

[Publicat inițial în limba engleză în Transactional Analysis Journal.] Newton, T. (2007). Sistemul Sănătății: Metaforă și Sens. Transactional Analysis Journal, copyright © [AN] International Transactional Analysis Association, reprodus cu permisiunea Taylor & Francis Ltd, <https://www.tandfonline.com>, în numele International Transactional Analysis Association.

Newton, T. (2007). The Health System: Metaphor and Meaning, Transactional Analysis Journal, Vol. 37, No. 3, 195-205

Sistemul Sănătății: Metaforă și Sens

Trudy Newton

Traducere de Magdalena Suslov

Abstract

Baza conceptuală a metaforei (Lakoff & Johnson, 1980/2003) este un punct de plecare pentru a considera relația dintre modelele familiare ale analizei tranzacționale și filozofia declarată a analizei tranzacționale „Eu sunt OK, tu ești OK” (și „Ei sunt OK”). Identificarea unor incongruențe încorporate în limbajul și diagramele analizei tranzacționale oferă o oportunitate pentru o perspectivă nouă, care integrează unele idei mai puțin cunoscute ale analizei tranzacționale, multe dintre acestea fiind dezvoltate de practicieni educaționali și organizaționali. Este descris un nou model sistemic care se concentrează pe contribuția pe care analiza tranzacțională o poate aduce în descrierea și facilitarea înțelegerii a ceea ce este implicat într-un proces de dezvoltare sănătos, incluzând creșterea, învățarea, prosperitatea și alfabetizarea emoțională. Acest model derivă dintr-o idee dezvoltată de Hewson (1990) și identifică concepte din literatura timpurie și mai recentă a analizei tranzacționale care susțin dezvoltarea sănătoasă. Include cicluri preventive și de restaurare. Intenția acestui articol este de a stimula cititorii să exploreze și să discute noțiunea de analiză tranzacțională centrată pe dezvoltare și de a implica pe toată lumea într-un proces co-creativ ca „designeri ai analizei tranzacționale” (Summers & Tudor, 2000).

Să spunem povestea altfel...

În Penelopiada, Margaret Atwood (2005) repovestește Odiseea din perspectiva Penelopei, soția fidelă prin excelență rămasă acasă. Se dezvăluie multe despre ceea ce s-a întâmplat în Itaca în timp ce Ulise rătăcea pe oceane: cum Penelopa a ținut regatul în ordine timp de 20 de ani, a gestionat

perseverența pretendenților săi, și-a crescut fiul, a rezistat cerințelor soacrei și a avut grijă de personalul ei. O poveste foarte diferită, într-adevăr, de cea în care Penelopa țese la războiul ei toată ziua și își desface munca fiecărei zile în fiecare noapte. În acest articol, vreau să spun „povestea analizei tranzacționale” într-un mod diferit. Acesta nu este un articol științific; este o invitație pentru toți cei implicați serios în analiza tranzacțională să privească dincolo de limbajul și presupunerile familiare și să își ia timp să reflecteze asupra a ceea ce facem cu adevărat și unde ne îndreptăm.

Analiza tranzacțională este un sistem de metafore cu un limbaj extrem de metaforic, „o colecție de metafore care nu se potrivesc pe deplin,” pentru a cita un participant recent la o conferință. Folosim cuvinte precum „stroke”, „joc”, „scenariu”, „tranzacție” și „desconsiderare”; spunem povești precum „povestea Cowpoke” (Dusay, 1971), „analogia așchiei” (Berne, 1971), „respingerea lui Berne de către profesia psihanalitică” (Stewart, 1992, p. 5) și „Fordul model T” (Crossman, 2005). Ne bazăm pe modele precum „boală-diagnostic-tratament” și „sisteme închise”. Un exemplu de frunte este transformarea metaforei în poveste și a poveștii în „scenariu de viață” locuit de personaje importante pentru noi (Newton, 2006). Loria (1990) a scris un articol despre reificarea metaforei în analiza tranzacțională, în care a subliniat importanța descoperirii epistemologiei analizei tranzacționale. El a afirmat că analiza tranzacțională s-a legat mult prea strâns de metaforele vizuale. Dezvoltarea acestei teme în ultimii 15 ani ar constitui un studiu interesant. Steiner (2003), de exemplu, a subliniat natura esențial metaforică a modelului stărilor eului și necesitatea de a separa această natură (și utilitatea ei) de practică și cercetare. Oricât de interesante ar fi toate acestea, nu acesta este scopul meu aici. Vreau să rămân cu metaforele analizei tranzacționale ca atare și să explorez ce putem învăța din ele ca metafore despre natura și practica analizei tranzacționale. Nici măcar nu vreau să dezbăt dacă conceptele din analiza tranzacțională sunt metafore sau realități. În schimb, vreau să mă concentrez asupra utilizării și puterii metaforei.

Ce este o metaforă?

Toate metaforele se bazează pe experiența noastră umană cotidiană. În scrierile sale despre teoria contemporană a metaforei, Lakoff (1992) spune: „Locul metaforei nu este deloc în limbaj, ci în modul în care conceptualizăm un domeniu mental în termenii altuia” (secțiunea Introducere, ¶ 1). Rezumând lucrarea influentă a lui Lakoff, Veale (2004) sugerează că înțelegerea noastră despre metaforă a evoluat

de la un procedeu retoric superficial care împodobește discursul nostru, la statutul de funcție cognitivă profundă care ne organizează gândurile, ne modelează judecățile și ne structurează limbajul. Metafora este prezentată ca fiind omniprezentă în (ba chiar saturând) limbajul nostru cotidian non-retoric. O mare parte din ceea ce este real într-o societate sau în experiența unui individ este structurat și înțeles prin intermediul metaforei convenționale. (secțiunea Lakoff, ¶ 3)

Această viziune asupra metaforei a devenit acum acceptată în lingvistică. De exemplu, Deutscher (2006) notează că „metaforele sunt peste tot, nu doar în limbaj, ci și în mintea noastră... un element indispensabil în procesele noastre de gândire... Metafora este mecanismul principal prin care putem descrie și chiar înțelege abstracția” (p. 117). Metaforele formează baza constructelor noastre psihologice, mijlocul prin care procesăm și integrăm informații noi.

