

Sarnat-Ciastko, Adrianna

Koncepcja dynamizmów rozwojowych Stefana Kunowskiego w optyce edukacyjnej analizy transakcyjnej

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 20, 221-231

2011

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Adrianna SARNAT-CIASTKO

Koncepcja dynamizmów rozwojowych Stefana Kunowskiego w optyce edukacyjnej analizy transakcyjnej

Każda „teoria naukowa nie jest wiedzą, zaledwie zdąża do niej, natomiast jest konstrukcją pojęć organizującą przyszły plan badania, i przygotowującą nowe doświadczenia pedagogiczne”¹ – tak o swojej pracy, której celem była próba wglądu i myślenia na temat procesu wychowawczego, w 1945 roku pisał Stefan Kunowski. Autor owego cytatu, tworząc fundamenty pod swoje koncepcje, które w przyszłości określane były m.in. mianem teorii integralnego wychowania² czy teorii warstwicowego rozwoju człowieka, na stałe wpisał się w poczet polskich pedagogów, którzy dążyli do zilustrowania wspólnym wysiłkiem całkowitej teorii wychowania. Teorii, która – jak zauważył S. Kunowski, powołując się na Józefa Mirskiego – widziałaby wychowanie jako zjawisko społeczne będące „[...] równocześnie zjawiskiem biologicznym, psychologicznym i kulturalnym, tak że do teorii wychowania równe prawa, co socjologia, mogą zgłaszać biologia, psychologia i kulturologia i że jedynie zespół tych wszystkich oświeleń może stanowić i to dopiero ze stanowiska swoistej struktury pedagogicznej – całkowitą teorię wychowania”³. Tak widziana struktura, która stawałaby się zatem swoistym zwornikiem w rozbudowanej konstrukcji, mogącym służyć jednocześnie za podstawę nowych doświadczeń pedagogicznych, stanowi również kanwę niniejszej rozprawy. Zasadniczym celem poniższej prezentacji stanie się bowiem z jednej strony przybliżenie postaci Stefana Kunowskiego, z drugiej zaś zilustrowanie wybranych obszarów jego teorii. Owemu zilustrowaniu przysłuży się koncepcja edukacyjnej analizy transakcyjnej, która dostarczy narzędzi służących

¹ S. Kunowski, *Proces wychowawczy i jego struktury*, Lublin 1946, s. 5–6.

² B. Lenarczyk, *Przedmowa*, [w:] S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 8.

³ J. Mirski, *Wychowanie i wychowawca*, 1936, s. 87, za: S. Kunowski, *Proces wychowawczy...*, s. 5.

opisowi wybranych rzeczywistości. Całość zatem będzie – jak mawia Aleksander Nalaskowski – autorską interpretacją prezentowanych teorii⁴, przedłużeniem i próbą „jej uzupełnienia, a nie wiernego przybliżenia”⁵.

1. Rys biograficzny Stefana Kunowskiego

Stefan Kunowski urodził się jeszcze pod zaborami na terenach dzisiejszej Ukrainy w Muszkietowie w 1909 roku. Zmarł 68 lat później w Lublinie, z którym to miastem złączył swoją akademicką drogę. Jeszcze przed II wojną światową uzyskał on magisterium z filologii polskiej oraz pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Na tejże uczelni w 1945 roku został doktorem filozofii, a już w 1951 roku przeprowadził habilitację. W 1957 roku powołano go na stanowisko docenta w Katedrze Pedagogiki i Dydaktyki KUL⁶. Stefan Kunowski był również wykładowcą Prymasowskiego Studium Życia Wewnętrznego w Warszawie oraz Papieskiego Instytutu we Wrocławiu. Tuż przed swoją śmiercią w 1977 roku został mianowany profesorem nadzwyczajnym. Jego dorobek naukowy jest znaczący, opublikował bowiem ponad 160 rozpraw i artykułów, których treść w doniosły sposób wniosła swój wkład w rozwój pedagogiki ogólnej⁷. W swoich pracach częstokroć odnosił się do personalizmu chrześcijańskiego oraz teorii integralnego wychowania. Wydaje się, iż najpełniej działalność naukowa S. Kunowskiego została zaprezentowana w jego monografii *Podstawy współczesnej pedagogiki*.

