

Jarosław Jagieła

ORCID: 0000-0001-5025-076X

Akademia Ignatianum w Krakowie

Metafory transakcyjne i edukacja

Transactional Metaphors and Education

ABSTRAKT

Artykuł prezentuje tradycyjne i współczesne rozumienie metafory pojawiającej się w wielu dziedzinach wiedzy i różnych przejawach codzienności. Metafory i ich znaczenie, nie tylko czysto językowe, są przedmiotem nieustannej refleksji i inspirującym tematem dalszych poszukiwań w obszarze wielu dziedzin nauki, takich jak: antropologia, literaturoznawstwo, filozofia, pedagogika czy psychologia wraz z psychoterapią. Metaforyczność obecna jest w psychoterapii niemal od zawsze, począwszy od pierwszych prac Zygmunta Freuda i konstytuującej się psychoanalizy. Szczególne znaczenie metaforom w procesie terapeutycznym przypisywał Milton H. Erickson. W praktyce metafory są stosowane często jako metoda oddziaływania w sytuacjach ujawniającego się oporu pacjenta. W analizie transakcyjnej, jako jednej z koncepcji psychoterapeutycznych, specyficzny język pełen jest odniesień do mowy potocznej, ale też sformułowań wywiedzionych z baśni i mitologii, jest swoistym znakiem firmowym tego kierunku. Pojawiające się tu pojęcia stwarzają wyjątkową możliwość posługiwania się metaforyką terapeutyczną. W artykule wymieniono przykładowo szereg tego rodzaju pojęć. W nie mniejszym niż w psychoterapii stopniu metafory znajdują swoje liczne zastosowania w nauczaniu i wychowaniu jako korzystne właściwości procesu poznawczego człowieka. Wśród autorów zajmujących się zarówno analizą transakcyjną, jak i poszukujących jej zastosowań w edukacji, Giles Barrow sięga do metafory wychowawcy-ogrodnika, jako kogoś, kto w sposób optymalny

SŁOWA KLUCZOWE

metafora, metafory w psychoterapii, język analizy transakcyjnej, metafory w analizie transakcyjnej, metafora edukacyjna a analiza transakcyjna

KEYWORDS

metaphor, metaphors in psychotherapy, language of transactional analysis, metaphors in transactional analysis, education and transactional analysis

SPI Vol. 23, 2020/2

ISSN 2450-5358

e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2020.2.007

Nadesłano: 15.11.2019

Zaakceptowano: 1.06.2020

śledzi rozwój powierzonych jego opiece dzieci i młodzieży oraz reaguje właściwie na niesprzyjające okoliczności. Edukacyjna analiza transakcyjna powinna w przyszłości częściej i w szerszym zakresie sięgać do metaforyczności, jaką stwarza ten kierunek.

ABSTRACT

The paper presents traditional and contemporary interpretations of the metaphor, which appears in numerous scientific disciplines and different manifestations of everyday life. Metaphors and their meaning, not only linguistic, are invariably a subject of reflection and an inspiring area of research in many fields of science and academic disciplines, including anthropology, literature studies, philosophy, pedagogy, psychology, and psychotherapy. Metaphoricity has always been present in psychotherapy: from the first works of Sigmund Freud and emergent psychoanalysis to the present day. Milton H. Erickson noticed the particular relevance of metaphors in the therapeutic process. In practice, metaphors are often used as a method of interaction in situations when a client exhibits resistance. The specific language used in transactional analysis, a psychotherapeutic concept, is full of references to the colloquial speech and terminology used in fairy tales and mythology, which is a specific trademark of this concept. This specific language creates a unique opportunity to use therapeutic metaphors. The article lists a number of such notions. Additionally, metaphors can prove to be useful in teaching and education as beneficial features of the cognitive process. Among the authors interested in both transactional analysis and its applications in education, Giles Barrow uses the metaphor of an educator as a gardener—someone who follows the development of children and young people entrusted to his care and reacts to unfavorable circumstances in the best possible way. Educational transactional analysis should exploit the possibilities offered by metaphors more frequently and to a greater extent.

Wprowadzenie

We wstępie do książki George’a Lakoffa i Marka Johnsona *Metafory w naszym życiu* (1988) Tomasz P. Krzeszowski pisze, że o metaforze napisano już tak wiele, iż każda następna praca może być podejrzewana, że jest jedynie przetworzeniem cudzych, wcześniejszych poglądów (Krzeszowski 1988: 5). Jednocześnie jednak trudno

nie zauważyć, że istota pojęcia metafory i jej znaczenie, nie tylko czysto językowe, jest nieustannie przedmiotem refleksji i inspirującym tematem dalszych poszukiwań w obszarach wielu dziedzin nauki, takich jak: antropologia, literaturoznawstwo, filozofia, pedagogika czy psychologia wraz z psychoterapią. Jedną z takich perspektyw pragnę ukazać w tym artykule. Chodzi tu o możliwości i edukacyjne implikacje, jakie stwarza dostrzeżenie szeregu metafor w jednej z koncepcji psychoterapeutycznych, jaką jest analiza transakcyjna (Jagiela 2015, 2017a, 2017b).

Tradycyjne rozumienie metafory należy wiązać z definicją Arystotelesa, który stwierdził, że: „Metafora jest to przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii” (Arystoteles 1988: 351–352). Od niepamiętnych zatem czasów metafora towarzyszyła ludzkiej komunikacji. Tak było w czasach antyku z jego mitami rzymskimi oraz greckimi i scenicznymi alegorycznymi dramatami, zawierającymi losy bogów czy bohaterów (np. *Iliada* Homera, *Król Edyp* lub *Antyгона* Sofoklesa itp.), czy w przypowieściach biblijnych z ich bogatą metaforyczną symboliką, np. drzewa w różnych kontekstach (o drzewie oliwnym, figowym, winorośli, głogu itp.) oraz w licznych parabolach, jakie czynił Chrystus, który w ten sposób niósł ludziom swoją naukę. Dzięki temu w świadomość wiernych zapadały głęboko przypowieści o miłosiernym Samarytanie, synu marnotrawnym, wdowim groszu, siewcy, celnikach i faryzeuszach i szereg innych. Przypowieści te charakteryzowały się z reguły obrazowością i prostotą w przedstawianiu znajomej odbiorcom codzienności. Rozgrywały się na dwóch planach: bezpośredniej opowieści i jednocześnie chęci ukazania ukrytych oraz głębokich prawd. Nierzadko w Biblii pojawia się też przysłowie lub nośna maksyma (np. „Pierwsi będą ostatnimi, a ostatni pierwszymi” – przypowieść o robotnikach w winnicy). Prawdy wyrażone metaforycznie, a nie jako stwierdzenia komunikowane wprost, miały większą siłę i nośność niż surowe moralne nakazy lub zakazy. Wskazywały z reguły na odwieczny konflikt między dobrem a złem. Obecnie metafory ujawniają się w niezliczonych utworach plastycznych, muzycznych, literackich, baśniach, opowieściach, anegdotach, przysłowiach czy wreszcie w aktualnych, popularnych i żartobliwych memach internetowych. Można powiedzieć, że obecnie film

i telewizja przejęły funkcję dawnego bazarza, który wędrując od wioski do wioski bawił słuchacza i przynosił „opowieści dziwnej treści”.

