

Anna PIERZCHAŁA

e-mail: a.pierzchala@ajd.czest.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Transakcyjne zakazy i nakazy skryptowe w ukrytym programie szkoły

Jak cytować [how to cite]: Pierzchała, A. (2017). Transakcyjne zakazy i nakazy skryptowe w ukrytym programie szkoły, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 107–117.

Streszczenie

W artykule podjęto próbę spojrzenia na ukryty program szkoły z perspektywy analizy transakcyjnej. Dominująca w szkole kultura nauczania, ścisła realizacja podstawy programowej, testowanie i sprawdzanie wyników uzyskiwanych przez uczniów (a nie tego, czego faktycznie się nauczyli, jakie umiejętności zdobyli, jakie postawy ukształtowali) są niezaprzeczalnie istotnymi elementami ukrytego programu edukacji. Wydaje się, że w analizie tego aspektu funkcjonowania szkoły wykorzystać można koncepcję skryptu, szczególnie w obszarze funkcjonujących w szkole nakazów i zakazów.

Słowa kluczowe: zakazy skryptowe, nakazy skryptowe, nadadaptacja, głody, autonomia.

Skrypt w analizie transakcyjnej a ukryty program szkoły – wprowadzenie

Na temat ukrytego programu szkoły powstało już bardzo wiele opracowań (Janowski, 1992; Wróbel, 2006; Żłobicki, 2002). Tym razem spróbujemy spojrzeć na niego z perspektywy analizy transakcyjnej. Mottem poniższych rozważań mogłyby stać się słowa dr Marzeny Żylińskiej, byłej doradczynie w Ministerstwie Edukacji Narodowej:

Musimy odejść od pruskiego modelu edukacji i zastąpić go nowym, na miarę naszych potrzeb i oczekiwań. [...] powinniśmy zastąpić kulturę nauczania kulturą uczenia się, a kulturę błędu kulturą rozwijania potencjału. W pruskim modelu edukacji celem nauczyciela jest zrealizowanie wszystkich celów zawartych w podstawie programowej,

w nowym modelu szkoły celem powinno być stworzenie każdemu dziecku warunków do rozwinięcia jego potencjału i silnych stron¹.

Szkoda tylko, że tego rodzaju słowa zazwyczaj pozostają jedynie dobrymi radami, niepopartymi konkretnymi praktycznymi działaniami. Warto więc może zadać sobie pytanie o to, dlaczego tak się dzieje. Okazuje się bowiem, że także w kontekście tego aspektu ukrytego programu szkoły pomocą służyć nam może koncepcja Erica Berne'a.

Powszechna w szkole kultura nauczania oparta na realizacji podstawy programowej, dominacji testowania i sprawdzania wyników uzyskiwanych przez uczniów (a nie tego, czego faktycznie się nauczyli, jakie umiejętności zdobyli, jakie postawy ukształtowali) jest niezaprzeczalnie istotnym elementem ukrytego programu edukacji. Wydaje się, że w analizie tego aspektu funkcjonowania szkoły wykorzystać można koncepcję skryptu, szczególnie w obszarze funkcjonujących w szkole nakazów i zakazów. Przypomnijmy zatem, iż nakazy w skrypcie to polecenia z Rodzica do Rodzica dotyczące tego, co robić lub czego nie robić, oraz opinie na temat ludzi i świata (Stewart, Joines, 2016, s. 168). Koncepcję skryptu wykorzystuje się zarówno w analizie funkcjonowania człowieka jako jednostki (indywidualny skrypt danej osoby), jak i w kontekście funkcjonowania całych organizacji (przedsiębiorstw, instytucji, czy nawet narodów). W niniejszym opracowaniu spróbujemy przyjrzeć się pewnemu obszarowi skryptu, który funkcjonuje w polskiej edukacji. Wydaje się bowiem, że koncepcja pięciu podstawowych nakazów skryptowych wymienianych w analizie transakcyjnej oraz pięciu ich behawioralnych manifestacji w postaci *driverów* świetnie opisuje kulturę polskiej szkoły. Przypomnijmy zatem, że wśród tych nakazów wymieniamy kolejno: *Bądź doskonały!*, *Bądź silny!*, *Staraj się!*, *Sprawiaj przyjemność!* i *Spiesz się!* Wszystkie one mają szeroką manifestację w systemie edukacji. Analizując behawioralne przejawy realizacji tych nakazów (*drivery*), dość łatwo można przenieść je na realia szkolne, w których „doskonali” nauczyciele sprawiają wrażenie, że w szkole nie ma miejsca na pomyłki i niedociągnięcia. „Starają się” oni przekazać wiedzę uczniom, którzy „starają się” ją przyswoić, robiąc to w odpowiednim tempie (*spiesz się*), by podstawa programowa została zrealizowana w odpowiednim terminie. Jednocześnie szkoła nie daje przestrzeni na manifestowanie uczuć i emocji (szczególnie nie dają sobie do tego prawa nauczyciele), realizując nakaz *Bądź silny!* Każda kontrola jakości funkcjonowania zarówno szkoły jako instytucji, jak i ucznia jako jednostki (w trakcie sprawdzianu) realizowana jest w oparciu o nakaz *Zadowolaj innych!* Taki sposób funkcjonowania całego systemu jest prawdopodobnie pochodną dominującej w szkole nadadaptacji. Jest ona strategią pasywną, polegającą na funkcjonowa-

