

Lech Witkowski

Erikson jako "wielki nieobecny" : "Versus", czyli o rozumieniu faz w cyklu życia : słowo dopełniające o potencjale modelu

Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy nr 1-2, 24-58

2015-2016

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.

Lech Witkowski

Akademia Pomorska w Słupsku

**Erikson jako „wielki nieobecny” - *Versus*,
czyli o rozumieniu faz w cyklu życia
(słowo dopełniające o potencjale modelu)**

Postanie tekstu

Erikson kojarzy mi się dzisiaj z pewnym ważnym Jubileuszem. **E**I od tego zaczę. Dzięki Biuletynowi KNP PAN ukazującemu się w Zielonej Górze dotarła do mnie ekscytująca wiadomość o Jubileuszu 40 lat pedagogiki społecznej i socjologii edukacji na UMK w Toruniu oraz o okolicznościowym seminarium naukowym z tej okazji na temat „Wzbudzanie sił społeczeństwa wychowującego”. Nie będąc zaproszonym uczestnikiem tego spotkania wszelako uświadomiłem sobie jak wiele tradycji tej zawdzięczam i jak sam przez okres co najmniej piętnastolecia, w sumie już 35 lat temu (od 1981 roku), w aktywności naukowej tworzącego się środowiska pedagogów i socjologów, badaczy skupionych wokół Zbigniewa Kwiecińskiego miałem okazję brać aktywny i samokształceniowy udział. Byłem więc zaangażowanym świadkiem powstawania wręcz legendarnego „czwartkowego” seminarium w toruńskiej Stacji Badawczej w Instytucie Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, które z czasem utrwaliło się w świadomości polskich pedagogów hasłem „Nieobecnych dyskursów” od nazwy serii wydawniczej na UMK w Toruniu pod redakcją Z. Kwiecińskiego oraz hasła programowego dalszego cyklu seminaryjnego, współprowadzonego już przez nas z jego inicjatorem i pomysłodawcą wspólnie.

Tradycji tego seminarium zawdzięczam nie tylko ogólne przeorientowanie postawy filozofa (tuż po doktoracie z epistemologii) na ukształtowanie sobie tożsamości filozofa edukacji i wychowania, a z biegiem lat utrwalenia w sobie poczucia bycia w istocie badaczem myśli pedagogicznej jako sposobu uprawiania refleksji akademickiej w poprzek humanistyki i nauk społecznych. Temu seminarium też zawdzięczam bodźce, dzięki którym miałem okazję po raz pierwszy na nim w Polsce prezentować rekonstruowane i rozwijane stopniowo idee współczesnej epistemologii jako niezbędnej w uprawianiu refleksji nad naukowością badań edukacyjnych (od Carla Poppera i Thomasa Kuhna poprzez Gaston Bachelarda), czy teorii krytycznej Jürgena Habermasa, która doprowadziła mnie pod koniec lat 80. do odkrycia wagi myślenia o koncepcji rozwoju i tożsamości w cyklu życia, autorstwa Erika Eriksona. Zresztą do dziś to właśnie osadzenie Eriksona w problematyce tożsamości w naukach społecznych uważam za niedościgłe. Nieprzypadkowo więc powstała w 1989 książka rekonstrująca po raz pierwszy na taką skalę w Polsce koncepcję „rozwoju i tożsamości w cyklu życia” była dedykowana seminarium Z. Kwiecińskiego i jej część wpisana w nowy tom *Versus* zachowuje analogiczną dedykację (por. Witkowski, 1989; 2015)¹.

Istotnym dla mnie samego przełomem intelektualnym, inspirowanym udziałem w przywołanej tu tradycji toruńskiej socjologii eduka-

¹ Nie darmo jeszcze dziesięć lat później jeden z psychologów pisał: „Teoria Eriksona nie jest dostatecznie znana na gruncie polskim. [...] Pierwszym, który podjął poważną próbę zmierzenia się z całością tej koncepcji był L. Witkowski (1989). Udało mu się wydobyć złożoność implikacji teorii powstałej na styku psychoanalizy, psychologii rozwojowej i socjologii, a zwłaszcza spojrzeć na nią z perspektywy filozoficznej. Przewyciężył on próby wąskiego interpretowania myśli Eriksona, poddał szczegółowej analizie większość wątków koncepcji, a także polemizował z próbami tylko cząstkowego i wrywkowego jej wykorzystania. L. Witkowski wskazał na trudny do zaprzeczenia fakt <szczątkowej i jałowej obecności Eriksona w literaturze psychologicznej w Polsce> [...]” (Szcukiewicz, 1998, s. 14).

cji i pedagogiki społecznej, w moim dalszym rozwoju akademickim było odkrycie dla siebie i wprowadzenie na forum seminarium toruńskiego na początku lat 90. najpierw idei amerykańskiej pedagogiki krytycznej Henry'ego A. Giroux, a następnie doprowadzenie do jego wizyty na nasze wspólne zaproszenie do Torunia w towarzystwie Petera McLarena, co uruchomiło już ponad 25 letnią tradycję recepcji w Polsce pedagogicznej refleksji krytycznej i otwarcia na krytyczną socjologię edukacji, co wspólnie z Giroux niedawno relacjonowaliśmy (Giroux i Witkowski, 2010). To z kolei pozwoliło mi na uzyskanie inspiracji pozwalających na forum pedagogicznym „nieobecnych dyskursów” odtworzyć uwypuklaną przez pedagogów amerykańskich wagę semiotyki kultury Michała Bachtina oraz odmiennego od nurtu Eriksona ujęcia psychoanalizy dla myślenia pedagogicznego w wydaniu dopiero sygnalizowanego w Polsce znaczenia Jacques'a Lacan.

Nieobecne dyskursy i WIELCY NIEOBECNI w oficjalnym trybie uprawiania pedagogiki zaczęli stawać się wręcz niezbędnym zapleczem teoretycznym dla postrzegania nie tylko tego, że jest gdzieś jakaś „inna” pedagogika, ale że pedagogika w Polsce może i MUSI być INNA. Od tego czasu nie wyzwoliłem się po dziś dzień z czujności badawczej i postawy krytycznej dostrzegającej konieczność innego uprawiania pedagogiki w Polsce niż to się obiegowo czyni lub wpisuje w dominujące jako najlepsze rozwiązania i kanony, co wyzwała we mnie akcenty polemiczne wobec jednych, a nadzieje na inspiracje wobec innych.

