

# Jarosław Jagieła

---

## Transakcyjna pasywność jako bariera zmian edukacyjnych

---

Podstawy Edukacji 2, 57-72

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Jarosław Jagieła*

## Transakcyjna pasywność jako bariera zmian edukacyjnych

Zamiarem niniejszego tekstu jest wskazanie na pasywność jako jedną z przyczyn hamujących pozytywne zmiany w procesie edukacyjnym, zmiany mogące nastąpić zarówno w szerokim wymiarze systemowym, jak i w codziennej praktyce wychowawczej i dydaktycznej. Zgodnie z wieloma słownikowymi definicjami tego pojęcia pasywność to: „bierność, brak aktywności”, a osoba pasywna charakteryzuje się najczęściej stagnacją, niepodejmowaniem inicjatywy lub obojętnością. Jeden z psychologicznych leksykonów definiuje pasywność następująco:

[...] anormalność, postawa jednostki całkowicie obojętnej, niewykazującej inicjatywy w działaniu, myśleniu, woli, pozbawionej jakiejkolwiek aktywności (w sensie fizycznym lub psychicznym); może dotyczyć osób zaburzonych, upośledzonych, chorych psychicznie, a także zupełnie sprawnych, lecz o słabej wolicjonalności, podatnych na sugestie, niedojrzałych, z objawami depresji, nerwicy (K. Janus, 2006, s. 120).

Przeciwieństwem pasywności są zatem aktywność, energia, dynamika, żywotność czy też zaangażowanie, a nawet pasja, z jaką podejmuje się wyzwania rzeczywistości. Można w tym miejscu zadać pytanie: dlaczego aktywności przypisujemy tak duże znaczenie? Odpowiedź wydaje się oczywista: pasywność znacząco ogranicza, a czasem wręcz całkowicie uniemożliwia zaspokajanie potrzeb zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i w odniesieniu do szerszych grup społecznych, struktur i organizacji. Dlatego też jej znaczenie jest szczególne. W koncepcji analizy transakcyjnej, jako jedna ze szkół psychoterapii zapoczątkowana przez E. Berne'a (1910–1970), na podstawie której będziemy podejmować poniższe rozważania – pasywność jest najprościej rozumiana jako: „nierobienie różnych rzeczy lub robienie ich nieefektywnie” (A. Schiff, J. Schiff, 1997, s. 74). Jednak tak ogólne ujęcie pasywności wymaga uściślenia. Odwołajmy się zatem do jednego z praw komunikacji interpersonalnej (L. Grzesiuk, 1994, s. 62–64), mówiącego, że ludzie, pozostając ze sobą w kontakcie i przebywając obok siebie, nie mogą przestać się porozumiewać.

Każde zachowanie coś wyraża, każde działanie jest rodzajem wypowiedzi lub sygnałem werbalnym, mimicznym czy pantomimicznym. Nawet milczenie lub całkowita bierność mogą mieć wiele ukrytych znaczeń. Już obecność drugiego człowieka obok nas jest znaczącym komunikatem. Sama komunikacja interpersonalna ma charakter wszechobecny i w jakimś sensie wszechogarniający. Nie można od niej uciec. Człowiek jest nade wszystko istotą komunikującą się. Zaprzeczanie temu faktowi nie ma najmniejszego sensu. Natomiast unikanie porozumiewania się ma charakter zaburzony, można by rzec – patologiczny, jak choćby w przypadku autyzmu, izolowania się w depresji i wielu innych podobnych przykładów oraz jednostek klinicznych opisanych w psychopatologii. Istnieją jednak zachowania, wydawałoby się, mieszczące się w obszarze psychicznej normy, w których ktoś przestaje manifestować swoją indywidualność, zaprzestaje przekazywania informacji o swoich potrzebach, pragnieniach czy wewnętrznych dążeniach. Przerywa, niejako demonstracyjnie, komunikowanie siebie otoczeniu. Czuje bowiem – co jest mniej lub bardziej uzasadnione – że nie ma to najmniejszego sensu, że i tak nikt na nie odpowie na jego sygnały, że jego istnienie oraz los przestały tak naprawdę kogokolwiek interesować. Pasywność wyraża się tu zatem nie tylko brakiem aktywności i biernym nastawieniem do życia, lecz także poprzez podejmowanie nic nieznaczących, bezsensownych lub wręcz agresywnych działań albo też poprzez powierzchowne, konformistyczne, przypominające swoistą mimikrę dostosowanie się do otoczenia. Takie zjawiska można zaobserwować również we współczesnej szkole i na nie pragniemy w tym tekście zwrócić uwagę.

### Zjawisko pasywności w niektórych koncepcjach psychologicznych

Analiza transakcyjna nie jest, rzecz jasna, jedyną teorią psychologiczną, która pragnie zrozumieć zjawisko ludzkiego braku zaangażowania. Przykładowo dla klasycznej **psychoanalizy** i wywiedzionych z niej nurtów psychodynamicznie zorientowanej psychoterapii przyczyna pasywności tkwi w zablokowanych naturalnych ludzkich popędach, słabości struktury ego oraz nie do końca uświadamianych sobie przez jednostkę różnego rodzaju konfliktach wewnętrznych, deficytach struktury osobowości czy doświadczanych wcześniej urazach psychicznych. Pasywność może poprzez różnorodne mechanizmy obronne, w tym zaprzeczanie, wypieranie czy identyfikację projekcyjną, lokalizować się w nieświadomości. Z kolei dla opozycjonistów psychoanalizy – dla **behawiorystów** – będą to zarówno biologiczne czy konstytucjonalne uwarunkowania jednostki, jak i brak odpowiednich wzmocnień pochodzą-

