

# Anna Pierzchała

---

## Pasywność według teorii Analizy Transakcyjnej jako rezultat negowania podmiotowości w relacji nauczyciel – uczeń

---

Podstawy Edukacji 3, 309-323

---

2010

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.

*Anna Pierzchała*

## Pasywność według teorii Analizy Transakcyjnej jako rezultat negowania podmiotowości w relacji nauczyciel – uczeń

*Gdy mnie dotykasz łagodnie i miło,  
Gdy na mnie patrzysz i uśmiechasz się,  
Gdy czasem słuchasz mnie, zanim sama coś powiesz,  
Rozkwitam, naprawdę rozkwitam.*

(Bradley, 9 lat, cyt. za: M. James, D. Jongeward, 2003, s. 72)

Współczesna szkoła boryka się z wieloma trudnościami zarówno związanymi ze skutecznym nauczaniem, jak i efektywnym wychowaniem. Wśród nauczycieli coraz częściej słyszy się, że młodzież jest niegrzeczna, leniwa, bez ambicji, a w mediach właściwie codziennością stało się prezentowanie skrajnej uczniowskiej niesubordynacji. Co się dzieje? Czy rzeczywiście współczesne pokolenie dzieci jest inne niż poprzednie pokolenia? Jeśli tak (a tak odpowiedziałyby z pewnością znacząca część nauczycieli), to dlaczego zmieniło się ich zachowanie? Gdzie leży przyczyna takiego stanu rzeczy? Czy winne są dzieci, czy my – dorośli, czy może cały system edukacyjny? Spróbuję odpowiedzieć na tak postawione pytania, przybliżając pojęcie pasywności rozumianej zgodnie z założeniami teorii Analizy Transakcyjnej (AT).

Z rozmów z nauczycielami bardzo często wynika, że jedną z największych trudności, jaką mają do przezwyciężenia w swojej pracy zawodowej, jest ciągły brak czasu. Z roku na rok programy nauczania są coraz bardziej przeładowane, uczniowie mają coraz więcej lekcji, coraz cięższe plecaki i coraz więcej wiedzy do przyswojenia. Szkoły prześcigają się w pokazywaniu, ile zdążyły „przerobić” w ciągu jednego roku szkolnego. Pragnę podkreślić może niezbyt naukowe, aczkolwiek w tym kontekście powszechnie stosowane pojęcie „przerobić”, które według *Słownika języka polskiego PWN* oznacza po prostu „zapoznać się z wyznaczonym programem, działem wiedzy” (M. Szymczak, 1998, s. 954). Jednak o wynikach sprawdzania opanowania przerobionego materiału niewiele już wspomina. Natomiast o niemożności

nawiązania prawdziwego, bliskiego kontaktu z każdym uczniem indywidualnie można się dowiedzieć przede wszystkim z prywatnych rozmów z nauczycielami, którzy podkreślają, że jeśli mają przygotować swoich uczniów do tego, by mogli zdawać kolejne egzaminy, to niestety nie są w stanie wygospodarować czasu na bliskie, zaangażowane relacje. Jakże często słyszy się, że nawet tzw. lekcje wychowawcze są zagospodarowywane na zwykłe zajęcia lekcyjne, by zdążyć z przeladowanym materiałem. A jeśli dołożyć do tego fakt, że na jednego nauczyciela w każdej klasie przypada często ponad trzydziestu wychowanków, to nietrudno domyślić się, że zapamiętanie chociażby wszystkich imion zajmuje sporo czasu. Natomiast skoncentrowanie się na trudnościach i problemach każdego z tych uczniów indywidualnie staje się właściwie niemożliwe.

W tym momencie dochodzimy do wspomnianego już wcześniej pojęcia **pasyności**. W rozumieniu analizy transakcyjnej pasyność w szkole występuje w sytuacji, kiedy uczeń przestaje manifestować swoją indywidualność, nie wykazuje aktywności, staje się nieefektywny w działaniu. Jej źródłem jest niezyskiwanie tzw. znaków rozpoznania lub otrzymywanie ich jedynie w formie negatywnej (por. J. Jagieła, 2004b). Podstawową kwestią są tutaj nierozpoznane potrzeby ucznia. Najprościej mówiąc, nauczyciel nie rozumie, nie wie, czego potrzebuje w danym momencie jego uczeń. Ten staje się bowiem dla niego małym elementem w masie klasowej, który powinien przyswoić i zaliczyć przedmiot. Uczeń nie jest podmiotem w relacji, zostaje zdeprecjonowany. Staje się jedynie przedmiotem oddziaływań edukacyjnych.

Twórca Analizy Transakcyjnej, E. Berne, w każdym właściwie momencie podkreślał znaczenie dostrzegania drugiego człowieka (zob. np. E. Berne 2005, 2008). Człowiek nie może funkcjonować całkowicie niezależnie. Do życia potrzebuje innych ludzi, potrzebuje być zauważony i doceniony. Znaki zauważenia kogoś nazywane są w teorii AT stroukami (ang. *strokes*) lub po prostu głaskami<sup>1</sup>. Ta druga nazwa sugeruje kontakt fizyczny z drugim człowiekiem. Jest to poniekąd prawda. Człowiek bowiem potrzebuje być dostrzegany na każdym etapie swojego życia. Początkowo, będąc niemowlęciem, chce być przede wszystkim dotykany. Warto na marginesie wspomnieć, że dotyczy to nie tylko gatunku ludzkiego, i przypomnieć powszechnie znany eksperyment H. Harlowa z małpkami rebusami (zob. np. H.F. Harlow, 1971). Małpki te odbierane tuż po narodzinach od matek i umieszczane w pomieszczeniu z dwoma drucianymi manekinami, gdzie jeden zapewniał pożywienie, a drugi owinięty był pluszem, wołały zdecydowanie przebywać tuż przy tym drugim, ciepłym i miłym, a tylko odczuwając głód, udawały się w stronę