Gdyby moich długów wdzięczności i uznania zasług tradycji seminarialnej pracy w środowisku socjologiczno-pedagogicznym, inicjowanym przez Zbigniewa Kwiecińskiego było tu ciągle za mało to dodam do nich i fakt, że bez uwrażliwienia mnie przez to forum krytycznej pedagogiki społecznej na aspekty i procesy społeczne, towarzyszące praktyce pedagogicznej i wymagające rozpracowania teoretycznego z wykorzystaniem wszelkich dostępnych w humanistyce i naukach społecznych – w ich historii i współczesności – tropów

i podpowiedzi, to nigdy by nie doszło do powstania moich kolejnych książek, w tym zwłaszcza odsłonięcia sobie wagi dokonania Heleny Radlińskiej jako najwybitniejszej postaci wśród polskich pedagogów w całym XX wieku (por. Witkowski, 2014), mimo że marginalizowanej za życia i zmarłej w 1954 roku.

Czuję więc, że Jubileusz 40-lecia pedagogiki społecznej i socjologii edukacji na UMK w Toruniu dotyczy i mnie samego, choć ze środowiskiem pedagogicznym w Toruniu kontakt mam już tylko sporadyczny nie tylko z mojej przyczyny. Stąd mam prawo, a nawet obowiązek niniejszy tekst dedykować tej toruńskiej tradycji pedagogicznej, jako jej skromne ogniwo i emanację. A słabości tej roboty niechaj oczywiście idą na moje konto².

A nie byłbym sobą, gdybym nie dodał także w tonie nieco polemicznym akcent uzasadniający skojarzenie tematyki Jubileuszowego Seminarium na UMK z dokonaniem Eriksona, jako ciągle „wielkiego nieobecnego”: potocznie wielkiego, choć w uznaniu powierzchownym zasług oraz zarazem formalnie tylko obecnego, nawet w podręcznikach, ale w wydaniu selektywnie ilustrującym wagę dokonania Eriksona i ciągle niezdolnym do jego wykorzystania na jego miarę intelektualną. Oto bowiem tematyka Seminarium zorientowana jest na „wzbudzanie sił społeczeństwa wychowującego” i rzecz jasna są tu inne znane i stosowane kategorie, jak wyzwalenie, rozwijanie, melioracja, animacja czy kompensacja. Otóż w darze/wkładzie w obrady seminarium i dla przyszłych czytelników powiem, że od

² Wspomniany Jubileusz zbiega się z inauguracją serii „Czasopisma Pedagogicznego” na Akademii Pomorskiej w Słupsku, gdzie pracuję, stąd wziął się dodatkowy motyw aby z życzliwością Przewodniczącej Rady Naukowej pisma prof. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej tak ten numer pół-rocznika zasilić, a poniższy tekst opatrzyć osobistym retrospektywnym posłaniem jak wyżej. Jest to tym bardziej naturalne, że kierująca obecnie Katedrą Socjologii Edukacji i Pedagogiki Społecznej UMK jest „wychowana” w tradycji środowiska prof. Kwiecińskiego prof. Marta Urlińska, w której rozwoju naukowym miałem okazję także duchowo uczestniczyć. Jest to więc również dar i dla Niej.

czasów pierwszego odczytania przeze mnie Eriksona, czyli ponad 25 lat zabiegam o to, aby poza w/w terminami oraz takimi jak resocjalizacja czy readaptacja, do słownika poważnie myślącej pedagogiki wprowadzić się dało z powagą kontekstów teoretycznych kategorię „rewitalizacja” w odniesieniu do człowieka, a nie jak zwykle do architektury czy środowiska. Kategoria rewitalizacji jest konsekwencją poważnego zmierzania się z dokonaniem Eriksona, którego główny, a niewykorzystany ciągle potencjał dla rozmaitych subdyscyplin pedagogicznych i całej pedagogiki tkwi w możliwości rozbudowanych diagnoz w zakresie rozpoznawania i przewyższania „deficytów egzystencjalnych” w rozwoju człowieka i jego zakłóceń w sferze „energii witalnych”. Chodzi o jakość sił duchowych (dyspozycji), wymagających śledzenia tego, jak i dlaczego jednostka sobie (nie)radzi na wzburzonym morzu życia, mając czasem uszkodzony ster, nie dając sobie sama ani współdziałając rady ze zmiennym stawianiem żagla ani równoważącym wzmacnianiem siły kila, przeciwdziałającej rozpasaniu żywiołów w walce o szanse przetrwania. A osobno trzeba umieć żeglować w warunkach braku porywów wiatru i jasności co do kierunku wartościowego dążenia. Ufam (choć może na wyrost), że kolejnych 40 lat wystarczy abyśmy sobie z dalszą rewitalizacją dyskursu pedagogicznego w Polsce poradzili.

Wstęp

Ukazała się moja książka (Witkowski, 2015), stanowiąca podsumowanie po 25 latach mojego pierwszego odczytania modelu cyklu życia według Erika H. Eriksona, wykonanego pod wpływem inspiracji z Jürgena Habermasa dla seminarium badawczego „Nieobecne dyskursy” w koordynacji Zbigniewa Kwiecińskiego. Początkowo, od roku 1989 miała postać upublicznoną na UMK w Toruniu „na prawach rękopisu”, po czym wznowiona została w roku 2000 oraz w nowym wydaniu, z nowym wprowadzeniem, syntetyzującym autorskie ujęcie. Obecnie, pod tytułem *Versus*, pojawiła się dwukrotnie

rozbudowana i dopracowana – w stosunku do poprzednich – wersja, szczególnie uwypuklająca moją refleksję metodologiczną, odniesioną do odczytań i interpretacji podręcznikowych tego modelu³.

Zwróciłem uwagę, że psychologowie, nie tylko w Polsce w dużej części, nie potrafili uwzględnić w swoich wykładniach cyklu życia stopniowo dochodzącej do głosu, w wersji dojrzałej, idei dwoistych napięć wewnątrzfazowych. Szereg omówień skupia się zwykle na przejściu międzyfazowym i usiłuje wskazać ścieżkę kumulowania głównie dobrych efektów rozwojowych, przeciw temu, co jawiło się jednoznacznie jako przeszkoda rozwoju. Stworzyło to obraz hipostazujący opozycję dobre/złe w kategoriach funkcji rozwojowej poszczególnych dążeń i stanów psychicznych człowieka w jego relacjach z otoczeniem i ze sobą samym. Przeciw takiej perspektywie protestował sam Erikson, ale funkcjonuje ona podręcznikowo w narracji akademickiej w pedagogice i w psychologii.