cych z otoczenia. To także nabycie dezadaptacyjnych, sztywnych nawyków powstałych głównie w procesie społecznego uczenia się. Nawyków, które, przypomnijmy, są stałą i relatywnie niezmienną sekwencją czasową między bodźcem a reakcją. W bliskich behawioryzmowi koncepcjach **poznawczych** to sposób myślenia decyduje o powstaniu pasywności. Jeżeli więc ktoś myśli i czuje, że nie ma wpływu na zdarzenia zachodzące w jego życiu – doprowadza go to do biernych zachowań, a w skrajnych przypadkach – do pojawienia się depresji. Przedstawiciele tej teorii mówią tak: skoro, przykładowo, ktoś popadł w przygnębienie, czuje się bezradny i przyjął postawę pasywną wobec życia, oznacza to, że w jego myślach, przekonaniach i nastawieniach, ale także w utrwalonych wspomnieniach z przeszłości można odnaleźć coś, co uniemożliwia mu normalne oraz efektywne funkcjonowanie w świecie. Nierzadko w głowie pojawiają się negatywne i dyskwalifikujące myśli odnoszące się do niego samego, określane jako dyskwalifikujące instrukcje: „to i tak mi się nie uda”, „nikt mnie przecież nie rozumie”, „nigdy nie nauczę się matematyki”, „po co mam się tak starać, przecież i tak dostanę jedynkę lub co najwyżej trójkę” itp. Interesująco wyjaśnia ten proces poznawczy tzw. teoria wyuczonej bezradności M. E. P. Seligmana (M. E. P. Seligman, 1994, s. 386–389). Źródłem pasywności jest tu przekonanie jednostki, że będą się jej przydarzać same negatywne zdarzenia i nie ma sposobu, aby tego uniknąć. Jeśli więc człowiek ma poczucie, że nie może wpływać na to, co się wokół niego dzieje, zamyka się w sobie i żyje w przekonaniu o braku wpływu na rzeczywistość, wypracowując jednocześnie różnorodne strategie, aby przetrwać. Natomiast kierunek **humanistyczno-egzystencjalny**, określane też czasem jako „trzecia siła w psychologii”, zakłada, że niemożność urzeczywistnienia wartości w życiu jednostki (np. wolności, samorealizacji, sensu, miłości czy szacunku) powoduje bierność. Nie bez znaczenia jest tu także brak możliwości zaspokajania potrzeby samoakceptacji, czyli doświadczania siebie w sposób pozytywny, oraz samoaktualizacji, czyli urzeczywistnienia naturalnej tendencji człowieka do rozwoju. W strukturze Ja (*self*) są rejestrowane tylko te informacje, które podtrzymują powyższe potrzeby. Wszystkie inne bywają wypierane do nieświadomości po to, aby nie zagrażały obrazowi własnej osoby. Są niestrukturalizowane (niesymbolizowane) lub zniekształcone w obszarze Ja. Tworzy się cały system psychologicznych obron (szczególnie wypieranie, zaprzeczanie, racjonalizacje, fantazje czy projekcje), których celem jest zachowanie pozytywnego przekonania o sobie. Nie oznacza to jednak, że wyparte lub bronione treści świadomości nie mają wpływu na życie jednostki. Wprost przeciwnie, ujawniają się one w różnych sytuacjach i okolicznościach oraz w oczywisty sposób uruchamiają postawy czy zachowania przejawiające się pasywnością. Koncepcje **systemowe** będą opisywać pasywność w szerszej perspektywie oddziaływań i warunków społecznych, nie koncentrując się nadmiernie na cechach psychicznych samej jednostki. Oddziaływania nie mają tu charakteru linearnego, tj. zależności między

skutkiem a przyczyną, ale poprzez dodatnie i ujemne sprzężenia zwrotne tworzą cyrkularny obieg zamknięty. Bierność otoczenia wywołuje zatem podobne nastawienia jednostki, jednocześnie stymulatywne środowisko może się stać bodźcem pobudzającym do aktywności. Niebagatelne znaczenie ma tu proces komunikacji mieszczący się w ujęciu systemowym. Przekaz informacji może stwarzać możliwość aktywności, ale też wiele barier rodzi pasywność. Ten krótki przegląd szkół i orientacji psychologicznych skłania nas do upomnienia się o jeszcze jeden kierunek współczesnej psychologii społecznej i praktycznej psychoterapii, którym jest analiza transakcyjna.

## Dewaloryzacje transakcyjne

Należy przyjąć, że jednym z głównych źródeł pasywności w **analizie transakcyjnej** (AT) są dewaloryzacje transakcyjne. Każdy z nas, czy sobie z tego w pełni zdajemy sprawę czy też nie, oczekuje wsparcia ze strony otoczenia. Wsparcie oznacza zauważenie nas przez innych, rozpoznanie naszego istnienia i dostrzeżenie wartości naszej osoby. Bez tego nie możemy prawidłowo się rozwijać, normalnie funkcjonować, efektywnie działać, optymalnie myśleć ani głęboko przeżywać świata. Fundamentalne wsparcie powinniśmy otrzymać od naszych rodziców w momencie urodzenia. Już samo zainteresowanie narodzonym dzieckiem, jego potrzebami i pierwszymi życiowymi kłopotami (głodno, mokro, nieprzyjemnie), a także dotykanie dziecka, karmienie go, przemawianie do niego w czuły i łagodny sposób, są najbardziej pierwotnymi znakami, które malec odbiera jako akceptację swojej osoby. Otrzymuje pierwsze podstawowe znaki rozpoznania, określane w analizie transakcyjnej jako *strokes* (w spolszczonej formie nazywane „stroukami”). Są to pierwotne sygnały niewerbalnej akceptacji, mogące sprowadzać się do emblematycznych haseł: „Cieszymy się, że jesteś”, „Jak to dobrze, że istniejesz kochana córeczko (albo kochany syneczku)”, „Twoje urodzenie jest dla nas wielkim szczęściem” itd. Te wszystkie najbardziej pierwotne komunikaty, będące znakiem zauważenia (najpierw czysto biologiczne!), w miarę rozwoju przekształcają się stopniowo (są symbolizowane) w potrzeby wyższego rzędu – pragnienie wsparcia o charakterze psychologicznym. Pozytywne transakcyjne znaki zauważenia są nazywane „głaskami”. Przykładowo, nauczyciel, który podejdzie do ucznia na przerwie i spyta go z autentycznym zainteresowaniem: „No, jak tam ci się, Marku, sprawuje ten nowy komputer?”, nie głaszcze wprawdzie Marka po głowie w sensie dosłownym, ale każdy chyba przyzna, że jego zachowanie bardzo ten gest przypomina. Te pozytywne znaki zauważenia („głaski”) mogą mieć charakter dosłowny i fizyczny (np. życzliwe uściśnięcie kogoś,

