

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.31>

Jarosław JAGIEŁA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Wyznaczniki działań edukacyjnych. Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej

**Słowa kluczowe:** edukacyjna analiza transakcyjna, Zintegrowany Dorosły, wyznaczniki działań edukacyjnych, rodzaje inteligencji.

Edukacja jest – albo w założeniu być powinna – działaniem intencjonalnym. Oznacza to, że podejmowana aktywność winna być nastawiona na realizację określonych celów.

Spektrum owych celów i ich zakres zadziwia swoją rozległością. Począwszy od strategicznych dążeń, jakie odnaleźć można w międzynarodowych i krajowych aktach oraz raportach oświatowych, po cele zawarte w programach najmniejszych nawet placówek kształcenia, wychowania czy opieki nad dziećmi i młodzieżą. Przykładem może tu być jeden z pierwszych raportów stworzony w roku 1971 przez Międzynarodową Komisję ds. Rozwoju Edukacji i opracowany przez zespół, którym kierował Edgar Faure (stąd często używana nazwa „Raport Faure’a”, który został przedstawiony UNESCO jako *Learning to be. The World of education today on tomorrow*). Polski czytelnik mógł się z nim zapoznać kilka lat później pod tytułem: *Uczyć się, aby być*<sup>1</sup>. Globalne cele, jakie określono w tym raporcie, wskazały przede wszystkim na potrzeby i kierunki dalszego rozwoju systemów oświatowych, konieczność ich demokratyzowania się poprzez większy udział społeczeństwa w decyzjach dotyczących kształcenia i wychowania, a także dążenie do elastyczności edukacji dostosowującej się do potrzeb i zainteresowań ludzi<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

<sup>2</sup> J. Pólturzycki, *Raport Edgara Faure’a „Uczyć się, aby być”*, [w:] Z. Kruszewski, *Modernizacja edukacji projekty międzynarodowe*, Płock 2008.

Inny ze słynnych raportów został przygotowany przez Jacques'a Delorsa i dotyczył kształcenia ustawicznego, które powinno wykraczać znacznie dalej, niż się to dzieje obecnie, służąc uzupełnianiu wiedzy aktualnej, stwarzając możliwości zmiany zatrudnienia czy uzyskiwania awansu zawodowego. Raport, który ukazał się w roku 1996 pod tytułem *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (ang. *Learning: the Treasure Within*), sprowadzał główne cele tak pojętej edukacji do czterech filarów określonych jako uczenie się do: życia wspólnotowego, wiedzy, działania oraz bycia<sup>3</sup>. W tym samym okresie powstał też inny raport określany jako *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*. Obejmuje on analizę bieżącego stanu oświaty, kierunki i propozycje znaczących zmian w polityce edukacyjnej krajów europejskich, które powinny zmierzać do zachęcania całego społeczeństwa do zdobywania wiedzy i umiejętności podczas całego życia, co ułatwi ludziom dostosowanie się do szybko zmieniających się warunków w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Dwa podstawowe cele, które określa raport, sprowadzają się do umożliwienia każdemu człowiekowi zdobycia i rozwoju kultury ogólnej oraz rozwoju przydatności zawodowej i zdolności do aktywności w sferze ekonomicznej<sup>4</sup>.

Obok tak ogólnie sformułowanych celów edukacyjnych, podejmowanych przez wysokie gremia decyzyjne i adresowanych do całych społeczeństw, jak widzimy, głównie z zachętą do ciągłego uczenia się w procesie mających miejsce zmian, jakie niesie współczesność, formułowane są również cele i zadania w znacznie mniejszej skali oczekiwania.

Są to cele, jakie podejmuje każdy świadomy nauczyciel i wychowawca w swojej pracy pedagogicznej. Część z tych celów zostaje mu narzucona decyzjami władz oświatowych, część może formułować sam nauczyciel lub wychowawca na mocy własnych odpowiedzialnych decyzji co do kierunku podejmowanych przez siebie intencjonalnych oddziaływań. Część z nich jest, jak wiadomo, jawna (*explicite*), część natomiast, czemu poświęcono już tak wiele opracowań, niknie w mroku niewiedzy i nieświadomości jako ukryte cele szkolnych programów edukacji (*implicite*). Rozbieżność między obiema tymi grupami celów stanowi nieustanne źródło badawczych inspiracji i twórczych poszukiwań<sup>5</sup>.

Obok celów dotyczących kształcenia i nauczania istotna grupa celów odnosi się do procesów wychowania. W tych wypadkach teoria i praktyka pedagogicz-

<sup>3</sup> *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, Warszawa 1998.

<sup>4</sup> R. Góralska, *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [w:] Z. Kruszewski, *Modernizacja edukacji...*

<sup>5</sup> T. Bauman, *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993; A. Janowski, *Ukryty program polskiej szkoły*, „Res Publica” 1988, nr 4; tegoż, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989; J. Lenkiewicz, *Czym są ukryte programy szkoły?*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 6; R. Meighan, *Przestrzeń mówi. Ukryty program budynków szkoły*, [w:] R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 86–94; J. Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin 2002; W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002 i inni.