Oznacza to, że nastąpiła „instytucjonalizacja” obiegu odczytań Eriksona i ich podręcznikowych wykładni zamiast ich „intelektualizacji”, jako rozwijającej aparaturę pojęciową i pogłębiającej problematykę o wnikliwe śledzenie meandrów jej krystalizowania się także u samego „klasyka”⁴. Erikson sam utrudnił pełniejsze odczy-

³ Skorzystam z okazji, żeby Czytelnikom zasygnalizować znaną usterkę korekty: na stronie 157 w III wierszu od dołu tekstu jest: „metod analizy biologicznej”, a ma być: metod analizy biograficznej. Przepraszam za to potknięcie i informuję, że w nowym nakładzie błąd został już usunięty. Tym bardziej mi miło, że mogę skorzystać z okazji aby także dodatkowo podnieść zasługi Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej i jej władz rektorskich, które sfinansowały ukazanie się pełnej wizji analiz Eriksonowskich w moim tomie *Versus* (Witkowski, 2015).

⁴ Wydaje się to typowym zjawiskiem w „historii idei”, choć tym bardziej wymaga uwalniania środowisk rozmaitych dyscyplin od redukcyjnych ujęć wpisywanych w podręczniki, a w istocie stających się „przeszkodami epistemologicznymi” (w sensie G. Bachelarda) rozwoju poznania i postępu badawczego. Stąd ważnym zadaniem staje się krytyka recepcji, wymagająca

tanie ostatecznej wersji swojej koncepcji, długo utrzymując w swoim modelu opozycję „syntoniczne” – „dystoniczne” w odniesieniu do aspektów sprzyjania bądź zakłócania rozwoju, gubiąc częściowo metastrukturalny aspekt tej relacji wymagający sprzęgania jej także operatorem *versus*.

Uruchamiając polemiki wobec poszczególnych ujęć podręcznikowych, szczególną uwagę starałem się zwrócić, na to, że Erikson przez całe lata poszukiwał właściwej narracji dla własnych intuicji i prób wykładni jego modelu. Stopniowo widział jak bardzo rodził wersje, które mu nie odpowiadały, choć – przyznać należy – wynikały one z pewnych uwikłań w jego własne rozwinięcia narracyjne, jak np. wspomniane już wyżej uświłowienie wskazywania sekwencji „syntonicznej”, zestawianej w opozycji do „dystonicznej”, co bywało traktowane jako umożliwiająca, a nawet nakazująca opozycję linii rozwojowej i linii przeszkód rozwojowych, aż po interpretację z III ręki, że są w rozwoju pożyteczne stany i potrzeby, przeciwstawione chwastom i blokadom rozwojowym.

Mimo, że taki trop dominuje w wykładniach psychologicznych, to sam Erikson stopniowo sygnalizował swoją nań zasadniczą niezgodę. Zresztą, dokładniej mówiąc, należy stwierdzić, że od początku narastało w nim dostrzeganie nieadekwatności takich ujęć, choć długo poszukiwał jasnego określenia sposobu na ich unikanie. Wydaje mi się, że zdołał to osiągnąć traktując ostatecznie człowieka w życiu jako wystawionego na trzy modelowe warianty sytuacji równoważenia, powracające w tekstach w różnych momentach. Po pierwsze więc chodziło o spojrzenie na człowieka poruszającego się w życiu jak akrobata na linie uświłowujący utrzymać równowagę w obliczu ła-

wnikliwych rekonstrukcji ewolucji myśli zwłaszcza samego klasyka, bywa w bólach wypracowującego swoje stanowisko poprzez korekty i uściślenia, a nawet radykalne zmiany narracji. Tak powstały moje ostatnie książki (por. Witkowski, 2013; 2014; 2015). W sprawie różnicy między „instytucjonalizacją” i „intelektualizacją” (Kołakowski, 2013, s. 148).

twości jej utracenia za każdym krokiem, wystawiony na zaskakujące podmuchy czy fałszywe ruchy własne. Po drugie, do głosu dochodził też człowiek, który był postrzegany faktycznie jako łódź żaglowa na pełnym morzu wystawiona na siłę żywiołu. Jawi się tu zatem sytuacja wymagająca zarazem ryzykownego grania żaglem w trosce o dynamikę posuwania się w zamierzonym celu, mimo przeszkód, nawet pod wiatr, jak i wspomagania funkcji stabilizującej kila łodzi poprzez dociążanie nawet dodatkową mobilizacją kontruującej siły przywracającej zawsze chwilową i chwiejną równowagę, o którą też toczy się walka. Wreszcie i stosunkowo najpóźniej do głosu doszła wizja pozwalająca postrzegać relacje między ciągami zwykle sobie przeciwstawianymi wspomagania rozwoju i zakłócania go poprzez splot (czy plecionkę) na wzór DNA, sprzęgającą swoje odmiennie ustawione szeregi w układ spleciony, a nie rozłączny i przeciwstawny.

Ostatecznie modelem, jaki – dowodziłem w książce *Versus* – odpowiada poszukiwanemu ujęciu złożoności strukturalnej faz cyklu życia stał się dwoisty, dwubiegunowy za każdym razem zintegrowany mechanizm napięć między miejscem na potrzeby (i potencjał) dynamizacji oraz miejscem na zdolność do stabilizacji funkcjonowania w warunkach poddania dodatkowo procesom żywiołowych sił wystawiających na ryzyko zrównoważenie w niosącym „cnotę” rozwojową poziomie energetycznej witalności, stanowiącej zawsze „residuum” czyli składową w pionowym profilu tożsamości jako wyposażenie jednostki. Teraz niezbędne do podjęcia wydają mi się dwa kroki. Po pierwsze, wychodząc od rozważań filozoficznych warto uwypuklić kontekst, który pozwoli mi doprowadzić rozumienie złożoności sytuacji człowieka do modelu Eriksona (nie zaś na odwrót). Nie ukrywam, że chodzi mi o to, aby dwoistości nie dało się nadal kojarzyć z dualizmem, czy by dwubiegunowości nie hipostazowano, bo jest to wada metodologiczna, ale i filozoficzna wielu ujęć⁵. Tymczasem