przygarnięcie do siebie lub przytulenie) albo czysto symboliczny (np. ukłon z oddali lub przesłanie znajomemu pełnego serdeczności i akceptacji uśmiechu czy życziwe słowa). Dewaloryzacje transakcyjne polegają natomiast na powstrzymywaniu się od udzielania „głasków” innym, to niezauważanie drugiej osoby i jej potrzeb, ale także, mniej lub bardziej wprost wyrażane komunikaty służące obniżaniu czyjejś wartości. Te negatywne komunikaty transakcyjne, w przeciwieństwie do „głasków”, określane są jako „kolczatki”, ponieważ ranią swoją chropowatością i powodują ból psychiczny. Wyrażają dystans oraz obojętność. Każdy z nas wie, że w wyniku kontaktu z niektórymi osobami czujemy się niejako lepsi, wyraźnie mądrzejsi, czasem trochę ładniejsi, innym razem bardziej zaradni. W koncepcji Z. Zaborowskiego (1980) takie osoby mają osobowość „podnoszącą” drugiego człowieka. Natomiast dla przeciwwagi, w relacjach z innymi osobami odczuwamy bardzo często, że jesteśmy jakby gorsi, głębsi, brzydsi czy bardziej bezradni (sprawiają to z kolei ludzie o osobowości „obniżającej” partnera interakcji). Możemy wtedy być niemal pewni, że ci ostatni z dużym prawdopodobieństwem komunikują się z nami poprzez dewaloryzacje transakcyjne. Dostarczają nam różnego rodzaju „kolczatek”, które nie zawsze jesteśmy w stanie świadomie dostrzec i prawidłowo ocenić ich znaczenie. Autor tego rozróżnienia wymownie odniósł powyższą klasyfikację do postaw i zachowań nauczycieli, dostrzegając w niej jeden z najważniejszych wymiarów interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie nauczania oraz wychowania.

Udzielenie wsparcia może mieć też charakter warunkowy lub bezwarunkowy. Oznacza to w pierwszym wypadku, że obwarowane jest ono pewnymi koniecznościami, które muszą być spełnione, aby zasłużyć na aprobatę. Drugi rodzaj wsparcia jest natomiast pozbawiony wstępnych warunków, absolutny i bezwyjątkowy. Akceptację implikuje samo istnienie. Panuje pogląd, trudno jednoznacznie orzec, w jakim stopniu uzasadniony, że ojcowie częściej udzielają wsparcia warunkowego, natomiast matki – bezwarunkowego. Czy jest to pogląd słuszny, mogą dowieść dopiero wnikliwe badania wewnętrznych interakcji rodzinnych, które, jak wiadomo, nie poddają się łatwym analizom.

Tabela 1. Transakcyjne rodzaje wsparcia

Rodzaje wsparcia „strouki”	Bezwarunkowe	Warunkowe
Pozytywne „Głaski”	„dobrze, że jesteś”	„lubię, gdy jesteś grzeczny i dobrze się uczysz”
Negatywne „Kolczatki”	„ty wstrętny bachorze!”	„nie znoszę, gdy kręcisz się na lekcji”

Źródło: opracowanie własne.

Pragnienie uzyskania wsparcia jest tak silne, że niejednokrotnie ktoś jest skłonny nawet wystawić się na negatywne bodźce i wzmocnienia („kolczatki”), niż być niezauważanym przez znaczące osoby. W przypadku sytuacji szkolnych dla ucznia mniej dotkliwą karą może być np. ostra reprimenda ze strony nauczyciela („Nowak, bo za moment wyrzucę cię z hukiem z klasy!”) niż niedostrzeżenie jego obecności na lekcji, bezosobowe lub obojętne traktowanie. Warto uświadomić sobie, że tacy właśnie uczniowie sprawiają najwięcej problemów oraz najbardziej absorbują nauczyciela swoim złym zachowaniem. Określa się ich mianem trudnych lub sprawiających problemy swoim zachowaniem (J. Jagieła, 2005).

Aby lepiej zrozumieć zjawisko pasywności wywołane dewaloryzacjami transakcyjnymi, będziemy dalej konsekwentnie odwoływać się do sytuacji szkolnych, do relacji między nauczycielem i uczniem, pamiętając jednak, że omawiane zjawisko ma również bardziej uniwersalne znaczenie. Odnosi się także do wielu zdarzeń pozaszkolnych, np. rodzinnych. Tak więc dewaloryzacja transakcyjna następuje wtedy, kiedy nauczyciel:

- Nie zauważa niejako ucznia i jego problemów (np. nie reaguje na płacz ucznia po otrzymaniu oceny niedostatecznej, nie interesują go jego problemy, klasę traktuje jak bezkształtną masę, złożoną wprawdzie z jakichś tam mądrzejszych lub głupszych jednostek, ale w niewielkim stopniu może i naprawdę chce się nimi zajmować).
- Nie rozpoznaje prawdziwych potrzeb ucznia w obszarze dotyczącym jego samego jako źródła komunikatów, właściwości ucznia i całej sytuacji, w której dochodzi do interakcji (M. Matkowski, 1993).
- Neguje znaczenie problemów ucznia (np. gdy uczeń zaczyna płakać po otrzymaniu jedynki, mówi: „przestań histeryzować” lub „widzę, Monika, że mogłabym ci postawić nawet dziesięć jedynek, a i tak spłynię to po tobie jak woda po kaczcze”, czy też „nie udawaj, Marcin, nie udawaj, że bierzesz sobie do serca to, co ci przed chwilą powiedziałem”). Neguje sposób i możliwości rozwiązania problemu przez samego ucznia (np. „ty nigdy nie będziesz miał wyższej oceny, jeśli będziesz się zachowywał tak jak dotychczas”, „Kuba, nie licz na więcej niż na trójkę u mnie”, „choćbyś stanął na głowie, to i tak nic z tego nie będzie”, „ty orłem nie jesteś, przez okno nie wyfruniesz”).
- Neguje możliwości swojego uczestnictwa w rozwiązaniu problemu dziecka (np. „nie mam już do ciebie siły”, „to jest twój kłopot i nie zwracaj mi tym głowy”, „miałeś czas, żeby się nauczyć, teraz ja nie mam czasu, żeby cię pytać”).

