, jeśli konieczne do tego informacje (bodźce) zostały zdyskwalifikowane; a alternatywy, które mogłyby pomóc usunąć ten problem, nie zostaną określone, jeśli nie dostrzeże się samego problemu. Jeśli nasz uczeń nie zorientuje się, że nie rozumie tego, co tłumaczy nauczyciel, to z pewnością fakt, że nie rozumie, nie będzie stanowił dla niego problemu do rozważań, a tym bardziej nie będzie szukał alternatywnego działania. Podsumowując zależności opisane na powyższej macierzy, można stwierdzić, że wystąpienie danego dyskontowania pociąga za sobą istnienie wszystkich innych, które na diagramie znajdują się poniżej oraz na prawo od niego, a także po przekątnej w dół na lewo i w górę na prawo. Najbardziej destrukcyjne dyskwalifikacje i dewaloryzacje sytuują się w lewym górnym rogu diagramu. Są to więc te negujące istnienie bodźca. Udowodniono, że dzieci wychowujące się w rodzinach, gdzie pojawia się wiele dewaloryzacji na tym poziomie lub w bliskiej jego okolicy, przejawiają najwięcej patologii²¹. Można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że dotyczy to także szkoły (w końcu każdy uczeń spędza tam wiele godzin każdego dnia!).

Macierz dyskontowania stworzono na potrzeby psychoterapii. Daje się ona jednak świetnie wykorzystać na gruncie edukacyjnym. Powtórzmy raz jeszcze – jeśli problem, który jednostka napotyka, nie zostaje rozwiązany, to pewne informacje, istotne dla jego rozwiązania, są minimalizowane lub ignorowane. Dzięki powyższemu diagramowi można dokładnie sprecyzować, jakie informacje są dewaloryzowane czy pomijane. To z kolei pomaga ustalić, jakie działania należałoby podjąć, by trudność została pokonana²². Podstawową zasadą jest dokładne sprecyzowanie, na którym poziomie pojawia się negowanie bądź minimalizowanie. Osoba stosująca dyskontowanie, argumentując swoje postępowanie, może to robić równie dobrze ujawniając je, jak i przedstawić sprawę z dowolnego poziomu poniżej lub na prawo od dyskontu źródłowego. Jeśli działania zmierzające do rozwiązania tego problemu będą kierowane na niższy poziom (niżej na diagramie), problem pozostanie nierozwiązany. Również nauczyciel może wykorzystać opisywaną macierz do analizy problemów, jakie napotyka w kontakcie ze swoimi uczniami. Wróćmy więc do przykładu. Przypuśćmy, że na którejś kolejnej lekcji nasz uczeń uzyskuje ocenę negatywną ze sprawdzianu obejmującego tematykę niezrozumianej lekcji. Jest to ten uczeń, który zauważył bodziec – „Nie rozumiem, o czym mówi nauczyciel...” – ale nie uznał tego za problem – „...ale czy wszystko trzeba zrozumieć?!”. Zastosował więc dyskontowanie na poziomie T₂. Wymiana transakcji pomiędzy nim a nauczycielem przy okazji oddawania testu może przebiegać przykładowo:

- N: „Janek, uzyskałeś ocenę niedostateczną. Dlaczego tak słabo ci poszło?”
 U: „Ponieważ nie zrozumiałem tej lekcji o podziale komórek.”
 N: „Nie mogłeś więc mnie zapytać?”
 U: „Myślałem o tym, ale było mi jakoś tak głupio przy wszystkich.”

²¹ J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York 1975, s. 16.

²² Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today*, op. cit., s. 185.

N: „Mogłeś podejść do mnie po lekcji.”

U: „Wiem, ale spieszyłem się na kolejną lekcję.”