Należy zauważyć, iż w swoim środowisku akademickim uznany był za wybitny autorytet, osobę autentyczną, o wielkim sercu i skromności, która obdarzała ludzi niebagatelny szacunkiem. Trudne doświadczenia wojenne⁸, głęboka refleksja nad życiem oraz działalność naukowa spowodowały, iż S. Kunowski dążył do tego, aby wychowywać człowieka „zdolnego do opanowania przemocy, nienawiści, umiającego kochać i szanować życie swoje i drugiego człowieka”⁹. Taka wizja wiązała się ze specyficznym poglądem profesora na temat pedagogiki. Należy bowiem dostrzec, iż – jak zauważył Wiesław Theiss – dla Stefana Kunowskiego pedagogika była „przede wszystkim nauką o człowieku, a wychowanie – wspomaganie rozwoju osoby ludzkiej”¹⁰. W tym kontekście szczególnym bólem był dla S. Kunowskiego brak wspólnych celów łączących

⁴ Por. A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1998, s. 24.

⁵ Tamże, s. 23.

⁶ B. Lenarczyk, dz. cyt., s. 7.

⁷ Tamże, s. 8.

⁸ S. Kunowski brał czynny udział, za co został odznaczony Krzyżem Walecznych, w kampanii wrześniowej m.in. jako obrońca Twierdzy Modlin, a także był działaczem tajnego nauczania.

⁹ B. Lenarczyk, dz. cyt., s. 8.

¹⁰ W. Theiss, *Przedmowa do wydania drugiego*, [w:] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000, s. 8.

działalność teoretyków i praktyków tej dziedziny nauki. Zauważał on, że „Brak pełnej syntezy, stan największego rozbicia pogładowego i kompletny chaos pojęć jest największą bolączką pedagogiki, która przez to jest prawie bezużyteczna dla praktyki procesu wychowawczego. Najbardziej chaotyczne w pedagogice są nie metody nauczania, których pewne kanony się przyjęły, lecz podstawowe określenia celów i zadań wychowania. [...] Prawdziwym dramatem jest natomiast to, że dla różnych celów różnych teoretyków nie można znaleźć wspólnego języka porozumienia”¹¹. Dla autorki niniejszego artykułu zawarty w tych słowach swoisty apel stał się podstawą do szukania owego „wspólnego języka porozumienia”. Lektura koncepcji teoretycznych S. Kunowskiego jasno wskazała, iż te mogą być niewyczerpalnym niemalże źródłem odniesień, które stanowić mogą wspólny mianownik z innymi konstruktami teoretycznymi, takimi jak edukacyjna analiza transakcyjna.

2. Edukacyjna analiza transakcyjna – podstawowe implikacje

Wybór języka edukacyjnej analizy transakcyjnej¹², w celu przybliżenia stworzonych przez S. Kunowskiego koncepcji, nie jest bezzasadny. Należy bowiem zauważyć, iż odwołanie się do tej koncepcji jest uzasadnione nie tylko przez podstawowe cele, które stoją przed edukacyjną analizą transakcyjną, ale także przez swoistą zbieżność niektórych konstrukcji teoretycznych stworzonych tak przez Erica Berne’a i jego kontynuatorów, jak i przez Stefana Kunowskiego.

Analiza transakcyjna (AT) stanowiąca „spójną teorię ludzkiego zachowania”¹³, która została stworzona przez E. Berne’a w latach 50. w Stanach Zjednoczonych, przyjęła się na gruncie bardzo szerokiej działalności praktycznej. Implikowana jest ona aktualnie w czterech obszarach: psychoterapeutycznym, doradczym, organizacyjnym oraz edukacyjnym¹⁴. Każdy z nich odwołuje się do podstawowych założeń AT, jednakże wykorzystuje je w precyzyjnie określonych specyficznych dla siebie granicach. W odniesieniu do – stanowiącej w niniejszej pracy punkt odniesienia – edukacyjnej przestrzeni AT, ta w obszarze wymagań ogólnych wiązać się będzie z¹⁵:

¹¹ S. Kunowski, *Wartości...*, s. 12.

¹² Sytuacja ta ma związek z naukową działalnością autorki tekstu, która jest członkinią Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, działającego na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. J. Długosza.

¹³ J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Kielce 2004, s. 78.

¹⁴ Jest to oficjalny podział przyjęty przez przedstawicieli międzynarodowych stowarzyszeń analizy transakcyjnej skupionych wokół m.in. Europejskiego Stowarzyszenia Analizy Transakcyjnej <http://www.eatanews.org/TA%20training.htm>, bądź Międzynarodowego Stowarzyszenia Analizy Transakcyjnej <http://www.itaa-net.org/ta/>.