---

<sup>1</sup> Nazwę tę przyjęło się stosować zwyczajowo. Trzeba jednak zaznaczyć, że głaski są tylko jedną z form znaków rozpoznania, a mianowicie są to znaki rozpoznania o charakterze pozytywnym. Ich przeciwieństwem w AT są tzw. kolczatki. Dokładniejszy opis i podział strouków znajdują się w dalszej części artykułu.

tego, który miał mleko, ale był zimny. Co więcej, konsekwencje, jakie miał eksperyment dla psychiki tych małpek, były porażające. Jako dorosłe osobniki małpki te zachowywały się zupełnie inaczej niż inni przedstawiciele ich gatunku. Były stale przestraszone, zupełnie nie potrafiły wejść w małą społeczność. Pokazuje to, jak wielkie znaczenie ma ciepły kontakt z matką i głaski przez nią dawane.

Podobnie jest w przypadku ludzi. Małe dziecko pragnie być nakarmione, przewinięte, ale przede wszystkim kochane, zauważone, przytulone. Potwierdzone to zostało między innymi przez R. Spitz'a już w 1930 roku. Prowadzone przez niego badania dotyczyły umieralności małych dzieci. Obserwacji podlegały dwa ośrodki – dom dla dzieci porzuconych i więzienie dla samotnych matek. W tym drugim więźniarki rodziły dzieci i miały zapewnioną możliwość sprawowania nad nimi samodzielnej opieki. W domu dla dzieci porzuconych jedna opiekunka zajmowała się ponad dwadzieścioro dzieci. Warto podkreślić, że warunki lokalowe, środki utrzymania, warunki higieniczne i opieka lekarska były na bardzo zbliżonym poziomie. Po kilku latach okazało się, że w więzieniu zmarł tylko 1% dzieci, a pozostałe rozwijały się prawidłowo. Natomiast w domu opieki dla porzuconych zmarło ponad 50% (!), a pozostałe rozwijały się zdecydowanie wolniej (por. R. Rogoll, 1989). Potrzebą, która w tym wypadku nie została zaspokojona, był bliski, osobisty, fizyczny kontakt z drugim człowiekiem.

Również współcześnie i w mniej drastycznych warunkach można zaobserwować, jak wielką wagę ma dla dziecka kontakt fizyczny z drugim człowiekiem. Jako przykład niech posłużą dzieci wychowywane w domach dziecka. Osoby, które przebywały w takich miejscach, doskonale pamiętają, jak te dzieci lgną do wszystkich dorosłych, jak uwielbiają się przytulać. Najchętniej nie puszczałyby ręki „cioci” czy „wujka”. Te starsze natomiast dodatkowo stale proszą o powtarzanie, że są lubiane i wyjątkowe. Dzieje się tak, gdyż kiedy dziecko zaczyna dorastać, to stopniowo zmienia swój charakter. Ważniejsze stają się te o charakterze psychologicznym – zauważenie obecności, docenienie, pochwalenie. Choć oczywiście te o charakterze fizycznym nadal odgrywają niebagatelną rolę. Z tego właśnie powodu podajemy sobie dłoń na przywitanie i pożegnanie, poklepujemy się po ramionach, przytulamy z najbliższymi i wręcz manifestacyjnie nie podajemy dłoni wrogowi. Jedną z najdawniejszych przecież tortur było karne wydalenie z miasta (ze społeczności) czy zamykanie w wieży, a aktualnie karą za niesubordynację więźnia może być zamknięcie w tzw. izolatce. Już sama nazwa tego pomieszczenia sugeruje przebywanie z dala od innych ludzi, co ma mieć charakter punitivny.

Zauważanie kogoś, czy inaczej – dawanie mu wsparcia może przybierać dwie formy. Może to być wsparcie warunkowe i bezwarunkowe. Przyrównać je można do miłości rodzicielskiej u E. Fromma. Autor ten opisywał przecież miłość matki jako tę bezwarunkową, nazywał ją bierną, podkreślając

w ten sposób, że ona jest pomimo wszystko. Matka kocha dziecko dlatego, że ono jest, i to wystarczy. Zdaniem E. Fromma, miłość ojca jest natomiast warunkowa, związana ze stawianiem wymagań, osiągnięciem i dyscypliną. Dzięki matce dziecko czuje się bezpieczne, dzięki ojcu – poznaje świat (por. E. Fromm, 2006). Warto bardzo mocno podkreślić, że człowiekowi potrzebny jest zarówno jeden, jak i drugi rodzaj wsparcia (głasków), i to w każdej dziedzinie życia, również w szkole.