Nauczyciel, analizując ten problem przy użyciu macierzy, mógłby dojść do wniosku, że usytuował się on na poziomie T_5 . Sam bowiem zadał pytanie z poziomu T_4 : „Nie mogłeś więc mnie zapytać?”, a uczeń odpowiedział w ten sposób, jakby znalazł tę alternatywę działania, ale zanegował swoje możliwości jej wykonania: „Myślałem o tym, ale było mi jakoś tak głupio przy wszystkich.” Odpowiedział więc z poziomu T_6 . Nauczyciel próbując rozwiązać problem w ten sposób, by dać na przyszłość uczniom wskazówkę, by zawsze zgłaszali, jeśli czegoś nie rozumieją, nie robi tego skutecznie. Problem w przypadku Janka nie leży bowiem w tym, że uznał alternatywę za niewykonalną dla siebie, on nie zauważył problemu. Uznał więc jednocześnie, iż bodziec, jakim jest brak rozumienia tematu lekcji nie ma większego znaczenia, co automatycznie niejako spowodowało, że nie szukał alternatywnego działania. Problem usytuował się na poziomie T_2 , a nie jak zakłada nauczyciel na T_6 . Jedyne skuteczne działanie musi więc rozwiązać dewaloryzację na poziomie problemu i znaczenia bodźców.

Skuteczne wykrywanie dyskontów pierwotnych możliwe jest tylko w sytuacji, gdy zacznie się ich tropienie od samego początku, czyli od górnego lewego rogu macierzy. Jeśli nie robi się tego w ten sposób, to jest to samo w sobie dyskontowaniem. Mamy wtedy do czynienia ze swoistego rodzaju metadyskontowaniem. W omawianym przykładzie nauczyciel rozwiązałby prawdopodobnie skuteczniej problem, gdyby po uzyskaniu informacji od ucznia, że nie rozumiał tematu, zapytał z poziomu T_1 : „Ale wiedziałeś już na lekcji, że nie rozumiesz?”, a po uzyskaniu potwierdzenia, przeszedł na poziom T_2 : „Janku, a na ile istotne dla ciebie było to, że nie rozumiesz?” i zanalizował odpowiedź chłopca zarówno na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym. Oczywiście wyjaśnienie tego na podstawie jednego pytania mogłoby być trudne. Często wykrywanie poziomu dyskontowania wymaga dłuższej rozmowy i dogłębnej analizy odpowiedzi respondenta. Można to robić wielokrotnie na poziomie danej przekątnej. Rozpoczyna się więc na poziomie T_1 , czyli rozpatrując istnienie bodźców, następnie przechodząc do T_2 i analizując definicję problemów oraz znaczenie bodźców, potem T_3 , czyli możliwość zmiany bodźców, znaczenie problemów oraz istnienie alternatyw; T_4 poprzez określanie zdolności jednostki do odmiennej reakcji, rozwiązywalności problemów i znaczenia alternatyw; kolejno na poziomie T_5 , na który składa się zdolność jednostki do rozwiązywania problemów oraz wykonalność alternatyw, by na końcu przejść do T_6 , czyli zdolności jednostki do działania alternatywnego. Wydaje się, iż jest to wielce skuteczna metoda, która przy odrobinie wprawy staje się dość prosta do zastosowania. Warto więc podkreślić raz jeszcze – skuteczne wykrywanie dyskontowania powinno się rozpocząć od poziomu T_1 , a więc od lewego górnego rogu macierzy. Powodowane jest to omawianymi wcześniej zależnościami hierarchicznymi warunkującymi wystąpienie dyskontowania, które na diagramie opisane są poniżej i na prawo od tego, które określić można mianem pierwotnego. Likwidacja dyskontu na poziomie wyższym (znajdującym się niżej na schemacie niż pierwotny) jest nieskuteczna, gdyż nie likwiduje niejako jego źródła. Podkreślmy raz jeszcze – jeśli błędnie zinterpretuje się bodźce,

wpłyne to automatycznie na definicję problemu, więc także na jego znaczenie, możliwość rozwiązania itd. Alternatywy działania w tej sytuacji nie mogą nawiązywać do rzeczywistego znaczenia problemu, są więc nieskuteczne.