Dewaloryzacje transakcyjne są więc pewnym rodzajem karania ucznia przez nauczyciela poprzez odmowę satysfakcjonującej i efektywnej z nim komunikacji. Nic przecież nie rani tak bardzo jak zimna obojętność, demonstrowana oschłość, obcesowość we wzajemnych kontaktach i beznamiętny, chłodny dystans, traktowanie uczniów jak anonimowej masy niewiele zna-

czących jednostek. Czasem reakcje odrzucenia przybierają z pozoru mniej drastyczne, łagodniejsze i trudniejsze w ten sposób do zauważenia formy, nazywane w analizie transakcyjnej „cukierkami”. Wyobraźmy sobie, że po lekcji wspomniany i skruszony uczeń przyszedł do nauczycielki z prośbą, aby ponownie mógł być pytany lub też miał szansę poprawić swoją negatywną ocenę w innej formie. „Cukierek” jest to odpowiedź spieszącej się nauczycielki, mniej więcej w takim stylu: „Porozmawiamy o tym jutro, muszę się jeszcze zastanowić, co z tobą zrobić”. Oznacza to: „Prześć mi zawracać w tej chwili głowę, bo się spieszę, weź sobie **cukierka** [jakąś tam złudną nadzieję] i daj mi w tym momencie święty spokój”. „Cukierek” jest więc mizernym substytutem głębszej relacji między osobami, wsparciem niejako „na niby”. To również dewaloryzacja, ale oparta przede wszystkim na ukrytej komunikacji interpersonalnej.

Powtórzmy raz jeszcze: niezauważanie nas przez innych i komunikaty obniżające naszą wartość są źródłem pasywności. Pasywność występuje w szkole wtedy, kiedy uczeń przestaje niejako przekazywać informacje o sobie. Uznaje, że jego autentyczność, indywidualność, jego „prawdziwe Ja” nie zostaną dostrzeżone i zaakceptowane. Prawda o nim samym, o tym, kim jest w istocie jako mały (bo mały) człowiek, nie zyskuje aprobaty w oczach nauczyciela, gdyż albo nie chce on go dostrzegać, albo ma dla niego wyłącznie negatywne bezwarunkowe wsparcie („Michał, jesteś durniem”) lub udziela mu wsparcia warunkowego („Michał, jak się przyłożysz do nauki, to może jeszcze coś z ciebie będzie”). Negowane są więc albo poszczególne elementy komunikacji, albo komunikacja jako całość. Pasywny uczeń wybierze zazwyczaj jedną z czterech typowych transakcyjnych strategii postępowania:

- „Nie robić nic” (**bierność**). Są przecież inni, którzy wezmą odpowiedzialność za daną sytuację. Taką osobą jest, rzecz jasna, najczęściej nauczyciel lub ktoś inny w klasie. Uczeń przestaje wówczas przygotowywać się do lekcji, „bo przecież jakoś to będzie” (bo np. ściągnie od kolegi), nie bierze odpowiedzialności za swoje zachowanie (bo np. „co mi mogą zrobić”). Myśli sobie – „przecież i tak nic lepszego lub gorszego nie może mnie spotkać, czy warto w takim razie się wysilać?”. Nie czuje odpowiedzialności za wyniki w nauce i w konsekwencji (choć zazwyczaj nie przejdzie mu to nawet przez myśl) za własną przyszłość. Cała energia psychiczna ucznia jest zablokowana w obszarze działania i myślenia. Najczęściej to wyłącznie bierność jest w pełni utożsamiana z pasywnością, stając się jej synonimem, jednak analiza transakcyjna dostarcza nam też innych przejawów pasywności.
- „Nadmiernie się dopasować” (**akomodacja**). Uczeń nadmiernie przejmuje odpowiedzialność za samopoczucie innych. Dopasowuje swoje zachowanie do własnych fantazji na temat oczekiwań innych. Mogą to być koledzy w klasie, ale również nauczyciel. Pochlebstwami i sprawianiem wrażenia,



że jednak czyni postępy i spełnia wymagania szkoły, będzie starał się wkraść w łaski nauczyciela. Do rzadkości nie będą należały stwierdzenia w rodzaju: „Ale pani jest dzisiaj zmęczona, pani profesor, pewnie z powodu tej ogromnej ilości klasówek, które musiała pani dla nas sprawdzić na dzisiaj?”. Akomodacja to uległość i udawane posłuszeństwo, które jednak nie buduje osobowości ucznia, służy jedynie biernemu podporządkowaniu i jest jakimś rodzajem fałszu interpersonalnego. W skrajnych przypadkach stanowi przejaw ustępliwości, po to aby przetrwać, nie zawsze w sprzyjających warunkach szkoły.

- „Niepohamowanie” (**pobudzenie**). Energia ucznia zostanie wykorzystana niejako w złym celu, w bezsensownym działaniu i w chaotycznym zachowaniu. Będzie się wiercił, guzdrał, zapominał, zwlekał, ogryzał paznokcie lub końcówki długopisów czy ołówków, miał tiki, palił papierosy, rozmawiał lub w inny sposób przeszkadzał w prowadzeniu lekcji. Uczeń komunikuje niejako otoczeniu następującą prawdę o sobie: „nie jestem w stanie zapanować nad napięciem, które jest we mnie, i tak nikogo to nie interesuje, muszę więc robić rzeczy głupie i pozbawione sensu, aby się tylko uspokoić”. Energia oraz czas są bezpowrotnie stracone, a działania nie prowadzą do osiągnięcia istotnych celów edukacyjnych.
- „Skostnienie lub gwałt” (**stupor** lub **detonacja**). Gdy nauczycielka nareszcie zwróci uwagę na ucznia, wówczas ten przyjmie dwie ze skrajnych form pasywności: wybuchnie niepohamowanym i z pozoru niczym niespowodowanym gniewem lub agresją lub przeciwnie: może również zastygnąć niejako w bezruchu, nie odpowiadając i nie reagując na słowa nauczycielki. Będzie łatwo wchodził w rolę „bycia chorym”, niepanującym nad sobą, „tracącym przytomność lub rozum”. Takie zachowania to demonstracja sfrustrowanych pragnień bycia zauważonym. Nie sposób teraz przejść obojętnie wobec ostentacyjnej manifestacji nienormalności.