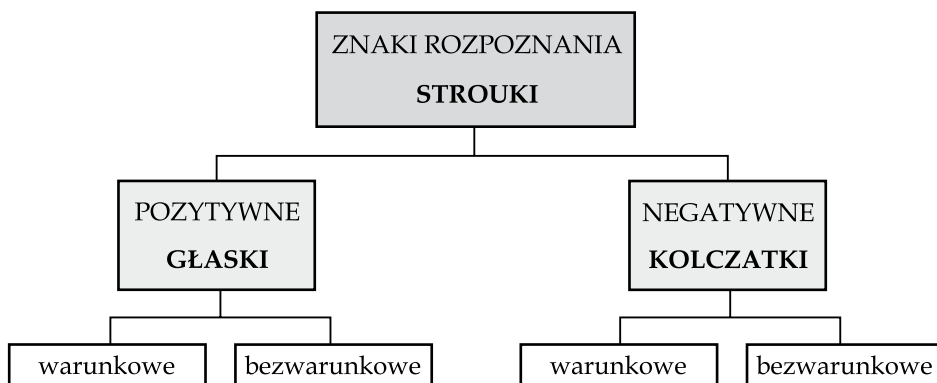
Uczeń także powinien poczuć, że jest w porządku, i że nauczyciel go lubi za to, jaki jest, albo jeszcze lepiej po prostu dlatego, że jest. Tego rodzaju wsparcie może się wyrażać w uśmiechu, odpowiedzeniu „dzień dobry” na korytarzu (ale nie mechanicznie, ale z zauważeniem dziecka), przyjaznym zagadnięciu na przerwie, poklepaniu po ramieniu, a także w pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów szkolnych i prywatnych, zainteresowaniu sprawami ucznia. Oczywiście jest, że sytuacja szkolna daje świetne warunki do dawania głasków o charakterze warunkowym, związanych z konkretnym wykonanym przez ucznia zadaniem. Nauczyciel ma wiele możliwości docenienia wychowanka za jego dokonania, i to zarówno te związane z nauczaniem („Krzysiu, jesteś naprawdę świetnym matematykiem, to zadanie było bardzo trudne!”), jak i wychowaniem („Jestem dumna z ciebie, że pomimo tego, że byłeś zły, powstrzymałeś się od uderzenia Jacka”). Jednak by móc to robić, nauczyciel musi dostrzec indywidualność każdego dziecka, jego podmiotowość. Dawane wsparcie nie może być mechaniczne, identyczne dla każdego. Aby mogło być odebrane jako szczere i prawdziwe, musi być przeznaczone konkretnie dla danego dziecka, przy wcześniejszym rozpoznaniu, czego ono w tym momencie potrzebuje. Biorąc pod uwagę wcześniej wspomniane czynniki, takie jak przeładowanie materiału i liczebność klas szkolnych, o taką podmiotowość czasami bardzo trudno.

W sytuacji, kiedy człowiek przez dłuższy czas nie jest pozytywnie rozpoznawany, a jego podmiotowość negowana, zaczyna szukać sposobów na uzyskanie wsparcia w inny sposób. Tym odmiennym sposobem staje się, mówiąc znów językiem AT, wystawianie siebie na tzw. kolczatki, czyli znaki rozpoznania o charakterze negatywnym. Dzieje się tak, ponieważ otrzymywane wsparcie, nawet jeżeli jest negatywne, jest zawsze lepsze niż jego brak. Kolczatki także mogą przybierać zarówno formę warunkową, jak i bezwarunkową. Przy czym wydaje się, że szczególnie destrukcyjne działanie ma forma bezwarunkowa. O ile w pierwszym przypadku dziecko może usłyszeć „Nie lubię cię, bo jesteś niegrzeczny (agresywny, leniwy itp.)”, o tyle w drugim słyszy jedynie „Nie lubię cię, jesteś beznadziejny”. W pierwszym ma więc pole do działania, może próbować zmienić swoje zachowanie, opanowywać agresywność czy pracować nad lenistwem, licząc jednocześnie na zmianę postawy nauczyciela. W tej drugiej sytuacji nic nie może zrobić.

Z powyższych rozważań wynika, że uczeń może w szkole otrzymywać wsparcie o charakterze pozytywnym. Tego rodzaju strouki nazywa się w AT

głaskami. Może być także w pewien sposób karcony i wtedy otrzymuje strouki negatywne, zwane kolczatkami.

Schemat 1. Znaki rozpoznania w AT



Źródło: opracowanie własne.

Zdarza się także, jak było powiedziane powyżej, że dziecko samo wystawia się na działanie kolczatek, kiedy odczuwa deprywację wsparcia o charakterze pozytywnym. Zarówno strouki pozytywne, jak i negatywne mogą przybierać charakter warunkowy bądź bezwarunkowy. O ile jednak w przypadku znaków rozpoznania o charakterze pozytywnym zarówno warunkowe, jak i bezwarunkowe mają znaczenie dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania jednostki, o tyle w przypadku negatywnych jest inaczej. Kolczatki bezwarunkowe mają szczególnie destrukcyjne znaczenie dla rozwoju osobowości dziecka. W tym momencie należy powrócić do kwestii pasywności. Ona bowiem rodzi się w momencie, gdy dziecko zostaje pozbawione strouków pozytywnych, a stale otrzymuje jedynie negatywne, szczególnie te o charakterze bezwarunkowym, lub kiedy podmiotowość dziecka jest pomijana w ogóle, czyli nie otrzymuje ono żadnego rodzaju znaków rozpoznania. Rüdiger Rogoll (1989) zauważa, że można wyróżnić aż cztery poziomy deprecjonowania lub niezauważania człowieka:

1. Problem – to sytuacja, kiedy zupełnie nie zwraca się uwagi na drugiego człowieka, ignoruje się jego istnienie. Biorąc pod lupę sytuację szkolną, można powiedzieć, że jest to moment, kiedy przykładowo uczeń dostaje negatywną ocenę i zaczyna płakać, a nauczyciel spokojnie dalej prowadzi lekcję, zupełnie lekceważąc to, co on robi. Takiemu rodzajowi deprecjonowania poddawany jest także uczeń, który stale zgłasza się do odpowiedzi, podnosząc rękę, a z jakichś powodów, i to bez ich ujawnienia, nie jest pytany. To także sytuacja, w której dziecko kłania się wychowawcy na korytarzu, mając wszelkie przesłanki do tego, by być zauważone, a nauczyciel