na skupia się najczęściej na cechach i rozwoju osobowości wychowanka. Podział i wybór owych celów zależy od przyjętych założeń ideowych, stanowiąc w ten sposób określone standardy mówiące o tym, do czego w konsekwencji prowadzą, lub mają prowadzić, zbiegi wychowawcze oraz jakich rezultatów i efektów można oczekiwać. Łatwo zauważyć, że decyzje dotyczące wyboru określonych kategorii celów dotyczą również problematyki wartości, które uprawomocniają oraz uzasadniają ich istnienie i sens. Ujawniają się tu jednak dwa odmienne stanowiska, które – jak pisze Leon Zarzecki – wynikają z odrębnych założeń światopoglądowych<sup>6</sup>. W pierwszym stanowisku ma miejsce odwoływanie się do wizji świata, który ma dopiero nadejść. Stąd wychowanie jest tu instrumentem przekształcania świadomości ludzi w takim właśnie kierunku. W przypadku drugim chodzi o zachowanie tradycji i dotychczasowego porządku społecznego i utrwalenie go w świadomości dorastających pokoleń. Dostrzegając zasadniczą odmienność obu stanowisk, trudno jednocześnie nie zauważyć ich ograniczoności. Pierwsze stanowisko stara się urabiać świadomość wychowanków do wyobrażenia o świecie, którego jeszcze nie ma, i nie ma też jakiegokolwiek pewności, że będzie on istniał w kształcie wyobrażonym sobie przez jego zwolenników. Łatwo tu popaść w ideologizację oddziaływań wychowawczych oraz doktrynerstwo. Z kolei stanowisko przeciwne nie chce niejako dostrzegać dynamiki zmieniającego się świata i wymagań z nią związanych. Może prowadzić to w konsekwencji do nieadekwatności wszystkiego tego, co jest przedmiotem wpływów pedagogicznych. Pozostaje wciąż kwestią otwartą dylemat: czy oba te stanowiska znajdują kiedykolwiek wspólną płaszczyznę porozumienia, która mogłaby przyczynić się do niesprzecznych ze sobą działań w obszarze edukacji? Zasygnalizowana tu problematyka celów pedagogicznych nie wyczerpuje rozległości tematu, który mieści się w obszarze refleksji określanym mianem teleologii pedagogicznej. Jest jednak rzeczą istotną, aby zauważyć, iż cele nadają kierunek działaniu pedagogicznemu i jako wyznaczniki postępowania sprowadzają się do odpowiedzi na pytania: „co?” (a więc np. jakie cechy osobowości mają być kształtowane), „po co?” (np. po to, aby przygotować wychowanka do życia społecznego) oraz „jak długo?” (np. przez okres pobytu w placówce oświatowej).

Analiza transakcyjna, która będzie stanowiła przedmiot poniższych rozważań, nie wypracowała jak dotąd jednoznacznego zbioru celów wychowania, co nie oznacza, iż nie da się ich wyprowadzić na podstawie istniejących już założeń i elementów tej koncepcji, która dość często identyfikowana jest z nurtem psychologii humanistycznej. Nie jest to pogląd do końca zasadny, gdyż analiza transakcyjna integruje w sobie również inne kierunki współczesnej psychologii (np. podejście psychodynamiczne i psychoanalizę, neobehawioryzm i psycholo-

<sup>6</sup> L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 58–61.

gię egzystencjalną, teorie komunikacji itd.)<sup>7</sup>. Brak owych wyznaczników wychowawczych skłania do podjęcia próby ich określenia na podstawie modelu zintegrowanej osobowości, która w sposób najbardziej ogólny wskazuje na cel wszelkiego rodzaju zabiegów służących prawidłowemu ukształtowaniu osobowości.

### Edukacyjne aplikacje analizy transakcyjnej

Założenia i zakres tematyczny edukacyjnej analizy transakcyjnej przedstawiany był już wcześniej na łamach tego periodyku<sup>8</sup>. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że jest to koncepcja stosunkowo mało znana, zdecydowano się przytoczyć podstawowe przesłanie tej teorii raz jeszcze. Tak więc, zgodnie ze stanowiskiem Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (ITAA – *International Transactional Analysis Association*), analiza transakcyjna (AT) to psychologia społeczna, teoria osobowości i interakcji międzyludzkich opracowana przez Erica Berne'a (1910–1970). Składa się z pewnych kluczowych pojęć, które mają służyć klientom psychoterapii, uczniom i całym systemom społecznym do analizowania oraz zmieniania dotychczasowych niefunkcjonalnych wzorców interakcji, które kolidują z aspiracjami życiowymi<sup>9</sup>. Badania naukowe – jak twierdzą przedstawiciele ITAA – udowodniły wysoką skuteczność tego kierunku w szerokim zakresie jej zastosowań.

Na stronie francuskiego towarzystwa AT przeczytać możemy, iż: „Znaczenie, oryginalność i dostępność sprawiają, że jest to jedna z najbardziej cenionych i stosowanych teorii we wszystkich dziedzinach pomocy psychologicznych”<sup>10</sup>.

W obecnym kształcie przyjmuje się, iż szczegółowe cele edukacyjnych aplikacji analizy transakcyjnej sprowadzają się do stworzenia nowych możliwości i sposobów uczenia się oraz podnoszenia efektywności tego procesu. Analiza transakcyjna pragnie również zaproponować odmienne spojrzenie na metody, które w większym stopniu motywują uczniów do wysiłku. Uczenie się skupione na gromadzeniu doświadczenia przyjmuje, że kierunek tego procesu wyznacza sam uczeń. Znający założenia EAT nauczyciel powinien – przynajmniej w założeniu – lepiej radzić sobie z różnorodnymi trudnymi sytuacjami szkolnymi.

Koncepcja nawiązuje też do teorii edukacji bez poczucia winy (*blade-free theory*), która czyni oddziaływania pedagogiczne mniej obciążającymi psycho-

<sup>7</sup> J. Jagieła, *Edukacyjna analiza transakcyjna na tle innych orientacji psychopedagogicznych*, [monografia w druku].

<sup>8</sup> Tenże, *Samoświadomość nauczycieli w koncepcjach edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 26, nr 1, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2017, s. 69–83.

<sup>9</sup> Źródło: <http://itaaworld.org/what-transactional-analysis> [dostęp: 11.09.2017].

<sup>10</sup> Źródło: <http://analysetransactionnelle.fr/lanalyse-transactionnelle/cest-quoi-l-analyse-transactionnelle/> [dostęp: 11.09.2017].

logicznie<sup>11</sup>. Powyższe cele – zgodnie z przesłaniem EAT – powinny być realizowane zgodnie z dwiema głównymi zasadami praktyki pedagogicznej, które są zbieżne w podobnym stopniu z psychoterapią AT.

W pierwszej z reguł postuluje się pamiętanie o tzw. metodzie kontraktu. Chodzi tu o to, że relacje między nauczycielem i uczniem (podobnie jak między terapeutą i klientem) winny opierać się na podstawie obopólnie zawartej umowy, która uwzględnia również wspólnie ponoszoną odpowiedzialność za proces uczenia się. Druga z reguł dotyczy samej komunikacji, która zakłada otwartość w dostępie do wszystkich istotnych informacji związanych z przebiegiem uczenia się, co ma zapobiegać różnego rodzaju manipulacjom i grom interpersonalnym<sup>12</sup>.