¹ Powinniśmy odejść od kultury nauczania i wprowadzić kulturę uczenia się. Rozmowa z dr Marzeną Żylińską, cz. 1 [On-line:] <http://dziecisawazne.pl/marzena-zylińska-1/> (stan na dzień 13.05.2017).

niu w oparciu o założone przez jednostkę oczekiwania otoczenia, a nie własne potrzeby (Schiff, 1975, s. 11).

Nakazy skryptowe w systemie szkolnym

Nawiązując zatem do słów M. Żylińskiej – jeśli mamy zmienić szkolną kulturę nauczania na kulturę uczenia się, powinniśmy zmienić sposób myślenia osób zarządzających procesem edukacji, rozpoczynając od władz ustawodawczych, ale szczególnie koncentrując się na nauczycielach, tak by do głosu dojść mogły wymienione przez T. Kahlera i H. Capersa (1974, s. 26–42) „pozwalacze” (ang. *allowers*). Oznacza to, że nakazowi *Bądź doskonały!* odpowiadałoby pozwolenie zakładające *Jesteś dobry, właśnie taki, jaki jesteś*; nakazowi *Zadawalaj innych!* towarzyszyłoby przyzwolenie na *dbanie także o siebie*; nakaz *Bądź silny!* równoważyłoby przyzwolenie na *okazywanie własnych uczuć i potrzeb*; *Staraj się!* Zostałoby zmienione na *zrób to*; a *Pospiesz się!* na *działaj we własnym tempie*.

Przy czym zmiany te, w zgodzie z założeniami koncepcji skryptu w analizie transakcyjnej, nie są łatwe i oczywiste. By móc to dokładniej zrozumieć, trzeba szerzej odwołać się do teorii ukrytego scenariusza życia. Całość zapisów skryptowych zapisywanych jest na tzw. matrycy skryptowej (Stewart, Joines, 2017, s. 166–172). W przypadku skryptu indywidualnego, osobami przekazującymi zapisy są zazwyczaj rodzice. W omawianej przez nas kwestii – skryptu organizacyjnego, czy nawet szerzej systemowego, w edukacji – przekazicielami zapisów w przypadku nauczyciela będą „osoby znaczące” w postaci zarządzających edukacją, ale także współpracowników, którzy na tym polu działają już od dłuższego czasu, natomiast w przypadku uczniów – nauczyciele i starsi uczniowie. By jednak skrypt mógł się ukonstytuować, zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej, konieczna jest wewnętrzna, nieświadoma decyzja każdego podmiotu uczestniczącego w tym procesie. Jest to dla nas istotne z tego choćby względu, że – również w zgodzie z założeniami koncepcji – wszystkie podjęte decyzje mogą podlegać modyfikacji. Stwarza to więc perspektywę zmiany w funkcjonowaniu systemu.