¹⁵ Informacje zaczerpnięte zostały z podstawowego podręcznika przeznaczonego do szkoleń stworzonego przez EATA – *EATA Training and Examinations Handbook, Section 5, The Four*

- zastosowaniem w edukacji wiedzy o analizie transakcyjnej;
- dokonywaniem porównań oraz wyjaśnień istotnych teorii edukacyjnych z perspektywy AT;
- dokonywaniem opisu wizji edukacji w perspektywie analizy transakcyjnej z uwzględnieniem istniejącego wymiaru historycznego, kulturowego i edukacyjnego;
- dostrzeżeniem wymiaru etycznego w edukacji, a także określeniem profesjonalnych kompetencji edukatora analizy transakcyjnej, który może prowadzić działalność tak formalną, jak i nieformalną w obrębie m.in. edukacji i pracy z rodzicami, osobami dorosłymi, młodzieżą, pracy w przedszkolach, szkołach, kolegiach oraz w kształceniu zawodowym.

Jak można dostrzec, edukacyjna analiza transakcyjna pozwala używać swoich narzędzi do porównywania i zilustrowania istniejących w edukacji koncepcji teoretycznych oraz realizujących się w jej przestrzeni procesów. Zapewnia ona bowiem elastyczne i twórcze podejście do zrozumienia, w jaki sposób ludzie funkcjonują, a także jakie są związki między ich zachowaniem, uczeniem się a edukacją¹⁶. W znacznej mierze działalność AT na polu edukacji opiera się na założeniach tej koncepcji, które wiążą się *stricte* z rozwojem człowieka. Giles Barrow zwraca uwagę na trzy najistotniejsze elementy. Według tegoż autora edukacyjna analiza transakcyjna opiera się na założeniu, iż ludzie są w swojej istocie OK¹⁷, co oznacza, że każdy człowiek ma swoją wewnętrzną ustanowioną wartość, a także prawo istnienia. Ponadto każda osoba ma prawo do myślenia i możliwość dokonywania własnych wyborów oraz podejmowania decyzji. Ma także zdolność zmiany, możliwość rozwoju oraz umiejętność uczenia się¹⁸. Wśród najważniejszych koncepcji AT, które mogą być stosowane na polu edukacji, można wymienić m.in.: analizę stanów Ja (w obrębie funkcjonalnej i strukturalnej analizy), strouków, gier oraz skryptów¹⁹. Każdy z powyższych elementów może być odniesiony do koncepcji S. Kunowskiego, jednakże w niniejszej pracy do tego celu przysłuży się analiza stanów Ja oraz skryptu.

Fields, p. 6, EATA, 2008, <http://www.eatanews.org/handbook.htm> (tłumaczenie własne); stan z 10.10.2011.

¹⁶ Por. <http://www.itaa-net.org/ta/>

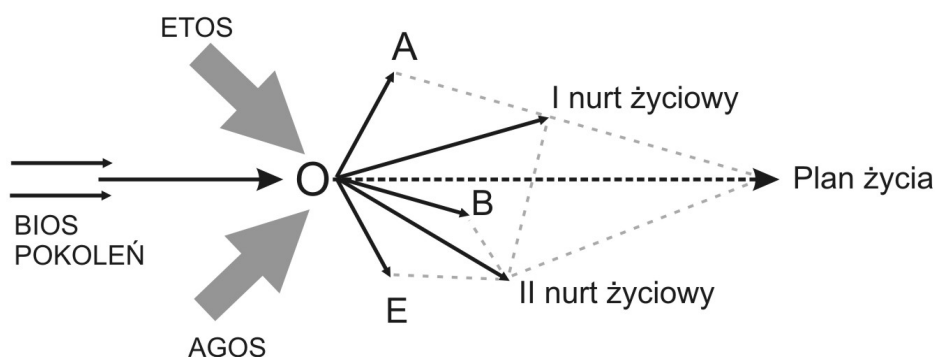
¹⁷ To potoczne stwierdzenie „być lub nie być OK” jest typowe dla języka AT, który celowo posługuje się prostymi określeniami.

¹⁸ G. Barrow, *Transactional Analysis*, „Pastoral Care and Education”, 2007, 25:1, s. 21 (tłumaczenie własne).