Powyższe założenia EAT realizowane są z dużym sukcesem w wielu krajach, m.in. w Wielkiej Brytanii<sup>13</sup>. Edukacyjna analiza transakcyjna nie znajduje niestety w Polsce swoich zbyt licznych przedstawicieli. Tematyką EAT zajmuje się powołany w maju 2010 roku przez Senat Akademii im. J. Długosza w Częstochowie Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej. Powracając do interesującej nas problematyki celów wychowania, warto przywołać – jak to uczyniła Sylvia Schachner<sup>14</sup> – podstawowe założenia doktrynalne analizy transakcyjnej i odnieść je w szczególności do aspektów edukacyjnych. Okazuje się bowiem, że nawet te kluczowe założenia teoretyczne AT<sup>15</sup> mają swoje konkretne przełożenie na życie szkoły i realizowanych tam celów, proces uczenia się oraz funkcjonowanie nauczyciela i uczniów, czy na cały proces dydaktyczno-wychowawczy. Podstawowe przesłanie koncepcji sprowadza się do osadzonego w całym nurcie psychologii humanistycznej zasadniczego „aksjomatu”, iż ludzie są OK (*People are OK*). Zakłada się zatem akceptację ludzi, których uznaje się w swej istocie za dobrych z założenia, zasługujących na szacunek i posiadających przypisaną im godność. Można nie akceptować zachowania danego człowieka, jednak nie można nigdy negować go jako osoby. Przeniesienie tej zasady na grunt pedagogiczny oznacza przyjęcie każdego dziecka w czasie pobytu w placówce edukacyjnej ze zrozumieniem i aprobatą oraz odnoszenie się do niego z szacunkiem. Gdy w tym kontekście Sylvia Schachner myśli o uczniu, przychodzi jej do głowy taka oto refleksja. „Każdy uczeń ma swoją własną historię uczenia się i swoje własne etapy rozwojowych. Obowiązkiem nauczyciela jest znaleźć sposoby, aby ożywić ten proces”<sup>16</sup>. Konieczna jest zatem akceptacja dla jego wysiłku i afirmacja jego osoby.

<sup>11</sup> N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginning to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, nr 3, vol. 34, s. 289.

<sup>12</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, North Carolina, USA 2009, s. 6–8.

<sup>13</sup> J. Jagieła, *Samoświadomość nauczycieli...*, s. 73–74.

<sup>14</sup> S. Schachner, *Models of transactional analysis in educational management*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2016, nr 5, s. 35–49.

<sup>15</sup> Źródło: <http://www.itaa-net.org> [dostęp: 2.07.2017].

<sup>16</sup> S. Schachner, *Models of transactional analysis...*, s. 42.

Druga z elementarnych reguł teorii AT mówi, że każdy ma zdolność do myślenia (*Everyone has the capacity to think*). To niezbyt jednoznaczne hasło – wszak każdy przyzna, że istnieją ludzie ze znacznymi deficytami intelektualnymi, uszkodzeniami kory mózgowej, czy będący w ostrej fazie psychozy, których rozeznanie rzeczywistości i zdolność do myślenia są znacznie ograniczone – sprowadza się do przekonania, iż każda osoba jest zdolna do decydowania o sobie w stopniu, na jaki pozwala jej dany etap rozwojowy czy stan psychiki. Niemniej jednak „Każdy człowiek jest w stanie się uczyć. Obowiązkiem nauczyciela jest uporządkowanie tego procesu w taki sposób, który ułatwi uczniowi przebieg przyswajania wiedzy i umiejętności. Natomiast odpowiedzialność ucznia sprowadza się do znalezienia własnej najlepszej strategii uczenia się”<sup>17</sup>.

I wreszcie trzecia z zasad wyraża przekonanie, że w sumie ludzie sami decydują o swoim losie, a ich decyzje w tej dziedzinie mogą i mają prawo się zmieniać (*People decide their own destiny, and these decisions can be changed*). Sylvia Schachner stwierdza w tym miejscu, że „uczniowie mają swoją historię uczenia się oraz nakazy i pozwolenia na uczenie się nauki. Obowiązkiem nauczyciela jest bycie zainteresowanym tymi wzorcami rodzicielskimi i znaleźć sposoby, aby wyrazić przyzwolenie, wsparcie i uznanie dla kolejnych kroków w procesie nabywania wiedzy”<sup>18</sup>. Jednak – jak twierdzi autorka – uczeń może zmieniać swoje założenia, strategie oraz zainteresowanie uczeniem się, musi jednak wziąć odpowiedzialność za swoje decyzje. Powyższe trzy fundamentalne zasady, przywoływane z reguły na początku omawiania koncepcji AT, wyznaczają najogólniejszy schemat, który pozwoli nam w dalszej części odnieść się w sposób bardziej konkretny do poszczególnych celów wychowania wynikających z analizy transakcyjnej. Mówiąc jednak o dalszej części tego tekstu, należy zaznaczyć, iż wymaga on pewnej znajomości pojęć i teorii AT. Nie pozostaje zatem nic innego, jak zachęcić w tym momencie czytelnika mniej zaznajomionego z tą koncepcją do sięgnięcia po dostępne w języku polskim pozycje z tego zakresu<sup>19</sup>.

## Transakcyjne koncepcje integracji osobowości

Centralną kategorią pozwalającą na sformułowanie celów wychowania oraz wyznaczników działań edukacyjnych na bazie analizy transakcyjnej wydaje się

<sup>17</sup> Tamże, s. 42.

<sup>18</sup> Tamże, s. 42–43.

<sup>19</sup> E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1987; tegoż, *Dzień dobry... i co dalej. Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Poznań 1998, 2008; T.A. Harris, *W zgodzie z tobą i z sobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1979, 1987; J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012; M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994; R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, 2013; I. Stewart, V. Joines, *Analiza transakcyjna dzisiaj*, Poznań 2016.