⁵ W szczególności nie chodzi o to, aby tu widzieć „binarne” alternatywy, upowszechniane za sprawą iluzorycznych przeciwieństw, jak chociażby mod-

chodzi o uwypuklenie w istocie relacji tworzącej triadyczną całość, jaka w przyjętym rozumieniu dwoistości ma miejsce, co po części wychodzi na przeciw epistemologii semiotycznej w duchu tradycji Peirce'a, choć to trzeba dopiero rozważyć osobno. W szczególności na taki kierunek możliwego podejścia wskazuje, uwypuklona przez B. Śliwerskiego – w jego życzliwym komentarzu na popularnym blogu z 18 lutego 2016 do *Versus* – moja teza wskazująca na dostrzeżenie poprzez tę relację, że chodzi w niej o „«bycie wobec» [które] wymaga «ontologii między», jako że niesie powiązanie, sprzężenie zwrotne, komplementarną więź, wzajemnie niezbywalną, wykluczającą łatwe hipostazowanie” (Witkowski, 2015, s. 24) (por. Śliwerski, 2016). Relacja *versus* nie jest prostym odniesieniem dwóch biegunów, ale właśnie trzecią jakością z ich udziałem. Pozwala ona na tworzenie zintegrowanej całości uwikłanej w pulsowanie wewnętrznej troski o równowagę procesów dynamizujących i stabilizujących. Chodzi o funkcjonowanie w przestrzeni zewnętrznych impulsów nieustannie wprowadzających zakłócenia i zmuszających do ich uwzględniania w działaniu. Przywoływany przez Eriksona „metabolizm aktywności i pasywności”, omówiony w *Versus* dowodzi, że wchodzi tu w grę zawsze organiczna jakość wewnętrznej przemiany, funkcjonalnie sprzę-

na za sprawą Ericha Fromma, spływająca opozycja: mieć czy być, sugerująca „bifurkację” jako rozdzielenie, rozstaje, a nie wpisane w dwoistość wyzwanie w postaci ... zdwojenia, tworzącego nową jakość. Podobnie nie chodzi tu o wykluczanie innych odniesień, jak w „zasadzie relacji” w ujęciu postulującym wartość „dualności, czyli wyłączności relacji między dwiema osobami (lub jednostką i grupą). [gdzie] Trzeci obiekt nie powinien mieć wpływu na przebieg i wynik relacji” (Kawula, 2004, s. 35). Ważniejsze jest widzenie sprzężeń zwrotnych, choć nie koniecznie w postaci wskazanej przez „dylemat Samarytanina”, gdzie niesienie pomocy jest czasem sprzężone nierozzerwalnie z czynieniem krzywdy, gdy „nie można pomóc biednemu nie czyniąc mu zarazem krzywdy” (Kawula, 2004, s. 264). Dwoistość nie oznacza jedynie skazania na pułapkę, określaną przez Gregory Batesona „podwójnym związaniem” (*double bind*) komunikacyjnym, generującym sytuację schizofreniczną i wymagającą troski o szczególną „ekologię umysłu” (Bateson, 1972).

gającej i często odwracającej funkcje tego, co sytuacyjnie mogło być pojmowane czy postrzegane jednoznacznie pod względem walencji rozwojowej.

Po drugie, prześledzę dodatkowo teksty, do których nie miałem dostępu pisząc książkę w jej nawet ostatniej wersji, a które niosą zarazem słabości, jakie były w niej już przedmiotem krytyki, choć przy pomocy tych pozycji ilustrowane nie były. Dotyczy zwłaszcza cennych pod wieloma względami książek Tadeusza Kobierzyckiego (2001) oraz Zbigniewa Łosia (2010). Osobno jednak uzupełniam przegląd dalszych tropów obecności odwołań do Eriksona w literaturze pedagogicznej w Polsce, co powoli zaczyna mieć znamiona dojrzewającego przełomu. Jest on o tyle naturalny, a nawet konieczny, że oznaczał będzie oswojenie w narracji pedagogicznej w Polsce znacznie szerszego i historycznie bardziej podstawowego przełomu w humanistyce, który określiłem mianem „przełomu dwoistości” i przygotowując analizy modelu Eriksona poświęciłem jego badaniu, rekonstrukcji i krytyce wcześniej przynajmniej dwie książki (por. Witkowski, 2013; 2014), jeśli nie liczyć osobnych prac i prób aplikacji.

O przebijaniu się koncepcji Eriksona w pedagogice polskiej

Mam wrażenie, że niektóre obszary pedagogiki i jej pokrewne, są po części – chociaż w różnym stopniu – niezbyt wdrożone choć już przygotowane do wyjścia na przeciw mojemu odczytaniu Eriksona. Oczywiście jestem raczej skłonny widzieć tu obszar na większą pracę aplikacyjną niż dotychczas. Najważniejsze jednak, że dojrzeła świadomość samej możliwości skorzystania z dostępnych impulsów, mimo że to oznacza, że i tak jesteśmy tu już opóźnieni w stosunku do klasycznych w końcu inspiracji, zaawansowanych w ważnych teoretycznie i praktycznie kontekstach refleksyjności humanistycznej. Poniżej przedstawiam jedynie wybrane próbki ilustracyjne. Niektóre przykłady przywoływałem już w książce, a tu jedynie dokonuję kolejnego uzupełnienia. Na pełną analizę i ocenę nie sposób się zdobyć

bez wykonania dogłębnych oraz reprezentatywnych dla poszczególnych subdyscyplin studiów analitycznych na różnych obszarach literatury pedagogicznej, co przekracza możliwości autora i zadania tego tekstu.

W niedawno opublikowanym podręczniku pedagogiki resocjalizacyjnej Marek Konopczyński podkreśla – w wartościowym teoretycznie i praktycznie sensie – „dwubiegunowy charakter wychowania resocjalizacyjnego”, mając na myśli iż „[o]wa dwubiegunowość sprowadza się do istnienia dwóch wzajemnie splatających się i powiązanych ze sobą wymiarów”: postępowania i kreowania, w trosce o efektywnie „przeplatające się procesy” (Konopczyński, 2014, s. 115–117). A jest to o tyle optymistyczne, że równoległe w podręczniku znajdujemy wskazanie na moje wcześniejsze wykładnie Eriksona jako mieszczące się w gronie pozycji ważnych dla pedagogiki, w tym wobec jednostek „nieprzystosowanych społecznie”, przy czym pozycje te stanowią zaplecze wspierające definiowane „cele, założenia teoretyczne i metodyczne oraz sposoby weryfikacji procesu postępowania wychowawczego i efektów wychowawczych” (Konopczyński 2014, s. 177). O naturalności odniesień do Eriksona i jego teorii kryzysu tożsamości w cyklu życia niech świadczy chociażby to, że „kształtowanie nowych tożsamości” jest istotnym aspektem twórczego podejścia do resocjalizacji, która zatem jest wręcz skazana na sięganie po taką i inne koncepcje, nawet jeśli z ujęcia Eriksona korzystać istotnie jeszcze się nie nauczyła, mimo że wśród trzech kluczowych zagadnień właśnie znajduje się tożsamość, obok twórczości i resocjalizacji (Konopczyński, 2007, s. 279).