¹⁹ *EATA Training and Examinations Handbook...* (tłumaczenie własne).

3. Koncepcja dynamizmów rozwojowych

Jak zauważyła Zofia Sękowska, jedną z bardziej oryginalnych, teoretycznie uzasadnionych oraz praktycznie płodnych koncepcji S. Kunowskiego była koncepcja wychowania jako rozwoju biosu, etosu i agosu, wprowadzająca również pojęcia losu „jako czynnika kształtującego człowieka”²⁰. Owe dynamizmy rozwojowe mające zasadniczy wpływ na wychowanie człowieka ilustruje poniższy rysunek.



Rys. 1. Schemat dynamizmów rozwojowych, za: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000, s. 179.

Według S. Kunowskiego na osobę (O) mają wpływ społeczne działania wychowawcze, które starają się pokierować jej naturalnym rozwojem poprzez wychowawcze zbliżenie wychowanka do ideału nowego człowieka oraz „ukształtowanie jego postawy wobec przyszłego, nieznanego jeszcze dokładnie, życia”²¹. Mamy tu zatem do czynienia z wpływem B – biosu (gr. życie), który jest nurtem życia, obejmującym odziedziczone oraz nabyte zadatki fizyczne i psychiczne; E – etosu (gr. obyczaj, przyzwyczajenie) – poglądu na życie i zasad przyjętych od społeczeństwa; A – agosu (gr. ago = prowadzę) będącego planowym procesem wychowawczym i wreszcie losu, którym są zdarzenia kształtujące życie człowieka decydujące o jego powodzeniu lub niepowodzeniu. Wyraźnie dostrzec tutaj można, iż przebieg rozwoju jest zatem wynikiem wpływu wielu czynników, między którymi wystąpić mogą dwie zależności zilustrowane na powyższym rysunku jako I i II nurt życia. W opinii S. Kunowskiego działanie etosu, na pęd życiowy biosu osoby, wytwarza tzw. II nurt życiowy. Z kolei korygujące działanie wychowawców (agos) wykształca ostateczny I nurt, zwany nurtem wychowawczym. Przewaga I nurtu nad II (lub odwrotnie) ustala osta-

²⁰ Z. Sękowska, *Przedmowa do wydania pierwszego*, [w:] S. Kunowski, *Podstawy...*, s. 11.

²¹ Tamże, s. 171–172.

tecznie linię planu życiowego jednostki, dopóki pod wpływem jakiegoś wstrząsu losu nie nastąpią zmiany w układzie²².

Jak zatem do tego może odnieść się koncepcja AT w jej edukacyjnym wymiarze? Opisane powyżej dynamizmy rozwojowe dla analityka transakcyjnego mogą przywołać na myśl szereg konstruktów tworzących teorię AT. Jednym



Rys. 2. Uproszczony diagram strukturalny stanów Ja, za: E. Berne, *W co grają ludzie*, Warszawa 2004, s. 17.

z nich może być obszar związany z analizą stanów Ja, „będących spójnymi systemami myśli i uczuć, które manifestują się odpowiednimi zespołami zachowań”²³. Według Ewy Szymanowskiej i Magdaleny Sękowskiej stany Ja to różne sposoby i przejawy naszego istnienia w świecie, w relacjach z innymi ludźmi oraz sobą samym²⁴. Stany te wykształciły się pod wpływem szeregu czynników oddziałujących na jednostkę, w tym: wpływu rodziców bądź opiekunów jednostki, które odnaleźć można w stanie Ja Rodzic (R), odniesienia do odczuć oraz działań podejmowanych w dzieciństwie, które odnajdywane są w stanie Ja Dziecko (Dz), a także analizowania i oceny aktualnej rze-

czywistości, która dokonywana jest w stanie Ja Dorosły (D). Owe trzy stany tworzą spójny diagram, będący znakiem rozpoznawczym AT (rys. 2). Odnosząc koncepcję dynamizmów rozwojowych S. Kunowskiego do określonych w ten sposób stanów Ja, należy zauważyć, iż stany Ja Rodzic i Ja Dziecko są stanami wypełniającymi strukturę nakreśloną przez bios, który będzie owym życiowym pędem do naturalnego, psychologicznego rozwoju. Dzieje się to poprzez wczesne oddziaływania rodzicielskie²⁵ i wczesnodziecięce reakcje na owe oddziaływania²⁶, które to wiążą się z częstokroć nieuświadomioną mocą oddziaływania etosu (poczuciem powinności, obowiązku i odpowiedzialności), a także trzecią siłą wychowawczą – agosem – polegającym na konkretnym działaniu wychowawcy²⁷.