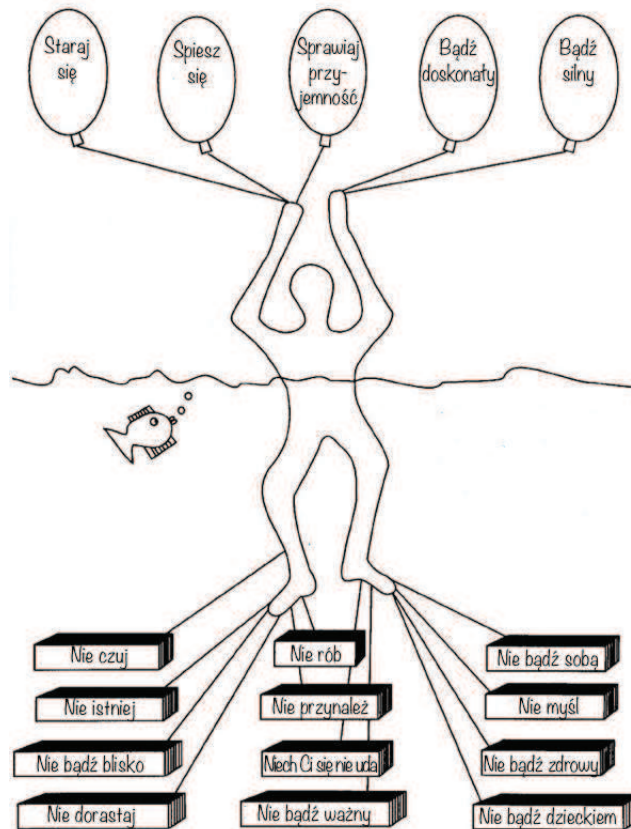
Wracając jednak do opisanych na wspomnianej matrycy elementów, z których składa się skrypt, zwrócić należy uwagę, iż oprócz wymienionych powyżej nakazów znajdują się tam także zakazy i przyzwolenia oraz określone modele działania zawarte w programie skryptowym. Wróćmy jednak do początku – nakazy przekazywane są od Rodzica osób znaczących i trafiają do Rodzica osoby, o której skrypcie mówimy. Tak jak zostało już wspomniane, są to określone polecenia dotyczące tego, *co robić* lub *czego nie robić*, oraz opinie na temat ludzi i świata. Program pochodzi od Dorosłego i trafia do Dorosłego, a składa się

z przekazów dotyczących tego, *jak coś robić*. Szczególnie dla nas istotne są jednak zakazy i przyzwolenia. To najbardziej pierwotne zapisy skryptowe istniejące na poziomie Dziecka i pochodzące z Dziecka osób znaczących. Są one najistotniejszą częścią aparatu skryptowego (Jagięła, 2012, s. 267). Zawierają w sobie restrykcyjne polecenia skryptowe, które przekazywane są zazwyczaj w sposób niewerbalny i ujawniają się jedynie na poziomie odczuwanych emocji.

Relacja między nakazami a zakazami skryptowymi

W niniejszych rozważaniach wyszliśmy od koncepcji nakazów. Warunkowane było to ich przejrzystością i pewnego rodzaju namacalnością oraz możliwością dość łatwej identyfikacji na gruncie edukacyjnym. *Bądź doskonały!*, *Bądź silny!*, *Staraj się!*, *Sprawiaj przyjemność!* i *Spiesz się!* są widoczne w polskiej szkole i szeroko realizowane tak przez uczniów, jak nauczycieli oraz osoby zarządzające edukacją. Można znaleźć ich manifestację właściwie w każdym obszarze funkcjonowania systemu. W tym miejscu warto jednak odpowiedzieć na pytanie, dlaczego tak ważne są mniej widoczne zakazy i pozwolenia oraz sprecyzować, czym one konkretnie są. Przy czym już na wstępie należy podkreślić, że zakazy są tym, co szczególnie destrukcyjnie wpływa na funkcjonowanie systemu, przyzwolenia z kolei są określoną dla nich alternatywą, umożliwiającą bardziej lub mniej skuteczne funkcjonowanie. Jedne i drugie są natomiast bardzo pierwotne, a przez to mocno ugruntowane i trudne do modyfikacji. Jak już zostało wspomniane, są one nieświadome i ujawniają się na poziomie emocjonalnym poprzez konkretne przeżycia. Zależność pomiędzy wymienianymi wcześniej nakazami a zakazami świetnie obrazuje rys. 1.