- mu nie odpowiada. Jest to możliwie najgorszy poziom deprecjonowania, gdyż całkowicie neguje podmiotowość dziecka.
2. Ważność problemu – sytuacja, w której nauczyciel niejako dostrzega ucznia, ale neguje istotność problemu. Stwierdza, że uczeń zawsze płacze, bo taka jest jego natura, ale przecież zawsze mu po chwili przechodzi, więc nie warto reagować inaczej niż tylko stwierdzeniem „przestań ryczeć!”. Może też postawić ocenę niedostateczną za brak zadania, pomimo logicznych tłumaczeń ucznia, że nie mógł na czas napisać pracy zaliczeniowej, gdyż leżał w szpitalu („przecież uczniowie zawsze naginają prawdę, aby chronić swoją skórę”). Widać więc, że w tej sytuacji uczeń fizycznie jest dostrzeżony, jednak relację tę trudno nazwać podmiotową, gdyż w sensie psychologicznym jego potrzeby są negowane.
  3. Rozwiązywalność problemu – w tym wypadku nauczyciel nie wierzy w możliwość rozwiązania problemu przez tego konkretnego ucznia („i tak wiem, że nie jesteś w stanie się tego nauczyć”; „jestem pewna, że nie będziesz umiał zachować się na wycieczce jak normalne dziecko, więc nie pojedziesz”). Uczniowie stwierdzają, że są oceniani wyłącznie na podstawie wyrobionej sobie wcześniej opinii i brak szans na to, żeby tę opinię zmienić.
  4. Deprecjonowanie siebie – tutaj brak jest efektywności w działaniu nauczyciela. Stara się on początkowo rozwiązać problem, jednak zupełnie rozmija się z potrzebami ucznia. Stwierdza w końcu, że cokolwiek by zrobił i tak będzie źle, i zaprzestaje działania. Przestaje wierzyć w swoje możliwości rozwiązania danej sytuacji. Taką postawę widać niestety często w przypadku nauczycieli z wieloletnim stażem. Można ją porównać do wypalenia zawodowego, kiedy człowiek stwierdza „nie mam już siły”; „nie ma sensu się starać, bo w tej kwestii i tak nic się już nie zmieni”.

Warto w tym momencie zwrócić uwagę na to, że wymienione powyżej przyczyny „niezauważania” ucznia ściśle wiążą z negatywnym obrazem ucznia w oczach nauczyciela. Jeżeli nauczyciel zupełnie ignoruje wychowanka, neguje ważność jego problemów, możliwość rozwiązania problemów przez ucznia lub siebie, to z pewnością wiąże się to z jego negatywną opinią na jego temat. W tej sytuacji uczeń dostaje od niego jedynie negatywne znaki rozpoznania lub, co gorsze, nie dostaje ich w ogóle. Analiza Transakcyjna wymienia cztery rodzaje postaw:

1. Ja jestem OK, ty jesteś OK – tylko nauczyciel z taką postawą, czyli akceptujący siebie, swoją wartość jako człowieka i swoje kompetencje zawodowe, a także ucznia z jego zdolnościami, charakterem, temperamentem, będzie potrafił dawać prawdziwe wsparcie o charakterze pozytywnym. Taka postawa jest postawą najzdrowszą. Osoba ją posiadająca potrafi docenić siebie, lubi siebie, lecz nie w sposób narcystyczny, potrafi realistycznie ocenić swoje mocne i słabe strony. Podobnie postrzega innych ludzi, cechuje się tolerancyjnością. Ludzi posiadających tę postawę E. Berne nazywał

Książętami i podkreślał, że oni wygrywają swoje życie, osiągając sukcesy w wielu obszarach działania (E. Berne, 2005).

2. Ja jestem OK, ty nie jesteś OK – jest to postawa osoby wywyższającej się, patrzącej na innych z góry, doceniającej (często ponad miarę) siebie i poniżającej innych. Nauczyciel ją posiadający nie będzie potrafił sprawiedliwie ocenić wysiłków ucznia. Będzie nauczał, karząc wszystkich niepodporządkowanych. Sukcesami nie będzie się zajmował, postrzegając je jako oczywisty obowiązek wychowanka, realizowany zresztą wyłącznie dzięki jego (nauczyciela) umiejętnościom, kompetencjom i wiedzy.
3. Ja nie jestem OK, ty jesteś OK – pedagog z taką postawą życiową przede wszystkim nie będzie dla swoich uczniów autorytetem. Często będzie próbował wejść z nimi w relacje typu kolega z kolegą. Celem takich zabiegów będzie chęć uzyskania sympatii wychowanków (głasków) i dzięki temu próba podniesienia własnej samooceny. On sam, nawet jeśli będzie się starał dawać swoim wychowankom znaki zauważenia, to nie będą one miały dla nich większego znaczenia.
4. Ja nie jestem OK, ty nie jesteś OK – taka postawa jest absolutnie katastroficzną postawą osoby przegrywającej swoje życie. Analiza Transakcyjna nazywa takie osoby Żabami. Nauczyciel ją posiadający będzie zapewne osobą zgorzkniałą, nie lubiącą siebie, świata i swoich podopiecznych. Jeśli będzie dawał jakiegokolwiek znaki rozpoznania, to zapewne będą one miały charakter negatywny, podkreślający bezsens jakiegokolwiek działania.

Jak wspominałam powyżej, pasywność uczniowska rodzi się w momencie negocjowania podmiotowości w relacji nauczyciel – uczeń. Dzieje się to wtedy, kiedy potrzeby ucznia w zakresie wsparcia, docenienia, szacunku, bezpieczeństwa nie są rozpoznane lub zostają zanegowane. Pasywność to sytuacja, w której ktoś przestaje manifestować swoją indywidualność, zaprzestaje informowania o swoich potrzebach, pragnieniach czy dążeniach. Przestaje niejako komunikować siebie otoczeniu. Czuje, że i tak nikt nie odpowie, iż jego los przestał tak naprawdę kogokolwiek interesować i obchodzić (J. Jagieła, 2004a). Przy czym pod terminem „pasywność” w rozumieniu AT kryją się zachowania nieco odmienne od tradycyjnego rozumienia tego słowa. Zazwyczaj pasywność to „bierność, brak aktywności”, a człowiek pasywny „niemający, niewykazujący inicjatywy; bierny, nieaktywny, obojętny” (M. Szymczak, 1998). Tak rozumianą pasywność łatwo byłoby zdiagnozować. W sytuacji szkolnej byłby to moment, kiedy uczeń przestałby odrabiać prace domowe, nie udzielał się na zajęciach, był apatyczny. Takie zachowanie oczywiście jest pasywnością, ale w rozumieniu teorii AT tylko jednym z jej przejawów. W nurcie tym można bowiem wymienić jeszcze kilka innych zachowań, które również wpisują się w zakres rozumienia tego zjawiska. Pasywnością w rozumieniu AT są (por. J. Jagieła, 2004b):