Współcześnie przez metaforę (gr. *metaphorá* – przeniesienie, przenośnia) rozumie się: „figurę stylistyczną, w której jeden przynajmniej wyraz uzyskuje inne, obrazowe, ale pokrewne znaczenie [...]; przenośnię”. Natomiast metaforyczny to tyle co „obrazowy, wyrażony za pomocą przenośni” (Kopaliński 2007: 367). Dzisiaj też nie uważa się, że metafora musi być wyrażona wyłącznie w słowach, choć język jest bez wątpienia jej domeną; może jednak się ujawniać symbolicznie, np. w różnych dziedzinach sztuki czy w wyrazie gry aktorskiej.

Metafora stała się z czasem przedmiotem wielce wyabstrahowanych rozważań filozoficznych. Przykładowo Andrzej Falkiewicz wiąże fakt metaforyczności z ludzkim istnieniem: „Istnieć, to wykraczać poza własną fizyczność, a więc bytować meta-fizycznie, metaforycznie. Pewne jest tylko to przecięcie, pogranicze. Mam siebie niekiedy za stworzenie metafizyczne, zamieszkujące na raz dwa światy, ale w istocie jestem stworzeniem metaforycznym”. [...] Byt jest stawaniem się – którego narzędziem jest metafora. Byt jest pragnieniem bytu, kierowanym na zewnątrz” (Falkiewicz 1996: 390–391). Zaiste, chciałbym kiedyś zrozumieć, w jaki sposób moje pragnienie bytu kieruje się na zewnątrz poprzez metaforę. Do tego rodzaju narracji naukowych przyjdzie nam się jeszcze odnieść.

Metaforyczność obecna jest w psychoterapii niemal od zawsze, począwszy od pierwszych prac Zygmunta Freuda i konstytuującej się psychoanalizy, w której obrazowo relacje między świadomością a nieświadomością ilustruje się często w sposób symboliczny i metaforyczny za pomocą góry lodowej dryfującej po morzu. Część świadoma jest widoczna i wystaje ponad fale, natomiast część nieświadoma – znaczenie obszerniejsza – znajduje się pod powierzchnią wody. Granicę między częścią nadwodną i podwodną stanowi przedświadomość. W przypadku gdy mechanizmy obronne psychiki zaczynają zawodzić, wówczas człowiek, podobnie jak „Titanic”, rozbija się ze swoimi nerwicami i zaburzeniami psychicznymi o tę górę lodową. Frederick Crews, broniąc psychoanalizy, stwierdza: „Zarzut, jakoby psychoanaliza operowała metaforami, jest zgodny z prawdą, lecz z łańcuchem rozumianym opacznie” (Crews 1981: 301).

Stąd też reprezentanci tego kierunku często podkreślają, że wgląd nie może się ograniczać wyłącznie do sfery poznawczej, ale musi

angażować również emocje (co powinno się przejawiać tzw. efektem *Aha!*) (Grzesiuk 1994: 198–199). Metafora – o czym pisze Philip Barker (2000: 32–33) – w znacznie większym stopniu angażuje sferę emocjonalną, spełnia pewne funkcje neurologiczne, trafia bowiem bardziej do prawej (afektywnej) półkuli mózgu niż do półkuli lewej (racjonalnej), co samo w sobie podnosi efektywność komunikacyjnego przekazu, wzbogacając go o aspekt emocjonalny.

Jednak na psychoanalizie nie kończą się przypadki wykorzystywania metafor w psychoterapii. Śledząc literaturę przedmiotu, łatwo dostrzec, że terapeutą stosującym w najwyższym stopniu ten rodzaj oddziaływania na pacjentów był Milton H. Erickson. Nie pozostaje zatem nic innego, jak odesłanie czytelnika do bogatej literatury w języku polskim na ten temat (Haley 1995; Erickson, Rossi 1996; Yapko 1996; Zeig 1997). Mistrzostwo podejścia Ericksona wyrażało się m.in. tym, że w sposób doskonały łączył stosowanie metafor z wykorzystywaniem hipnozy i specyficznymi rozumianymi stanami transowymi. Na podstawie własnej praktyki mogę potwierdzić dużą wartość stosowania metafor. W sytuacjach, gdy klient nie ma gotowości do przyjmowania komunikatów terapeuty wprost, wówczas posłużenie się przypowieścią, anegdotą czy krótką historyjką, zawierającą celną presupozycję okazuje się szczególnie cenne. Nie gwarantuje, rzecz jasna, całkowicie pewnego efektu obniżającego opór, stwarza jednak niezaprzeczną szansę. Jednocześnie należy zauważyć, że stosowanie metafor w procesie psychoterapii należy do mniej inwazyjnych sposobów interwencji terapeutycznych, a osoby o mniejszym nawet przygotowaniu zawodowym są w stanie niejednokrotnie posługiwać się nimi bardzo efektywnie.

Bogata symbolika wyrażająca się metaforami zawartymi mimice twarzy, tonie głosu lub komunikatach pojawiających się w gestach, motoryce i postawach ciała czy ruchach tancerzy, nie umniejsza tego, że to właśnie język pozostaje wciąż dominującym nośnikiem tego rodzaju przekazu. W tym kontekście język, jaki stworzyła analiza transakcyjna, stanowi oddzielne i bardzo charakterystyczne zjawisko, na które warto zwrócić uwagę.

Język w analizie transakcyjnej

Spojrzenie na metafory w analizie transakcyjnej bliskie będzie bardziej językoznawstwu kognitywnemu, jakie prezentują wspomniani już wcześniej George Lakoff i Mark Johnson (Lakoff, Johnson 1988), niż tradycji transformacyjno-generatywnej zapoczątkowanej przez Noama Chomsky'ego. Uważają oni, że metafora stanowi centralną kategorię codziennego posługiwania się językiem, wpływając w ten sposób na nasz sposób myślenia, przeżywania i działania.

Powyższy punkt widzenia¹, pewnie jako intuicyjne przeczucie, a nie wykalkulowane stanowisko, legł u podstaw zamiaru Erica Berne'a – twórcy analizy transakcyjnej – wprowadzenia mowy potocznej do języka swojej koncepcji oraz zainicjowania sposobu, w jaki terapeuta ma porozumiewać się z klientem. Wiadomo bowiem, że sama komunikacja odgrywa ważną, a być może jedną z najważniejszych ról w procesie psychoterapii (Knapp 2009). Nie jest więc obojętne jakim językiem posługują się partnerzy tego rodzaju relacji interpersonalnej. Już Konfucjusz twierdził, że aby zmienić świat, trzeba zmienić język. Czyż zatem „operacja na języku psychoterapii”, jakiej podjął się Berne, nie była środkiem do całkowitej przebudowy dotychczasowego języka terapeutycznego, szczególnie tradycyjnego słownictwa psychoanalizy? W sposób lapidarny, oczywisty, ale też trywialny, możemy powiedzieć, że to, jak mówimy, zależy od tego, jak myślimy, ale też to, jak działamy, zależy od tego, jak myślimy.