Do omówienia pozostaje jeszcze kwestia tego, w jaki sposób możliwe jest wykrywanie dyskontowania, gdyż samo w sobie nie jest ono przecież obserwowalne. Istnieje kilka sposobów, by określić, czy ma się do czynienia z negowaniem bądź minimalizowaniem pewnych istotnych dla rozwiązania problemu informacji²³. Najczęściej dyskontowanie manifestuje się poprzez zachowania pasywne. Pasywność w analizie transakcyjnej jest sytuacją, w której jednostka przestaje wykonywać określone czynności lub wykonuje je w sposób nieefektywny²⁴. Wyróżnia się tutaj cztery strategie pasywne:

- Nierobienie niczego istotnego dla rozwiązania problemu, w skrócie „Nie robić nic” lub ewentualnie po prostu bierność – jest to strategia, w której człowiek stykający się z sytuacją problemową zaprzestaje działania, a całą energię, jaką posiada ukierunkowuje na tłumienie reakcji. Przy czym, co istotne, należy odróżnić tę sytuację od racjonalnego podjęcia decyzji z poziomu Dorosłego, by nie reagować na dany bodziec. W tym wypadku człowiek nie reaguje, gdyż nie potrafi i paraliżuje go strach.
- Nadadaptacja zwana także akomodacją – jak sama nazwa wskazuje, jest to sytuacja, w której człowiek przystosowuje się do wymagań otoczenia (rzeczywistych lub przez siebie wyimaginowanych). To przystosowanie niesie jednak za sobą poważne konsekwencje, gdyż wymaga rezygnacji bądź zdecydowanego pomniejszenia własnych potrzeb i celów. Osoba stosująca tę strategię nie wyznacza sobie własnego, dobrego dla siebie celu w trakcie próby rozwiązania problemu, ale stara się osiągnąć to, co uważa za cel kogoś innego. Odgaduje więc, czego oczekuje ta druga osoba i stara się zrealizować to oczekiwanie.
- Niepohamowanie – strategia, w której osoba ją stosująca w obliczu problemu zaczyna wykonywać powtarzające się, bezcelowe czynności, które w żaden sposób nie przybliżają jej do rozwiązania sytuacji. Część energii jest wtedy wykorzystywana na tę czynność, a pozostała część kumulowana, co może doprowadzić do przejścia na groźniejszy poziom pasywności, jakim jest uniezdolnienie bądź agresja.
- Uniezdolnienie lub agresja – sytuacja, w której nagromadzona w człowieku energia znajduje ujście. W przypadku uniezdolnienia energia kierowana jest niejako na siebie i manifestuje się przykładowo poprzez objawy psychosomatyczne, okaleczanie się, a nawet samobójstwo, a w przypadku agresji wysyłana jest na zewnątrz poprzez akty wandalizmu, atak fizyczny bądź psychiczny na drugą osobę itp.

²³ Zob. *ibid.*, s. 178–180.

²⁴ A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal”, 1971, vol. 1, nr 1., s. 71–78.

Innym sposobem na detekcję dyskutowania jest obserwacja i analiza tzw. sterowników zachowania. Pojęcie sterownika w analizie transakcyjnej łączy się z teorią T. Kahlera na temat miniskryptu czy inaczej minizapisu *nie OK* lub *OK*. Miniskrypt *nie OK* (lub *OK*) to pewna sekwencja zachowań, trwających bardzo krótko (kilka minut, a nawet sekund), które kończą się wzmocnieniem skryptu życiowego *nie OK* (lub zachowań wolnych od skryptu)²⁵. Sterownik jest kontrskryptowym poleceniem zlokalizowanym w Rodzicu, który uaktywnia tę sekwencję zachowań. Wyraża on pozycję życiową „Jestem OK, jeżeli...”. Jego celem jest ochrona osoby przed destrukcyjnym poczuciem „Nie jestem OK”. T. Kahler dowiódł, że wszystkie występujące sterowniki można sprowadzić do pięciu²⁶:

- „Bądź doskonały”;
- „Bądź silny”;
- „Próbuj usilnie”/„Wysilaj się”/„Staraj się”;
- „Śpiesz się”;
- „Zadowolaj innych”/„Sprawiaj innym przyjemność”.