Pozostaje teraz mieć nadzieję na realne rozpisanie takich odpowiedzi czy inspiracji na szereg działań i refleksji stymulujących jakość zarówno postępowania formalnego jak i troski o kreowanie jego humanistycznie oczekiwanych rezultatów. Zresztą w kolejnym, najnowszym podręczniku pedagogiki resocjalizacyjnej Wiesław Ambrozik wskazuje szerzej na wagę „wpływu orientacji psychoana-

litycznej na rozwój” tej dyscypliny na przykładzie koncepcji Eriksona, w tym w świetle psychospołecznych „kryzysów stanowiących bardzo często o licznych zaburzeniach socjalizacyjnych”, które autor ilustruje odniesieniem do ujęcia przez Helenę Sęk z tym związanych akcentów w społecznej psychologii klinicznej (por. Ambrozik, 2016, s. 25). Nieprzypadkowo wśród współczesnych zagrożeń, jakie dotyczą resocjalizacji wymienia się stygmatyzację oraz sprzęgane z nią procesy składające się na mechanizm powstawania „tożsamości negatywnej”, któremu warto poświęcać w nawiązaniu do Eriksona – przywołanego za moją wcześniejszą analizą (Witkowski, 2000) – znacznie więcej uwagi w oddziaływaniach pedagogicznych o zakłóconej relacji nadawcy i odbiorcy przekazu rozwojowego (Chańko, 2012, s. 155).

W tomie esejów Olgi Czerniawskiej znajdujemy jeszcze w roku 2007 podkreślenie, że „[k]oncepcja Eriksona jest stale mało znana, choć dostępna”, zarazem autorka wskazuje wręcz na „[d]użą moc inspirującą” teorii Eriksona dla andragogiki, przy czym przywołuje akcenty zawarte u Kazimierza Obuchowskiego w *Adaptacji twórczej* oraz odsyła do mojej wykładni z roku 1989 (por. Czerniawska, 2007, s. 49–50). Autorka wcześniej przywołuje wartość dla gerontologii opisu Eriksona obejmującego „szczególnie trzy ostatnie fazy życia” ze względu na wskazanie na kryteria definiujące „sukces” rozwojowy dorosłości i starości (Czerniawska, 2007, s. 32). Dodać zarazem warto, że jak można wykazać, andragogika współczesna powinna umieć wykorzystać wszystkie fazy cyklu życia, mimo że zajmuje się formalnie tylko dorosłością, gdyż na kondycji tej ostatniej istotnie mogą ciążyć i wymagać rozpoznania deficyty i inne zakłócenia rozwojowe z faz wcześniejszych, a informacja z nimi związana będzie tym pełniejsza i inspirująca praktycznie im bardziej potrafimy uwzględnić złożoność wszystkich tych faz wyrażaną dwoistością strukturalną, jaką prezentuje wizja *Versus*. Jest to tym ważniejsze, że jak słusznie czytamy, dla gerontologii wartościowy jest „dynamiczny model starości” z różnych koncepcji, w tym ten, który „zawarty jest także

w koncepcji kryzysów rozwojowych E. Eriksona, który uważa, że człowiek w tej fazie życia staje przed trudnym zadaniem odnalezienia czy wzmocnienia wewnętrznej integracji siebie, potwierdzenia swej tożsamości jako osoby starzejącej się i starej” (Czerniawska, 2007, s. 123).

W najnowszym z kolei tomie pedagogiki specjalnej znajdujemy nawet wskazanie na możliwość zastosowania koncepcji Eriksona w sferze odniesień do dorosłości i starości z niepełnosprawnością, w trosce o potencjał rozwojowy i radzenie sobie z zakłóceniami i deficytami. Trudno jednak nie zauważyć jak bardzo szczątkowy to zakres sygnalizowanego odniesienia, z wykorzystaniem odesłań do prac Stanisława Kowalika i Anny Brzezińskiej, gdy nazwisko Eriksona jawi się jedynie w ramce zestawiającej go z podejściem Daniela J. Levinsona, a model Eriksonowski jest reprezentowany jedynie przez krótki, wręcz zdawkowy sygnał wskazujący w rozmaitych przedziałach wiekowych (już bez sygnału o fazach) na „etapy rozwoju w ciągu życia” (Chrzanowska, 2015, s. 592–594). Pole do opisu dla rozwinięcia możliwości aplikacyjnych dla pedagogiki specjalnej jest tu ogromne, na co zresztą zwrócił uwagę S. Kowalik w swoim Posłowniu do *Versus* (por. Kowalik, 2015).

Nie jest bez znaczenia dla dalszego rozwoju dyskursu pedagogicznego w Polsce troska o jakość odwołań do koncepcji Eriksona w rozmaitych obszarach pedagogiki, a zwłaszcza w zakresie pedagogiki ogólnej. Mamy tu kilka tego przejawów, choć nadal brak bardziej zadowalającej metodologicznie wykładni, która by przyswoiła ideę dwoistości w strukturze faz cyklu życia. Tym bardziej cenny był dla mnie przejaw odnotowania wartości interpretacji zawartej w *Versus* na popularnym w środowisku pedagogicznym blogu Bogusława Śliwerskiego z 18 lutego 2016. Jest więc nadzieja, że książka ta ma szansę wpłynąć na jakość odniesień do koncepcji Eriksona w praktyce wychowania poprzez teorię pedagogiczną. Poniżej chcę odnotować potrzebę dalszych uściśleń w tym zakresie.

Najpełniejszą obecnie próbę prezentacji idei Eriksonowskich w ramach pedagogiki ogólnej przyniósł najnowszy podręcznik Bogusława Śliwerskiego, w którym na kilku stronach omawia się Eriksona jako „jedną z koncepcji wspierających proces wychowania jednostki wyznaczony przez czynniki społeczne” (Śliwerski, 2012, s. 109–116, 121, 124, cyt. ze s. 109). Zapewne pełniejsza formuła wymagałaby uwzględnienia aż triady wymiarów integralnie splecionych choć uwikłanych w przemieszczanie się ich dominanty: *soma – psyche – ethos*. Nie wydają się w pełni reprezentatywne dla omawianej koncepcji niektóre sugestie przywoływane poprzez odniesienia do podręczników psychologicznych, jak chociażby w przypadku pojęcia tożsamości, które w pełnym ujęciu Eriksona ma aż cały „profil pionowy” i kilka zakresów, nie pokrywających się z identyfikacjami czy samookreśleniami (por. Śliwerski, 2012, s. 110). Przy ujmowaniu relacji *versus* poprzez spójnik „a” jako łączący zestawiane bieguny, trudno ująć metodologicznie „ogólną” zasadę strukturalną faz, jaka tu działa. Nie wchodzi tu w grę operowanie alternatywą, np. opartą na „inicjatywie lub poczuciu winy”, a tym bardziej nie chodzi tu o „wybór” między nimi (Śliwerski, 2012, s. 113), skoro to napięcie między nimi ma wpływać na jakość ich relacji, wytwarzającej nieuwzględnioną wartość o charakterze siły witalnej, czy „cnoty” egzystencjalnej zwanej przez Eriksona „wyobraźnią”. Bez tego sprzężenia w trosce o równowagę biegunów w rozmaitych sytuacjach balansując w ich relacji, inicjatywa będzie ułomna, a kryzys normatywny sprzyjający rozwojowi nie nastąpi. Śliwerski ma w pełni rację jednak, że podkreśla problem wychowania wobec dziecka dotyczący kwestii tego „jaką dawkę wolności i ochrony dzieci powinny otrzymać” na etapie szkolnym, aby rozwijać kompetencje nieburzone przez „infantylnie poczucie niższości” (Śliwerski, 2012, s. 114), choć znowu problem tkwi w trosce o ustanowienie napięcia między potrzebą adekwatności a ... nieinfantylną zdolnością poczuwania się do niższości, dla mobilizacji do wysiłku w pokonywaniu ograniczeń i nabywaniu satysfakcji z sukce-