Język terapeuty ma się stać w swym założeniu językiem klienta lub wypadkową języków obydwu stron tej interakcji. Wykorzystywanie języka potocznego ma więc na celu zbliżenie do siebie zainteresowanych stron. Ma to być język naturalny, stosowany przez każdego człowieka, stwarzający możliwości efektywnego porozumienia. Zdarza się, że transakcjoniści używają metafor, aby opisać to wszystko, co niewidzialne, co stanowi przekaz pozawerbalny i jest swoistą „mową przestrzeni”, wyrażoną poprzez gesty, intonację głosu, mimikę itp. Istotny jest tu również kontekst, który może zapobiegać

¹ Do stanowiska tego krytycznie odnosi się Andrzej Pawelec, który uważa, że wizja Lakoffa i Johnsona jest oderwana od tradycyjnego rozumienia metafory i bardziej zaciemnia jej rozumienie, choć jednocześnie dostarcza mocnego impulsu do badań w tej sferze (Pawelec 2006: 55).

pojawiającym się zakłóceniom wynikającym z różnic w interpretacji szeregu zjawisk, które są przedmiotem rozmowy.

Eric Berne był jednak świadomy tego, że wprowadzenie potocznego języka do nauki narazi go na liczne uwagi krytyczne i zarzuty, że będzie posądzany o „popularyzatorstwo” i „nadmierne uproszczenia”, które – jak pisał nieco złośliwie – przypominają mu komunistyczne oskarżenia o „burżuazyjność” czy „odchylenie prawicowe” (Berne 1998: 14). Chcąc być komunikatywny, Berne dokonał mimo wszystko takiego wyboru, nie wpisując się tym samym w manierę maskowania własnej niepewności dłuższymi i niejasnościami wywodów. Przyznawał się jednak przekornie: „Tu i ówdzie wplatom wielkie słowa, by – niczym rzucona kość – odwracały uwagę czujnych psów strzegących akademickich wrót” (Berne 1998: 14). Niewątpliwie wielu przedstawicieli środowiska akademickiego uczyniło z języka oręż swej walki zarówno z adresatami ich słów, jak również ewentualnymi oponentami. Dzięki niejasności sformułowań, rozmytych desygnatów wielu pojęć, braku jasności i konkretności, stwarzają oni zasłonę dla miałkości myśli oraz budują przekonanie, że odbiorcy takiego przekazu podziwiają wyżyny abstrakcji. Dodajmy w tym miejscu, że samo stosowanie metafor w języku nauki budzi również nieufność i podejrzliwość wśród badaczy jako retoryczny zabieg służący zafałszowaniu obiektywnej rzeczywistości.

Kontynuatorzy koncepcji Berne’a potwierdzali jego intuicje. „Uważam, że psychiatra musi stworzyć «publiczny» język – pisał Thomas Harris – oczyszczony z żargonu technicznego, nadający się do prowadzenia dyskusji o powszechnych problemach naszego społeczeństwa” (Harris 1987: 10). Równocześnie stwierdzał: „Słownictwo analizy transakcyjnej jest precyzyjnym narzędziem terapii, ponieważ za pomocą języka, który każdy może zrozumieć, opisuje sprawy, które rzeczywiście istnieją, mówi o realnych doświadczeniach, które naprawdę zdarzyły się w życiu rzeczywiście istniejących ludzi” (Harris 1987: 8–9). Przypomina to słowa św. Tomasza z Akwinu, który twierdził, że należy wierzyć nie w formuły, ale w rzeczywistość, którą te formuły wyrażają. Można dodać, iż chodzi tu o rzeczywistość ludzkiego doświadczenia i znalezienie odpowiednich słów odzwierciedlających istniejący stan rzeczy.

Nie sposób jednak nie zauważyć, że pojęcia zaczerpnięte z mowy potocznej, w jakimś sensie często metaforyczne, mogą w przypadku

tłumaczeń na inne języki być przyczyną szeregu niejasności i nieporozumień. Dobrym przykładem mogą być zniekształcenia – o czym pisze Bruno Bettelheim – wynikające z translacji pojęć psychoanalitycznych, które w konsekwencji kolejnych tłumaczeń zmieniły swoje znaczenia (Bettelheim 1994). Nie inaczej jest w przypadku analizy transakcyjnej. We wstępie do polskiego *Słownika analizy transakcyjnej* możemy przeczytać: „Przed tłumaczem staje w takiej sytuacji niebagatelne zadanie przybliżenia potocznych, często hermetycznych kulturowo pojęć, które nie mają w języku docelowym swoich prostych i oczywistych odpowiedników. Stąd zdarzające się czasem niecisłości, niejednoznaczności czy wręcz przekłamania” (Jagięła 2012: 8).

Bez wątpienia, wprowadzenie do teorii i praktyki terapeutycznej tak specyficznego języka było, jak na tamte czasy, stanowiskiem nowatorskim, a i dziś stanowi element odróżniający analizę transakcyjną (AT) od innych szkół i kierunków psychoterapeutycznych. Język analizy transakcyjnej jest zatem – jak twierdzi Thomas A. Harris – czymś wyjątkowym i typowym tylko dla tej metody leczenia (Harris 1987: 226). Pojęcia metaforyczne odgrywają w nim niepoślednie miejsce.

Metafory w analizie transakcyjnej

Poszukiwanie metaforyczności w koncepcji analizy transakcyjnej stanowi wielce frapujące przedsięwzięcie, które godne jest znacznie bardziej obszernego opracowania, niż próba jaka poniżej zostanie przedstawiona. Dokonując oglądu całej dyskursywnej propozycji, na jaką składa się analiza transakcyjna, łatwo dostrzeżemy, że z dużym uproszczeniem możemy ją uznać za zbiór różnego rodzaju modeli teoretycznych. Modele te, jako cenne artefakty, przybliżają nam rozumienie zjawisk związanych z obszarem zainteresowania AT i bez wątpienia należy je traktować w sposób dosłowny. Służą bowiem opisowi, wyjaśnieniu, a czasem też prognozowaniu istotnych aspektów funkcjonowania społecznego i psychologicznego człowieka. Na szereg owych modeli, zapewne nie na wszystkie, można spojrzeć z perspektywy symbolicznej i metaforycznej. W wielu przypadkach takie ujęcie zawartych w nich treści może znacznie poszerzyć obszar poznania i interpretacji przekazu jaki z sobą niosą.