Pojawiający się sterownik zawsze wskazuje dyskutowanie²⁷. Poza tym dyskutowanie towarzyszy grom i zachowaniom przyjmowanym w ramach Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana. Ich wykrycie staje się także możliwe dzięki zidentyfikowaniu tzw. rakiet, czyli dominujących, faworyzowanych przez jednostkę uczuć, których nauczyła się ona dzięki oddziaływaniom rodzicielskim we wczesnym dzieciństwie²⁸. By móc zidentyfikować wspomnianą powyżej pasywność, sterowniki, gry, role z Trójkąta Dramatycznego czy wreszcie rakiety, konieczne jest ich głębsze poznanie i zrozumienie. W niniejszym opracowaniu nie będą one dokładniej analizowane, jednakże autorka szczerze zachęca Czytelnika do zgłębienia tejże tematyki na podstawie obszernej literatury przedmiotu.

Kolejną wskazówką, iż mamy do czynienia z dyskutowaniem jest stosowanie przez daną osobę dużej ilości przesadzonych generalizacji lub ich przeciwieństwa, czyli zbytniej szczegółowości. Wykrycie dyskutowania w mowie werbalnej nie jest jednak bardzo proste. Jest owszem pewna grupa dosłownych stwierdzeń, co do których nie można mieć wątpliwości, że dyskutowają. Są to zdania typu: „Nie mam już siły z tobą rozmawiać”, „Nic z tym zrobić nie można” itp. Jednak większość dewaloryzacji przejawia się w sposób bardziej subtelny. Wtapiają się w codzienny słownik i nie są zauważane. Trzeba z dużą uwagą słuchać rozmówcy, by móc stwierdzić, że stosuje on dyskutowanie. Najczęściej ujawnia się ono poprzez stwierdzenia typu „Nie mogę...”, ale jeśli bliżej się przyjrzeć sytuacji danej osoby, to okazuje się, że może. Są to także wypowiedzi typu „Zrobię...”, „Postaram się...”,

²⁵ D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 90.

²⁶ T. Kahler, *Transactional Analysis Revisited. Scripting, Treatment and Communication Techniques*, Little Rock, Human Development Publications, Arkansas 1978, [za:] D. Pankowska, op. cit., s. 90.

²⁷ I. Stewart, V. Joines, *TA Today*, op. cit., s. 178.

²⁸ Zob. E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, REBIS, Poznań 2005, s. 168–170.

jednak słuchając danej osoby, ma się nieodparte wrażenie, że jednak tego nie zrobi. Często tego rodzaju komunikaty uzupełniane są poprzez niezgodność na poziomie niewerbalnym, dochodzi więc do inkongruencji. Rodzi się wtedy poczucie, iż ciało mówi coś zupełnie innego niż słowa.

Szczególnym typem komunikatów, które ujawniają dyskutowanie są tzw. transakcje wisielcze lub inaczej szubieniczne. Jest to rodzaj komunikatu ukrytego, który na płaszczyźnie społecznej rozgrywa się pomiędzy Dorosłymi rozmówców, poziom psychologiczny wskazuje jednak na wymianę pomiędzy Dzieckiem a Rodzicem, a dokładniej Rodzicem w Dziecku (Dzieckiem Przystosowanym) a Rodzicem w Rodzicu (Rodzicem Karzącym). Temat takiej wymiany jest trudny, przykry, krępujący. Wypowiedzi tej towarzyszy jednak śmiech osoby mówiącej oraz zazwyczaj także słuchaczy. Intuicyjnie reagują oni wtedy zgodnie z oczekiwaniami nadawcy, przez co potwierdzają jakieś jego przekonania skrytowane. Występuje więc tutaj niezgodność pomiędzy tym często szyderczym śmiechem, a treścią komunikatu. Może to być przykładowo wypowiedź typu: „Dostałem banię na koniec roku, he, he. Nic się nie dało zrobić, uwzięła się na mnie, he, he.”

Na koniec niniejszych rozważań warto zwrócić uwagę na jedną bardzo ważną kwestię – dyskutowanie stosowane jest nie tylko przez uczniów, ale także przez nauczycieli. Pomimo tego, że wszystkie powyższe przykłady charakteryzują postawę ucznia, to jednak równie dobrze mogłyby być przedstawione na przykładzie wychowawcy. Nauczyciel stając naprzeciw wyzwaniom swojej misji, napotyka stale różnego rodzaju trudności i problemy, w konfrontacji z którymi musi podejmować nierzadko bardzo trudne decyzje. W sytuacjach takich nie zawsze jest w stanie obiektywnie ocenić rzeczywistość. W takich momentach pojawiają się więc i w jego przypadku różnego rodzaju dewaloryzacje czy dyskwalifikacje oraz przewartościowania. Nie ma chyba na świecie człowieka, który potrafiłby działać zawsze w sposób w pełni racjonalny i zdystansowany. Istotne jednak jest, by zdawać sobie z tego faktu sprawę i starać się maksymalnie ograniczyć czynniki fałszujące obraz danej sytuacji poprzez minimalizowanie wpływu dyskutowania i przewartościowań na podjęte decyzje.