sów zadaniowych. Przypomnieć warto, że ogólna formuła Eriksona, która powinna interesować pedagogikę ogólną w zderzeniu skrajności permissywności i autorytaryzmu to „delegowanie uprawnień” oraz stawianie w dopasowanych sytuacjach zadaniowych, co szerzej omawiam w książce *Versus*. Znowu „niebezpieczeństwem grożącym dziecku” jest tu nie tylko „poczucie niedostosowania i niższości” (Śliwerski, 2012, s. 116) ale także – na przeciwległym biegunie mamy groźbę zarówno nadmiaru pychy i zarozumiałości a także pogardę dla wysiłku i dokonań innych w duchu narcyzmu i braku gotowości do mierzenia się z własnymi ograniczeniami.

Cenne jest z pewnością podkreślenie przez B. Śliwerskiego, w przeciwieństwie do rozmaitych jednostronnych redukcji kategorii „wstydu” w jej roli w rozwoju człowieka, że wiąże się ona z „rodzajem emocji słabo zbadanej”, choć zarazem reprezentującej „uniwersalną i specyficzną ludzką skłonność”, która bywa wychowawczo nadużywana i wypaczana (Śliwerski, 2012, s. 112). W tym kontekście nie posuwają do przodu rozumienia problematyki wstydu i Eriksona odniesienia do niej w późniejszej cenionej pracy Elżbiety Czykwin (2013), co bliżej już analizowałem (Witkowski, 2015, s. 80)⁶.

⁶ O tym, że postęp w tym obszarze także dla myślenia pedagogicznego jest możliwy świadczy niedawny cenny raport z badań, podnoszący „w paradygmacie neoeriksonowskim” wagę przejścia od eliminacji do regulacji wstydu co uwypukla problem określony jako „Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania tożsamości” (Czub i Brzezińska, 2013). Jak podkreślają badacze, możliwa jest „motywacyjna wartość” emocji wstydu w tym kontekście niosąca dwie tendencje: „chęć pozbycia się nieprzyjemnego stanu emocjonalnego oraz tendencję do zapobiegania przeżywaniu podobnego stanu, czyli wstydu, w przyszłości” (Czub i Brzezińska, 2013, s. 34). W powyższym świetle jednak staje się jasne, że wbrew zdarzającym się sugestiom, jakoby przeżywanie wstydu musiało być związane tylko z negatywną oceną własnego Ja (tamże), można oczekiwać, że badania empiryczne sprostają oczywistej skądinąd intuicji życiowej, że w pewnych sytuacjach przeżycie emocji wstydu i to jeszcze w poczuciu własnej winy (błędu) może wygenerować twórczy impuls samodoskonalenia i rozwojowy dla tożsamości, związany z chęcią

Z pewnością jednak podręcznik B. Śliwerskiego jest wolny od błędnego podejścia do relacji wewnątrzfazowych w modelu Eriksona, gdzie operator *versus* jest interpretowany jako dobitne „zamiast”, a przeciwległe rzekomo bieguny wpisuje w opozycję między tymi, które niosą „pomyślne” oraz „niepomyślne” rozwiązanie kryzysu danej fazy, co gubi możliwość dostrzegania „trzeciego” rozwiązania wynikającego ze zdolności do uwzględniania ich splotu w zależności od wymogów sytuacji. W tym postulowanym ujęciu „niższość” nie musi oznaczać szkodliwego kompleksu niższości, a pożądaną w różnym stopniu zdolność do dostrzegania ograniczeń i do mobilizacji w ich pokonywaniu i do uznania dla wysiłku innych. Książka *Versus* niesie uzasadnienie alternatywy wobec chociażby splotów interpretacyjnych, jakie pojawiły się w pedagogice ogólnej pod wpływem rozmaitych ujęć podręcznikowych, czy ich wykładni gubiących aspekty dwoistości (np. Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 120–126). Podobnie musiałem zgłosić swoje zastrzeżenie (Witkowski, 2015, s. 129–130) wobec dualistycznej wykładni struktury faz cyklu życia w aplikacyjnej próbie Aleksandra Nalaskowskiego (1998), zarazem wskazując na jej osadzenie w wysiłku budowania narracji przez samego Eriksona na pewnym jej etapie.

Powoli jednak pojawiają się w literaturze pedagogicznej przykłady częściowego przynajmniej rozumienia dwoiście uwikłanych szans rozwojowych jak i zwłaszcza gróźb i niebezpieczeństw. Dla przykładu znajdujemy taki chociażby przejaw tej złożoności sytuacji wychowawczej dziecka w szkole:

„Erikson [...] podkreśla dwa rodzaje niebezpieczeństw rozwojowych, które mogą stanowić bariery na drodze do sukcesu dzieci w młodszym wieku szkolnym. Pierwsza dotyczy moż-

skorygowania własnego działania, a nawet może przynieść dumę z powodu wypracowania zdolności do uniknięcia takiej sytuacji. Podobnie widać, że i poczucie winy może dać się wpisać w podobną perspektywę podejmowania wysiłku by regulacja, także pedagogiczna umiała wygenerować impulsy rozwojowe dla tożsamości.

liwości powstania przekonania o niższej wartości. Drugim niebezpieczeństwem może być zjawisko przerostu adekwatności. Dziecko bardzo ambitne i odpowiedzialne może stać się całkowicie zależne od stawianych mu zadań. Jego zachowanie może zdominować zbyt silne poczucie obowiązku, które będzie się ujawniać poprzez dostosowywanie się na siłę i za wszelką cenę do szkoły” (Uszyńska-Jarmoc, 2007, s. 124).