Widać na nim, że destrukcyjne same w sobie nakazy są określonymi sposobami radzenia sobie z bardziej pierwotnymi zakazami. Nakazy pomagają tonącemu człowiekowi utrzymać się na powierzchni (unoszące balony), nawet w sytuacji, gdy przypięte do nóg obciążniki (zakazy) ciągną go na dno. Są zatem czymś, co pozwala na funkcjonowanie i radzenie sobie w niesprzyjającym środowisku, w sytuacji, gdy nasze działania determinowane są zakazami. Modyfikacja jedynie nakazów (wypuszczenie powietrza z balonów), bez ingerencji w zakazy, spowoduje „zatonięcie” całego systemu. O czym zatem konkretnie mówimy?



Rys. 1
A. Lee, *Drawing Man*

Źródło: niepublikowane materiały; za: A. Piotrowska, szkolenie 202AT Symbioza, przeniesienie i ukryta komunikacja (w posiadaniu autorki).

Przejawy zakazów skryptowych na gruncie rzeczywistości szkolnej

Praktycy analizy transakcyjnej Robert i Mary Gouldingowie (1976, s. 41–46) odkryli, że istnieje możliwość klasyfikacji zakazów w dwunastu grupach (zob. rys. 1). Warto jednak pamiętać, że grupy te stanowią jedynie werbalne etykiety dla czegoś, co samo w sobie istnieje w sposób niezwerbalizowany. Wydaje się, że możliwe jest poszukanie przejawów przynajmniej niektórych z tych zakazów w polskim systemie edukacji. Jeśli założenie to jest słuszne, to ich zwerba-

lizowanie oraz poszukanie skutecznych pozwoleń i zastąpienie nimi zapisów destrukcyjnych mogłoby stać się fundamentem przebudowy i zwiększenia zarówno efektywności edukacji, jak i satysfakcji z uczestnictwa w niej.

Pierwszym zakazem, do którego warto się odwołać, jest niezwykle destrukcyjny zapis *Nie istniej*. Jest on przekazywany przez postacie znaczące w sytuacji, gdy czują się one zagrożone, pozbawiane czegoś lub pragną, by ktoś zwrócił uwagę na ich potrzeby. Reakcją osoby posiadającej ten zapis jest poczucie bezwartościowości jako osoby i braku znaczenia w całości funkcjonowania systemu (Stewart, Joines, 2017, s. 173–174). Badania przeprowadzone w 2012 roku w polskich szkołach pokazały z jednej strony bardzo istotny zakres niezaspokojenia potrzeb (głódów) zarówno w gronie nauczycieli, jak i uczniów, a z drugiej ujawniły istnienie łańcucha symbiotycznego łączącego grupy przedstawicieli całego systemu edukacji, począwszy od zarządzających (na różnych szczeblach), a skończywszy na uczniach (Pierzchała, 2013, s. 117 i nn.). Przy czym w grupie nauczycieli potrzebą, która wydaje się szczególnie niezaspokojona, jest głód wsparcia, rozumiany tutaj jako poczucie, że zawód, który wykonują, jest ważny i darzony społecznym szacunkiem. Aż 68% badanych stwierdziło, że ma tę potrzebą kompletnie niezaspokojoną lub zaspokojoną w bardzo niskim stopniu (tamże, s. 265–267). Istnienie łańcucha symbiotycznego wskazuje natomiast na możliwość przekazywania określonych zapisów, emocji, a także frustracji pomiędzy przedstawicielami poszczególnych grup. Wydaje się zatem, że najbardziej destrukcyjny ze wszystkich transakcyjnych zakazów, odwołujący się przecież do fundamentu istnienia, ma w polskiej szkole swoje znaczące miejsce. Dlaczego jednak ludzie konstytuujący ten system trwają w nim, nawet jeśli uderza on w tak fundamentalne wartości? Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, że kształtują w swoich zapisach określone przyzwolenia, podobnie jak dzieje się w przypadku kształtowania się skryptu indywidualnego. Przyzwolenia te pozwalają na istnienie w przypadku spełnienia określonych warunków. W szkole może to być trwanie w nadadaptacji – *mogę istnieć, dopóki będę sprawiał wrażenie kompetentnego* lub *będę pokazywał, jak bardzo się staram pomimo tego, jak ciężka i niewdzięczna jest moja praca*. Jeśli tak się stanie w pierwszym przypadku pojawi się nakaz *Bądź doskonały!*, a w drugim *Staraj się!*