Teza centrală a lui Lakoff este că metaforele facilitează gândirea prin oferirea unui cadru experiențial în care conceptele abstracte nou dobândite pot fi asimilate. Rețeaua de metafore care susține gândirea în acest fel formează o hartă cognitivă, o rețea de concepte organizate în termeni care servesc la ancorarea conceptelor abstracte în experiențele fizice ale agentului cognitiv și în relația acestuia cu lumea externă. (Veale, 2004, secțiunea Lakoff, ¶ 4)

Se poate considera că analiza tranzacțională oferă o astfel de hartă cognitivă. Predarea ideilor analizei tranzacționale nou-veniților poate fi o experiență impresionantă, pe măsură ce observăm (încă o dată) modul în care oamenii recunosc, relaționează și integrează modelele pentru ei înșiși. Aceste modele oferă tuturor un nou mijloc prin care să conceptualizeze experiențele trăite – să articuleze conflicte, empatie, inspirație, emoții și toate simțirile sau intuițiile lor incerte despre relațiile și întâlnirile lor cotidiene. Prin coerența modelelor și prin conexiunile pe care le pot face cu ele (adesea în doar câteva minute de la introducerea unui concept), oamenii sunt capabili să își structureze experiențele și să le dea sens. Faptul că este un sistem foarte vizual este o parte importantă a puterii și accesibilității uimitoare a analizei tranzacționale; metaforele sale sunt prezentate atât în imagini, cât și în cuvinte.

O ilustrare

„Realizările unei generații în ceea ce privește o metaforă pot deveni parte din baza experiențială a generației următoare pentru acea metaforă” (Olney, 1997, secțiunea Baza experiențială a metaforei, ¶ 19).

Profesorii lui Chrissie credeau că ea era perturbatoare, suferea de o tulburare de conduită și era în general disfuncțională. Era deseori dată afară din clasă. În discuțiile din cancelarie, era descrisă ca fiind dificilă pentru profesori, greu de gestionat și necooperantă în încercările de a o ajuta – un elev provocator, ca să spunem așa. După ce au făcut eforturi considerabile pentru a-i ajusta comportamentul și văzând că nu făcea niciun efort să se schimbe, școala a decis că ar trebui să fie exclusă. Astfel, Chrissie a hotărât să chiulească oricum după terminarea perioadei de excludere. Mama ei avea propriile probleme și nu părea să-i pese; tatăl lui Chrissie plecase cu ani în urmă și nu-l mai văzuse niciodată. După mai multe întâlniri în care Chrissie a fost întrebată ce părere are ea despre propriul comportament (deși nimeni nu asculta răspunsurile ei), s-a trezit într-o unitate specială.

Acolo și-a întâlnit zâna nașă. Această femeie i-a oferit lui Chrissie o cheie de aur – o cheie care nu deschidea doar o ușă, ci mai multe: uși mari de oțel pe care ai crede că nu le poți sparge, uși către grădini frumoase și însorite, uși care se deschideau spre drumuri și cărări ce te invitau să le urmezi spre locuri incitante. Această cheie avea o formă ciudată; părea mai degrabă o gaură de cheie, dar cu trei inele. Chrissie a luat cheia și a folosit-o peste tot pe unde a mers. La început a trebuit să exerseze pentru a face cheia să se potrivească și să deschidă orice ușă era în fața ei, dar în curând a învățat ce făcea cheia să funcționeze – la școală, cu mama și cu fratele și sora ei, chiar și cu prietenii ei. Apoi s-a întâmplat un lucru ciudat. Cheia de aur parcă devenise parte din ea. De cele mai multe ori nu trebuia să se gândească să o folosească; putea să o facă fără să se gândească și funcționa chiar mai bine.

Timpul a trecut. Chrissie a crescut, a întâlnit un prinț chipeș, s-a căsătorit cu el și a avut copii. Pe măsură ce copiii creșteau, ea s-a alăturat altor mame pentru a forma un grup în care puteau învăța lucruri despre creșterea copiilor lor. Și într-o zi, când stătea în spate ascultând discuția, și-a văzut cheia de aur arătată tuturor din grup. A fost uimită, deși mult prea timidă pentru a spune ceva în fața celorlalți. Dar mai târziu, a rămas după ce prietenii ei au plecat și a vorbit cu coordonatorul. „Acele trei cercuri,” i-a spus, „mi-au schimbat viața.”

De ce îți spun această poveste?

- Poate ai citit-o în lumina unor metafore comune, dar posibil nerecunoscute: viața (și învățarea) este o luptă; înțelegerea este un dar. Ambele sunt exemple de metafore convenționale cu care „cartografiem” de la un domeniu al experienței la altul.
- Povestea este spusă având la bază credința în natura accesibilă și dătătoare de putere a analizei tranzacționale, chiar și la un nivel foarte simplu. Acest lucru afectează nu doar cum este spusă, ci și cum va fi auzită.
- A cui este povestea? „Chrissie” nu este numele ei real, desigur, dar povestea este în esență adevărată; mi-a fost spusă de coordonatorul grupului de părinți după ce i-a fost spusă lui de „Chrissie” ca parte a narațiunii ei personale. Dar eu, desigur, am împodobit-o. Numele pe care l-am ales are o semnificație pentru mine: este cel al unui personaj fictiv care „avea un avantaj,” la fel cum cred că protagonista acestei povești are în viața reală. Și am „metaforizat-o” într-un basm. Așadar, este această poveste a mea, a lui Chrissie, a coordonatorului — sau a ta? Și contează? Contează doar în măsura în care, atâta timp cât rămâne o poveste, i se pot aduce adăugiri, poate fi transmisă sau poate fi schimbată. Dacă o transform într-un roman (sau chiar într-o povestire) și o public, povestea devine „a mea” prin drepturi de autor. Devine versiunea autorizată care nu poate fi schimbată fără consimțământul meu — chiar dacă este o poveste despre altcineva. Uneori facem acest lucru cu ideile din analiza tranzacțională; le facem autoritare, „corecte” sau „greșite,” „adevărate” sau „false.” În schimb, hai să spunem povești și să ne bucurăm de modul în care o idee poate să evolueze, să crească și să se dezvolte prin răspunsurile ascultătorilor săi, toți aducând propria lor percepție pentru a îmbogăți ansamblul.

Matricea Scenariului: O Metaforă ce Evoluează

O componentă majoră a hărții cognitive umane este ceea ce Lakoff numește o „topologie cognitivă” (Veale, 2004, secțiunea George Lakoff, ¶ 4), care este, în esență, un mecanism prin care impunem structură asupra spațiului într-un mod care dă naștere inferențelor spațiale. Agentul cognitiv este el însuși un jucător esențial în această organizare; gândurile abstracte nu sunt structurate în termeni de proprietăți spațiale fizice, obiective ale lumii, ci în termeni de proprietăți subiective, egocentrice, pe care agentul le proiectează asupra lumii prin intermediul hărții sale cognitive (¶ 4). Unul dintre rezultatele bazei experiențiale a metaforei este că păstrăm inconștient anumite idei, cum ar fi „sus” este mai bine decât „jos”. Lakoff (1992) sugerează câteva metafore comune care au devenit atât de mult părți ale experienței noastre cotidiene și care sunt, de asemenea, atât de fundamentate în experiența noastră, încât rareori suntem conștienți de ele. O astfel de metaforă este „mai mult este sus.” Bazat pe observațiile noastre că, de exemplu, atunci când punem lucruri unele peste altele, teancul devine mai înalt, transferăm această idee atât la informațiile vizuale, așa cum sunt graficele, cât și în limbajul nostru: „piața de capital este în creștere,” „era cu moralul jos” și așa mai departe. „Imaginea a câștigat o existență independentă și, prin artefactele noastre culturale, chiar modelează lumea din jurul nostru” (Deutscher, 2006, p. 123).