Podsumowując powyższe rozważania, należy raz jeszcze podkreślić, iż najgroźniejsze dyskutowanie pochodzi z poziomu T_1 i dotyczy negowania lub minimalizowania bodźca, który jest istotny dla racjonalnego funkcjonowania w sytuacji trudnej. Wszystkie jednak pomniejszenia lub pominięcia utrudniają, a najczęściej zupełnie uniemożliwiają racjonalne rozwiązywanie problemów. Fałszują bowiem obraz rzeczywistości, przez co skłaniają do podejmowania złych, destrukcyjnych dla człowieka decyzji. Rodzi to dalsze konsekwencje. W sytuacji, gdy jednostka stale nieefektywnie działa w obliczu pojawiających się konfliktów, jej obraz siebie, ludzi i/bądź świata staje się coraz bardziej negatywny. W zależności od zwyczajowego kierunku dyskutowania rodzi się lub wzmacnia destrukcyjna postawa: Ja nie jestem OK, ale Ty jesteś OK, bądź Ja jestem OK, ale Ty nie jesteś OK, a w najgorszym wypadku Ja nie jestem OK, ale Ty także nie jesteś. Ciągłe nieprzewycięzanie trudności neguje także autonomię jednostki i skłania ją tym samym do wchodzenia w niezdrowe relacje o charakterze symbiotycznym. By móc w jakiś sposób normalnie funkcjonować, człowiek taki będzie potrzebował drugiej osoby, z którą stworzy

pełną strukturę osobowości, gdyż część jego własnych struktur funkcjonowania Ja jest wyłączone.

Powyżej powiedziane zostało, że dyskontowanie może dotyczyć trzech obszarów. Skierowane więc może być na siebie, wtedy jednostka pomniejsza lub zupełnie neguje jakieś swoje myśli, uczucia, możliwości czy umiejętności; na innych, kiedy robi to samo w stosunku do innych ludzi oraz na sytuację. Wydaje się, iż najbardziej destrukcyjne są dyskonty skierowane na siebie. Częste ich stosowanie niszczy poczucie wartości człowieka i uogólnia się na wszystkie obszary funkcjonowania. W sytuacji, gdy dewaloryzuje się innych lub sytuację, jest szansa, iż w odmiennych okolicznościach będzie można funkcjonować racjonalnie. Niebezpieczne jednak może być także przebywanie z kimś, kto stale projektuje własne dewaloryzacje i dyskwalifikacje na otoczenie, w szczególności na inne osoby i robi to w sposób, nazwijmy to jawny, czyli widoczny w mowie werbalnej bądź niewerbalnej. Z czasem bowiem adresat owych projekcji może je uznać za prawdziwe i uogólnić. Spowoduje to obniżenie poczucia własnej wartości oraz wywoła, właściwie na zasadzie domina, dalsze dyskontowanie, tym razem już własne, skierowane na siebie. Wydaje się to sytuacją szczególnie istotną, jeśli wziąć pod uwagę relację nauczyciel-uczeń. Warto, by pedagodzy zdawali sobie sprawę z własnej roli w kształtowaniu się samooceny ucznia i mieli te kwestie zawsze na uwadze.