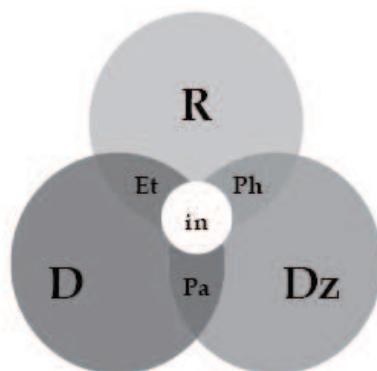
model tzw. Zintegrowanego Dorosłego. Oznacza on, iż wszystkie elementy składające się na osobowość pozostają ze sobą we względnie harmonijnych proporcjach, a struktura Ja-Dorosły nie zostaje zdominowana i zawładnięta przez sąsiednie stany *ego* (Rodzica i Dziecka). Dorosły może całkowicie spełniać swoją rolę, która wyraża się głównie w dobrym kontakcie z otaczającą rzeczywistością, ocenie prawdopodobieństwa zdarzeń oraz apalicznej zdolności do przetwarzania informacji. Jest to zatem sfera racjonalności, obiektywizmu i autonomii. Dorosły wyraża się poprzez zachowania, myśli i uczucia będące bezpośrednimi reakcjami na aktualne zdarzenia, które nie są prostą konsekwencją uprzedniego wpływu rodziców (lub tylko wyobrażeń takich wpływów) lub/i utrwalonych doświadczeń i przeżyć sięgających dzieciństwa. Stan Zintegrowanego Dorosłego (zapisywany zazwyczaj dużymi literami, jako nazwa własna) jest zatem emanacją i wyrazem najbardziej zdrowej oraz dobrze funkcjonującej osobowości. Wydaje się więc sensownym wskazanie na ten konstrukt teoretyczny, mający jednak również przełożenie na konkretne działania praktyczne, jako na cel zabiegów edukacyjnych zarówno w wymiarze wychowawczym, jak i kształceniowym.

Propozycja integracji poszczególnych stanów *ego* wokół struktury Ja-Dorosły pojawia się kilkakrotnie u różnych autorów. I tak Muriel James i Dorothy Jongeward prezentują analizę procesu integracji według nakreślonych przez siebie etapów. Począwszy od momentu skontaminowanego przez Rodzica lub/i Dziecko Dorosłego, a dodajmy w tym miejscu, iż takie zjawisko zawsze w mniejszym lub większym stopniu ma miejsce, po osiągnięciu stanu optymalnego. Pośredniczą w tym procesie takie etapy, jak: osiągnięcie wystarczającego poziomu świadomości zawartości Rodzica i Dziecka, identyfikacja istniejących tam danych oraz proces dekontaminacji – poprzez ustalenie granic dla poszczególnych stanów Ja. Dorosły w wyniku tego rodzaju zabiegów zyskuje swoje walory i siłę, która czyni go swoistym filtrem zachowań pozwalających na swobodne i adekwatne sięganie do sąsiednich struktur *ego* bez przymusu oraz uwiłkań<sup>20</sup>. Podobną drogę integracji osobowości ukazuje Susannah Temple. Autorka doszła do niej poprzez analizę i praktykę ilustratywną dekontaminacji Dorosłego w czasie prowadzonych szkoleń dla nauczycieli. Przy pomocy położonych na podłodze okręgów symbolizujących poszczególne stany Ja autorka ukazywała symultanicznie dynamikę kluczowych aspektów kontaminacji, gdzie wizualnie Rodzic i Dziecko zachodzą w pewnej części na obszar Dorosłego. Fiksacje są tu solidne i odbierają potencjał energii tego stanu Ja, przez co jest on słaby i nieefektywny. W konsekwencji dekontaminacji (ruch w górę i dół nachodzących na Dorosłego okręgów) Rodzic i Dziecko oddają pole Dorosłemu, fiksacje zachowań znacząco się zmniejszają. Co istotne w tym modelu to fakt, iż Rodzic i Dziecko przekazują swoją energię Dorosłemu, wzbogacając jego możliwości i funkcje. W sumie Zintegrowany Dorosły ma szansę wyrażenia swojej pełnej

<sup>20</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt., s. 344–345.

dojrzałości, w którą optymalnie zostaje włączone bogactwo wiedzy z przeszłych doświadczeń Rodzica i Dziecka – stanów Ja, które były dotąd w dużym stopniu zablokowane, stanowiąc proste i bezrefleksyjne reakcje na otaczającą rzeczywistość<sup>21</sup>. Warto jednak mieć świadomość, iż pełna i całościowa integracja jest stanem mało realistycznym oraz wyidealizowanym – zwraca na to uwagę również Susannah Temple, gdy pisze o zawsze niemal obecnych szczątkowych kontaminacjach. Całkowita integracja osobowości oznaczałaby bowiem osiągnięcie pełnej dojrzałości w wielu sferach życia, czy też psychologicznej doskonałości, co – jak wiadomo – realnie zdarzyć się nie może. Katolicy są tu zgodni, że nawet osoby uznane za świętych Kościoła mieli swoje wady, ograniczenia i niespójności w zachowaniu, stąd termin „spójność” będziemy traktowali jako synonimiczny wobec kategorii „integracji”.

Model integracji osobowości związany jeszcze ściślej z problematyką pedagogiczną wnosi kolejne rozwiązanie<sup>22</sup>. W sposób charakterystyczny zrywa z graficznym, hierarchicznym i tradycyjnym układem osobowości Rodzic – Dorosły – Dziecko w analizie strukturalnej pierwszego stopnia na rzecz układu wypośrodkowanego, gdzie obszar integracji (in) znajduje swoje centralne miejsce (rys. 1).



R – Rodzic, D – Dorosły, Dz – Dziecko

Et – *Ethos*, Pa – *Pathos*, Ph – *Philia*

in – obszar integracji

**Rys. 1.** Model integracji osobowości

Źródło: J. Jagieła, *Transakcyjny model procesu wielostronnego nauczania-uczenia się*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagieła, Częstochowa 2011, s. 32.

W oczywisty sposób stopień integracji osobowości może być większy lub mniejszy. Nachodzące na siebie i rozchodzące okręgi przypominają nieco mi-

<sup>21</sup> S. Temple, *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*, „Transactional Analysis Journal” 1999, nr 3, vol. 29, s. 165.