Această metaforă sus/jos este exemplificată în matricea tradițională a scenariului (Berne, 1972, p. 103; Steiner, 1974, p. 88). Diagrama arată puterea și statutul relativ al părinților (sus) și slăbiciunea relativă a copilului (jos); ca diagramă, devine încărcată de semnificație culturală. În „Cele Șapte Surse de Putere,” Steiner (1987) observă că noțiunea de putere nu a făcut parte din gândirea sa ca psihoterapeut decât după ce a dezvoltat matricea scenariului. Mai târziu, a ajuns să vadă că diagrama era mai mult decât un ajutor vizual pentru a indica tranzacțiile relevante; arăta părinții deasupra și copilul dedesubt, „reprezentând astfel în mod realist o dimensiune care merge dincolo de tranzacțional, în domeniul puterii, sau al capacității relative a actorilor de a se influența reciproc” (p. 102). În cele din urmă, spune el, a văzut dincolo de faptul dominării altora prin jocuri de putere, către variabila mult mai centrală a puterii umane în sine.

Steiner sugerează (p. 103) că adevărata putere este rezistența mai degrabă decât controlul asupra altora. Cred că acest lucru se încadrează încă în cultura oarecum de opoziție a analizei tranzacționale timpurii, care a apărut din tot felul de motive: provocarea inițială adusă structurilor de autoritate, cultura hippie emergentă și așa mai departe.

Pentru mine, reziliența este un cuvânt mai bun pentru puterea OK. Reziliența implică flexibilitate, o rezistență la tracțiune care se poate îndoi și schimba în timp ce își menține forța și vigoarea. Reziliența este ceea ce vedem în physis, pe care Clarkson (1992b, p. 206) l-a descris ca fiind capacitatea de a depăși gravitația (și gravitatea, nota traducătorului) scenariului. „Gravitația” ar putea însemna seriozitate, dar aici cred că Clarkson s-a referit la forța descendentă sugerată de diagrama matricei de scenariu, care trebuie echilibrată de forța ascendentă a physisului. Reziliența

(sau physis) este mai mare - pentru a extinde metafora - când este împărtășită și reciprocă; „un fir împletit în trei nu se rupe ușor” (Eclesiastul 4:12, Biblia New Jerusalem, 1966).

Pe măsură ce învățăm normele limbajului analizei tranzacționale, ne asumăm cultura din care fac parte acestea. Dobândim un sistem metaforic puternic care ne oferă o hartă cognitivă și determină modul în care putem folosi acea hartă pentru a comunica. Dar se întâmplă ceva ce adesea duce la insatisfacție și care cred că reflectă incongruența dintre filosofia pozitivă și efectele uneori patologizante ale limbajului și metaforelor noastre vizuale. Atragem atenția asupra deficitului mai degrabă decât asupra puterii, și, făcând acest lucru, creștem probabilitatea ca acest lucru să se întâmple din nou, deoarece „energia curge încotro merge atenția.”

Cu toate acestea, acest sentiment de insatisfacție poate conduce, de asemenea, la crearea de noi diagrame, metafore sau concepte. Modurile mai recente de a reprezenta grafic scenariul au un efect vizual diferit (Cornell, 1988; Hay, 1997; Summers & Tudor, 2000). Am făcut referire în altă parte (Newton, 2006) la impactul acestor lucruri:

Summers & Tudor (2000) au preluat o idee inclusă în articolul lui Cornell din 1988 (p. 277) și au desenat matricea scenariului pe linii orizontale, cele două seturi de cercuri suprapuse de fiecare parte reprezentând toate persoanele feminine și masculine care-l influențează pe copil. Săgețile sunt desenate în ambele direcții pentru a indica faptul că procesul de formare a scenariului este interactiv (Summers & Tudor, 2000, p. 33). Aceștia au dezvoltat ulterior diagrama sub formă de matrice de scenariu „elicoidală” (sau helix de scenariu) pentru a include o gamă largă de persoane influente ce interacționează cu copilul aflat în creștere, reprezentând astfel „o serie co-creată de matrici ... prin care spunem, repetăm și reformulăm poveștile diferitelor influențe asupra dezvoltării noastre continue” (p. 34). Aceste diagrame oferă un model de proces co-creativ - impactul vizual al fiecărei diagrame este profund. (p. 187)

De asemenea, la fel de mult impact are matricea autonomiei a lui Hay (1997) (Figura 1). Aceasta subliniază resursa și potențialul procesului de formare a scenariului, cu figurile parentale sprijinind și înălțând copilul. Săgeata physis (sau aspirație), inclusă inițial de Berne (1972, p. 128) pe setul central de cercuri, este restabilă. Am adăugat, de asemenea, săgeți pentru îngrijitori. Astfel, gândirea mai recentă despre teoria scenariului este proiectată pe un model stabilit - matricea scenariului.

O Nouă Imagine a Stărilor Eului

Summers și Tudor (2000) sugerează că putem fi mai flexibili în abordarea celui mai central model al analizei tranzacționale: stările eului. Ei propun să privim modelul stărilor eului ca pe „un sistem de posibilități (și probabilități) relaționale” și ca „o modalitate de a descrie 'personalitatea co-creată’” (p. 36). Un exemplu în acest sens este apelul convingător și bine argumentat al lui Barrow (2007) pentru o reconsiderare a modelului stărilor eului. El se întreabă cum ar fi stat

lucrurile dacă Berne ar fi desenat modelul cu capul în jos, adică cu Copilul în vârful cercurilor suprapuse și Părintele la baza acestora.

Prin inversarea stărilor de Părinte și Copil ale eului, se recunoaște că, la indivizii sănătoși, înțelepciunea, siguranța și certitudinea Părintelui atât ancorează cât și susține dorința de a fi viu, care este energizată în starea de Copil a eului și mediată de Adult (Temple, 1999). Este ca și cum, simbolic, starea de Părinte a eului este baza solidă din care speranțele și aspirațiile Copilului ridică întregul individ.