Nie istniej jest najbardziej destrukcyjnym zakazem skryptowym, ale, o czym była już mowa, nie jedynym. W polskiej szkole znaleźć można prawdopodobnie także przejawy jeszcze przynajmniej kilku z nich. Przykładowo zakaz *Nie bądź sobą*, który każe odwoływać się do określonego wzorca funkcjonowania i próbować go realizować. Behawioralne manifestacje tego zakazu doskonale można zaobserwować wśród nauczycieli w momencie, gdy wchodzi w rolę zawodową. Wydaje się, że niewiele jest zawodów, które tak mocno jak ten, reprezentowane są poprzez nigdzie niespisany, niesformułowany, ale jednak przestrzegany, sposób zachowania, mówienia, działania. Tego rodzaju funkcjonowanie także jest oczywiście wyrazem określonej nadadaptacji, czyli wyjścia naprzeciw konkret-

nym oczekiwaniom. Wydaje się, że w przypadku tego zakazu pojawić się może nakaz *Sprawiaj przyjemność!*, dzięki któremu działania nauczyciela, nawet jeśli niezgodne z jego przekonaniem, będą wzmacniane i gratyfikowane. Oczywiście podobne zależności przenoszone są następnie dalej – na ucznia. Ten również ma sprawiać wrażenie „przystającego do określonej rzeczywistości”. Pewnym wyrazem zakazu *Nie bądź sobą* jest choćby unifikacja strojów uczniowskich, w których utrudnione staje się wyrażenie własnej indywidualności.

Kolejnym przykładem „edukacyjnego zakazu” jest *Niech ci się nie uda*. Bardzo często widać, jak w społeczności nauczycielskiej ujawniają się zachowania rywalizacyjne i niestety także utrudniające osiągnięcie sukcesu współpracownikowi. Wyrażają się one niejednokrotnie w subtelnych grach transakcyjnych, w których nauczyciele z pozoru wzajemnie siebie wspierają, by w konsekwencji uniemożliwić osiągnięcie sukcesu komuś innemu lub ewentualnie móc przypisać go sobie. Przykładem z życia niech stanie się sytuacja, w której w jednej ze znanych autorce opracowania placówek dyrekcja początkowo zareagowała z dystansem na propozycję nauczycielki, by nawiązać współpracę międzynarodową z bliźniaczą placówką za granicą. Następnie zleciła wszelkie prace inicjatorce (podkreślając jej kompetencje w tym zakresie), jednocześnie obciążając ją dodatkowymi obowiązkami (licznymi niż inne współpracownicy), wielokrotnie podkreślając mimochodem, że taka współpraca nie jest placówce potrzebna i wymaga sporo niewspółmiernego wysiłku. Jednak w momencie sukcesu inicjatywy dyrektorka zebrała wszelkie pochwały płynące z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta, nie wymieniła nawet nazwiska podwładnej, która była za sukces odpowiedzialna. Wydaje się, że tego rodzaju zakaz indukować może powstanie nakazu *Staraj się!*, mocno wzmacnianego przez system awansów zawodowych nauczycieli. Bardzo często przecież działają oni na tym polu, kolekcjonując kolejne certyfikaty, podejmując określone działania, nie do końca widząc ich sens i nie czując, że inicjatywy te są przez kogokolwiek doceniane.

Pewnym uzupełnieniem dla opisanego powyżej przykładu może być także zakaz *Nie rób (nie rób nic)*. O jego istnieniu na gruncie edukacji może świadczyć choćby lęk środowiska przed wszelkimi innowacjami i przed korzystaniem z nowych możliwości technologicznych. Zbigniew Łęski – autor analizujący specyficzną relację łączącą człowieka z nowymi mediami – pisze w jednym ze swoich opracowań: „[...] mimo upływu czasu oraz postępującego rozwoju technologicznego i związanego z nim spadku cen i zwiększenia dostępności nowych technologii, w szkołach są one wprowadzane raczej powoli, ze sporym dystansem i bez zauważalnego entuzjazmu ze strony grona pedagogicznego” (Łęski, 2013, s. 403). Wszelkie nowości generują bowiem napięcie i stres związany z nieznanym, przy jednoczesnym poczuciu, że wprowadzane zmiany nie mają sensu i prowadzą do nikąd. Reakcją na tego rodzaju przekazy ponownie może być nakaz *Staraj się!* i związane z nim pozorne działania, które z góry skazane są na porażkę. Oczywi-

ście wszystko to rozgrywa się na poziomie nieświadomym, a osoby uczestniczące w procesie nie zakładają celowo, że ich działania nie przyniosą efektu.