<sup>22</sup> J. Jagieła, *Integracja osobowości jako wartość edukacyjna: perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6, s. 119–139.



gawkę aparatu fotograficznego starego typu, ze zmiennym czasem ekspozycji. Zwiększona bliskość okęgów stwarza również większy centralny obszar integracji. Przywołując jednak ten model, który był już wcześniej eksponowany, chodzi przede wszystkim o to, aby ukazać elementy mogące stanowić ważne wyznaczniki działań edukacyjnych i wychowawczych.

### Transakcyjne wyznaczniki działań edukacyjnych

Gdy spojrzymy na powyższy wykres, zauważymy trzy pojęcia sięgające starożytności (*Ethos, Pathos, Philia*). Wspomniane pojęcia prezentowane są zgodnie z pisownią grecką, gdyż ich współczesne rozumienie nie pokrywa się z antycznym ich znaczeniem, bliższym w tym wypadku terminom analizy transakcyjnej. Dla przykładu dzisiejszy „etos” oznacza mniej więcej tyle, co obyczaj, normy i wartości składające się na styl życia oraz charakter danej grupy społecznej. Z kolei „patos” to nastrój powagi towarzyszący najczęściej mówieniu lub pisaniu w podniosły sposób o sprawach wielkich<sup>23</sup>. Wprawdzie powyższe pojęcia wiążą się w tradycji starożytnej nierozdzielnie z retoryką, jako sztuką poprawnej wymowy, to jednak przyglądając się bliżej ich znaczeniu, tak jak robi to Marek Herman<sup>24</sup>, odnajdujemy duże powinowactwo z transakcyjnym ich sensem. Wydaje się, że te właśnie pojęcia mogą stać się ważnymi wyznacznikami podejmowanych z perspektywy humanistycznej działań pedagogicznych. Czym są zatem wymienione pojęcia?

1. **Ethos** (gr. *éthos*). Powstaje na styku struktury Ja-Rodzic i Dorosłego. Pojęcie *éthosu* należy wiązać z tym, co w odniesieniu do greki rozumiemy poprzez dobry charakter czy zwyczaj, ale też w kontekście zamieszkiwania w czymś, a także ojczyzny; jako zespół wartości charakterystyczny dla danej zbiorowości (np. warstwy społecznej czy klasy, zawodu itd.), ale również dla danej epoki lub kierunku etycznego. Najczęściej mówimy o etosie rycerskim, chrześcijańskim, mieszczańskim itd. Współcześnie mówiąc o czyimś etosie, mamy na myśli ideały charakteryzujące grupę lub jednostkę, zespół norm, wartości i wzorców wyznaczających ludzkie zachowanie.

Na istnienie tego świadomego zintegrowanego stanu osobowości zwracało uwagę wielu autorów, poczynając od samego Erica Berne'a<sup>25</sup>. W sensie dosłowo-

<sup>23</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 2002.

<sup>24</sup> M. Herman, *Ethos i Pathos w antycznej sztuce wymowy*, „Perspektywy Kultury” 2010, nr 3, s. 107–127.

<sup>25</sup> E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry*, New York 1961, s. 194–195; J.A. Gillespie, *Feelings in the Adult Ego State*, „Transactional Analysis Journal” 1976, vol. 6, nr 1, s. 69–72; A.V. Hohmuth, A.V. Gormly, *Ego State Models and Personality Structure*, „Transactional Analysis Journal” 1982, vol. 12, nr 2, s. 140–143; M. James, D. Jongeward, dz. cyt., s. 343–346; B.N. Phelan, P.E. Phelan, *The Fully Functioning Adult*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 2, s. 123–126;

nym są to przepracowane i zintegrowane w stanie Dorosłym aspekty etyczne Rodzica. *Ethos* wyraża się np. życzliwym i odpowiedzialnym nastawieniem do innych ludzi i świata oraz takimi cechami, jak choćby odwaga, odpowiedzialność, szczerłość, punktualność, otwartość, lojalność, uczciwość, szacunek wobec innych czy solidność. Tworzy zespół spójnych wartości, przekonań i ocen wyznaczających sposób postępowania danej jednostki lub grupy. Nie są to jednak dane pochodzące wprost od Rodzica, będące bezrefleksyjną reakcją na rzeczywistość i jego obecność w strukturze osobowości, ale stanowią przetworzoną przez „pracę” Dorosłego, świadomą postać tych danych. Nie jest to zatem etyka norm i zakazów, ale etyka świadomości i wynikającej stąd odpowiedzialności.

*Ethos* służy rozwojowi inteligencji moralnej (MI).

2. *Pathos* (gr. *páthos*). Istnieje dzięki połączeniu stanu Ja-Dziecko i Dorosłego. Słowo *páthos* oznacza w języku greckim tyle, co uczucie, namiętność, ale też cierpienie i doświadczenie. Potocznie o patetyczności mówimy wówczas, gdy panuje nastrój wzniosłości, podniosłości, gdy dzieją się rzeczy wielkie, mające ponadczasowe znaczenie, także wtedy, gdy panuje styl powagi i ceremonialności. Stąd czasem zarzuca się patetyczności sztuczność, napuszoną atmosferę wyjątkowości i niczym nieuprawnioną górnolotność.

W sensie dosłownym dostrzegamy go w czyjejś osobistej atrakcyjności, energetyczności i spontaniczności, co może wyrażać się np. przez czyjś urok, naturalność lub spontaniczność.

Dzięki używaniu tego stanu Ja osoba może pielęgnować i doceniać korzyści, jakie można czerpać z życia społecznego i odczuwać emocje namiętności, czułości i cierpienia<sup>26</sup>. Wydaje się, że dobrym uzasadnieniem ujawniającym ten stan mogą być następujące słowa Erica Berne'a:

[...] niektóre dziecięce cechy włączają się do stanu Ja Dorosły w inny sposób, niż to się dzieje w kontaminacji. [...] można zaobserwować, że niektórzy ludzie zachowując się w dorosły sposób, mają naturę otwartą i wiele dziecięcego uroku<sup>27</sup>.