Dodać należy, że w modelu Eriksona występuje także kojarzenie wspomnianego przerostu w sensie niezdolności do mobilizowania się do wysiłku z racji nadmiernie dobrego samopoczucia, niezależnego zresztą od trudności w sprostaniu stawianym wymaganiom. Tym bardziej nie wystarczą już tylko ogólne deklaracje, że „[z]godnie z psychospołeczną teorią rozwoju E.H. Eriksona właśnie u dziecka w młodszym wieku szkolnym pojawia się silna potrzeba bycia kompetentnym, użytecznym, skutecznym i sprawnym w działaniu” (Chojnacka-Szynaszko, 2008, s. 100), skoro szkoła często nie umie tego wesprzeć, ani dbać o unikanie zakłóceń rozwojowych tu także możliwych, wymagających diagnozy i roztropnego przeciwdziałania. W każdym razie Erikson nie może dłużej być ani tylko ozdobnikiem ani tym bardziej ułomną atrapą poważniejszego zaplecza myślowego. Nie można także unikać radzenia sobie z problemem strukturalnej złożoności faz poprzez ograniczanie się do ich prezentacji (Łagoda, 2005, s. 28–30) w trybie uwypuklającym jedynie – uznane za pozytywne aspekty rozwoju – jednostronnie „potrzeby i zdolności” witalności poszczególnych faz, z pomijaniem zupełnie ich biegunowego dopełnienia, albo widzenia tego ostatniego jedynie w terminach towarzyszących „porażkom rozwojowym” lub niewyjaśnionym bliżej „napięciom” nie wpisywanym w istocie w żadną relację strukturalną. Oznacza to bowiem bezradność wobec kluczowego osiągnięcia teoretycznego i podstawy wartości diagnostycznych modelu Eriksona.

Zauważmy na koniec tego akcentu, że choć pojawiają się już próby stosowania rozmaitych aspektów teorii Eriksona do rozważań i badań

pedagogicznych, to nie odbywa się to w stopniu wystarczającym czy wolnym od zasadniczych nieporozumień. I tak w niedawnej pracy wykorzystującej typologię statusów tożsamości Erikson dwukrotnie aż jest przywołany jako „norweski psychoanalityk” (Karkowska, 2013, s. 20, 64), choć jest Amerykaninem pochodzenia duńskiego, struktura wewnętrzna faz jest tylko ogólnie przywoływana z kluczową relacją zamarkowaną jedynie skróttem *vs* bez jej omówienia, a tym bardziej uwzględnienia jej dwoistego charakteru, błędnie jest rozumiany „przerost adekwatności” widziany jako „bierne przystosowanie się do wymogów roli i sytuacji” (Karkowska, 2013, s. 134). Nie posunie się z pewnością jakości wykorzystania rozważań Eriksona jeśli będzie się sugerowało, że ten „nigdzie *expressis verbis* nie definiuje tożsamości koncentrując się na cyklu życia jednostki, różnych aspektach rozwoju, ich przebiegu i ważności” (Karkowska, 2013, s. 64), gdy zarazem nie dokona się wejrzenia w „profil pionowy” tożsamości, mający aż osiem residuów z poszczególnych faz (por. Witkowski, 2015; Orzel-ska, 2014). To bez nich ani tożsamości się nie określi ani tym bardziej nie będzie się w stanie wypracować narzędzia pozwalającego na jej badanie w zgodzie ze złożonością uwzględnioną w modelu. Oczywiście można alternatywnie wykorzystać chociażby typologię statusów za Jamesem Marcją, jak robi to omawiana autorka, ale to nie oznacza oparcia badań na koncepcji Eriksona, która jeszcze rzekomo na dodatek została „bardzo szczegółowo zaprezentowana i omówiona” (Karkowska, 2013, s. 64), choć luki budzą ogromne zdziwienie.

Nawet w uprawianiu tematyki, w której dokonania Eriksona są fundamentalne, zdarza się że ich autorzy wykorzystują je tylko śladowo, żeby nie powiedzieć ilustracyjnie czy wręcz pozornie, ze stratą dla jakości własnych ustaleń. Jak jest chociażby z pierwszymi próbami tworzenia „pedagogiki nadziei” (por. Frąckowiak, 2007). A przykłady można by mnożyć. Erikson nadal dla zbyt wielu pozostaje już wystarczająco wielki, żeby go zacytować, a jeszcze wciąż nieobecny i w ich horyzoncie myślowym, żeby dało się go wnikliwiej docenić,

a tym bardziej twórczo wykorzystać. Są całe obszary zresztą refleksji, z konieczności wymagające konfrontacji z problematyką podejmowaną przez Eriksona, gdzie żadnych odniesień choćby i krytycznych nie uświadczy, z poważną stratą dla jakości narracji i osłabienia naukowej głębi dyskursu. Nie darmo spostrzeżono niedawno, iż „[w] pedagogice przedszkolnej nie ma ruchu poznawczego, badań, dyskusji, debat i taki stan ją niszczy jako naukę. Jest schemat” (Walożek, 2015, s. 287). Podobnie nie zdobyła się na głębszą aplikację Eriksona, dydaktyka ogólna mimo, że w kolejnych wydaniach swojego podręcznika zwracał na to ujęcie uwagę sam Wincenty Okoń (2003, s. 67). Sporo więc pracy przed nowym pokoleniem badaczy, o ile sprostać potrafią wyzwaniom pogłębionej penetracji humanistyki i poszczególnych jej obszarów, zwłaszcza klasycznych.

Rzecz jasna, nie jest to przypadek jedynie polski i jedynie dotyczący Eriksona. Nie darmo został zauważony sarkastycznie w zupełnie innym kontekście niemieckiej pedagogiki społecznej przypadek badacza, którego „wyniesiono wręcz do rangi klasyka, aby nie musieć go słuchać” (Winkler, 2010, s. 21). Jak osobno pokazywałem, taki sam los spotkał twórczość Heleny Radlińskiej (Witkowski, 2014). Recepcja Eriksona w wydaniu podręcznikowym w innych krajach też ma swoje ułomności merytoryczne, dla przykładu przyswojony polskiemu czytelnikowi inny tekst niemiecki poucza, że „[o]becnie już klasyczna teoria psychoanalityczna pochodzi od Erika H. Eriksona”, a dalej zapowiadając jej „główne wyniki” operuje jedynie mini streszczeniem, z takim chociażby chwytem interpretacyjnym, który powiela obiegowe nadużycie (Callo, 2006, s. 334–335). Oto bowiem autor dwoistą strukturę faz widzi jako rozpisaną na „osi popierającej życie” oraz „równoległe z tym przebiega[jącej] osi kontrapunktów” wymienianych jako bieguny, dodając o tej ostatniej: „Oś ta nie jest bezpośrednio destruktywna, raczej może przecząca życiu, ale dystansuje się wobec dopasowania” (Callo, 2006, s. 335). Widać, że nawet tłumacząc cudze obszerne dokonania nie wzbogacamy czasem naszej

wiedzy, a wpisujemy się w standardowe błędy i uproszczenia w skrótowym wydaniu, ciężącym na całej wizji Eriksona w znaczącym tomie „podstaw nauk o wychowaniu”.