1. **Akomodacja** – zwana inaczej nadadaptacją, jest rodzajem pasywności, która pojawia się w momencie, gdy uczeń stara się nadmiernie dopasować do rzeczywistości, w której się znalazł. Przy czym dopasowanie to nie jest zgodne z jego potrzebami, w pewien sposób się im przeciwstawia. Uczeń stara się więc wkraść w łaski nauczyciela, by uzyskać w ten sposób pozytywne wsparcie w formie poniekąd zastępczej. Robi to przez rozpoznawanie wzorców zachowań preferowanych przez nauczyciela i próbę dopasowania się do nich (np. „Pani lubi tych, co siadają w pierwszych ławkach”, „Do pani Kowalskiej trzeba przychodzić w mundurku”, „Pan Janusiak lubi, gdy mu się potakuje” (pomimo tego, że nic się nie rozumie). Uczeń stosujący akomodację odpisuje, tworzy plagiaty, parafrazuje wypowiedzi innych uczniów lub nawet samego nauczyciela, by sprawić wrażenie zorientowanego. Dzięki tym technikom zdobywa uznanie, na którym tak bardzo mu zależy. Jednocześnie ponosi spore koszty – pomniejsza własne potrzeby, a czasami nawet neguje ich istnienie. Jego dewiza życiowa mogłaby brzmieć: „Chciałbym być w porządku wobec wszystkich, gdyż uważam ich za ważniejszych od siebie”. Nie trudno się domyślić, że ten rodzaj pasywności jest trudny do wykrycia, a co za tym idzie – nie jest łatwo pomóc uczniowi stosującemu tę technikę. Czasami wręcz nauczyciele pracujący z uczniami zbyt zaadaptowanymi, nie podejrzewając, co stoi za ich (uczniów) zachowaniami, czują się wreszcie docenieni (uzyskują głaski!) i automatycznie wzmacniają tego rodzaju zachowania.
2. **Agitacja** – zwana także niepohamowaniem, jest sytuacją, w której uczeń, wiedząc, że musi zrealizować pewne zadanie, jednocześnie wykonuje inne czynności, które uniemożliwiają mu finalizację tego pierwszego. Agitacja wiąże się z wysokim poziomem napięcia, jakie towarzyszy czynności, która ma zostać wykonana. Przejawy tej formy pasywności w szkole to przykładowo ciągle wiercenie się ucznia na lekcji, obgryzanie paznokci, zabawa przyrządami szkolnymi (np. długopisem), porządkowanie piórnika na zajęciach, a także częste rozmowy z kolegami. Niepohamowanie może się również ujawnić w domu, kiedy uczeń ma odrabiać zadaną pracę domową. W momencie, gdy już ma otworzyć zeszyt, zawsze znajduje coś innego, co koniecznie i bezzwłocznie „musi” wykonać – posprzątać w szafce, coś zjeść, napić się, wyjrzeć przez okno, bo zaciekał go hałas, spytać rodziców o plany na weekend itp. Jak pisze R. Rogoll, w przypadku agitacji energia myślenia i odczuwania zostaje odebrana i wykorzystana do działań bezsensownych (R. Rogoll, 1989). Odwlekając stale wykonanie zadania, dziecko traci czas i energię, a poziom stresu związany z tym zadaniem wcale nie maleje.
3. **Bierność** – to sytuacja, w której uczeń zaprzestaje jakiejkolwiek działalności: nie odrabia lekcji, nie zgłasza się nawet, gdy zna odpowiedź, a pytany, nie odpowiada, podczas sprawdzianów oddaje pustą kartkę, nie

próbując odpowiedzieć, wagaruje. Ten rodzaj pasywności najbliższy jest jej powszechnemu, wspomnianemu wcześniej słownikowemu rozumieniu. Można powiedzieć, że jest mocno manifestacyjny, dzięki czemu łatwo go zdiagnozować. Możliwa staje się zatem szybka pomoc wychowankowi. Równocześnie jednak można założyć, że taki poziom pasywności osiąga uczeń, który nie wierzy już w najmniejszym stopniu w zmianę obecnej sytuacji. Poziom jego frustracji tak bardzo narósł, że przestało mu zależeć na jakiegokolwiek pozytywnej autoprezentacji. Jego obraz szkoły, a przede wszystkim nauczyciela, jest tak negatywny, że przestaje szukać sposobu na choćby minimalne zaspokojenie swoich potrzeb emocjonalnych związanych z poczuciem wartości, szacunku czy bezpieczeństwa. Z tak ugruntowaną pasywnością jest niezwykle trudno walczyć, gdyż na nowo trzeba rozbudzić w wychowanku zaufanie względem nauczyciela, a także innych osób dorosłych.