Można powiedzieć, że *Pathos* stwarza tu pewną równowagę, gdzie ujawniające się emocje łączą się z racjonalnym i poznawczym obszarem osobowości, a przecież wiadomo, że istnieje tu odwieczne napięcie. Arystoteles pisał, że ten, kto dał się opanować namiętnościom, przestaje dostrzegać to, co słuszne, opowiadał się zatem za równowagą między namiętnościami i rozwagą, które powinny charakteryzować każdego z ludzi.

L. Schlegel, *Gedanken zum Erwachsenen-Zustand der „integrierten“ Person nach Berne*, „Zeitschrift für Transaktions Analyse in Theorie und Praxis” 2001, nr 3, s. 77–90; J. Schneider, *Von der Kunst erwachsen zu handeln: Die Ethos-, Pathos- und Logosqualitäten der Erwachsenenichzustände und die Auflösung und Transformation von Eltern- und Kindichzuständen*, „Zeitschrift für Transaktions Analyse in Theorie und Praxis” 2001, nr 4, s. 148–164.

<sup>26</sup> Zob. M. James, D. Jongeward, dz. cyt., s. 344.

<sup>27</sup> E. Berne, dz. cyt., s. 194–195.

W tradycji filozoficznej odnajdujemy dwa przeciwstawne stanowiska wobec relacji, jakie mają łączyć rozum z emocjami. David Hume (1711–1776) uważał, że rozum winien być niewolnikiem uczuć. „Rozum jest i powinien być jedynie sługą namiętności” – twierdził. Z kolei Immanuel Kant (1724–1804) był zdecydowanym obrońcą poglądu, że to właśnie rozum powinien mieć prymat nad sferą emocjonalną. Nie ulega wątpliwości, iż *Pathos* wpisuje się w spuściznę Kanta, a nie Hume’a. Dezintegrację stanu Ja-Dziecko, który nie jest zintegrowany z pozostałymi stanami *ego* oraz poddany racjonalnej sferze myśli i poznania, dobrze ilustrują słowa św. Pawła: „Nie rozumiem bowiem tego, co czynię, bo nie czynię tego, co chcę, ale to, czego nienawidzę” (Rz 7, 15).

Przykładem potwierdzającym tezę, że nie należy rozdzielać emocji od rozumu, może być też rozprawa Paula Blooma, który w sposób wyczerpujący uargumentował tezę, iż empatia rozumiana jako emocjonalne odczuwanie cierpienia innych, pozbawiona aspektu racjonalnego, przynosi więcej szkód niż pożytku<sup>28</sup>. Dlatego opowiada się za empatią poznawczą zamiast emocjonalnej, wyraźnie przyznaje, podobnie jak Kant, prymat rozumowi w tym odwiecznym konflikcie między głową a samym tylko sercem. Autor, profesor psychologii na Uniwersytecie w Yale, pisze o swojej rozprawie tak:

Moja książka nie jest po prostu atakiem na empatię. Chodzi mi o coś więcej. Chcę przedstawić argumenty na rzecz świadomej, rozważnej refleksji w życiu codziennym, dowodząc, że powinniśmy starać się posługiwać raczej głową niż sercem<sup>29</sup>.

Dobrze oddaje ten problem również taki oto cytat:

Uczucia trzeba przepracować. Na nic zda się wypieranie ich ze świadomości, dławienie. Ale też niczego nie osiągniemy poprzez folgowanie im. Mamy uczucia, ale – nie jesteśmy nimi. Trzeba o tym pamiętać. Mogą być siłą niszczycielską, ale też właściwie kierowane – stają się siłą dla wszelkiego działania, potężną i niezastąpioną<sup>30</sup>.

Ciekawe wyniki badań przynosi artykuł Joanny Grabowskiej dotyczący analizy porównawczej między transakcyjnymi stanami *ego* a spostrzeganiem przez uczniów wybranych elementów obrazu własnego życia rodzinnego. Badania te ujawniły, że istnieje statystycznie istotny związek pomiędzy konstruktywnymi cechami relacji i funkcjonowania rodziny, jej poziomem komunikacji i spójności a ukształtowanym stanem *Pathos* u osób badanych<sup>31</sup>. *Pathos* służy rozwojowi inteligencji emocjonalnej (EI).

3. **Philia** (łac. *filius* – syn, *filia* – córka). Jest to obszar integracji struktury Ja-Rodzica i Dziecka w zakresie możliwości budowania przywiązania, więzi, in-

<sup>28</sup> P. Bloom, *Przeciw empatii, Argumenty za racjonalnym współczuciem*, Kielce 2016.

<sup>29</sup> Tamże, s. 15.

<sup>30</sup> M. Matuszczak, *Czym są... uczucia*, „Niezależna Gazeta Polska – Nowe Państwo”, 2010, nr 5, s. 34.

<sup>31</sup> J. Grabowska, *Stany Ja uczniów a spostrzeganie przez nich wybranych elementów obrazu własnej rodziny*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2017, nr 6 [w druku].

tymności oraz zaangażowania (stąd pojęcie afiliacji). Pojęcie to było dotąd nieobecne w literaturze transakcyjnej i zostało wyodrębnione przez autora tego opracowania. Greckie pojęcie *philia*<sup>32</sup> należy wiązać z problematyką więzi, wyrażającej się poprzez uczucia miłości i przyjaźni. Termin filiacja jest odpowiednikiem pokrewieństwa. *Philia* często bywa stawiane obok innych składowych miłości, jak *eros* (zafascynowanie kochaną osobą) i *agape* (miłość ofiarna, pełna poświęcenia i troski). Jest to jednak w swoim założeniu miłość wolna od zmysłowości, nastawiona natomiast na przyjacielskość, bezinteresowność, lojalność i wierność. Miłość, gdzie dobro drugiej osoby stawiane jest wyżej niż dobro własne (*amor benevolentiae*). W tym sensie przeciwstawia się „miłości pożądania” (*amor concupiscentiae*), gdzie dobro własne ma swoje pierwsze miejsce. *Philia* jest najbliższa znaczeniu miłości przyjacielskiej. Charakteryzuje się połączeniem intymności z zaangażowaniem, zobowiązania z decyzją trwania.