W przypadku zakazu *Nie bądź ważny* także istnieją określone przesłanki, by podejrzewać, że posiada on swoje manifestacje na gruncie szkolnym. Ludzie posiadający taki zapis działają sprawnie tylko w sytuacji jasno określonych zasad i reguł, natomiast bardzo duże napięcie wywołuje u nich konieczność działania niestandardowego i wychodzącego poza przyjęte ramy. Badania pokazują, że takie zachowania w sytuacjach problemowych bardzo często prezentują osoby uczestniczące w edukacji, w tym nauczyciele (Gębuś, Pierzchała, 2016, s. 151–173). Jednocześnie dominująca w szkole nadadaptacja (Pierzchała, 2013, s. 145–175, 231–249) sprzyja niewyrażaniu własnych potrzeb i brakowi wiary w możliwość ich realizacji, co także jest przejawem tego zakazu. Towarzyszy mu prawdopodobnie nakaz *Sprawiaj przyjemność!*, gdyż wyraża się on działaniami na rzecz innych ludzi, z pominięciem własnych potrzeb i dążeń.

Bardzo silną manifestację ma także zakaz *Nie bądź blisko*. Ponownie można tutaj odwołać się do wspomnianych wcześniej badań (Pierzchała, 2013, s. 194–197, 265–271). Wskazują one z jednej strony na brak zaspokojenia uczniów w obszarze bliskości relacji z nauczycielami, a z drugiej – co bardzo istotne w kontekście niniejszego opracowania – na brak potrzeby zaangażowanych, bliskich relacji z uczniami ze strony nauczycieli (24% badanych). Dodatkowo aż 47% nauczycieli wskazało na pełne zaspokojenie tej potrzeby, co stoi w silnej opozycji do deklaracji uczniów (ponad 50% uczniów wskazało na zupełne niezaspokojenie lub bardzo niskie zaspokojenie tej potrzeby). Oznacza to, że zakaz *Nie bądź blisko* charakterystyczny jest głównie dla grona nauczycielskiego. Wskazują na to także przeprowadzone w ramach wspomnianego tu projektu badawczego wywiady z ekspertami instytucjonalnymi, którzy wskazywali na znaczącą koncentrację nauczycieli na dydaktycznym aspekcie procesu edukacyjnego, z jednoczesną próbą pominięcia czy znacznej minimalizacji aspektu wychowawczego². Charakterystycznym nakazem dla tej grupy będzie *Bądź silny!* Osoby kierujące się takim założeniem z reguły nie ujawniają emocji, są zdystansowane, a odpowiedzialność za emocje swoje i innych ludzi składają na karb czynników zewnętrznych, w tym uwarunkowań sytuacyjnych.

Natomiast koncentracja współczesnej edukacji na zaliczaniu poszczególnych elementów programu nauczania, testowaniu, zbieraniu punktów, a nie na faktycznym wspieraniu rozwoju umiejętności i logicznej analizie danych przez dziecko może być przejawem zakazu *Nie myśl*. Dodatkowo brak zgody na okazywanie przez dzieci rzeczywistych uczuć i emocji, brak zgody na złość, smutek czy żal mogą pochodzić z zakazu *Nie czuj*. Oba zakazy mogą prowadzić do wszystkich wymienianych w koncepcji nakazów.

² Kwestią do rozważań pozostaje oczywiście możliwość oddzielenia aspektu dydaktycznego i wychowawczego w procesie edukacyjnym. Wydaje się bowiem, że w takiej sytuacji proces wychowania toczył się będzie w ramach ukrytego programu szkoły, w sposób nieświadomiony.