În calitate de analist tranzacțional educațional, doresc un model care să descrie ceea ce caut la ceilalți, care să capteze transformarea anticipată prin acțiune/reflecție în momentul prezent, cu o considerație autentică OK-OK față de ceilalți. Modelul C-A-P simbolizează cel mai bine acest lucru. Prin inversarea metaforei, potențialul său provocator de creștere este dezvăluit mai complet. (p. 208)

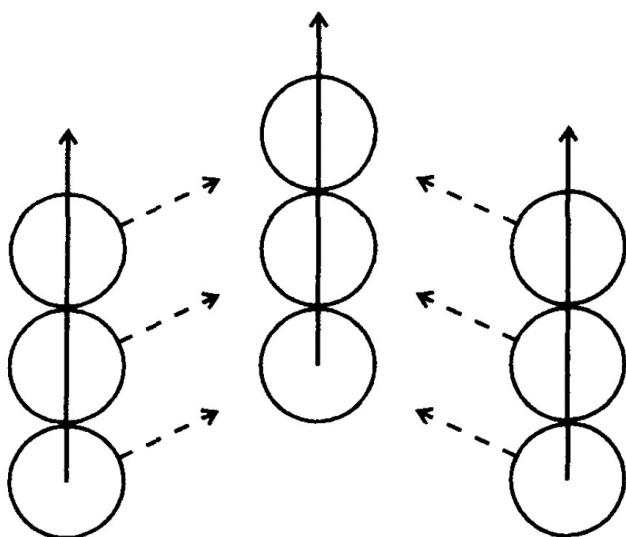


Figura 1
Matricea Autonomiei
(adaptată după Hay, 1997, p. 7)

O astfel de reconceptualizare este un exemplu de design tranzacțional (Summers & Tudor, 2000, p. 37); ea articulează ceva ce deja simțim și oferă o oportunitate pentru un nou mod de gândire. Desenarea modelelor în moduri noi aduce la lumină noi perspective și o recunoaștere mai clară a ceva până acum perceput doar parțial.

Mulți practicieni educaționali lucrează cu sisteme, precum și cu indivizi și, deși pot să efectueze intervenții în criză și să se concentreze pe probleme, ei urmăresc, de asemenea, și să creeze culturi pozitive, reziliente, bazate pe resurse, în cadrul grupurilor de părinți, în grădinițe și în educația formală și informală. Astfel de intervenții vor avea caracteristici care pot lipsi din munca clinică, cum ar fi perspectivele politice, contractarea cu mai multe părți și normalizarea analizei tranzacționale ca limbaj pentru comunități întregi. Un aspect important al acestei inițiative

este că va fi preventivă, dar și restaurativă. Unele exemple existente sunt descrise în secțiunile următoare.

Dezvoltare Sănătoasă

În 1990, Hewson a prezentat o diagramă în ITA News, pe care a numit-o „Un model sistemic euristic al AT” (p. 5) (vezi Figura 2). Deși recunoaște că conceptele incluse funcționează la „diferite niveluri de abstractizare” (p. 2), ea a oferit-o ca pe „o modalitate creativă de a conecta piesele de puzzle împreună” și „o modalitate de a conceptualiza planificarea tratamentului din care este posibil să se genereze intervenții, deoarece arată că tratamentul poate avea loc dintr-un număr oricât de mare de puncte din sistem” (p. 5).

Cu aproape 10 ani în urmă, am început să prezint acest model ca pe un ghid pentru cursanții educaționali care se gândeau la dezvoltarea copilului în termeni de analiză tranzacțională. Am descoperit curând că, deși util în sine, sistemul euristic era mult îmbunătățit prin adăugarea de versiuni pozitive corespunzătoare ale modelelor/diagramelor care au fost dezvoltate mai recent de practicienii educaționali sau organizaționali care se întrebau: „Cum ar fi asta dacă ar funcționa?”. De asemenea, am adăugat, oarecum vag, etapele de dezvoltare ca un ajutor suplimentar când ne gândim la intervenții (Clarke & Dawson, 1989/1998; Levin-Landheer, 1982). Diagrama rezultată a fost împărtășită cu mai multe grupuri de formare și participanți la workshopuri de atunci, cu alte adaptări realizate în consecință. Acest proces de actualizare și dezvoltare a diagramei continuă. Cea prezentată aici (vezi Figura 3) reprezintă imaginea din prezent; este posibil să fie schimbată și mai mult ca răspuns la comentarii și feedback aduse acestui articol.

Vederea acestei diagrame pentru prima dată, sau vederea ei în timp ce e construită treptat într-un workshop, poate avea ca efect asupra membrilor grupului o schimbare semnificativă a înțelegerii. Alăturarea versiunilor pozitive ale modelelor lângă diagramele mai familiare sugerează o perspectivă ce poate duce la o reorganizare a constructelor interne. De obicei, oamenii pot comenta că „Acum îmi văd practica într-un mod diferit” sau „Am un sentiment de ușurare/satisfacție/eliberare.”

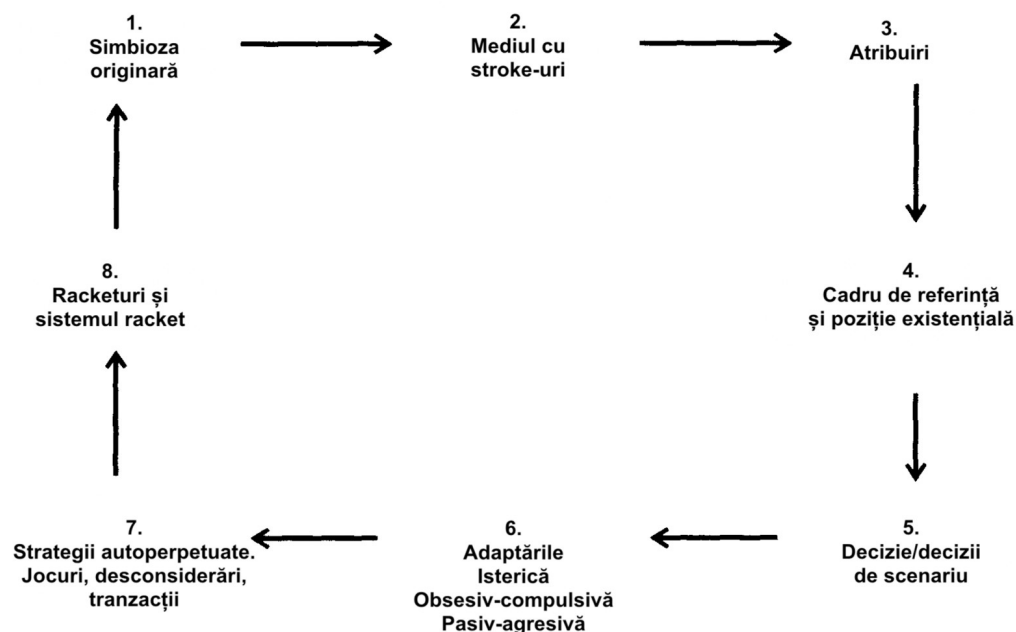


Figura 2
Un Model AT al Sistemelor Euristice (Hewson, 1990, p.5)