²² Por. tamże, s. 179.

²³ E. Berne, *Dzień dobry i co dalej?*, Poznań 2007, s. 31.

²⁴ Por. E. Szymanowska, M. Sękowska, *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Kraków 2000, s. 12–13.

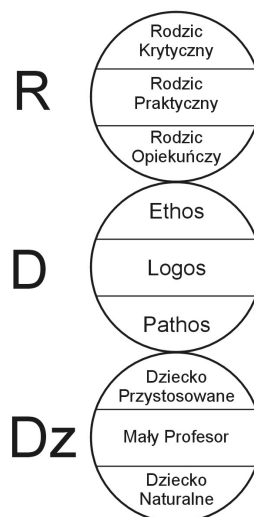
²⁵ Dzięki temu stan ten określany jest jako próba „naśladowania wzorców rodzicielskiego zachowania, będący zbiorem doświadczeń powstałych pod wpływem sytuacji kontrolowanych przez rodziców lub osoby ich zastępujące (opiekunów, nauczycieli, trenerów itp.)” (za: J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Kraków 2004, s. 16).

²⁶ Stan ten wynika „z utrwalonych w dzieciństwie uczuć, zawiera wszystkie wrodzone i nabyte wzorce popędów oraz reakcji emocjonalnych” (za: J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna...*, 2004, s. 17).

²⁷ Por. <http://www.mastalski.pl/michal728.html>; stan z 16.10.2011.

Warto dostrzec, że te odniesienia nawarstwiają się w momencie, gdy dokonuje się pogłębionej strukturalnej analizy stanów Ja (zob. rys. 3.). W niej to wyodrębniona została w obszarze Rodzica struktura Rodzica Krytycznego (określającego normy i zasady postępowania, nawiązujące m.in. do tradycji), Rodzica Praktycznego (który odwołuje się do sprawdzonych i niezmiennych procedur), Rodzica Opiekuńczego (odpowiadającego za troskę i opiekę), a w obszarze Dziecka m.in. struktura Dziecka Przystosowanego, odpowiadającego choćby za posłuszeństwo i podporządkowanie się normom określanym przez Rodzica. W takim ujęciu jeszcze wyraźniej można zauważyć obecność i siłę I nurtu wychowawczego, który związany jest przecież z oddziaływaniem na bios korygującej działalności wychowawców, ale również i II nurtu życiowego, który S. Kunowski prezentuje jako początkowy wpływ etosu (poziom moralności grup rodzinnych, szkolnych, zawodowych czy państwowych związany z przymusem, presją czy też kontrolą) na działanie biosu jednostki. Zarówno etos, jak i agos bez wątpienia można odnieść do stanu Ja Rodzic oraz do, w dużej mierze komplementarnie związanego z tym stanem, stanu Dziecka Przystosowanego. Bios z kolei wiązać się może tak ze stanem Dziecka Naturalnego, które pozostaje spontaniczne, wolne, niepoddające się oddziaływaniu (presji) ze strony Rodzica, jak i stanem Małego Profesora – obszaru Dziecka, który odpowiada za eksplorowanie świata na własną modłę.

Jak, odnosząc się do analizowanych koncepcji, zilustrować można ostateczne optymalne cele oraz efekty oddziaływania poszczególnych dynamizmów rozwojowych? S. Kunowski w jednej ze swoich prac zauważył, iż „funkcją wychowania w stosunku do samego wychowanka jest przygotowanie formalne struktur postępowania, czyli wdrożenie wychowanka do najwyższych form ludzkiego postępowania, polegające na samostanowieniu o sobie”²⁸. Do wartości „stanowienia o sobie”, jako niezmiernie istotnego celu rozwojowego, również odnosi się analiza transakcyjna w swoim edukacyjnym wymiarze. Uznawanym przez nią za najistotniejszy dla rozwoju osobowości człowieka²⁹ konstruktem jest stan zintegrowanego Ja Dorosłego. Stan taki oznacza bowiem sytuację, kiedy „Nasze odpowiedzialne i względnie trwałe decyzje podejmowane są wówczas,



Rys. 3. Diagram stanów Ja w analizie II stopnia (strukturalnej), oprac. własne

²⁸ S. Kunowski, *Wartości...*, s. 45–46.