Dobrym przykładem może się stać model stanów Ja, będący oryginalną propozycją samego twórcy AT. Można i należy traktować wspomnianą propozycję literalnie, co jednak nie znaczy, że zamyka to drogę do dalszych analiz, a nawet interpretacji czy wręcz re-interpretacji. Zresztą sam Berne wyrażał takie oczekiwania. Przeto trudno nie zgodzić się z poglądem Gilles'a Barrowa (Barrow 2007: 206–209), czy też Claude'a M. Steinera (Steiner 2003: 9–14), że do modelu „Rodzic–Dorosły–Dziecko” (R–D–Dz) należy się odnosić nie tylko jako do genialnego intuicyjnego rozwiązania, lecz także jak do każdej innej metafory, która dzięki swojej dwuznaczności zmienia się i zyskuje w skutek różnych interpretacji oraz przekształceń, przynosząc niejednokrotnie zadziwiające rezultaty w rozumieniu zjawisk, których dotyczy. Samo wykorzystywanie w relacji z pacjentem takich określeń jak: „Rodzic”, „Dorosły” czy „Dziecko” rozszerza kontekst użycia ich znaczenia. Klienci nierzadko korzystają z zapalem z takiej możliwości. Spotkałem się z sytuacjami, gdy chętnie wychodzili poza przypisany im teoretycznie sens wspomnianych pojęć, mówiąc np.: „Rodzice w mojej głowie nie pozwalają mi być ojcem wobec moich dzieci takim, jakim chciałbym być” lub tworząc na tej podstawie aforyzmy: „Kto nie był w dzieciństwie dzieckiem, nie będzie w dorosłości dorosłym” itp. Takie podejście do fundamentalnych dla AT kategorii rozszerzających i metaforyzujących ich znaczenie dobrze służy tej koncepcji. Pozwala bowiem pogłębić rozumienie modelu strukturalnego osobowości, na którym zbudowana jest cała konstrukcja teorii i praktyki analizy transakcyjnej. Zastanawiając się nad bogatą i niejako utajoną treścią zawartą w potrójności tego modelu, dochodzimy do konstatacji, które sięgają głęboko w odległe rejony ludzkiej kondycji i tradycji.

Wydawać by się bowiem mogło, że podwójność czy dychotomiczność bliższe są naturze człowieka. Łatwo odnajdujemy podziały na dwa rodzaje energii o przeciwstawnych wektorach, najpełniej wyrażające się w zestawieniu: podmiot – przedmiot, ale też: realizm – idealizm, pragmatyzm – mistycyzm czy w opozycyjności myśli wielkich filozofów, np. Arystotelesa i Platona. Niemniej jednak dodanie dopiero trzeciego koloru tworzy kontrapunkt (Jagiela 2002: 45–51). Dwa wymiary czynią obraz płaskim, dodanie trzeciego tworzy przestrzeń, plastyczność i figuratywność. Dwa to miarowość dwutaktu, ale trzy to już prawdziwy rytm: raz – dwa – trzy. Tak więc, w nie

mniejszym stopniu niż podwójność w dziejach kultury i myśli, ale też w najzwyczajszym doświadczeniu ludzkiego losu, dostrzec można potrójność. Można czasami odnieść wrażenie, że umysł samorzutnie broni się przed oglądem świata tylko w dwóch ograniczonych wymiarach. Nie chce niejako żywić się nieustannym konfliktem, lecz szuka równowagi i harmonii. W przypadku analizy transakcyjnej pomiędzy dwa antagonistyczne niekiedy stany ego, tj. Ja-Rodzic i Ja-Dziecko wkracza stan niosący równowagę i psychiczną harmonię, jakim jest Ja-Dorosły. Stabilność tej struktury wynika z jej bliskich związków z rzeczywistością, z tego, co określa się jakże często w psychoterapii sformułowaniem: „tu i teraz”. Jak pisze Susannah Temple, jedna z czołowych przedstawicielek edukacyjnej analizy transakcyjnej, różnica między wewnętrznymi stanami Rodzica i Dziecka oraz opozycyjnego w stosunku do nich Dorosłego jest zasadnicza (Temple 1999: 166). Zarówno Ja-Rodzic, jak również struktura Ja-Dziecko, reagują najczęściej odruchowo i impulsywnie na otoczenie. Natomiast stan Ja-Dorosły stanowi na tę rzeczywistość aktualną i świeżą odpowiedź. Rodzic i Dziecko bezrefleksyjnie i odruchowo lub wręcz „aktorsko” – jak stwierdza Temple – odtwarzają archaiczne doświadczenia danej osoby. Po uruchomieniu tych stanów ego ktoś nie ma niejako wyboru – musi odgrywać „stare historie” kolejny już raz w życiu i to najczęściej w ten sam niemal sposób. Natomiast osoba, która znajduje się w stanie swojego Dorosłego, jest zdolna do podejmowania decyzji. Pozostając w kontakcie z realnym światem, może w ten sposób wykorzystywać – odpowiednio do wieku i własnych możliwości – swoje doświadczenie oraz posiadany przez siebie potencjał.

Potrójność odnaleźć można też w baśniach. Trzy życzenia, trzy marzenia, potrójne zaklęcia, potrójna liczba prób, którym należy sprostać, zadań, które należy rozwiązać. Jeśli pojawiają się świnki, to z reguły są to trzy świnki. Jeżeli pojawiają się siostry, to jakże często są to trzy siostry, np. Jednooczka, Dwuoczka, Trójoczka (Jakob i Wilhelm Grimm). Po analizie baśni sięgał również twórca AT Eric Berne, dopatrując się w mitach i baśniach pierwszych najbardziej archaicznych wersji skryptu, czyli nieuświadomionego programu życia jednostki. Dziecko „rozwija wówczas swój pierwszy palimpsest – zmodyfikowaną wersję skryptu – który dostosowuje do nowego spojrzenia na własne otoczenie” (Berne 1998: 61).

Wiele układów trychotomicznych odnaleźć można również w psychologii. Poczynając od freudowskiego: *superego* – *ego* – *id*, który to układ strukturalny stał się bez wątpienia inspiracją dla Erica Berna do stworzenia własnego układu stanów Ja. Potrójność w analizie transakcyjnej pojawia się też wielokrotnie w innych modelach, np. Trójkąt Dramatyczny Stephena Karpmana: Prześladowca – Ofiara – Ratownik (Karpman 1968: 39–43), Trójkąt Zwycięzcy u Acey Choy: Aserytywny – Troszczący się – Wrażliwy/Potrzebujący (Choy 1990: 40–46), trójkątny układ potrzeb (głódów transakcyjnych) według Berna: struktury – wsparcie – stymulacja (Schachner 2016: 41) itp.

Jakże często wprowadzenie trzeciego elementu wnosi w rozumienie ludzkiej osobowości lub w pełnienie przez jednostkę określonych ról psychologicznych nową jakość. Ukazuje bowiem stany równowagi (by tak rzec – „normalności”). Potwierdza to też jedną z systemowych zasad, że układy dążą zawsze do uzyskania stanu równowagi.

Pomyślmy tylko, gdyby było tak, że człowiek zdolny jest poruszać się jedynie w przeciwstawnych obszarach między *superego* a *id*, byłby istotą tragicznie rozdartą, miotaną między światem własnych pragnień, popędów i marzeń a wymogami zasad, norm i powinności. Na szczęście pojawia się trzecia instancja – jego własne *ego*. Nieprzypadkowo więc powstał w nauce kierunek określany jako psychologia *ego*.