Jest rzeczą oczywistą, że żadna z powyższych form komunikacji nie prowadzi do konstruktywnego rozwiązania problemu. Oddala nauczyciela i uczniów od celów, dla których szkoła została powołana jako instytucja nauczania i wychowania. Nie można jednak uważać, że tylko nauczyciel jest winien zjawisku pasywności szkolnej. Przecież uczeń znaczną część dnia spędza również poza szkołą. Pojawia się więc pytanie: jak ten czas spędza? Pewnej odpowiedzi dostarcza nam E. Fromm w książce *Mieć czy być?*:

[...] tam gdzie rozważamy kwestie wolnego czasu, pojawiają się głównie przedmioty współczesnego konsumeryzmu – samochody, telewizja, podróże i seks – ale zamiast nazywać je aktywnościami wolnego czasu, lepiej byłoby określić je jako **pasywności** wolnego czasu (E. Fromm, 1995, s. 70).

Nie ulega wątpliwości, że także utrwalone wzorce kultury masowej zachęcają młodzież do biernych i pozbawionych głębszych treści form strukturalizacji czasu.

Nie sposób nie wspomnieć, że pasywność lub przeciwnie – aktywność uczniów jest również skutkiem konieczności doboru przez nauczyciela odpowiednich metod nauczania. Píše o tym jednoznacznie D. Pankowska:

Metody aktywizujące (dyskusja, burza mózgów, metody symulacyjne, drama, projekty i eksperymenty uczniów etc.) uruchamiają kompetencje poznawcze związane z rozwiązywaniem problemów, angażują całą osobowość, wywołują emocje i wymagają działań praktycznych. Niestety, nauczyciele zdecydowanie częściej korzystają z metod podających (wykład, opis, opowiadanie, praca z tekstem, rozmowa kierowana). Zamiast jednak obwiniać nauczycieli, warto przyrzeć się programom nauczania. Jeśli w tzw. minimum programowym jest nadmiar wiedzy faktograficznej, to nauczyciel nie ma wielkiego wyboru. Chcąc zrealizować program, sięga po ekonomiczne czasowo metody podające, rezygnując ze znacznie ciekawszych i bardziej rozwijających, ale czasochłonnych, metod aktywizujących (D. Pankowska, 2008, s. 58).

Przyczyny mogą tkwić również w ukształtowanych wcześniej – głównie przez rodzinę – cechach osobowości ucznia. Taki styl charakterologiczny określamy mianem bierno-agresywnego, a w skrajnym przypadku możemy mówić nawet o zaburzeniach osobowości typu bierno-agresywnych (*passive-aggressive personality disorders*), charakteryzujących się swoistym rodzajem rozszczepienia osobowości. Część psychiki jest akceptowana przez ucznia, część zaś jest pozbawiona akceptacji. Ten ostatni segment zostaje niejako „wyprojektowany” na zewnątrz. Inni (najczęściej to ktoś bardzo konkretny) zostają nią w jakimś sensie „obdarzeni” czy raczej „obsadzeni”. Pamiętajmy, że wszystko to dzieje się nieświadomie. Mamy tu do czynienia z ukrytymi barierami, oporami i przeszkodami, które są utajone dla osoby doświadczającej tego rodzaju problemów. Jeżeli np. uczeń bierno-agresywny mówi, że klasa oczekuje czegoś od nauczyciela (np. mniejszych wymagań), to tak naprawdę to **on**, a nie klasa, oczekuje mniejszych wymagań od siebie. Jeśli daje do zrozumienia, że nas nie lubi, to w ten sposób nie lubi jakiejś części siebie itd. Zapewne trudno dostrzec ten specyficzny aspekt pasywności, zobaczyć „rzeczy niewidzialne” dla oka. Jest to konfrontowanie się nauczyciela z czymś, co nie zostało wypowiedziane wprost. Najczęściej z gniewem, złością czy wręcz z wściekłością. Nic nie daje ujawnienie tego faktu uczniowi (np. ukrytej wrogości) i poinformowanie o tym zainteresowanego, gdyż, jak powiedzieliśmy wcześniej, jest to z reguły fakt głęboko nieświadomy i obwarowany licznymi mechanizmami obronnymi. Powoduje to najwyżej zaprzeczenie, wyparcie lub pogłębienie ukrytego przed nim samym urazu. Dodatkowo wzięła nas to emocjonalnie i niepotrzebnie wciąga w walkę, której nie można wygrać, a która pozostawia nauczyciela najczęściej z poczuciem bezradności lub niekompetencji. Nauczyciel nie powinien ulegać takim uczuciom, gdyż nie prowadzą do niczego konstruktywnego. Osoby pasywne niezbyt dobrze reagują bowiem na interwencje bezpośrednie wyrażane wprost. Znacznie

lepiej przyjąć bardziej efektywne strategie postępowania. Nauczycielowi warto zalecić poniższe sposoby:

- Postarajmy się spojrzeć na ucznia jak na ofiarę sił będących poza jego kontrolą, których znaczenia i sensu sam nie rozumie. Dzięki tej optyce będziemy mogli się ustrzec łatwych ocen i negatywnych nastawień do ucznia. Najprościej bowiem sformułować w stosunku do niego jednoznacznie stygmatyzujące określenia w rodzaju: „leń”, „nierób”, „wygodnicki” itd.
- W ocenie czyjejkolwiek bierności bądźmy konkretni i obiektywni, jak dalece jest to tylko możliwe. Łatwo bowiem popaść w ogólniki i subiektywne osady w odniesieniu do poszczególnych osób oraz sytuacji wiążących się z procesem dydaktycznym czy wychowawczym.
- Dokonajmy uczciwego przeglądu stosowanych metod nauczania i oddziaływań wychowawczych, odpowiadając sobie na pytanie: w jakim stopniu są to sposoby aktywizujące uczniów do większego wysiłku w zdobywaniu wiedzy i umiejętności lub motywujące do rozwoju?
- Przyjrzyjmy się własnym stanom bierności i aktywności, zastanówmy się, co tak naprawdę pobudza nas do większego nakładu sił oraz uruchamia naszą energię, a co ją hamuje. Nie sądzmy, że w przypadku ucznia jest inaczej. Modelujemy uczniowskie zachowania również w tym obszarze.
- Stawiajmy jasne i wprost wyrażone oczekiwania wobec ucznia pasywnego, np. „Chcę, abyś do jutra...”, „Nie przyjmuję takiego tłumaczenia...”, „Proszę, abyś na następną lekcję przygotował...” itd.
- Zwracajmy też bacniejszą uwagę na czyny niż na słowa tego typu uczniów, gdyż w ich przypadku nader często niewiele mają ze sobą wspólnego. Dzieci i młodzież, chcąc się zdystansować do otaczającej rzeczywistości, wyrażają najczęściej swój sprzeciw raczej za pomocą słów i gestów niż w sposób konkretny.
- Bądźmy zaangażowani w relację, ale jednocześnie niejako zdystansowani. Oddaleni, ale jednocześnie wrażliwi. Dystans oznacza tu pozostanie na tyle blisko, aby być pomocnym uczniowi, ale jednocześnie na tyle daleko, aby nie angażować się emocjonalnie ponad potrzebną miarę. Pozwala nam to, w sytuacji konfrontacji z trudnym uczniem, skupić się na tym, co tak naprawdę się dzieje w naszych wzajemnych odniesieniach, rozumieć znaczenie słów i gestów, a równocześnie zachować obiektywizm i nie dać się wyprowadzić z równowagi. W pracy psychoterapeutycznej taka postawa określana bywa jako „zdystansowane zainteresowanie”, w którym troska i chęć pomocy równoważone są pewną dozą wycofania. Takie właśnie podejście chroni przed brakiem stabilności w relacji, a w konsekwencji przed różnymi postaciami dezintegracji osobowości samego nauczyciela i wypaleniem zawodowym.
- Dobrym sposobem jest pewnego rodzaju autentyczne zaciekawienie oraz zainteresowanie zachowaniem ucznia. Dlaczego tak właśnie powiedział?

- Czemu tak, a nie inaczej postąpił? Skąd nagle taka, a nie inna zmiana jego zachowania? Chodzi tu o przyjęcie postawy „badacza”, a nie „awanturnika”.
- W pracy z pasywnymi uczniami bardzo pomaga również dostarczanie dużej liczby pozytywnych informacji zwrotnych, które określiliśmy tu jako „głaski”. Nadmierna krytyka przynosi najczęściej odmienne skutki. Uczniowie pasywni czują się niedocenieni i niedostrzegani, potrzebują więc pochwał bardziej niż inni. Dostarczanie im „kolczatek” przyczynia się raczej do psychologicznego tłumienia niż do refleksji nad sobą i zmiany zachowania. Ale i tu warto zachować właściwą miarę.
  - I wreszcie – co może najważniejsze! – dajmy takim uczniom szansę mądrego decydowania. Ale takiego decydowania, w którym ponosi się skutki swoich wyborów. Dajmy wolność, ale konsekwentnie rozliczmy z jej wykorzystania. Stawianie ucznia w sytuacjach wymagających samodzielnego podejmowania decyzji nie jest, niestety, mocną stroną współczesnej polskiej szkoły. W tym także należy dopatrywać się przyczyn uczniowskiej pasywności.

## Podsumowanie

Wychowaniu i kształceniu w takim samym stopniu potrzeba ciągłości, jak i zmian. Są to dwa dopełniające się wymiary tego samego procesu. Tego samego zjawiska, które ma na celu przekazanie następnym pokoleniom określonych wartości, nagromadzonej przez naukę wiedzy czy rozwój konkretnych umiejętności – życiowych lub zawodowych. Twierdzi się często, że system edukacyjny nie lubi zmian. Jest zachowawczy, tradycjonalistyczny, konformistyczny, wreszcie – pasywny. Wydaje się to nieprawdą. Obrona przed nieprzemyślanymi, chybionymi i dyletanckimi zmianami jest wyrazem dobrze funkcjonującego w tym systemie dążenia do równowagi. Postęp jest potrzebny oświacie tak samo jak tradycja. Dość dobrze można sobie to wyobrazić, odwołując się do metafory nadciągającej i zdobywającej nowe terytoria armii. Gdy wojsko zbyt szybko naciera do przodu i opanowuje nowy teren, nieuchronnie traci kontakt ze swoimi bazami zaopatrzenia, swoim logistycznym zapleczem oraz wszystkim tym, co zapewnia mu przetrwanie. Skazane jest na przegraną. Z kolei zastygła w swych okopach, fortyfikacjach czy obwarowaniach armia nie zapewnia przetrwania, podobnie jak zbyt szybki i nieprzemyślany marsz naprzód. Niech jako przykład posłuży nam choćby sytuacja Francji; czy przeciwnie – atak hitlerowskich Niemiec na Rosję sowiecką w czasie ostatniej wojny. Dopiero dopełniające się wzajemnie zmiana i ciągłość stanowią konieczny warunek sensownych działań i rozwoju. Jakie zatem znaczenie ma w tym procesie omawiana przez nas