4. **Stupor lub Agresja** – mówiąc inaczej – skostnienie lub gwałt. Jest to forma pasywności pojawiająca się, można powiedzieć, w sytuacji, gdy energia zgromadzona w wyniku stosowania innych trzech form zostanie wydobyta na zewnątrz (R. Rogoll, 1989). Stupor to sytuacja, w której uczeń jakby zastyga, nie jest w stanie wydobyć z siebie słowa, nie odpowiada, w żaden sposób nie reaguje. Może pozostać na jakiś czas w takim stanie, a następnie „wrócić” i zacząć się zachowywać „normalnie”, odpowiedzieć, wykonać polecenie. Częściej jednak przełamany stupor przechodzi w agresję. Uczeń zaczyna krzyczeć, oskarżać wszystkich wokół, w tym nauczyciela. Trzeba podkreślić, że znacząca część zachowań agresywnych w szkole wiąże się bezpośrednio z niezaspokojeniem potrzeb bycia zauważonym i docenionym, które, co było podkreślane powyżej, są podstawą kształtowania się zachowań pasywnych. Agresja, co jest niezwykle istotne, może tutaj przyjąć dwa kierunki oddziaływania. W pierwszym z nich jej wektor zostanie skierowany na otoczenie. Uczeń będzie się w niekulturalny sposób odnosił do nauczyciela, pobije kolegę, zniszczy ławkę szkolną czy wybije okno. W drugim przypadku pojawi się autoagresja i wektor skieruje się w stronę samego ucznia. Może się to objawiać bólem głowy, brzucha, a może także rozwinąć się w fobię szkolną z objawami zarówno psychologicznymi, jak i fizjologicznymi. Jedno jest pewne – zarówno w przypadku stuporu, jak i agresji (i tej skierowanej na zewnątrz, i na siebie) otoczeniu trudno będzie przejść obojętnie. Dziecko, stosując więc tę technikę, zyskuje strouki. Jednak oczywiste jest to, że zaspokojenie potrzeby bycia zauważonym niesie w tym przypadku olbrzymie koszty.

W tym miejscu warto jeszcze raz podkreślić, jakie są źródła opisywanych powyżej zachowań. Pasywność rodzi się w wyniku niezaspokajania potrzeb jednostki. Analiza Transakcyjna te potrzeby nazywa głodami. Najważniejszym wśród nich jest głód bycia dostrzeganym i docenianym. Zaspokojenie niniejszej potrzeby odbywa się przez uzyskiwanie znaków

rozpoznania – na początku życia, w okresie niemowlęcym głównie w formie fizycznego kontaktu z drugim człowiekiem, najczęściej matką, a następnie również w formie głasków psychologicznych, przez docenienie, pochwalenie, dostrzeżenie itp. Kwestią niezwykle istotną jest to, że właściwie nie da się żyć w zupełnej deprywacji znaków rozpoznania. *Homo est animal sociale* i nie może żyć w całkowitej psychologicznej izolacji od innych ludzi. Jeśli więc oni z jakichś powodów go nie zauważają (nie uzyskuje więc odpowiedniej ilości znaków rozpoznania), będzie szukał różnych sposobów na „pokazanie się” i uzyskanie w wyniku tego odpowiedniej ilości głasków, a jeśli to się nie uda, to choćby kolczatek. Pomiędzy tą jednostką a resztą społeczeństwa (społeczności, grupy, społeczności szkolnej, czy tylko pomiędzy uczniem a nauczycielem) będzie się toczyć swego rodzaju gra.

Teoria AT zajmuje się dość szczegółowo tematyką gier psychologicznych, nazywanych tutaj także transakcyjnymi i interpersonalnymi. Definiuje to zjawisko jako sytuację swoistego rodzaju pułapki, w którą osoba inicjująca rozgrywkę – Agens – łapie ofiarę w celu uzyskania pewnych korzyści psychologicznych, zwanych tutaj talonami (por. J. Jagieła, 2004a). W swym mechanizmie gra transakcyjna ma wiele wspólnego z psychomanipulacją. Jednak istnieje tutaj jedna poważna różnica – psychomanipulacja jest świadoma, manipulator planuje posunięcia i z góry przewiduje ich wynik, gra transakcyjna natomiast nie musi być świadoma, a Agens zazwyczaj zupełnie nie zdaje sobie sprawy z korzyści, jakie w jej wyniku otrzymuje. Wydaje się, że pasywność jest właśnie taką sytuacją. Uczeń nie uzyskuje odpowiedniej ilości znaków rozpoznania w reakcji na swoje potrzeby, więc szuka innych sposobów, by je zdobyć. Warto zauważyć, że część strategii pasywnych zmierza do uzyskania pozytywnych znaków rozpoznania (np. akomodacja), część do negatywnych – w myśl zasady, że lepsza jakakolwiek uwaga niż żadna (np. agresja). Eric Berne (2005) stwierdził, że gry mogą odbywać się na trzech poziomach:

1. Pierwszy to gry niewyrządzające poważnych szkód. Ich skutki są w pełni odwracalne i kojarzą się z typowymi utarczkami słownymi, złośliwościami. W sytuacji szkolnej może to być choćby zasugerowanie nauczycielowi przez ucznia, że ten nie odrobił pracy domowej, bo nauczyciel źle wytłumaczył, co ma zrobić (agresja). O tej sytuacji można jednak szybko zapomnieć i nic się nie zmienia. Może też być tak, że uczeń zupełnie nic się nie nauczył na klasówkę, oddał pustą kartkę i otrzymał oczywiście ocenę niedostateczną (bierność), ale może przecież tę ocenę poprawić, nauczyć się danej partii materiału w następnym tygodniu.
2. Drugi poziom niesie już za sobą poważniejsze konsekwencje, jednak skutki tych gier także do pewnego stopnia są odwracalne. Uczeń tak wiele razy niegrzecznie zwracał się do swojego nauczyciela, że ten poprosił o pomoc pedagoga szkolnego, wezwał na rozmowę rodziców i obniżył mu ocenę

ze sprawowania. Może też być tak, że uczeń nie zaliczył tak wielu sprawdzianów, iż nie uzyskał promocji do następnej klasy.