Intymność jest tu wyrazem bliskości emocjonalnej oraz wszystkich innych uczuć i działań służących przywiązaniu. Intymność, jako najpełniejszy wyraz więzi, to wszelkie pozytywne uczucia i działania wzmagające przywiązanie. Pojawia się w niej dbanie o dobro drugiej osoby i szacunek wobec niej, a także zaufanie, zrozumienie, chęć dzielenia się oraz otrzymywania i dawania wsparcia. W tak silnym przejawie wzajemnej więzi druga osoba staje się ważnym elementem własnego życia. Emocje składające się na intymność są w dużej mierze wynikiem komunikacji między partnerami i rozumienia potrzeb osoby kochanej. Dynamika intymności, traktowanej jako bliskość, rośnie stopniowo wraz z trwaniem relacji i wolno opada po osiągnięciu swego maksimum. To bowiem, co połączyło ludzi, nie znika tak szybko. Intymność jest więc bliskością emocjonalną, wiążącą się z przywiązaniem i głębokim zaufaniem.

Zaangażowanie służy utrzymaniu relacji i odpowiedzialności za jej trwanie, zaspokajaniu czyichś potrzeb, ale także respektowaniu istnienia, postaw i wartości drugiej osoby. Nieodłączną składową *Phili*, obok intymności, byłoby zatem zaangażowanie. Zaangażowanie wiążące się z podjęciem określonego zobowiązania służy dostatecznej trwałości relacji i podtrzymaniu jej istnienia. Ten element należy w tym miejscu podkreślić ze szczególną siłą, gdyż konstytuuje on w najwyższym stopniu omawiane przez nas zjawisko. *Philia* stanowi pierwotny wzór i swoistą matrycę społeczną, zgodnie z którą kształtowane będą późniejsze więzi międzyludzkie. Wyraża się też poprzez tzw. „głód przynależności”<sup>33</sup>, a więc potrzebę budowania pozytywnych relacji z innymi<sup>34</sup>. Nieprzypadkowo

<sup>32</sup> W łacinie jej odpowiednikiem jest: *amicitia*, oznaczająca związek przyjaźni i przymierza, a *amicissimus* jest najlepszym przyjacielem, opiekunem, patronem, towarzyszem i sprzymierzeńcem; za: *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa 1979, s. 33–34.

<sup>33</sup> W AT „głódami” określamy potrzeby człowieka.

<sup>34</sup> T. White, *Symbiosis and Attachment Hunger*, „Transactional Analysis Journal” 1997, vol. 27, nr 4; T. White, *Transference, Attachment, and the transactional Symbiosis*, „Transactional Analysis Journal” 1998, vol. 28, nr 2.

zatem *Philia* odpowiada za powstanie trzech pierwszych transakcyjnych pozycji życiowych<sup>35</sup>. Są one bowiem konsekwencją najwcześniejszych emocjonalnych doświadczeń dziecka w relacjach z rodzicami. Można, z dużym uproszeniem, powiedzieć, że są one takie, jak kształtowały się nasze relacje z rodzicami, gdy byliśmy dziećmi. Jednak – i to też trzeba odnotować – w przypadku przyjęcia najbardziej optymalnej z punktu widzenia zdrowia psychicznego pozycji „Ja jestem OK – (Ty) Wy jesteście OK” musi zostać zaangażowany stan Ja-Dorosły, gdyż nie osiąga się jej biernie, ale przez podjęcie własnej, autonomicznej decyzji. Jest ona więc bardziej przyjętą postawą niż samym odczuciem. W tym wypadku czwarta z pozycji życiowych (+,+) mieściłaby się już w obszarze centralnej integracji, którą ilustruje powyższy wykres. *Philia* służy rozwojowi inteligencji społecznej (SI).

4. *Logos* (gr. *lógos*). Stanowi obiektywną zdolność do analizy danych, umożliwia dobry kontakt z otoczeniem oraz racjonalną i realistyczną ocenę rzeczywistości. Można zatem powiedzieć, że osoba posługująca się sprawnie tym stanem rzeczy potrafi w sposób optymalny gromadzić i analizować posiadane przez siebie informacje oraz opracowywać je w sposób obiektywny i logiczny. Stąd też czasem *Logos* używany jest zamiennie w AT z pojęciem *Technika* (ang. *technics*), co podkreśla jego sprawny, użyteczny i instrumentalny charakter<sup>36</sup>. W analizie strukturalnej drugiego stopnia *Logos* stanowi najbardziej centralne miejsce – jako Dorosły w Dorosłym (ang. *The Adult in the Adult*)<sup>37</sup>.

W modelu zintegrowanej osobowości stanowi również centralny obszar odpowiadający symbolowi „in” (zob. rys. 1.). *Logos* służy rozwojowi inteligencji intelektualnej (II).

Zestawienie powyższych kategorii jako wskaźników działań edukacyjnych ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Transakcyjne wskaźniki działań edukacyjnych

Zintegrowane stany Ja – wyznaczniki działań edukacyjnych	Niektóre z cech postulowane w wychowaniu	Docelowe rodzaje rozwoju inteligencji
<i>Ethos</i>	przewidywalność, rzetelność, szczerłość, wdzięczność, niezłomność, wierność, słowność, punktualność, uczciwość, odpowiedzialność, lojalność, wiarygodność, solidność, godność itd.	<b>Inteligencja moralna</b> (MI – <i>Moral Intelligence</i> ). Zdolność do ustalenia, w jakim zakresie przyjęte zasady, normy i wartości można pogodzić z własnymi dążeniami, wyborami oraz działaniami.

<sup>35</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą...*, s. 52–70.

<sup>36</sup> M. James, D. Jongeward, dz. cyt., s. 245–252.

<sup>37</sup> J. Jagieła, *Słownik...*, s. 110.

Tabela 1. Transakcyjne wskaźniki działań edukacyjnych (cd.)