pasywność ujawniająca się w procesie wychowania i nauczania? Reasumując, można powiedzieć, że pasywność to przede wszystkim choroba objawiająca się brakiem odpowiedzialności, rzetelności w odniesieniu do najprostszych niejednokrotnie spraw, codzienności, ale też ambitnych zamierzeń. To także niedostatki w umiejętnym korzystaniu z własnej wolności; deficyty w zakresie tak potrzebnych nam wszystkim solidności i sumienności, zarówno w wymiarze najmniejszej wiejskiej szkoły, jak i w perspektywie narodowych programów zmian edukacyjnych. Zapobieganie szkolnej pasywności jest to przede wszystkim rozbudzanie postaw wyrażających się poważnym i realistycznym stosunkiem do własnych obowiązków i własnego życia. Problem ten dotyczy w jednakowym stopniu uczniów i nauczycieli. Pasywność często skutkuje bowiem całkowitym brakiem skuteczności w odniesieniu do możliwych oraz koniecznych przekształceń, przed którymi ciągle stoi polska szkoła. Jest to jedna z głównych barier w tym zakresie. W codziennej pracy nauczyciela wyraża się przede wszystkim poprzez tworzenie przemyślanych sytuacji – można je również nazwać korekcyjnym wychowaniem – w których uczeń stopniowo przejmuje władzę nad swoim myśleniem, podejmowanymi działaniami i własnymi odczuciami. Należy też uznać, że dyskwalifikacje transakcyjne oraz pasywność uczniów (a zapewne także nauczycieli) można uważać za jedną z najbardziej charakterystycznych i dotkliwych chorób współczesnego systemu oświatowego. Bywają one prawdziwą rzeczywistością szkoły, którą często się ignoruje albo nie chce się jej wcale dostrzegać. Pasywni uczniowie sprawiają największe trudności dydaktyczne i wychowawcze. Zadanie szkoły i nauczyciela polega na tym (a być może przede wszystkim na tym!), aby uczniowie wzięli odpowiedzialność za swoją aktywność, a w konsekwencji za swoje życie. Ten proces dokonuje się wtedy, kiedy nauczyciel potrafi posługiwać się swoim transakcyjnym stanem Ja – Dorosły i ma pod kontrolą pozostałe obszary własnej psychiki, tj. surowy i pełen wymagań, powinności i zasad obszar Ja – Rodzic, oraz emocjonalny, spontaniczny i podporządkowany stan Ja – Dziecko. Dorosłe komunikaty skierowane do ucznia wywołują automatycznie podobną reakcję. Dojrzały i dobrze psychicznie funkcjonujący nauczyciel ma bowiem tę zniewalającą moc, która zmusza zazwyczaj swojego partnera – ucznia – do analogicznych, pozbawionych pasywności odpowiedzi z jego strony. Pasywność ma jednak jeszcze inny, bardziej uniwersalny wymiar. Pisze o tym przekonująco P. Zimbardo, zajmujący się psychologią zła, terroryzmu, dehumanizacją, wpływem społecznym i działaniami perswazyjnymi. Od czasu słynnego stanfordzkiego eksperymentu więziennego stara się wytrwale odpowiedzieć sobie na pytanie: dlaczego zwykli ludzie w pewnych sytuacjach czynią zło?

Nicnierobienie, kiedy trzeba coś zrobić, odwracanie wzroku, kiedy trzeba dokładnie się przyjrzeć – w ten sposób Zło dostaje wstępne przyzwolenie na

działanie. Sprawcy zła wykorzystują bierność obserwatorów, którzy dzięki niej stają się ich współnikami. Brak działania może być wzięty za milczącą zgodę. Pomiędzy biernym statystą i wykonawcą głównej roli zawiązuje się w subtelny sposób niewerbalna konspiracja, dzięki której dramat pt. *Zło jako brak działania* może być wystawiony (P. Zimbardo, 2008, s. 59).

W taki też sposób postawa pasywności, która nie służy ani zmianie, ani ciągłości, swoiste „nierobienie nic” wtedy, kiedy trzeba, przyczynia się znacząco do powstawania wszelkiego rodzaju zła.

## Bibliografia

- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York.
- Berne, E. (1987). *W co grają ludzie: psychologia stosunków między ludzkich*. P. Izdebski (tłum.). Warszawa.
- Berne, E. (1998). „Dzień dobry”... i co dalej? *Psychologia ludzkiego przeznaczenia*. M. Karpiński (tłum.). Poznań.
- Cichocka, M., Suchańska, A. (1989). Analiza transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej. *Psychoterapia*, 2.
- Etchegoyen, H. (1999). *The Fundamentals of Psychoanalytic Technique*. London.
- Fromm, E. (1995). *Mieć czy być?* J. Karłowski (tłum.). Poznań.
- Gelso, Ch. J., Hayes, J. A. (2004). *Relacja terapeutyczna: sojusz terapeutyczny, przeniesienie, przeciwprzeniesienie, rzeczywista relacja*. O. Waśkiewicz, M. Rucińska (tłum.). Gdańsk.
- Grzesiuk, L. (1980). Zaburzenia zachowania w ujęciu analizy transakcyjnej. W: M. Szostak (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej: skrypt dla II i III roku studiów*. Warszawa.
- Grzesiuk, L. i in. (red.) (1994). *Psychoterapia – szkoty, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa.
- Harris, T. A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą: praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. E. Knoll (tłum.). Warszawa.
- Heaton, J. A. (2003). *Podstawy umiejętności terapeutycznych*. J. Bartosik (tłum.). Gdańsk.
- Jagieła, J. (1992). *Wstęp do analizy transakcyjnej: przewodnik dla studentów pedagogiki społecznej*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (1995a). Analiza transakcyjna. Istotne pytania przed budowaniem procedur terapeutycznych. *Problemy Alkoholizmu*, 2.
- Jagieła, J. (1995b). Tolerancja w świetle analizy transakcyjnej. W: A. Rosół, M. S. Szczepański (red.). *Tolerancja. Szkice socjologiczne*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (1996). Problemy opieki z perspektywy analizy transakcyjnej. W: D. K. Marzec (red.). *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*. Częstochowa.