Podsumowanie

Powyższe rozważania wskazują, że wywodząca się z analizy transakcyjnej koncepcja skryptu może być wykorzystana w celach diagnozy funkcjonowania systemu edukacyjnego, a także wskazuje na pewne czynniki odpowiedzialne za określony stan rzeczy. Czy to jednak wszystko? Wydaje się, że zdecydowanie nie. Analiza transakcyjna dostarcza przecież także szeregu technik umożliwiających identyfikację własnego skryptu, wyznaczenie jego dokładnych ram, weryfikację skuteczności zawartych w nim zapisów i w końcu modyfikacji zapisów destrukcyjnych. Chociaż E. Berne nie wyraził tego wprost, na podstawie tego, co pisał i mówił, można uznać, że alternatywą dla skryptu jest autonomia (Stewart, Joines, 2017, s. 364). W przypadku indywidualnej osoby oznacza ona po pierwsze świadomość, czyli umiejętność odbioru rzeczywistości taką, jaka jest. Człowiek świadomy nie interpretuje i nie filtruje swoich doświadczeń świata tak, by pasowały one do zapisów usytuowanych w jego Rodzicu czy Dziecku. Przyjmuje rzeczywistość taką, jaka jest, i wyciąga z niej wnioski, starając się poprawić w niej to, co nie działa dobrze. Drugą cechą osoby autonomicznej jest spontaniczność, czyli umiejętność elastycznego korzystania ze wszystkich stanów Ja. Oznacza to, że Dorosły takiej osoby potrafi skutecznie „rozdzielać zadania” pomiędzy poszczególne obszary własnego Ja, by podejmowana reakcja na bodźce (zewnętrzne i wewnętrzne) była jak najbardziej efektywna. Trzecim wskaźnikiem autonomii jest zdolność do intymności, czyli bliskiej, szczerzej i zaangażowanej relacji z drugim człowiekiem. Ale czy jednak szkoła jako instytucja także może być w podobnym sensie autonomiczna? Wydaje się, że tak, ale wymaga to zmian u podstaw. Pierwszą z nich jest konieczność wyjścia z panującej w niej nadadaptacji. Możliwe jest to tylko w sytuacji wzmocnienia Dorosłego osób, które w tym systemie funkcjonują, i ukształtowanie w nich gotowości na realną analizę rzeczywistości. Rzeczywistości, która jest, a nie którą chcielibyśmy widzieć. Oznacza to danie przyzwolenia na pomyłki i niedoskonałość. System edukacji tworzą ludzie, a ludzie popełniają błędy. Jednak wychodząc z podstawowych założeń analizy transakcyjnej, mówiących o tym, że ludzie z założenia są OK, są w stanie myśleć, a także decydują o sobie i ich decyzje mogą podlegać zmianie, stwarzamy perspektywy dla tego, by w całym systemie coś się zadziało. Aktualnie bowiem ścisła kontrola i rozliczanie każdego działania osób tworzących edukację (sprawdzani są przecież dyrektorzy placówek, nauczyciele, z każdego jednego wpisu do dziennika, uczniowie w szeregu testów i sprawdzianów itd.) powoduje pewnego rodzaju stagnację. W całym systemie niewiele się zmienia, bo wszyscy boją się wprowadzić jakąkolwiek modyfikację, która mogłaby nie udźwignąć kontroli według ustalonych już wzorców. Wydaje się, że ograniczenie kontroli i zwiększenie zaufania dla kompetencji ludzi, którzy ten system współtworzą, mogłoby przynieść dobre efekty i oczekiwane zmiany.

W tym celu konieczna jest zmiana postaw osób konstytuujących system edukacji. Nie jest to jednak możliwe bez gruntownej zmiany całego systemu i sposobu myślenia o szkole. To nie może być miejsce stacjonarnego pobytu ucznia w ławie szkolnej, ciągłego stresu, sprawdzania, testowania i rozliczania. Powinno stać się przestrzenią własnej twórczej aktywności pod przewodnictwem mądrego dorosłego (a może przede wszystkim Dorosłego...?).