Podobnie ujmuje rozwiązanie powyższego antagonizmu analiza transakcyjna. W konflikcie między naszym wewnętrznym transakcyjnym Dzieckiem a introjekcjami Rodzica wkracza nasz uewnętrzniony Dorosły, rzecz jasna w stopniu w jakim zdołaliśmy go w sobie rozwinąć. Każdy ze stanów osobowości ma swoją rolę i znaczenie. Bez Rodzica nie mielibyśmy uewnętrznionego świata norm, wartości i sumienia, każdą najprostszą nawet czynność musielibyśmy zaczynać niejako od nowa – nie mając gotowych i oczywistych programów działań. Bez Dziecka z kolei nie umielibyśmy się prawdziwie cieszyć i smucić, ale też posiadać intuicję i być osobami kreatywnymi. Dorosły daje nam niebagatelną szansę bezpiecznego poruszania się w otaczającym świecie. Wybierania tego, co danej chwili i w danych okolicznościach jest dla nas najlepsze. Gdy pojawia się deficyt któregoś z wymienionych stanów, a osoba trafi na psychoterapię, terapeuta staje się swoistym „advokatem” brakującego stanu Ja. Bywa adwokatem Rodzica (np. w psychopatiach), adwokatem Dziecka (w nerwicach) lub Dorosłego (w psychozach lub zaburzeniach osobowości

z pogranicza – *borderline*). Na scenie ludzkiego dramatu oś Prześladowca – Ofiara określa najprawdziwszą tragedię, pojawienie się Rattownika (Wybawcy) zamienia ją w opowieść, romans, czasem epopeję, a czasem burleskę. To nie jedyne przykłady potrójnych klasyfikacji psychologicznych, nie będziemy ich tu mnożyć. Dość wspomnieć, że powszechnie uważa się, iż lęk ma swoje trzy odmiany: moralną, realistyczną bądź neurotyczną. Między zachowaniami uległymi a agresywnymi postuluje się popularną dziś asertywność. W pedagogice mówi się też, że wychowanie bywa albo rygorystyczne, albo permissywne, albo „skrojone na miarę dziecka” (Édouard Claparède), a wynikające stąd style wychowawcze mogą być autorytarne, liberalne bądź demokratyczne. Uważny czytelnik jest w stanie wskazać co najmniej kilka podobnych przykładów. Potrójność jest jednak przede wszystkim tym, co od wieków każdy doświadcza w sposób bardzo konkretny i bezpośredni w swoim codziennym życiu. Tak jak trzy żywioły: woda, ogień i powietrze, jak bycie pesymistą, optymistą lub realistą, jak bycie zawieszonym w czasie między tym, co było, co będzie i co jest. Znaczenie trójpodziału daje się też doświadczyć w fakcie twórczego spełnienia się mężczyzny i kobiety w dziecku.

Pogłębione zrozumienie modelu strukturalnego w czasie szkoleń z zakresu tej koncepcji jest koniecznym warunkiem opanowania innych treści analizy transakcyjnej. Odniesienia metaforyczne mogą zwiększać taką szansę. Cóż jest bowiem bardziej naturalnego, do czego można zawsze się odwołać, niż fakt, że rodzimy się jako dzieci, później stajemy się osobami dorosłymi, a w tej dorosłości znaczna część ludzi postanawia zostać rodzicami? Okazji do budowania metafor nie może zatem zabraknąć.

Zatrzymując się nad podstawowym dla AT potrójnym modelem strukturalnym (R–D–Dz), nie możemy zapomnieć, że również inne zagadnienia pojawiające się w tej koncepcji stwarzają okazję do budowania licznych przenośni. Wskażmy zatem na niektóre z nich. Poszczególne adaptacje osobowości (Ware 1983: 11–19; White, White 1974: 5–17) pozwalają poszukiwać innych, niż dosłowne i ściśle zdefiniowane znaczenia pojęć odnoszących się do tej klasy zjawisk. I tak na przykład adaptację schizoidalną odnaleźć można

bezbłędnie w bohaterze znanego filmu *Leon zawodowiec*². Zaskakiwać może w tym wypadku jak bardzo twórcom filmu udało się odtworzyć transakcyjny bioskrypt tej postaci o tego rodzaju adaptacji osobowości. Świadczy to nie tylko o znacznym kunszcie artystycznym, ale także o dużej wiedzy klinicznej.

Pojęcia, jakie odnajdujemy w AT, wręcz skłaniają do poszukiwań metafor, które dobrze ilustrowałyby teoretyczne i praktyczne zjawiska, do których one się odnoszą. Poniżej przedstawię zaledwie kilka z kategorii i terminów, które niejako w sposób naturalny skłaniają do poszukiwań metafor pogłębiających ich znaczenie³:

- cukierek (ang. *candy*) – przejaw zdystansowania się wobec drugiej osoby, przy jednoczesnym, pozornym demonstrowaniu wobec niej akceptacji (Steiner 1971);
- Dobra Wróżka (ang. *The Fairy Godmother*) – pozytywny aspekt Rodzica matki, która wpływa na konstruktywny skrypt syna; negatywnym odpowiednikiem w skrypcie destrukcyjnym jest Matka-Wiedźma (*The Witch Mother*) (Berne 1998: 149, 528);
- głąsk (ang. *stroke*) – jednostka interpersonalnego rozpoznania i wsparcia, będąca w swej istocie każdym aktem uznania obecności kogoś i bycia zauważonym przez innych ludzi (Hay 2010: 185–193); termin ten w ostatnim czasie wychodzi z użytku na rzecz pojęcia: „znak rozpoznania”;
- gniazdo (ang. *slot*) – miejsce w skrypcie dla określonej osoby mającej spełniać w nim ustaloną rolę lub konkretne wymagania wynikające ze skryptu (Berne 1998: 528);
- gorący kartofel (ang. *hot potato*) – negatywne komunikaty przekazywane wielopokoleniowo przez rodzica będącego w silnym stanie poczucia, że coś nie jest ok; w takiej sytuacji rodzic przerzuca swoje złe emocje na potomka, aby choć trochę się uwolnić od nieprzyjemnego uczucia z tym związanego (Berne 1998: 354–357, 530–531);

² Film *Leon zawodowiec* (tytuł oryginalny *Léon*) nakręcony został w 1994 roku przez Gaumont International Television oraz Les Films du Dauphin, jest produkcją powstałą przy współpracy francuskiej i amerykańskiej. Reżyserem był Luc Besson, główne role odtwarzają Jean Reno i Natalie Portman.

³ Znacznie więcej przykładów odnaleźć można w odpowiednich opracowaniach leksykalnych, np. Jagieła (2012).