3. Gry na trzecim, najwyższym poziomie, mają już konsekwencje bardzo poważne i nieprzyjemne. Eric Berne stwierdził nawet, że zazwyczaj kończą się one na sali sądowej, w więzieniu, a nawet kostnicy. Mają więc skutki właściwie nieodwracalne. W tym przypadku mogą to być różnego rodzaju akty wandalizmu na terenie szkoły, które kwalifikują się do zgłoszenia na policję, pobicia kolegów, a także w ostatnich przecież czasach nauczyciela. Gry na tym poziomie mogą także przejawiać się w czynach autoagresywnych, jakimi są akty samobójcze.

Warto w tym miejscu podkreślić, że właściwie każda z wymienionych powyżej form pasywności może być rozgrywana na każdym z tych poziomów. Agresja ucznia może przybrać formę rzucania wulgaryzmów pod adresem nauczyciela, ale gdzieś na przerwie, tak by ten nie słyszał, a może się wyrazić przez fizyczny atak na nauczyciela wychodzącego ze szkoły po zakończeniu pracy. Zachowania agitacyjne i akomodacyjne mogą spowodować, że uczeń kilka razy nie odrobi pracy domowej, ale mogą także doprowadzić do tego, iż będzie musiał zmienić placówkę, gdyż tyle razy już powtórzy daną klasę, że ktoś uzna, iż nie ma możliwości pozytywnego ukończenia szkoły na tym poziomie kształcenia.

Kilka zdań więcej należy jednak powiedzieć o bierności. Otóż ta forma pasywności może, aczkolwiek nie musi być grą psychologiczną. Może się pojawić w sytuacji, gdy jednostka w ogóle nie podejmuje rozgrywki lub jej zaprzestaje. Dzieje się tak, kiedy człowiek dochodzi do wniosku, że nie ma sensu zabiegać o czyjąkolwiek (tutaj nauczyciela) uwagę, gdyż jego los przestał już kogokolwiek obchodzić i nic w tej kwestii nie da się zmienić. W jego mniemaniu, jego los został już jakby spisany. Wykształca więc często w tej sytuacji mechanizm obronny, który podpowiada mu, że to nie ma najmniejszego znaczenia. Uczniowi przejawiającemu tę formę pasywności zwyczajnie zupełnie przestaje zależeć na osiągnięciach, nie podejmuje także żadnych prób uzyskania pozytywnych znaków rozpoznania. Można powiedzieć, że znieczula się on w pewien sposób, zaczyna funkcjonować niejako obok, jakby sam przestał już należeć do tej rzeczywistości.

Na zakończenie, mając w pamięci wszystko to, co zostało powiedziane powyżej na temat roli braku wspierających relacji i niedostrzegania podmiotowości ucznia w powstawaniu pasywności, warto przyjrzeć się temu z punktu widzenia konkretnych, rzeczywistych dzieci. W maju 2009 roku zapytałam 183 uczniów częstochowskich gimnazjów (97 dziewcząt, 86 chłopców), czego oczekują od swoich nauczycieli i wychowawców, z zaznaczeniem, że mają to być oczekiwania aktualnie niezaspokojone. Sposób udzielania odpowiedzi był dowolny, gdyż pytania miały charakter otwarty.

Tabela 1. Od moich nauczycieli oczekuję...

Rodzaj oczekiwania	Dziewczynki	Chłopcy	Razem
Cierpliwości i wyrozumiałości	60 (61,8%)	35 (40,7%)	95 (51,9%)
Sprawiedliwości	24 (24,7%)	9 (10,5%)	33 (18,0%)
Kompetencji	17 (17,5%)	10 (11,6%)	27 (14,7%)
Dobrych relacji	14 (14,4%)	12 (13,9%)	26 (14,2%)
Pomocy	16 (16,5%)	10 (11,6%)	26 (14,2%)
Luzu	6 (6,2%)	10 (11,6%)	16 (8,7%)
Inne	5 (5,1%)	7 (8,1%)	12 (6,5%)

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższego zestawienia, najslabiej zaspokojona przez nauczycieli jest potrzeba bycia traktowanym z cierpliwością i wyrozumiałością. Ponad połowa badanych stwierdziła, że chcieliby, aby ich nauczyciele posiadali takie cechy. Warto to podkreślić, gdyż w szczególności wyrozumiałość bezpośrednio łączy się z podmiotowym traktowaniem ucznia – jestem wyrozumiały, więc próbuję sytuację każdego człowieka rozpatrzyć indywidualnie, próbuję wczuć się w jego położenie, zrozumieć jego stanowisko i motywy postępowania. Na drugim miejscu znalazło się oczekiwanie sprawiedliwości. Sprawiedliwe traktowanie, podobnie jak wyrozumiałość, łączy się z podmiotowym traktowaniem osoby. To przecież z tego powodu (by być sprawiedliwym) prawo za dany czyn określa wymiar kary w pewnym przedziale, a następnie sędzia czy ława przysięgłych rozpatrują wszystkie okoliczności i zasądzą wyrok. Nie ma kary (lub nagrody) takiej samej dla wszystkich. Następne w kolejności znalazły się kompetencje, dobre relacje i pomoc, wszystkie na niemal identycznym poziomie – 14% odpowiedzi. W tym kontekście należy wrócić na moment do początkowych rozważań niniejszego artykułu, a dokładniej do opisywanej przewagi aspektów edukacyjnych nad wychowawczymi współczesnej szkoły. W kontekście tych trzech wymienianych przez uczniów oczekiwań widać, że na równym poziomie oczekują od swoich nauczycieli zarówno dobrej jakościowo działalności na polu edukacji, jak i na polu wychowania, co realizowałyby się przez prawdziwe, szczerze, zaufane relacje. Takie relacje nieodwołanie łączą się z dawaniem sobie znaków rozpoznania i to tych głównie pozytywnych, głasków, które można uznać za najbardziej sprzyjające aktywności.

Ciekawie w tym kontekście prezentują się odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie o oczekiwania względem wychowawcy.