Consider că avem o nevoie reală de astfel de modele/metafore noi în cadrul sistemului nostru de limbaj pentru a transmite întreaga semnificație a filosofiei și practicii noastre ca analiști tranzacționali. În altă parte (Newton, sub tipar) am scris despre această diagramă ca un fundal sau cadru pentru practica educațională a analizei tranzacționale. Acolo mă concentrez pe legăturile cu lucrările actuale privind dezvoltarea copilului și pe aplicarea practică a ciclurilor în conturarea intervențiilor educaționale. În scopul acestui articol, voi descrie pur și simplu conceptele ilustrate și cum cred că se leagă între ele. Pe măsură ce descriu conceptele din jurul Figurii 3, invit cititorii să privească din nou la semnificația transmisă de termenii familiari și de diagramele familiare pe care le folosim atât de ușor. Gândiți-vă ce este desconsiderat atât în imagini, cât și în terminologia modelelor tradiționale. Cum sunteți afectați de alternativele posibil mai puțin cunoscute descrise aici? În Figura 3, modelul lui Hewson formează ciclul central, cu elemente numerotate corespunzător etapelor numerotate din Figura 2. Pe măsură ce descriu etapele de la unu la opt, introduc unele concepte alternative care compun ciclul rezilienței, reprezentat de linia exterioară.

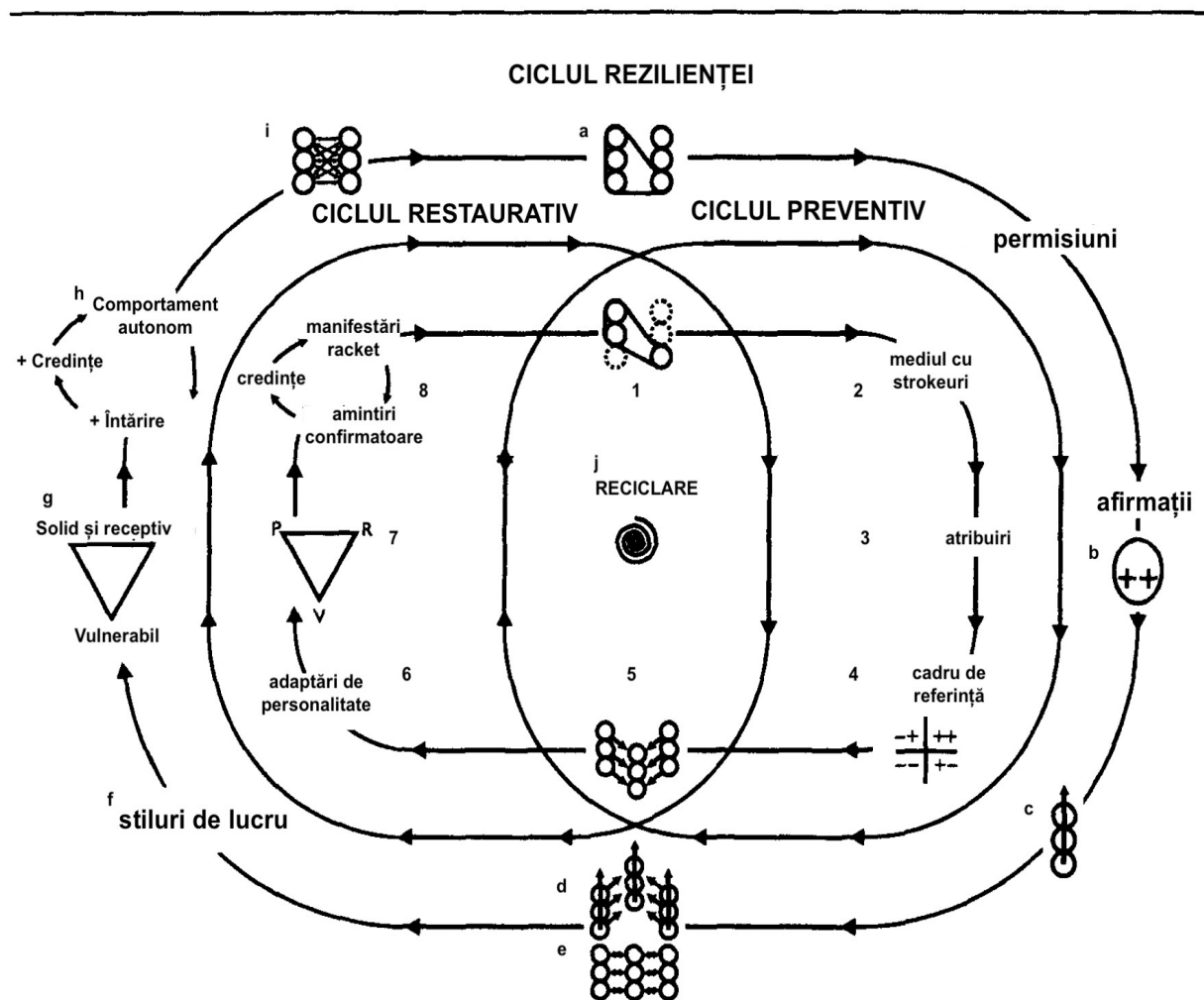


Figura 3
Un Model pentru Dezvoltarea Sănătoasă: Ciclul Rezilienței

1. Simbioza originală: Acest termen presupune o situație în care două organisme sunt reciproc dependente - tehnic, în biologie, o stare în care unul nu poate exista fără celălalt. În societatea noastră occidentală individualizată, aceasta are conotații extrem de negative. Woollams și Brown (1978) au propus termenul „dependență normală” pentru relația mamă-copil (a). Am putea privi, de asemenea, mai larg la rețeaua de contacte din jurul mamei - un sistem de interdependență utilă - în loc să presupunem că opusul simbiozei trebuie să fie autonomia.

Salutul standard în cultura Masai, „Kasserian ingera!” înseamnă „Ce mai fac copiii?” nu „Ce mai faci tu?”. Sănătatea comunității este inseparabilă de bunăstarea copiilor săi. Recent, am participat la un atelier unde prezentatorul, un sud-african, a introdus cuvântul zulu „Ubuntu”, care poate fi tradus ca „Eu sunt pentru că tu ești”. Unii participanți la workshop au găsit acest concept prea simbiotic; dar în multe culturi africane această idee este fundamentală - comunitatea este mai valoroasă decât individualitatea. Ubuntu presupune că „o persoană este o persoană prin alți oameni.” Ubuntu își are rădăcinile în filosofia umanistă africană, în care ideea de comunitate este una dintre pietrele de temelie ale societății. Ubuntu este acel concept nebulos de umanitate comună, unitate: umanitate, tu și eu împreună” (Ifejika, 2006, ~ 2). Arhiepiscopul Desmond Tutu

spune că o persoană cu ubuntu este „deschisă și disponibilă pentru ceilalți, afirmându-i pe ceilalți ... are o încredere de sine adecvată. Ubuntu-ul pe care această persoană îl posedă provine din faptul că face parte dintr-un întreg mai mare" (4).