²⁹ Z. Wiczorek, *Rozwój osobowości w analizie transakcyjnej a inne koncepcje samorozwoju*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Jagiela, Częstochowa 1997, s. 47.

gdy podejmujemy je w wyniku zaistnienia trzech stanów Ja (zintegrowanych i kontrolowanych w obszarze Ja Dorosłego – przyp. ASC), czyli gdy działamy z pozycji świadomego Dorosłego przy zachęcającej zgodzie Rodzica i naturalnym zachwycie Dziecka³⁰. W AT przestrzenie te określono mianem (co może stanowić istotne zaskoczenie) *Ethosu*³¹ i *Pathosu*³². Można zatem przyznać, iż tak pojmowana przez analizę transakcyjną integracja obszarów rodzicielskich i dziecięcych w obszarze Dorosłego leży u podstaw zaistnienia autonomii, z którą wiąże się m.in.: świadomość, odpowiedzialność, spontaniczność, samodzielność oraz intymność (rozumiana jako umiejętność tworzenia bliskich, nacechowanych zaufaniem relacji z ludźmi)³³. W obszarze Dorosłego Zintegrowanego bez wątpienia leży więc i wymieniana przez S. Kunowskiego umiejętność samostanowienia o sobie.

Mówiąc o koncepcji dynamizmów rozwojowych S. Kunowski wspomina o tym, iż te mają ostatecznie wpływ na plan życia osoby. Warto odnieść się w tym miejscu do tej kategorii, gdyż ma ona również swoje wyraźne konotacje w AT. Jedną bowiem z bardziej istotnych przestrzeni, którą zajmuje się analiza transakcyjna, jest przestrzeń skryptu, określanego mianem planu, bądź też scenariusza życia. Rüdiger Rogoll, definiując to pojęcie, określił je mianem nieprzerwanego programu, który „powstał jako następstwo decyzji podejmowanych w okresie wczesnego dzieciństwa i utrwalonych przez rodziców (lub ich przedstawicieli)”³⁴. Z kolei Barbara Tryjarska zauważyła, iż plan życia jest niejako centralnym sądem, który charakteryzuje się znaczną mocą regulacyjną. Jest w jej opinii „stale aktualizowanym programem rozwiniętym we wczesnym okresie dzieciństwa przez rodziców”³⁵, który kieruje „zachowaniem człowieka w najbardziej istotnych dziedzinach życia”³⁶. Dla Jarosława Jagieli skrypt będzie realnie ukształtowaną historią życia danej osoby, opartą na wczesnodziecięcych decyzjach, wzmacnianą przez rodziców i późniejsze zdarzenia, a prowadzącą do określonego finału naszego życia³⁷.

Czym mogą jednak być owe późniejsze zdarzenia? Jaki może być ostatecznie finał życiowego planu osoby? W tej przestrzeni można odwołać się do koncepcji losu. Los, czyli – jak zauważy Janusz Mastalski – „nieznane kształty ży-

³⁰ R. Rogoll, *Aby być sobą*, Warszawa 1995, s. 22.

³¹ *Ethos* w AT (określany również mianem Rodzica w Dorosłym) to stan, w którym w obszarze Dorosłego zostały zintegrowane i świadomie przyjęte bądź częściowo przetworzone i uaktualnione zasady postępowania przypisane Rodzicowi.

³² *Pathos* w AT (określany również mianem Dziecka w Dorosłym) analogicznie do *Ethosu* jest stanem, w którym w obszarze Dorosłego wyraża się świadoma i przyjęta emocjonalność Dziecka.

³³ J. Jagieła, *Gry psychologiczne...*, s. 117.

³⁴ R. Rogoll, dz. cyt., s. 73.

³⁵ B. Tryjarska, *Skrypty życiowe a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Warszawa 1995, s. 11–12.

³⁶ Tamże.