Tabela 2. Od mojego wychowawcy/wychowawczynie oczekuję...

Rodzaj oczekiwania	Dziewczynki	Chłopcy	Razem
Wspierających relacji	20 (20,6%)	17 (19,8%)	37 (20,2%)
Pomocy	20 (20,6%)	11 (12,8%)	31 (16,9%)
Zainteresowania	24 (24,7%)	2 (2,3%)	26 (14,2%)
Cierpliwości i wyrozumiałości	11 (11,3%)	13 (15,1%)	24 (13,1%)
Luzu	9 (9,3%)	7 (8,1%)	16 (8,7%)
Sprawiedliwości	6 (6,2%)	6 (7,0%)	12 (6,5%)
Braku pomocy	2 (2,1%)	6 (7,0%)	8 (4,4%)
Nauczania	3 (3,1%)	5 (5,8%)	8 (4,4%)
Inne	4 (4,1%)	5 (5,8%)	9 (4,9%)

Źródło: opracowanie własne.

Tak, jak można się było domyślać w przypadku pytania o wychowawcę, aspekt relacyjny nabrał jeszcze większego znaczenia. Uczniowie oczekują od swojego głównego opiekuna w szkole wspierających relacji, pomocy, zainteresowania, cierpliwości i wyrozumiałości. Wszystkie te punkty bezsprzecznie łączą się z podmiotowym podejściem do wychowanka<sup>2</sup>. W zestawieniu zostały także zaprezentowane bardzo nieliczne odpowiedzi (na poziomie 4%). Zostało to zrobione celowo, by podkreślić niejako, że tak niewielka liczba respondentów oczekiwała od wychowawcy jedynie nauczania, negując w ten sposób istotność aspektu relacyjnego, wychowawczego. Podobna grupa jasno napisała, że wręcz oczekuje, by wychowawca przestał się nimi interesować („Oczekuję, by mój wychowawca nie mieszał się w moje sprawy”).

Jak wynika z powyższego zestawienia, uczniowie od swoich nauczycieli nie oczekują jedynie kompetentnego przygotowania do zdawania kolejnych egzaminów. Co więcej, nie oczekują także jedynie przekazania wiedzy i umiejętności poznawczych. Uczniowie chcą, by dostrzec ich indywidualność, docenić ich jako konkretne osoby. Zwracają uwagę, że brakuje im w kontaktach z nauczycielami prawdziwych, szczerych, bliskich relacji. W sytuacji, gdy te ich potrzeby nie są zaspokojone, łatwiej odpowiedzieć na pytanie, skąd zmiana w funkcjonowaniu młodzieży. Jak było podkreślane wcześniej – pasywność rodzi się w wyniku niezyskiwania pozytywnych znaków rozpoznania w sytuacji nierozpoznania i niezaspokojenia potrzeb ucznia. Jeżeli podmiotowość ucznia jest negocjowana, a z powyższych badań

<sup>2</sup> Należy podkreślić, że w przypadku określenia „Od mojego wychowawcy oczekuję pomocy” trudno było jednoznacznie ocenić, czy uczniowi chodzi o aspekt wychowawczy pomocy czy może o pomoc w nauce, np. wytłumaczenie zawiłości prowadzonego przez niego przedmiotu. Nie wszyscy badani wyjaśniali, o jaką pomoc chodzi. Jednak odpowiedzi rozwinęte dotyczyły głównie pomocy, nazwijmy ją pozaedukacyjną – w sytuacji domowej, relacji z rówieśnikami, choć zdarzały się także odpowiedzi dotyczące pomocy rozumianej jako pośredniczenie pomiędzy uczniem a innym nauczycielem.

wynika, że tak właśnie się dzieje, to nikt nie powinien się dziwić, iż coraz większa ich liczba wykazuje różne formy zachowań pasywnych.

## Bibliografia

- Berne, E. (2005). *Dzień dobry... i co dalej?*. M. Karpiński (tłum.). Poznań.
- Berne, E. (2008). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. P. Izdebski (tłum.). Warszawa.
- Fromm, E. (2006). *O sztuce miłości*. A. Bogdański (tłum.). Poznań.
- Harlow, H.F. (1971). *Learning to Love*. San Francisco.
- Jagiela, J. (2004a). *Komunikacja interpersonalna w szkole*. Kraków.
- Jagiela, J. (2004b). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce.
- James, M., Jongeward, D. (2003). *Narodzić się, by wygrać*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.
- Rogoll, R. (1989). *Aby być sobą. Wprowadzenie do Analizy Transakcyjnej*. A. Tomkiewicz (tłum.). Warszawa.
- Szymczak, M. (red.) (1998). *Słownik języka polskiego PWN*. T. II. Warszawa.

## Streszczenie

W artykule zaprezentowano rozważania na temat różnych form pasywności uczniowskiej z punktu widzenia teorii analizy transakcyjnej. Istotą tak rozumianego zjawiska pasywności jest niezyskiwanie przez ucznia wystarczającej ilości pozytywnych znaków rozpoznania – strouków (*strokes*), które rodzi się w wyniku nieznamości, a co za tym idzie – braku zaspokojenia potrzeb ucznia. Zwracam uwagę na zmiany w systemie edukacyjnym, które powodują, że coraz ważniejszy staje się aspekt dydaktyczny, a traci na znaczeniu aspekt wychowawczy procesu edukacyjnego, co może być źródłem nasilenia się zachowań pasywnych wśród uczniów.

## Summary

The article presents different forms of students' passivity according to the theory of the transactional analysis. The essence of passivity phenomenon is that students do not get enough positive sign recognition – *strokes*, which come as a result of unawareness and it does not supply student's requirements as

a consequence. The author emphasizes changes in educational system which cause didactic aspect to become more important but the aspect of pedagogical process loses its significance which could be the source of growth of passive behavior among students.