Subliniez acest aspect deoarece consider că avem nevoie de un nou model pentru a imagina interdependența ca o alternativă la simbioză, în același mod în care am dezvoltat noi modele de scenarii pentru a reflecta noua noastră gândire. Modelele cele mai apropiate de acesta sunt, cred, „Procesul terapeutic și educațional într-o comunitate terapeutică” al lui White și White (1975, p. 22) și o extindere suplimentară a acestuia de către Shotton (2004, p. 22) despre mentorat și cultura școlară. O altă variație este „Interacțiunea într-o comunitate de credință sănătoasă” (Newton, 2004, p. 4). Acestea sunt toate diagrame bazate pe comunitate. În cadrul Figurii 3, acestea sunt rezumate în imaginea „toate tranzacțiile” (i).

2. Mediul de stroke-uri și 3. Atribuirii: Clarke și Dawson (1989/1998), ca educatori de părinți, scriind atât pentru părinți, cât și pentru profesioniștii care ajută părinții și îngrijitorii, au preluat ideea de stroke-uri ca mesaje pozitive, afirmative, și au transformat un model de deficit (Levin-Landheer, 1982; Steiner, 1974, pp. 105-117) într-un ghid despre ceea ce copiii au nevoie în diferitele lor etape de dezvoltare – și despre ce au nevoie și adulții. Aceste afirmații sunt valabile pentru toate vârstele, începând înainte de naștere (devenire), până la maturitate (interdependență) și bătrânețe (spre moarte). Ele promovează sănătatea și bunăstarea prin limbaj pozitiv, nu există aspecte negative sau diminuări, și oferă o declarație clară despre sarcinile de dezvoltare care trebuie finalizate în fiecare etapă. Deoarece credința de bază este că putem reveni la o etapă și obține ceea ce am ratat inițial sau în momentele ulterioare (Levin-Landheer, 1982), acesta este un model optimist, liniștitor pentru părinți, profesori și pentru toți cei preocupați de creșterea și dezvoltarea umană. O adaptare recentă a ideilor lui Clarke și Dawson face ca aceste afirmații să fie mai potrivite pentru utilizarea în școli și grădinițe (Barrow, Bradshaw & Newton, 2001). Ele susțin pe toată lumea să fie ea însăși și oferă permisiunea de a fi cine ești, de a-ți găsi propriul mod de a face lucrurile, de a obține ajutor, de a simți ceea ce simți și așa mai departe. Un alt model bazat mai întâi pe siguranța emoțională și apoi pe consolidarea pozitivă este „ierarhia funcționalității” a lui Roberts (citată în Mountain, 2004). Etapele ulterioare sunt „comunicare clară,” „activitate productivă,” „integrare” și „celebrare.” Mountain, redenumind modelul lui Roberts „concepte pentru bunăstare,” sugerează că celebrarea ar trebui să facă parte din fiecare etapă (p. 59).

4. Cadrul de referință și pozițiile de viață: Aceste permisiuni promovează un sentiment de bunăstare, astfel încât cadrul de referință al copilului, oricum va fi situat cultural, va include o încredere în potențial și o atitudine pozitivă care poate fi extinsă pe măsură ce dobândește și sortează informații. Posibilitatea ca poziția de viață „Eu sunt OK, Tu ești OK” să devină implicită crește. Un concept important aici este „physis,” impulsul spre viață și creștere (c). Acest impuls a fost uneori neglijat în scrierile despre analiza tranzacțională, dar a fost revigorat de Clarkson (1992b), așa cum a fost menționat anterior. Îl putem lega de ideea de reziliență ca factor cheie în

capacitatea unei persoane de a-și regla emoțiile și de a-și menține simțul sinelui și al valorii personale.

5. Scenariul de viață: Am discutat deja modelele care reflectă o viziune asupra scriptului ca parte necesară, și nu neapărat limitativă, din nevoia fiecărei persoane de a da sens interacțiunilor cu ceilalți. Figura 3 arată matricea autonomiei (Hay, 1997) cu săgeți physis (d) și o matrice co-creativă (e) (Summers & Tudor, 2000, p. 33).

6. Adaptările de personalitate: Cu toții facem adaptări la viața socială în funcție de deciziile noastre de scenariu. Clarkson (1992a) a susținut că acestea sunt un avantaj care trebuie apreciat și maximizat. Ea a sugerat că trăsăturile de agreabilitate, excelență, rezistență, experimentare și viteză ar trebui respectate și cultivate ca răspunsuri sociale la „rețeaua de mesaje pe care le-am primit despre cum să supraviețuim și să prosperăm în raport cu felul în care ar trebui să îi ajutăm pe ceilalți oameni, cu standardele bune pe care ar trebui să le urmărim, cu modurile în care ar trebui să fim de încredere și de nădejde, importanța de a încerca și de a ne da toată silința și cum să folosim bine timpul” (Napper & Newton, 2000, p. 7.3).

În mod similar, Hay (1996) subliniază stilurile pozitive de lucru asociate fiecărui driver de contrascenariu (t). Driverele pot fi puncte forte pe care învățăm să le folosim în beneficiul nostru personal și mutual, de exemplu, în lucrul în echipă și în crearea unor culturi instituționale pozitive.

7. Jocurile: Probabil unul dintre cele mai cunoscute modele alternative este triunghiul câștigătorilor (g) (Choy, 1990), care preia rolurile din triunghiul dramatic (Karpman, 1968) și pornind de la 10% de OK sau de bune intenții pe care le are fiecare, sugerează roluri benefice: grijuliu, vulnerabil și puternic. Alții au sugerat, de asemenea, versiuni pozitive, iar Hay (1995, p. 28) propune să întoarcem triunghiul pe baza sa, simbolizând astfel ancorarea și puterea în interacțiuni. Barrow (2006) suprapune triunghiul dramatic cu contractul în trei colțuri (English, 1975) pentru a arăta cum contractele clare pot preveni jocurile. Le Guernic (2004) duce aceste idei un pas mai departe și prezintă „triunghiul rolurilor sociale” (p. 221): ghidul, ajutorul și beneficiarul. Ea explică modul în care poveștile le pot permite copiilor să aleagă modele relaționale pozitive și să avanseze astfel spre creștere personală și autonomie. Un copil poate fi eroul propriei sale povești, beneficiind de ajutorul și îndrumarea oferite de alții și învățând, la rândul său, să ofere ajutor și îndrumare altora. În această lectură, dezvoltarea socială sănătoasă este așezată alături de drama transferului din triunghiul original.