- Jeder (niem. *jeder* – każdy) – mityczna postać pozbawiona cech indywidualnych uosabiająca wszystkich mężczyzn żyjących na Ziemi; jego żeńskim odpowiednikiem jest Zoe (gr. *Zóe* – imię żeńskie oznaczające „życie”) (Berne 1998: 91);
- Marsjanin (ang. *the Martian*) – mityczna postać, która obserwuje bez wstępnych założeń oraz w sposób pozbawiony uprzedzeń, utrwalonych poglądów i całkowicie naiwnie wydarzenia na Ziemi; towarzyszy temu perspektywa marsjańska (ang. *the martian viewpoint*) jako metodologiczny punkt widzenia służący ocenie relacji międzyludzkich w sposób całkowicie obiektywny (Hostie 1982: 168–170);
- Ziemiainin (ang. *the Earthian*) – osoba budująca swoje sądy o świecie na przesądach i uprzedzeniach, a nie na obiektywnej ocenie rzeczywistości (Berne 1998: 533);
- mit jaskini (ang. *myth of the cave*) – metafora platońskiej jaskini jako technika ujawnienia istoty skryptu i samego procesu psychoterapeutycznego (O’Reilly-Knapp 1989: 32–34);
- Najlepszy Pistolet (ang. *the Top Gun, TG*) – jedna z ról o charakterze narcystycznym i rywalizacyjnym (nawiązująca do tematyki westernowej) w grupie gier prowadzonych przez samych terapeutów, mająca na celu wykazanie swojej profesjonalnej przewagi; gry o tej nazwie prowadzą w konsekwencji do konkurencyjnych i wyniszczających konfliktów oraz obniżenia uwagi na potrzeby klientów (Persi 1992: 144–152);
- gumka (ang. *rubberband*, tłumaczone niekiedy też jako taśmka gumowa, odciągacz, uczucia-gumki) – reakcja stresowa uruchamiana pod wpływem aktualnej, bolesnej sytuacji jako zachowanie niezrozumiałe dla otoczenia, a które jest konsekwencją uruchomienia się skryptu (Stewart, Joines 1987: 333);
- guzik (ang. *button*, tłumaczone też jako przycisk, dźwignia) – zewnętrzny lub wewnętrzny bodziec uruchamiający zachowanie skryptowe lub grę interpersonalną (Berne 1998: 530);
- hamulec (ang. *stopper*) – skryptowy nakaz lub zakaz (Berne 1998: 528),
- iluzja Świętego Mikołaja (ang. *the Santa Claus Illusion*, tłumaczone też jako czekanie na Świętego Mikołaja) – dziecięce urojone oczekiwanie magicznego zdarzenia, które

zmieni całe życie lub pragnienie nagrody za dobre zachowanie skryptowe, np. nagła wygrana w Totolotka (Osnes 1972: 29);

- Ojciec-Ogr (ang. *Ogre Father*, tłumaczone też jako Ohydny Troll, Ojciec-Potwór) – negatywny aspekt Rodzica-Ojca, który wpływa na negatywny skrypt córki; pozytywnym odpowiednikiem w skrypcie konstruktywnym jest Wesoły Olbrzym (ang. *the Jolly Giant*) (Holloway 1972: 32–34; Berne 1998: 149, 529);
- parada rodzinna (ang. *family parade*) – sposób w jaki skrypt przekazywany jest w rodzinie z pokolenia na pokolenie (James 1984: 18–28);
- syndrom Don Juana (ang. *the Don Juan Syndrome*) – zespół cech psychologicznych uwodzącego mężczyzny i zestaw prowadzonych przez niego gier jako wynik realizacji skryptu zawierającego zniekształcony obraz relacji z kobietami (Novellino 2006: 33–43);
- syndrom Pinokia (ang. *the Pinocchio Syndrome*) – zespół typowych cech o podłożu narcystycznym i społecznym dorosłej osoby, np. niedojrzałość, poszukiwanie aplauzu i uznania, impulsywność, nieustanne poszukiwanie przyjemności, niedotrzymywanie obietnic, manipulowanie innymi i brak o nich troski itp. Osoby z syndromem Pinokia przypominają niejako „ludzką marionetkę”, a w ich protokole skryptowym można często się doszukiwać wczesnego porzucenia i nieadekwatnych wymagań oraz oczekiwań rodziców (Novellino 2000: 292–298);
- T-Shirt (ang. *sweatshirt*, tłumaczone też jak przekaz na koszulce) – zewnętrzna, niewerbalna manifestacja sloganu gry lub ulubionego jej rodzaju, ujawniająca się jako życiowe motto, które często daje się zauważyć w powierzchowności danej osoby (James, Jongeward 1994: 256–258);
- totem (ang. *totem*) – konkretne zwierzę fascynujące daną osobę i wpływające poprzez identyfikację w sposób symboliczny na jej zachowanie (Berne 1998: 212–213, 532).

Powyższe pojęcia zaprezentowane w pewnym, ograniczonym wyborze dają, jak się wydaje, szansę tworzenia licznych metafor,

opowieści, anegdot czy odwołań do symboliki⁴. Skłaniają też do myślenia o stworzeniu zbioru tego rodzaju narracji w wydaniu podobnym do tych, które powstały w kontekście terapii Miltona Ericksona. Pozostawiałyby one jednak terapeutom możliwość wykazania się inwencją, własną pomysłowością tworzenia paralelnych odniesień do rzeczywistości, po to, aby pacjent mógł dostrzec swój problem z innej, czasem znacznie pogłębionej perspektywy. W podobny sposób tworzenie metafor mogą wykorzystywać nauczyciele wielu przedmiotów, wychowawcy lub pedagodzy-terapeuci.

Metafora edukacyjna i analiza transakcyjna

Edukacja stwarza nie mniej (a być może nawet znacznie więcej) okazji do wykorzystania metafor, niż ma to miejsce w wypadku samej psychoterapii. Wielu badaczy zwraca uwagę na to, że metaforę można uznać za jeden z najważniejszych sposobów funkcjonowania procesu poznawczego człowieka. Poprzez proces przenoszenia znaczenia pozwala ona na znacznie szersze rozumienie niezwykle złożonych zjawisk i prezentację ich w sposób symboliczny, zarówno czysto werbalnie, jak również wizualnie, dźwiękowo, ruchowo itp. Stąd też wykorzystanie metafor w procesie edukacyjnym może mieć zastosowanie w wielu sytuacjach wychowawczych, na niemal wszystkich przedmiotach szkolnego nauczania, choć edukacja artystyczna stwarza tu szczególnie korzystne możliwości (Limont, Didkowska 2008). Można zaryzykować twierdzenie, że zastosowanie metaforyki tworzy nową i niezwykle ciekawą perspektywę dla samej pedagogiki, ale również dla systemu kształcenia przyszłych nauczycieli i wychowawców (Adamska-Staroń, Piasecka, Łukasik 2007).

Wszechstronne studium Moniki Adamskiej-Staroń ukazuje możliwości jakie w kształceniu pedagogicznym odnajdujemy w edukowaniu poprzez metaforę (Adamska-Staroń 2016: 63–92). Przykładem wykorzystania tego rodzaju metody były zajęcia ze studentami pedagogiki, którzy w sposób metaforyczny (werbalny, plastyczny, muzyczny i kulinarny) ekspresyjnie uzewnętrzniili swoją wiedzę na

⁴ Samo pojęcie gry interpersonalnej, tak charakterystyczne dla AT, może się stać okazją do metaforycznego ukazania wielości jej znaczeń. Zob. Berne (1987).

temat podstawowych pojęć, koncepcji i paradygmatów swojej dyscypliny naukowej. W konkluzji autorka pisze: „Metaforyczne ujmowanie pedagogicznego świata uruchamia myślenie interdyscyplinarne, nie zamyka rozważań o pedagogice w jednej tylko przestrzeni, pozwala na doświadczanie obiektywnych wartości, ich interioryzację, pozwala aktywnie wyrażać siebie i swoje poglądy, rozpoznawać własne zdolności, umiejętności, twórczo działać” (Adamska-Staroń 2016: 88). Metafora może zatem się stać jedną z technik nauczania i uczenia się, sposobem zdobywania nowej wiedzy i poszerzania sfery poznawczej o nowe, nieznanne dotąd elementy.