Podsumowując zatem powyższe rozważania – wydaje się niezwykle istotnym to, by ludzie tworzący system edukacji mieli możliwość przyjrzenia się mu niejako z boku i rozpoznania mechanizmów, które w nim zachodzą. Bez świadomości nie ma bowiem możliwości modyfikacji rzeczywistości. Wiedza i wzięcie odpowiedzialności za to, co się dzieje, jest pierwszym krokiem do zmiany. Wydaje się, że analiza transakcyjna jest koncepcją, której założenia i język mogą służyć pomocą w tej kwestii. Organizacja przykładowo grup superwizyjnych dla nauczycieli w tym nurcie mogłaby istotnie wspomóc proces rozumienia i zmiany. Wynikiem takich spotkań byłoby także dogłębne rozpoznanie potrzeb nauczycieli, a także przynajmniej częściowe ich zabezpieczenie. Wsparcie psychologiczne jest przecież wyrazem docenienia wartości pracy edukacyjnej – i w ten sposób powinno być rozumiane. Osoby tworzące system edukacji nie mogą być pozostawione same sobie. Zawód nauczyciela opiera się na czynnościach niezwykle absorbujących emocjonalnie, przez co narażony jest na ryzyko wypalenia zawodowego. Dodatkowo niesprzyjająca sytuacja ekonomiczna, ciągle zagrożenie brakiem zatrudnienia, stawianie coraz to nowych i bardziej obciążających zadań przed przedstawicielami tego zawodu powoduje, że w sposób naturalny reagują oni mechanizmami obronnymi pozwalającymi na desensytyzację emocjonalną, czego wyrazem staje się realizowanie zakazów i nakazów skryptowych.

Elementy skryptowe w niniejszym tekście odniesiono do całej rzeczywistości szkolnej, zarówno do funkcjonowania nauczycieli, jak i uczniów. O potrzebach tych drugich mówi i pisze się sporo. Warto jednak zauważyć, że ich realizacja nie jest możliwa jednokierunkowo, bez działań systemowych i bez zwrócenia uwagi na potrzeby drugiej strony w tej relacji – czyli na potrzeby nauczycieli. Warto zatem rozważyć możliwości szerszego wsparcia psychologicznego dla tej grupy społecznej, a analiza transakcyjna wydaje się narzędziem wyjątkowo skutecznym w tym zakresie.

Bibliografia

- Gębuś, D., Pierzchała, A. (2016). *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

- Goulding, R., Goulding, M. (1976). Injunctions, decisions and redecisions, *Transactional Analysis Journal*, 6 (1), 41–46. <https://doi.org/10.1177/036215377600600110>.
- Jagięła, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
- Janowski, A. (1992). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kahler, T., Capers, H. (1974). The miniscript. *Transactional Analysis Journal*, 4 (1), 26–42. <https://doi.org/10.1177/036215377400400110>.
- Łęski, Z. (2013). Równanie mediów B. Reevesa i C. Nassa w kontekście komputeryzacji procesu dydaktycznego. W: K. Kowal K., A. Konert (red.), *W poszukiwaniu fundamentów, czyli o potrzebie stałości w zmieniającym się świecie* (s. 399–407). Częstochowa: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Powinniśmy odejść od kultury nauczania i wprowadzić kulturę uczenia się. Rozmowa z dr Marzeną Żylińską, cz. 1.* [On-line:] <http://dziecisawazne.pl/marzena-zylińska-1/> Pobrane 13 maja 2017.
- Schiff, J. i in. (1975). *Cathexis reader*. New York: Harper & Row, Publisher, Inc.
- Stewart, I., Joines, V. (2017). *Analiza transakcyjna dzisiaj*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Wróbel, A. (2006). *Wychowanie a manipulacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Żłobicki, W. (2002). *Ukryty program w edukacji: między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Anna PIERZCHAŁA

Transactional Injunctions and Counterinjunctions of the Script in the Hidden School Program

Summary

This article attempts to look at the hidden school program from the transactional analysis perspective. Essential parts of the hidden education program comprise domination of teaching, exact implementation of the core curriculum, testing and checking the pupils' results (instead of what they have actually learned, what skills they have acquired, what attitudes they have shaped). It seems that the concept of script could be used in the analysis of this aspect of school functioning. This concept could be particularly useful in the area of transactional injunctions, and counterinjunctions functioning at school.

Keywords: transactional injunctions, transactional counterinjunctions, overadaptation, hungers, autonomy.