8. Racketuri și sistemul racket: Urmând sugestia lui Zalcman (1990) că avem nevoie de o versiune pozitivă a sistemului racket, susțin că acest sistem este un ciclu de învățare blocat, în care noile experiențe sunt filtrate prin credințe negative din scenariu (Newton, 2006). Dar în copilărie învățăm și din experiențe bune, colectând date și creându-ne propriile teorii despre lume (pp. 191-193), internalizând astfel un sistem pozitiv bazat pe aceste experiențe și întărit de amintiri pozitive

ale unor experiențe similare (h). Deoarece ambele sisteme sunt stabilite în copilărie, putem învăța să facem din cel pozitiv obiceiul nostru natural.

O parte din acest sistem de învățare este practica dobândirii controlului asupra propriei vieți (Clarke & Dawson, 1989/1998, pp. 154-155) sau responsabilizarea (Temple, 1999, 2004). Prin luarea în considerare a problemelor și dificultăților, a semnificației lor, a opțiunilor disponibile și a capacității noastre personale de a le rezolva, construim o experiență solidă pe care să ne bazăm începând din copilărie (vezi și Seligman [1995] despre „Copilul Optimist”).

Pe lângă cele opt stadii descrise, am adăugat o diagramă tranzacțională (i) pentru a reprezenta fluxul liber al interacțiunii pozitive. Modelul fluentei funcționale (Temple, 1999, 2004) este derivat din modelul stărilor eului. Totuși, accentul său este pe mișcarea și fluxul comportamentului - nouă moduri comportamentale, cu termeni care transmit funcționarea activă. Urmând pe Clarke și Dawson (1989/1998, p. 59), Temple denumește controlul pozitiv „structurare”, modul pozitiv de socializare „cooperare” (p. 170), iar procesarea din aici-și-acum „considerare” (p. 168). Accentul pe cuvinte active, denumirea controlului pozitiv și adaptării pozitive, precum și expresia „fluență funcțională” în sine, transmit o dinamică și o vigoare care lipsesc din modelul de bază al stărilor eului. Scopul este ca profesorii – fiind autentici și interacționând în moduri fluente funcțional în clasă - să încurajeze la elevi creativitatea și ingeniozitatea necesare pentru rezolvarea problemelor și să promoveze un spirit de cooperare și responsabilitate. Cred că acest model este semnificativ nu doar pentru profesori, săli de clasă și elevi, ci pentru toată lumea.

Eu numesc acest ciclu complet al modelelor optimiste „ciclul rezilienței” (elipsa exterioară din Figura 3). În interiorul său se află alte două cicluri.

Ciclul preventiv: Primul ciclu, de la naștere până la vârsta de 7 ani, sau de la simbioză la formarea scenariului, oferă îndrumări pentru părinți, îngrijitori – și, într-adevăr, pentru toată lumea – cu privire la obținerea unei dezvoltări sănătoase timpurii, inclusiv a dezvoltării emoționale. Recunoașterea a ceea ce este necesar înseamnă nu doar să ne străduim să facem totul corect, ci și să fim capabili să oferim îngrijire adecvată, astfel încât copiii să poată completa lacunele lăsate de îngrijirea familială care poate fi inadecvată din diverse motive (Newton & Wong, 2003). Grupurile de la workshopuri și de formare au sugerat alte denumiri pentru acest ciclu, cum ar fi: ciclu de promovare, ciclu pentru prosperare și ciclu al physisului. Uneori au fost propuse denumiri alternative și pentru întregul sistem: harta metroului, căutătorul de rute, sistemul alternativ de sănătate, NHS alternativ („sistemul de sănătate hrănitor” – o variație deosebit de britanică) (NHS – National Health System, adică Sistemul Național de Sănătate britanic, n. trad.).

Ciclul restaurativ: În timp ce scopul ciclului preventiv este de a permite copiilor mici să se dezvolte cât mai sănătos posibil, oferind tipul de îngrijire cu implicare ce promovează autonomia, interdependența și starea de OK, ciclul restaurativ se bazează pe credința că daunele pot fi reparate

și lacunele de dezvoltare pot fi completate – din nou, a fost propus un nume alternativ: ciclul reparației. Există legături puternice aici cu reciclarea (Levin-Landheer, 1982), de aici și spirala din centru (j). Cu toate acestea, pe lângă reparare și restaurare, acest ciclu ne invită să vedem idiosincraziile fiecărei persoane ca fiind pozitive și bazate pe resurse, să ne concentrăm pe ceea ce este bine mai degrabă decât pe ceea ce este rău și să încurajăm deciziile constructive, cooperarea, autodeterminarea și responsabilizarea unui răspuns autentic. Denumirile modelelor pozitive – cum ar fi „afirmații,” „stiluri de lucru” și „triunghiul câștigătorului” – precum și diagramele în sine întăresc această perspectivă încurajatoare.

Concluzie

Metaforele din analiza tranzacțională sunt parte din farmecul său, dar și din punctele sale slabe. Cu un limbaj care uneori poate părea patologizant, alături de o filosofie plină de speranță, ce dorim de fapt să transmitem? În minunatul său musical despre povești și narare, *Into the Woods*, Stephen Sondheim (1987) pune un personaj să întrebe: „Este întotdeauna «sau», niciodată «și»?” și continuă: „Când ai avut un «și» și te întorci la «sau», atunci «sau» înseamnă mai mult decât înainte.” Analiza tranzacțională este atât o psihologie pentru promovarea dezvoltării sănătoase, cât și un sistem de vindecare. În calitate de designeri ai analizei tranzacționale, putem deveni conștienți de metaforele pe care le folosim și de cele pe care vrem să le folosim pentru a susține filosofia noastră puternică, radicală, care schimbă vieți și lumi. Putem facilita schimbarea personală individuală atât printr-un proces intern, cât și printr-unul extern. La nivel social, intervenția este acolo unde încurajăm și sprijinim schimbarea socială care afectează mediul social, cadrul care determină așteptările și responsabilitățile.

Apar noi „variațiuni” ale analizei tranzacționale (Allen, 2005). Una dintre acestea este abordarea psihologiei pozitive care, prin studierea trăsăturilor umane pozitive, va obține „o înțelegere științifică și intervenții eficiente pentru a construi indivizi, familii și comunități prospere” și ne va permite „să învățăm cum să dezvoltăm calitățile care ajută indivizii și comunitățile nu doar să reziste și să supraviețuiască, ci și să înflorească” (Seligman, 2002, p. 8).