Nieprzypadkowo zatem metafora pojawia się w życiu szkoły w różnych kontekstach i różnych perspektywach hermeneutycznych. Ujawnia się też – na co warto zwrócić uwagę – w relacjach między nauczycielem i uczniem. A skoro tak, to analiza transakcyjna jako teoria i praktyka budowania optymalnych relacji międzyludzkich oraz poszerzania autonomii jednostki może odegrać znaczącą rolę. Można powiedzieć, że analitycy transakcyjni zajmujący się edukacją dostrzegają tę perspektywę. Jednym z nich jest Giles Barrow, który tworzy pozytywną metaforę wychowawcy jako ogrodnika⁵, który dba o glebę i rosnące na niej rośliny. Niestety, dodaje z wyrzutem, metafora taka nie jest obecnie modna zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak również w Wielkiej Brytanii, choć odniesienia do niej wydają się bardzo nośne poznawczo (Barrow 2011: 308–314). Wychowawca-ogrodnik to ktoś, kto w sposób optymalny śledzi rozwój powierzonych jego opiece dzieci i młodzieży oraz reaguje optymalnie na niesprzyjające okoliczności. Dodajmy niejako na marginesie, iż szkoda że autor nie zechciał zauważyć subiektywizmu swojego „odkrycia”, które w historii myśli pedagogicznej ma w już długą tradycję sięgającą choćby tylko Jana Jakuba Rousseau (1712–1778), który pisał: „Rośliny kształtuje uprawa, ludzi wychowanie” (Rousseau 1955: 8). Podobne analogie można odnaleźć w twórczości wielu przedstawicieli tzw. Ruchu Nowego Wychowania na początku XX wieku. Odnajdujemy je zarówno u Henryka Rowida, Marii Grzegorzewskiej, jak i Marii Montessori czy Janusza Korczaka.

⁵ W oryginale Barrow używa terminu *cultivator*, co w języku angielskim oznacza kogoś, kto coś uprawia, ogrodnika, rolnika, plantatora czy farmera; natomiast w języku polskim „kultywator” to urządzenie rolnicze służące do spulchniania oraz mieszania gleby.

Wnioski

Wykorzystywanie metafory oddala nas być może od naukowej ścisłości, precyzji i obiektywizmu, zbliża natomiast do tego, co opatrywane jest mianem sztuki, co czasem umyka naukowym rygorom trafności metodologicznej, a jednak czyni pracę psychoterapeuty, nauczyciela i wychowawcy bardziej inspirującą oraz twórczą. Nie oznacza też, że rozumienie zjawisk, nad którymi reflektują psychoterapeuci czy wychowawcy, zostają w ten sposób spłycone, zbanalizowane i upraszczane. Niejednokrotnie dzieje się dokładnie odwrotnie, a zabieg metamorfizacji ma o tyle sens, o ile służy takim właśnie celom. Warto zatem, aby analiza transakcyjna, szczególnie obecna w swoich edukacyjnych implementacjach, zajęła się też tym problemem dotąd nieobecny w dyskursie tej subdyscypliny.

Pewien, być może nieznaczny, poziom umiejętności w zakresie interwencji terapeutycznej wydaje się niezbędnym elementem kompetencji zawodowych nauczyciela. Pisze o tym Gail King w książce *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, zauważając problematykę AT w transakcyjnych grach szkolnych uczniów, z którymi pedagog powinien umieć sobie radzić (King 2003: 61–62). Warto też sobie uświadomić, że według wielu badań liczba dzieci w wieku szkolnym, które wykazują różnego rodzaju zaburzenia emocjonalne, waha się przeciętnie w granicach 10–20%. „Nauczyciele powinni więc znać podstawy poradnictwa psychologicznego i korzystać z tej wiedzy w pracy z uczniami” (Hornby, Hall, Hall 2005: 7). Dotyczy to również kontaktów z rodzicami (Christopher 2004), w których umiejętności wynikające ze znajomości analizy transakcyjnej wydają się również niezbędne (Hornby, Hall, Hall 2005: 205–206). Zdolność skutecznego posługiwania się metaforą może odegrać w zakresie tych umiejętności znaczącą rolę.

Własne doświadczenia z wykorzystaniem metafor w nauczaniu analizy transakcyjnej są wielce zachęcające. Studenci pedagogiki, do których adresowany był ten przekaz, wykazywali często dużą pomysłowość i kreatywność w metaforycznej ilustracji pojęć oraz zjawisk, z którymi spotykali się po raz pierwszy⁶. Pewną formą stosowaną

⁶ Przedmiot „Edukacyjna analiza transakcyjna” został wprowadzony w roku akademickim 2012/13 do systemu kształcenia studentów na kierunku

w takich przypadkach, którą można uznać za ogniwo pośrednie między „naukowością” a „metaforycznością”, może być stosowanie tzw. map umysłowych czy map wiedzy (ang. *mapping mind*), które dobrze służą strukturalizacji i pogłębieniu wiedzy z zakresu AT. Szerzej na ten temat pisze jedna z członkiń Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej działającego na Uniwersytecie Humanistyczno-Pedagogicznym im. Jana Długosza w Częstochowie (Gębuś 2014: 139–150). Miejmy nadzieję, że dalsze prace naukowe tej grupy badawczej wniosą nowe i ciekawe spojrzenie na prezentowaną tutaj problematykę.

* * *

Już po napisaniu niniejszego artykułu odnalazłem w najnowszym numerze biuletynu Europejskiego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (EATA) interesujący tekst Olgi Lichotinskiej (numer ukazał się w języku rosyjskim) poświęcony bajkom (Lihotinskaâ 2018: 26–27). Autorka, pracując jako psycholog kliniczny w Państwowym Szpitalu Neuropsychiatrycznym w Kijowie, wykorzystuje wiele bajek w celu twórczego przekazania szeregu pojęć AT oraz znalezienia w ten sposób wspólnego języka z pacjentami. Wykorzystuje ułożone przez siebie bajki głównie w obszarze budowania autonomii i wynikających stąd konsekwencji dla tworzenia relacji z innymi. Autorka w swoim artykule zaprezentowała kilka ułożonych przez siebie bajek (np. *Jeżyk* – bajka służąca rozwojowi autonomicznej asertywności, *Krecik* – identyfikowaniu skryptowego zakazu „Nie bądź zdrowy”, *Mrówka* – rozpoznaniu z kolei skryptowego zakazu „Nie myśl” itp.). Tekst ten jest zatem wymownym dowodem na to, że wykorzystywanie metafor w obszarze analizy transakcyjnej zaczyna znajdować coraz szersze i oczekiwane zastosowania.