Zintegrowane stany Ja – wyznaczniki działań edukacyjnych	Niektóre z cech postulowane w wychowaniu	Docelowe rodzaje rozwoju inteligencji
<i>Pathos</i>	łagodność, opanowanie, urok osobisty, wdzięk, otwartość, powściągliwość, czułość, współczucie, spokój wewnętrzny, cierpliwość, intuicja <sup>38</sup> itd.	<b>Inteligencja emocjonalna</b> (EI – <i>Emotional Intelligence</i> ). Zdolność rozumienia siebie, rozpoznawania emocji, radzenia sobie ze sferą uczuć, kontrolowania ich oraz kierowania nimi.
<i>Philia</i>	zdolność budowania więzi, opiekuńczość, zażyłość, pomocniczość, zaufanie, towarzyskość, intymność, przyjacielskość, serdeczność, poczucie tożsamości itd.	<b>Inteligencja społeczna</b> (SI – <i>Social Intelligence</i> ). Zdolność do budowania interakcji społecznych i rozumienia zachodzących tu procesów oraz troska o potrzeby, dążenia, czy działania innych.
<i>Logos</i> – centrum integracji	rozsądek, stanowczość, realizm, obiektywizm, rozumienie, analityczność, konkretność, dociekliwość, logiczność, konsekwencja, wytrwałość, bystrość, przenikliwość, zdolność uczenia się w nowych sytuacjach itd.	<b>Inteligencja intelektualna</b> (II – <i>Intellectual Intelligence</i> ). Zdolność do postrzegania i analizy otoczenia, rozumienia, uczenia się oraz wykorzystywania posiadanej wiedzy do rozwiązywania różnych problemów.

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie stanowi pierwsze próby ukazania potencjału, jaki stwarza edukacyjna analiza transakcyjna w zakresie możliwości stanowienia celów wychowania poprzez wskazanie konkretnych wyznaczników prowadzących do rozwoju określonych rodzajów inteligencji.

## Wnioski

Zaprezentowany cel działań edukacyjnych, jakim jest Zintegrowany Dorosły i jego wyznaczniki, takie jak *Ethos*, *Pathos*, *Philia* i *Logos*, wynika z koncepcji edukacyjnej analizy transakcyjnej. Nie wyczerpuje on w sposób oczywisty całości celów, jakie stawiać można wobec edukacji i wychowania. Nie takie przesvědzenie przyświecało autorowi tego opracowania. Była nim natomiast chęć przedstawienia szerszemu gronu czytelników rozwiązań, jakie odnaleźć można w jednym z nurtów współczesnej psychopedagogiki. W koncepcji, która szuka dopiero swojego miejsca wśród szerokiego spektrum dyscyplin i subdyscyplin pedagogicznych. Czy rozwiązania te okażą się przydatne? Trudno w tym mo-

<sup>38</sup> Rozumiana jak u Geralda Trauffertera jako „mądrość uczuć”, za: G. Traufferter, *Intuicja czyli mądrość uczuć*, Warszawa 2009.

mencie wyrokować. Najlepszym sprawdzianem będzie tu wpływ czasu oraz najbardziej miarodajne kryterium, jakim jest praktyka edukacyjna, a zatem fakt, czy przedstawione wyznaczniki działań przełożą się na konkretne programy pracy wychowawczej szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Jeśli tak się stanie, treści zawarte w teorii analizy transakcyjnej znalazłyby swoją użyteczną realizację, nie pozostając jedynie pobożnymi życzeniami oraz propozycjami zawartymi na stronach kolejnych artykułów naukowych.

## Bibliografia

- Barrow G., Bradshaw E., Newton T., *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom. A Practical Guide to Using Transactional Analysis*, London 2001.
- Barrow G., *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Educational Transactional Analyst” 2007, nr 1.
- Bauman T., *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej. Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Poznań 1998, 2008.
- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1987.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.
- Bloom P., *Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem*, Kielce 2016.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, Warszawa 1998.
- Emmerton N., Newton T., *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginning to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, nr 3, vol. 34.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
- Fine M.J., Covell G., Tracy D.B., *The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 3.
- Frazier T.L., *The application of transactional analysis principles in the classroom of a correctional school*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, nr 4.
- Garrison C., Fischer R., *Introducing TA in the Public School System*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 11, nr 3.
- Górska R., *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [w:] Z. Kruszewski, *Modernizacja edukacji i projekty międzynarodowe*, Płock 2008.
- Grabowska J., *Stany Ja uczniów a spostrzeganie przez nich wybranych elementów obrazu własnego życia rodzinnego*, niepublikowana praca magisterska, SWPS, Katowice 2017.

- Harris T.A., *W zgodzie z tobą i z sobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1979, 1987.
- Jagiela J., *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach*, Częstochowa 2012.
- Jagiela J., *Integracja osobowości jako wartość edukacyjna: perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6.
- Jagiela J., *Samoświadomość nauczycieli w koncepcjach edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2017, t. 26, nr 1, red. K. Rędziński, M. Łapot; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.06>.
- Jagiela J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.
- Jagiela J., *Transakcyjny model procesu wielostronnego nauczania-uczenia się*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagiela, Częstochowa 2011.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.
- Janowski A., *Ukryty program polskiej szkoły*, „Res Publica” 1988, nr 4.
- Lenkiewicz J., *Czym są ukryte programy szkoły?*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 6.
- Meighan R., *Przestrzeń mówi. Ukryty program budynków szkoły*, [w:] R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Nowotniak J., *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin 2002.
- Pólturzycki J., *Raport Edgara Faure’a „Uczyć się, aby być”*, [w:] Z. Kruszewski, *Modernizacja edukacji projekty międzynarodowe*, Płock 2008.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, 2013.
- Schachner S., *Models of transactional analysis in educational management*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2016, nr 5; <http://dx.doi.org/10.16926/eat.2016.05.03>.
- Soles S., *Social dynamics. A study of classroom games – Progress report*, „Transactional Analysis Bulletin” 1963, nr 8, vol. 2.
- Stewart I., Joines V., *Analiza transakcyjna dzisiaj*, Poznań 2016.
- Temple S., *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*, „Transactional Analysis Journal” 1999, nr 3, vol. 29.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012.
- Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002.



## **Determinants of Educational Activities. The Perspective of Educational Transactional Analysis**

### **Summary**

The paper names the state of an Integrated Adult as the goal of education. In the area of Educational Transactional Analysis, such elements as *Ethos*, *Pathos*, *Philia* and *Logos* can become valuable determinants of educational activities leading to the development of particular types of intelligence: moral, emotional, social and intellectual.

**Keywords:** Educational Transactional Analysis, Integrated Adult, determinants of educational activities, types of intelligence.