- Jagiela, J. (1997a). Dziecko w rodzinie alkoholowej a niektóre aspekty Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana. *Problemy Alkoholizmu*, 8–9.
- Jagiela, J. (red.) (1997b). *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa.
- Jagiela, J. (1998). Transakcyjne pozycje życiowe nieletnich przestępców. *Problemy Alkoholizmu*, 3.
- Jagiela, J. (1999). Szkoła gry w szkole gier. *Charaktery*, 9.
- Jagiela, J. (2000). Przemoc w teatrze życia rodzinnego. Trójkąt Dramatyczny Stephana Karpmana. *Problemy Alkoholizmu*, 2.
- Jagiela, J. (2002). Gry i manewry. *Charaktery*, 9.
- Jagiela, J. (2003a). Z żaby księżniczka. *Charaktery*, 3.
- Jagiela, J. (2003b). Bioskrypt w pracy nauczyciela kultury fizycznej. W: J. Rodziewicz-Gruhn (red.). *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*. Częstochowa.
- Jagiela, J. (2003c). Rodzic naszego dziecka. *Charaktery*, 10.
- Jagiela, J. (2004a). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce 2004.
- Jagiela, J. (2004b). Gry psychologiczne w szkole. *Psychologia w Szkole*, 1.
- Jagiela, J. (2004c). *Komunikacja interpersonalna w szkole*. Kraków.
- Jagiela, J. (2004d). Pasywność w szkole. *Psychologia w Szkole*, 3.
- Jagiela, J. (2005). *Trudny uczeń w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków.
- Jagiela, J. (2007). *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*. Kraków.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.
- Jankowski, K. (1980). Analiza transakcyjna. W: H. Wardaszko-Łysakowska (red.). *Terapia grupowa w psychiatrii*. Warszawa.
- Janus, K. (red.) (2006). *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia, pojęcia, terminy*. Warszawa.
- Jones, C., Shillito-Clarke, C., Syme, G. i in. (2005). *Co wolno, a czego nie wolno terapeutycznie*. Gdańsk.
- Kälin, K., Müri, P. (1998). *Kierowanie sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej*. Kraków.
- Kottler, J. A. (2003a). *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem?* A. Rozwadowska (tłum.). Gdańsk.
- Kottler, J. A. (2003b). *Skuteczny terapeuta*. E. Jusewicz-Katler (tłum.). Gdańsk.
- Krzemiński, I. (1999?). Analiza transakcyjna Erica Berne'a, czyli w co ludzie grają (i dlaczego)? W: *Co dzieje się między ludźmi?* Warszawa.
- Lenhardt, V. (1980). *L'analyse transactionnelle*. Paris.
- Matkowski, M. (1993). Nierozpoznanie. W: J. Santorski (red.). *ABC psychologicznej pomocy: antologia*. Warszawa.
- Mudyń, K. (1997). Gry partnerskie. *Charaktery*, 8.
- Pankowska, D. (2008). Czego uczeń dowiaduje się w szkole o wiedzy i uczeniu się? Ukryty program szkoły – cz. 2. *Psychologia w Szkole*, 4.
- Paul-Cavallier, F. J. (1992). *Wizualizacja. Od obrazu do działania*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.

- Radomska, A. (2004). *Pasywność transakcyjna ucznia w szkole* (niepublikowana praca magisterska). Częstochowa.
- Rogoll, R. (1992). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. A. Tomkiewicz (tłum.). Warszawa.
- Samek, T. (1994). Nowa Analiza Transakcyjna w podnoszeniu jakości życia. W: R. Derbis (red.). *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Seria: Psychologia. Z. III*. Częstochowa.
- Samek, T. (1997). Trójkąt dramatyczny. *Charaktery*, 11.
- Schiff, A., Schiff, J. (1997). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Seligman, M. E. P. (1994). Eliminowanie depresji i wyuczonej bezradności. W: P. G. Zimbardo, F. L. Ruch (red.). *Psychologia i życie*. E. Czerniawska i in. (tłum.). Warszawa.
- Sękowska, M., Małkiewicz, M. (2000). Pokaż mi swój egogram... Analiza transakcyjna jako narzędzie badania stosunków interpersonalnych w organizacji. *Personel*, 5.
- Strojnowska, B. (1978). Analiza transakcyjna w zastosowaniu do małżeństw. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 2.
- Steiner, C. (1990). *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*. New York.
- Stewart, I., Joines, V. (1987). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham, UK.
- Suchańska, A. (1993). Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze. W: J. Santorski (red.). *ABC psychologicznej pomocy: antologia*. Warszawa.
- Szymanowska, E., Sękowska, M. (2000). *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*. Kraków.
- Wojtyra, P. (2000). *Przejawy gier transakcyjnych w relacjach politycznych. Na podstawie audycji radiowej „Śniadanie z Radiem Zet”* (niepublikowana praca magisterska). Częstochowa.
- Woollams, S., Brown, M., Huige, K. (1978). *Transactional Analysis*.
- Wójcik, E. (1990). Analiza transakcyjna pomocą w dojrzewaniu osobowości. *Z Pomocą Rodzinie*, 1-2.
- Tomkiewicz, A. (1992). Czy możemy siebie zrozumieć? *Wiedza i Życie*, 1.
- Tryjarska, B. (1995). *Skrypty życiowe małżonków a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*. Warszawa.
- Zaborowski, Z. (1980). *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa.
- Zimbardo, P. G. (2008). Zło uwodzi w siedmiu krokach. *Charaktery*, 9.

## Streszczenie

Pasywność może być traktowana jako jedna z istotnych przyczyn hamujących pozytywne zmiany w procesie edukacji. W poszczególnych kierunkach psychologicznych w różny sposób podchodzi się do zjawiska społecznej bierności.



Autor przedstawia poglądy psychoanalityczne wynikające z behawioryzmu, teorii poznawczych, humanistycznie zorientowanej psychologii i podejście systemowe. W analizie transakcyjnej źródłem pasywności są dewaloryzacje transakcyjne i brak wsparcia ze strony nauczyciela. Uczeń mający poczucie, że jego potrzeba bycia zauważonym nie jest dostrzegana przyjmuje następujące strategie pasywności: bierność, dopasowanie, pobudzenie, skostnienie lub wybuch.

Do przyjmowania postawy pasywnej przyczynia się zarówno sytuacja rodzinna oraz domowa ucznia, jak i jego cechy osobowości. W artykule sformułowano zalecenia dla nauczyciela jak ma postępować z pasywnym uczniem.

## Summary

Passivity can be treated as one of the essential causes inhibit the positive changes in the process of education. Particular psychological schools took various approaches to the phenomenon of social passivity. The author presents the psychoanalytic point of view resulting from behaviorism, cognitive theories, humanistic psychology and the system approach. However, in the transactional analysis the source of passivity are in devalorizations and the lack of support on teacher's part. The student who has the feeling that his need of being noticed is not perceived adopts the following strategies of passivity: resignation, adjustment, stimulation, numbness or explosion (acting – out). The family and home situation of the student as well as his personality traits contribute to the adoption of passive attitude. In the article the author formulated advice for teachers on how to act with passive student.