³⁷ J. Jagieła, *Gry psychologiczne...*, s. 110.

cia przyszłego, które wpływają na człowieka”³⁸, jest dla S. Kunowskiego czwartym składnikiem wychowawczym. „Los, chociaż jest siłą niewymierną i nie dającą się przewidzieć, decydująco wpływa swoimi ciosami lub uśmiechami fortuny na życie, rozwój i wychowanie każdego człowieka”³⁹. Jak zauważa jednak S. Kunowski, los może mieć charakter nieodwracalny, fatalistyczny anankastyczny (gr. *ananke* – przeznaczenie), jak i wokacyjny (łac. *vacatio* – powołanie) związany z posiadaniem przez człowieka wolności wyboru⁴⁰. W sposób niemalże niezmienny można ów podział przenieść na grunt analizy transakcyjnej. Tu bowiem zauważa się, iż plan życia człowieka może być realizowany w wymiarach wygrywania bądź przegrywania życia, dzieląc tym samym skrypty na wygrywające i przegrywające⁴¹. Osoby ze skryptem wygrywającego⁴² są, zdaniem cytowanego już R. Rogolla, samodzielne i autonomiczne. Potrafią one przyznać się do błędów, realnie ocenić siebie bez pomniejszania wartości swojej lub innych. Ludzie ci dążą do wolności, w którą zapisana jest samodyscyplina, pozwalająca zrozumieć i wczuć się w życie innych oraz respektować ich sprawy⁴³. W odróżnieniu od tej grupy, osoby ze skryptem przegrywającego⁴⁴ nie są w stanie rozwiązać samodzielnie problemów, dlatego zwykle muszą korzystać z pomocy innych ludzi. Są nieufni, unikają wspólnoty, czują się samotni. Lękają się o przyszłość, są nietolerancyjni, niezdecydowani, niezadowoleni, rzadko coś kończą. Są to osoby, których celem jest wolność, rozumiana jednak jako niepoHAMowana wolność od odpowiedzialności i tradycji⁴⁵.

Powyższy opis może jawić się jako ilustracja dwukolorowa, niezmienna, wprowadzająca stały podział na czarne i białe, jednakowoż w koncepcjach S. Kunowskiego poczesne miejsce znajduje się dla nadziei na zmianę. Autor ten zauważył bowiem, iż w pedagogice współczesnej jednym z centralnych zagadnień staje się spotkanie. To w nim można upatrywać ową nadzieję. „Spotkanie jest głównie zdarzeniem losowym i dotyczy przede wszystkim spotkania z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie za sobą, wciągnie na drogę wysiłków, ukaze sens pracy nad sobą, ale także obejmie spotkania z dziełami mówiącymi o człowieku, spośród których można wybierać”⁴⁶. Kim może być ów człowiek? Kiedy należałoby się go spodziewać we własnym życiu? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na te pytania. Odnosząc je jednak do AT, można zauważyć jedno. Owa spotkana osoba, która prezentuje człowiekowi możliwości wyboru i daje mu przestrzeń na jego dokonanie, zwykle będzie tą, która posłu-

³⁸ <http://www.mastalski.pl/michal728.html>; stan z 10.09.2011.

³⁹ S. Kunowski, *Podstawy...*, s. 177.

⁴⁰ Por. tamże, s. 178.

⁴¹ W AT pojawia się również kategoria skryptu niewygrywającego, banalnego.

⁴² Osoby takie określane są mianem „książąt” bądź „księżniczek”.

⁴³ R. Rogoll, dz. cyt., s. 118.

⁴⁴ Określane mianem „żab”.

⁴⁵ Por. R. Rogoll, dz. cyt., s. 117.

⁴⁶ S. Kunowski, *Podstawy...*, s. 177.

guje się stanem Ja Dorosły i realizuje skrypt wygrywającego. Ten, który skorzysta z tej wolności, może tym samym odpowiedzieć z analogicznego stanu Ja i zbliżonego skryptu. Kluczowym w tej perspektywie stanie się przyzwolenie, które dają sobie nawzajem uczestnicy takiego spotkania. Szczególnie dotyczyć ono może czterech sfer aktywności: fizycznego doznawania przyjemności (dotyk), dążenia do dawania i otrzymywania dowodów miłości, korzystania z myślenia oraz samodzielnego działania w świecie fizycznym i ludzkim⁴⁷. Dostrzeżenie wartości owych przestrzeni może w znacznej mierze przyczynić się do tego, iż osoba, która rozpoczyna realizację swojego planu życiowego, zakończy go z poczuciem wygranej, a zatem linia jego planu będzie układała się – jak to zauważa S. Kunowski – normalnie i będzie szła w górę⁴⁸.