Trudi Newton este TSTA în domeniul educațional. Ea a scris numeroase articole și este coautor al câtorva cărți despre învățare, destinate educatorilor de adulți și școlilor. Codirectoare a unui institut de formare din Cambridge, Anglia, ea conduce și programe de formare în analiza tranzacțională pentru educatori în Londra și St. Petersburg. Face parte din comitetul editorial al TAJ. Trudi poate fi contactată la Langley Cottage, Chelmondiston, Ipswich IP9 1HS, Marea Britanie, prin e-mail la trudi@cita.uk.com.

REFERINȚE

- Allen, I. (2005). Keeping transactional analysis an open system [Letter to editor]. *The Script* 35(5), 5.
- Atwood, M. (2005). *The penelopiad*. Edinburgh: Canongate.
- Barrow, G. (2006). Casting a hopeful hex: Observations on contract and game theory. *Transactions*, 4, 30-33.
- Barrow, G. (2007). Wonderful world, beautiful people: Reframing transactional analysis as positive psychology. *Transactional Analysis Journal*, 37(3), 206-209.
- Barrow, G., Bradshaw, E., & Newton, T. (2001). *Improving behaviour and raising self-esteem in the classroom: A practical guide to using transactional analysis*. David Fulton.
- Berne, E (1971). Away from a theory of the impact of interpersonal interaction on non-verbal participation. *Transactional Analysis Journal*, 1(1), 6-13.
- Berne, E (1972). *What do you say after you say hello? The psychology of human destiny*. Corgi.
- Choy, A. (1990). The winner's triangle. *Transactional Analysis Journal*, 20(1), 40-46.
- Clarke, J. I., & Dawson, C. (1998). *Growing up again: Parenting ourselves. parenting our children* (2nd ed.), Center City, MN: Hazelden, (Original work published 1989)
- Clarkson, P. (1992a). In praise of speed, experimentation, agreeableness, endurance, and excellence: Counterscript drivers and aspiration. *Transactional Analysis Journal*, 22(1), 16-20.
- Clarkson, P. (1992b). Physis in transactional analysis. *Transactional Analysis Journal*, 22(4), 202-209.
- Cornell, W. (1988). Life script theory: A critical review from a developmental perspective. *Transactional Analysis Journal*, 18(4), 270-282.
- Crossman, P. (2005). Keeping transactional analysis an open system [Letter to editor]. *The Script*. 35(5), 5.
- Deutscher, G. (2006). *The unfolding of language: The evolution of mankind's greatest invention*. Arrow.
- Dusay, J. (1971). Eric Berne's studies of intuition 1949-1962. *Transactional Analysis Journal*. 1(1), 14-22.
- English, F. (1975). The three-cornered contract. *Transactional Analysis Journal*, 5(4), 384-385.
- Hay, J. (1995). *Donkey bridges for developmental TA*. Sherwood Publishing.
- Hay, J. (1996). *Transactional analysis for trainers*. Sherwood Publishing.
- Hay, J. (1997). The autonomy matrix. *INTAND Newsletter* [The newsletter of the International Network for Transactional Analysis, Neuro-Linguistic Programming and related approaches in Personal, Leadership and Organisational Development], 5(1), 7.
- Hewson, I. (1990, Spring). A heuristic systems model for TA. *ITA News*. 26, 2-5.
- Ifejika, N. (2006). What does ubuntu really mean? Retrieved 13 June 2007 from <http://www.guardian.co.uk/2/story/0%221883655,00.html> .

- Karpman, S. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7(26), 39-43.
- Lakoff, G. (1992). The contemporary theory of metaphor. Retrieved 31 October 2006 from <http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotic/lkoCmet.html>.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press. (Original work published 1980)
- Le Guernic, A. (2004). Fairy tales and psychological life plans. *Transactional Analysis Journal*, 34(3), 216-222.
- Levin-Landheer, P. (1982). The cycle of development. *Transactional Analysis Journal*, 12(2), 129-139.
- Loria, B. (1990). Epistemology and reification of metaphor. *Transactional Analysis Journal*, 20(3), 152-162.
- Mountain, A. (2004). *The space between: Bridging the gap between workers and young people*. Russell House.
- Napper, R., & Newton T. (2000). *Tactics – transactional analysis concepts for all trainers, teachers and tutors + insight into collaborative learning strategies*. Ipswich: TA Resources.
- New Jerusalem Bible*. (1966). Darton Longmann Todd.
- Newton, T. (2004). Transactional analysis, faith, and the public space. *The Script*, 34(5), 4.
- Newton, T. (2006). Script, psychological life plans, and the learning cycle. *Transactional Analysis Journal*. 36(3), 186-195.
- Newton, T. (In press). Building the virtual village: Working with the social environment. In K. Tudor (Ed.), *The adult is parent to the child*. Russell House.
- Newton, T., & Wong, G. (2003). A chance to thrive: Enabling change in a nursery school. *Transactional Analysis Journal*, 33(1), 79-88.
- Olney, T. 1. (1997), Lakoff on conceptual metaphor: The experiential basis of metaphor. Retrieved 22 June 2005 from <http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotic/metapborjoc.html>.
- Seligman, M. (1995). *The optimistic child: Proven program to safeguard children from depression and build lifelong resilience*. Houghton Mifflin.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp.3-9). Oxford University Press.
- Shotton, P. (2004). Saying hello: Establishing a pastoral mentoring service in an inner-city secondary school. In G. Barrow & T. Newton (Eds.), *Walking the talk: How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem* (pp. 17-25). David Fulton.
- Sondheim, S. (1987). Moments in the woods. In S. Sondheim, *Into the woods* [CD, track 15]. RCA Victor/Rilting Music.
- Steiner, C. (1974). *Scripts people live: Transactional analysis of life scripts*. Grove Weidenfeld.

- Steiner, C. (1987). The seven sources of power: An alternative to authority. *Transactional Analysis Journal*, 17(3), 102-104.
- Steiner, C. (2003). The development of transactional analysis theory and practice: A brief history. *EATA Newsletter*, 76, 9-11.
- Stewart, I. (1992). *Eric Berne*. Sage.
- Summers, G., & Tudor, K. (2000). Cocreative transactional analysis. *Transactional Analysis Journal*, 30(1), 23-40.
- Temple, S. (1999). Functional fluency for educational transactional analysts. *Transactional Analysis Journal*, 29(3), 164-74.
- Temple, S. (2004). Update on the functional fluency model in education. *Transactional Analysis Journal*, 34(3), 197-204.
- Veale, T. (2004), *George Lakoff*. Retrieved 22 June 2005 from <http://www.comapp.dcu.ie/tonyv/metaphor.html>.
- White, J. D., & White T. (1975). Cultural scripting. *Transactional Analysis Journal*. 5(1), 12-23.
- Woollams, S., & Brown, T. (1978). *Transactional analysis*. Huron Valley Institute Press.
- Zalcman, M. (1990). Game analysis and racket analysis: Overview, critique, and future developments. *Transactional Analysis Journal*, 20(1), 4-19.