Bibliografia

- Adamska-Staroń M. (2016). *Metaforyczne ujmowanie idei pedagogicznych jako dobra praktyka edukacyjna*, „Journal of Modern Science”, t. 4, nr 31, s. 63–92.
- Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Arystoteles (1988), *Retoryka. Poetyka*, przekład i komentarz H. Podbielski, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Barker Ph. (2000). *Metafory w psychoterapii*, przeł. J. Węgrodzka, wyd. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Barrow G. (2007). *Wonderful World, Beautiful People: Reframing Transactional Analysis as Positive Psychology*, „Transactional Analysis Journal”, t. 37, nr 3, s. 206–209.
- Barrow G. (2011). *Educator as Cultivator*, „Transactional Analysis Journal”, t. 41, nr 4, s. 308–314.
- Berne E. (1987). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. P. Izdebski, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Berne E. (1998). *Dzień dobry... i co dalej?*, przeł. M. Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Bettelheim B. (1994). *Freud i dusza ludzka*, przekład i przedmowa D. Danek, Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Choy A. (1990). *The Winner's Triangle*, „Transactional Analysis Journal”, t. 20, nr 1, s. 40–46.
- Christopher C.J. (2004). *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, przeł. J. Bartosik, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Crews F. (1981). *Czy literaturę można poddawać psychoanalizie?* „Pamiętnik Literacki: Czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej”, t. 72, nr 4, s. 289–304.
- Dusay J.M. (1971). *Big Mama*, „Transactional Analysis Journal”, t. 1, nr 3, s. 21–22.
- Erickson M., Rossi E.L. (1996). *Lutowy człowiek. Rozwój świadomości i poczucia tożsamości w hipnoterapii*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Eysenck H. (2002). *Zmierzch i upadek imperium Freuda*, przeł. A. Jarczyk, Kraków: WiR Partner.
- Falkiewicz A. (1996). *Istnienie i metafora*, Wrocław: Wydawnictwo A.
- Gębuś D. (2014). *Zastosowanie map myśli w procesie dydaktycznym. Mindmapping a weryfikacja efektów kształcenia z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 3, s. 139–150.
- Gębuś D. (2016). *Nakazy i zakazy rodzicielskie a kreatywność jednostki. Źródła inhibitorów twórczości w perspektywie analizy transakcyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 5, s. 123–132.

- Grzesiuk L. (red.) (1994). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Haley J. (1995). *Niezwykła terapia. Techniki terapeutyczne Milтона H. Ericksona*, przeł. M. Majchrzak, M. Przyłipiak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hare R.D. (2008). *Psychopaci są wśród nas*, przeł. A. Skucińska, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Harris T.A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, przeł. E. Knoll, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Hay J. (2010). *Analiza transakcyjna dla trenerów*, przeł. E. Wójcik, Kraków: Grupa Doradczo-Szkoleniowa Transmisja.
- Holloway W. (1972). *The Crazy Child in the Parent*, „Transactional Analysis Journal”, t. 2, nr 3, s. 32–34.
- Hornby G., Hall E., Hall C. (2005). *Nauczyciel wychowawca*, przeł. J. Bartosik, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hostie R. (1982). *Eric Berne, the Martian*, „Transactional Analysis Journal”, t. 12, nr 2, s. 168–170.
- Jagięła J. (2002). *Kontrapunkt potrójności. Szkic na marginesie refleksji o tolerancji*, [w:] A. Rosół, M.S. Szczepański (red.), *Tolerancja. Studia i szkice*, t. 8–9, Częstochowa: Wydawnictwo WSP, s. 45–51.
- Jagięła J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Jagięła J. (2015). *Stan wewnętrzny dziecka w analizie transakcyjnej*, „Pedagogika. Prace naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie”, t. 24, s. 321–330, <http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.26>.
- Jagięła J. (2017a). *Samoświadomość nauczycieli w koncepcji edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Pedagogika. Prace naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie”, t. 26, nr 1, s. 69–83, <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.06>.
- Jagięła J. (2017b). *Wyznaczniki działań edukacyjnych. Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Pedagogika. Prace naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie”, t. 26, nr 2, s. 107–123, <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.31>.
- James J. (1984). *Grandparents and the Family Script Parade*, „Transactional Analysis Journal”, t. 14, nr 1, s. 18–28.
- James M., Jongeward D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, przeł. A. Suchańska, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Karpman S. (1968). *Fairy Tales and Script Drama Analysis*. „Transactional Analysis Bulletin”, t. 7, nr 26, s. 39–43; <https://karpmandramatriangle.com/pdf/DramaTriangle.pdf> (dostęp: 10.01.2018).
- King G. (2003). *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, przeł. J. Bartosik, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Knapp H. (2009). *Komunikacja w terapii*, przeł. M. Trzcińska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kopaliński W. (2007). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, t. 4, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Krzyszowski T.P. (1988). *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przekład i wstęp T.P. Krzyszowski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 5–18.
- Lakoff G. (1990). *The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-schemas?* „Cognitive Linguistics”, t. 1, nr 1, s. 39–74.
- Lakoff G., Johnson M. (1988). *Metafory w naszym życiu*, przekład i wstęp T.P. Krzyszowski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lihotinska O. (2018). *Skazki i TA*, „EATA Newsletter”, lipiec, nr 122, s. 26–27, <https://eatanews.org/wp-content/uploads/2019/04/122-russian.pdf> (dostęp: 10.08.2018).
- Limont W., Didkowska B. (red.) (2008). *Edukacja artystyczna a metafora*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Novellino M. (2000). *The Pinocchio Syndrome*, „Transactional Analysis Journal”, t. 30, nr 4, s. 292–298.
- Novellino M. (2006). *The Don Juan Syndrome: The Script of the Great Losing Lover*, „Transactional Analysis Journal”, t. 36, nr 1, s. 33–43.
- O’Reilly-Knapp M. (1989). *The Myth of the Cave*, „Transactional Analysis Journal”, t. 19, nr 1, s. 32–34.
- Osnes R.E. (1972). *Santa Claus Scores Again*, „Transactional Analysis Journal”, t. 2, nr 1, s. 29.
- Pawelec A. (2006). *Metafora pojęciowa a tradycja*, Kraków: Universitas.
- Persi J. (1992). *Top Gun Games: When Therapists Compete*, „Transactional Analysis Journal”, t. 22, nr 3, s. 144–152.
- Rousseau J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*, cz. 1, przeł. W. Husarski, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Schachner S. (2016). *Models of Transactional Analysis in Educational Management*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 5, s. 39–37.
- Steiner C.M. (1971). *Games Alcoholics Play: The Analysis of Life Scripts*, New York: Grove Press.
- Steiner C.M. (2003). *The Development of Transactional Analysis Theory and Practice; A Brief History*, „EATA Newsletter”, nr 76, s. 9–14.
- Stewart I., Joines V. (1987). *TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham–Capel Hill, NC: Lifespace Publishing.
- Stewart I., Joines V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*, przeł. K. Balcerkiewicz i in., Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Temple S. (1999). *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*, „Transactional Analysis Journal”, t. 29, nr 3, s. 164–174.
- Ware P. (1983). *Personality Adaptations (Doors to Therapy)*, „Transactional Analysis Journal”, t. 13, nr 1, s. 11–19.
- White J.D., White T. (1974). *TA Psychohistory: Adapting, Scripting, and Cultural Scripting*, „Transactional Analysis Journal”, t. 4, nr 3, s. 5–17.

- Yapko M. (1996). *Kiedy życie boli. Dyrektywy w leczeniu depresji. Strategiczna terapia krótkoterminowa*, przeł. A. i M. Kacmajo, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zeig J.K. (1997). *Spotkania z Ericksonem. Niezwykły człowiek, niezwykła terapia*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Prof. nadzw. dr hab. Jarosław Jagieła
Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: yarko1@o2.pl