Podsumowanie

Dla Stefana Kunowskiego „Konieczny proces wychowania młodych pokoleń musi iść nieprzerwanie naprzód”⁴⁹. Sytuacja ta uzasadniona jest tym, iż proces ów jest wyznaczony przez samą naturę – bios młodych pokoleń. Odnosząc się jednak do powyższej prezentacji dynamizmów rozwojowych, należy zauważyć, iż niewiele można powiedzieć o zakończeniu owego procesu, jego ostatecznym celu. Wprowadzona przez Kunowskiego kategoria losu sygnalizuje ten problem w sposób znaczący. Autor ten w swoich pracach wyraźnie jednak zaznaczył, iż w realnym zasięgu działania sił agosu oraz etosu jest możliwość przygotowania osoby na niespodziewane działania losu i świadomego, samodzielnego oraz adekwatnego na nie reagowania, a zatem odnoszenia się do niego z optymalnej pozycji osoby wygrywającej, posługującej się Zintegrowanym Dorosłym.

Celem niniejszego opracowania stało się przybliżenie wybranej koncepcji S. Kunowskiego i opisanie jej przy użyciu języka analizy transakcyjnej. W opinii autorki język ów jest wygodnym i prostym narzędziem, który pomóc może w dokonaniu interpretacji zaproponowanych przez Kunowskiego rozważań. Powyższy opis może stanowić jedynie przykład takich działań. Trzeba bowiem przyznać, iż mimo tego, że korzenie analizy transakcyjnej – jak zauważa G. Barrow – tkwią w psychoterapii, to „od najwcześniejszych dni AT jest aplikowana w obszary pozakliniczne – organizacyjne i edukacyjne”⁵⁰. Jak zauważa ów autor, „zastosowanie AT w wymiarze edukacji zapewnia dostęp do zbioru pomysłów, które pozwalają lepiej pojąć i maksymalizować relację osób uczących się i na-

⁴⁷ B. Tryjarska, dz. cyt., s. 25.

⁴⁸ Por. S. Kunowski, *Podstawy...*, s. 181.

⁴⁹ S. Kunowski, *Proces wychowawczy...*, s. 11–12.

⁵⁰ G. Barrow, dz. cyt., s. 21 (tłumaczenie własne).

uczających”⁵¹. Tym samym analitycy transakcyjni widzą w AT zarówno narzędzie służące dokonywaniu opisu oraz analizy, jak i koncepcję określającą cele.

Mimo tego, że powyższe słowa stanowić mogą wystarczające uzasadnienie dla dokonania niniejszej prezentacji, wydaje się, iż fundamentalną dla niej pozostanie postawa samego Stefana Kunowskiego. Ten bowiem odnosząc się do pedagogiki i koncepcji pedagogicznych jako takich, przestrzegał w jednej ze swoich prac, iż „jeśli teraz nauka ta będzie sprzeczna sama w sobie, będzie zbiorem zwalczających się poglądów i zechce w tym stanie wspierać proces naturalny wychowania, wówczas zahamuje lub zniekształci to, co natura mądrzej urządziła. A urządziła się ona w ten sposób, że wówczas, gdy nauka staje się sprzeczna sama w sobie (pedagogika nieraz epokę sprzeczności poglądów przeżywała), wtedy proces wychowawczy wśród grup społecznych idzie swoją drogą utartej tradycji – a teoria rozwija się dla samej siebie. Tym właśnie można by tłumaczyć historyczny paradoks, że w czasach największego rozwoju teorii, jej bujności i walk, praktyka szkolna jest najbardziej tradycyjna i zdaje się ulegać zacofaniu”⁵². Mimo przeszło sześćdziesięciu lat, od kiedy zostały napisane te słowa, wydaje się, że nie tracą one na aktualności. W tej perspektywie wyzwaniem staje się szukanie wspólnych płaszczyzn, a wydaje się, że te, na przykładzie powyższych rozważań, mogą zostać odnalezione.

Summary

The Stefan Kunowski's conception of developmental dynamisms in educational transactional analysis perspective

The purpose of this paper is to introduce a Polish pedagogue Stefan Kunowski and a concepts of developmental dynamism that were drawn up by him. This reference to the concept of education is justified, because it is regarded as one of the most original, theoretically reasonable and practical ideas developed by Kunowski. Therefore the author presented the basic assumptions, of impact on the personal life plan of: Bios, Etos, Agos and Fate. Another advantage this paper is the interpretation of this theory, which was made by the concept of the educational transactional analysis.

⁵¹ Tamże.

⁵² S. Kunowski, *Proces wychowawczy...*, s. 11–12.