Można także założyć, iż stosowanie dużej ilości dyskontów jest mechanizmem samonapędzającym się. Negowanie bądź minimalizowanie pewnych czynników, mających istotny wpływ na sytuację problemową, znacznie utrudnia lub uniemożliwia jej rozwiązanie. To z kolei powoduje, iż jednostka, nauczona przykładem, zaczyna za wszelką cenę unikać tego rodzaju okoliczności, a napotykając trudności, patrzy na nie przez pryzmat jeszcze większych dewaloryzacji i szybko stara się z nich wycofać, co trudno nazwać konstruktywnym rozwiązywaniem problemów. Powyżej wspomniane zostało, iż dyskontowanie samo w sobie nie jest obserwowalne, jednak jednym ze sposobów jego wykrycia jest zaobserwowanie przejawów pasywności w funkcjonowaniu człowieka. Na zakończenie warto mocno podkreślić, że pasywność nie tylko wskazuje na obecność dyskontowania, ale przede wszystkim jest jego skutkiem.

Bibliografia

- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, REBIS, Poznań 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 2006.
- Jagiela J., *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.
- Jagiela J., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, RUBIKON, Kraków 2004.
- Jagiela J., *Pasywność w szkole*, „Psychologia w Szkole”, nr 3(3)/2004.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, REBIS, Poznań 2003.
- Lipa A., *Analiza transakcyjna jako pomoc w zrozumieniu relacji nauczyciela z uczniem*, [w:] *Język – Kultura – Nauczanie*, (red.) B. Kmiec i K. Poglodzińska, Wydawnictwo Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, Częstochowa 2006.
- Matkowski M., *Nierozpoznanie*, [w:] *ABC pomocy psychologicznej*, (red.) J. Santorski, Wydawnictwo J. Santorski & Co., Warszawa 1993.

- Mellor K., Schiff A.W., *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 5, nr 3, 1975.
- Mietzel G., *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, GWP, Gdańsk 2009.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Pierzchała A., *Pasywność jako psychologiczne źródło trudności w pracy z osobami chronicznie bezrobotnymi*, [w:] *Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka. Wybrane aspekty*, (red.) D. Kukła, Ł. Bednarczyk. Difin, Warszawa 2010.
- Pierzchała A., *Pasywność według teorii Analizy Transakcyjnej jako efekt negocjowania podmiotowości w relacji nauczyciel-uczeń*, [w:] *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, (red.) A. Gofron, B. Łukasik, t. 3, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2010.
- Radziwiłłowicz W., Wilczewska B., *Sytuacje trudne i sposoby radzenia sobie z nimi przez młodzież podejmującą próbę samobójczą*, [w:] *Psychopatologia okresu dorastania. Wybrane zagadnienia*, (red.) W. Radziwiłłowicz i A. Sumiły, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.
- Różańska-Kowal J., Izydorczyk B., *Sytuacje trudne i strategie radzenia sobie ze stresem przez nieletnich*, [w:] *Przestępczość nieletnich. Aspekty psychologiczne i prawne*, (red.) J.M. Stanik i L. Woszczyk. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Schiff A.W., Schiff J.L., *Passivity*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 1, nr 1, 1971.
- Schiff J. i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York 1975.
- Stewart I., Joines V. *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009.
- Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, (red.) T. Tomaszewskiego, PWN, Warszawa 1975.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa 1976.

STRESZCZENIE

Dyskontowanie zachodzi w sytuacji, gdy jednostka pomija lub znacząco minimalizuje pewne informacje, które są istotne dla rozwiązania problemu, przed którym stoi. W niniejszym artykule zaprezentowano klasyfikację dyskontów i ich wpływ na podejmowanie decyzji w sytuacjach problemowych w rzeczywistości szkolnej w relacji nauczyciela z uczniem. Zaprezentowano ich podział ze względu na obszar, czyli miejsce, w które są kierowane, typ, który określa rodzaj ignorowanego lub minimalizowanego czynnika oraz poziom, który wskazuje siłę każdego typu. Wskazano także zależności hierarchiczne omawianego zjawiska ze względu na destrukcyjność działania oraz nakreślono konsekwencje jego istnienia.

SUMMARY

Discounting occurs when the individual ignores or considerably minimizes some information which is essential for solving the problem they face. In the article there is presented classification of discounts and their influence on the problem-solving in school reality in the teacher-student relation. Discounts are classified according to three different criteria: the area, which is the place, they are directed to, the type, which is the kind of the ignored or minimized factor, and the level, which describes the strength of discount for each type. Hierarchical relations of the discounting are also shown with their destructiveness and consequences.