O ujęciu Eriksona w „filozofii osobowości” Tadeusza Kobierzyckiego (2001)

Wydawać by się mogło, że podejście do Eriksona wpisujące go w zestaw czterech najważniejszych całościowych teorii osobowości – obok Zygmunta Freuda, Carla Junga oraz Kazimierza Dąbrowskiego – pozwala na oddanie jej sprawiedliwości, zwłaszcza, że ten ostatni wraz z Eriksonem właśnie mają reprezentować nie tylko ujęcie psychologiczne, ale są „czymś więcej”, mianowicie „[t]rzeba je traktować jako teorie należące do nurtu antropologii filozoficznej lub filozofii kultury” (Kobierzycki, 2001, s. 183). Rozbudowane sprawozdanie z „teorii epigenetycznej” Eriksona (Kobierzycki, 2001, s. 199–209) wskazuje na nią jako na „pomost między psychologią a psychoanalizą”, z zasługami wynikłymi z budowy wizji cyklu życia, przenikniętego sprzężeniami między etosem, somatycznością i psyche, oraz wykorzystanego do wprowadzania badań „psychohistorycznych” (Kobierzycki, 2001, s. 199–200). Wydawać by się mogło, że nic lepszego nie może spotkać Eriksona jak teza stawiająca jego zasługi widziane także filozoficznie w panteonie klasyków osobowości. W podsumowaniu kluczowego rozdziału bowiem czytamy co następuje:

„Z punktu widzenia współczesnej filozofii człowieka istotne są cztery teorie osobowości, ujmujące człowieka holistycznie, jako całość różnych tendencji i cech. Te teorie to naturalistyczna i egologiczna teoria charakteru-osobowości Zygmunta Freuda, kulturowa i witalistyczna teoria osobowości-jaźni Karola G. Junga, egzystencjalno-socjologiczna teoria Erika H. Eriksona oraz egzystencjalno-personalistyczna teoria Kazimierza Dąbrowskiego” (Kobierzycki, 2001, s. 237).

Pokażę tymczasem skąd się biorą w analizach autora problemy i czym się kończą. Problemy zaczynają się w newralgicznym miejscu rekonstrukcji trzeciego przywołanego modelu, gdy autor próbuje zdać sprawę z kolejnych faz cyklu życia, sugerując, że w modelu Eriksona „[k]ryzysy mają charakter dwubiegunowy (pozytywno-negatywny)” (Kobierzycki, 2001, s. 200). W swoim ujęciu Kobierzycki stosuje naprzemiennie wszystkie formy odnoszenia się do nieprzywołanej wprost relacji *versus* poprzez konfrontowanie zestawianych par biegunów kreską „-”, lub słówkiem „a”, bardziej *explicite* jedynie wyrażanych terminem „lub”, ewentualnie „albo”, sugerującym zasadniczą alternatywność członów każdej fazy (Kobierzycki, 2001, s. 201 i następne). Tylko w pojedynczych sytuacjach narracja zmusza autora do przywołań merytorycznie unieważniających taką wizję skrajnych i rozłącznych przeciwieństw, co można zilustrować odniesieniem do „stadium II” w modelu, w którym jest przecież tak, że w grę zawsze wchodzi kwestia szkodliwej dawki bodźców, a nie ich jednoznacznej funkcji (walencji) rozwojowej w każdym przypadku. Oto przykład:

„Jeżeli kontrola zewnętrzna jest zbyt surowa lub za wczesna, dziecko doznaje zawstydzenia i jest targane licznymi wątpliwościami. [...] Niewielka doza zawstydzenia jest profilaktyką przeciw doświadczeniom frustracji, która w przyszłości będzie mogła być odczytana jako naturalny składnik życia, a nie jego zagrożenie” (Kobierzycki, 2001, s. 202).

W innych przypadkach, jak w związanym z poczuciem winy chociażby, Kobierzycki już nie zdobywa się na takie zrozumienie i stosuje rygorystycznie alternatywę tak jak gdyby np. wobec III fazy „poczucie winy” mogło być tylko zawsze destrukcyjne w każdej dawce, bez uwzględniania wagi samej zdolności poczuwania się do winy jako integralnie wpisanej w rozwój potencjału wyobraźni moralnej. Ta ostatnia przecież może być blokowana chociażby u dzieci poprzez „[n]admierne identyfikowanie się z własną aktywnością” (Kobierzycki, 2001, s. 203), bez zdolności uwzględniania we własnych roszczeniach obec-

ności innych dzieci, np. w przypadku jedynaków, nie rozumiejących konieczności ograniczania własnej inicjatywy zaborczej w czasie zabawy. I znowu mamy rzekomą alternatywę wyrażaną formułą „albo” w miejsce złożonego strukturalnie *versus* wobec biegunów IV fazy, choć znowu autor mimo to zauważyć, że „zbyt wysokie lub niskie kryteria oceny stosowane w szkole zaburzają aktualną i przyszłą adekwatną samoocenę” (Kobierzycki, 2001, s. 204). Ale ta uwaga dokładnie zaprzecza rekonstrukcyjnej narracji adekwatność *albo* poczucie niższości, gdyż zdolność uznania własnego ograniczenia umiejętności w pewnej jej dawce i narracyjnej otoczce może stawać się warunkiem nie tylko doceniania innych, ale także mobilizowania się do wysiłku zmierzania się z zadaniami, których pokonanie niesie satysfakcję. Bywa – autor trafnie rozumie groźbę jaką niesie „przerost dokładności, dosłowności i adekwatności”, w szczególności sprzęgany w „nadmierne poczucie obowiązku”, a także niosące „poczucie doskonałości, perfekcyjności i fachowości” (Kobierzycki, 2001, s. 204). Jednak jak poprzednio, niższość jest kojarzona *implicite* z negatywnym rozwojowo ... kompleksem niższości, zamiast strukturalnie głębszego rozumienia wagi odczuwania ułomności. Jest ono warunkiem wysiłku dla ich pokonania, jako ważnego rozwojowo w dążeniu do unikania zbyt jednostronnie blokującego rozwój, a tym bardziej nieodwracalnego poczucia pychy, arogancji i zarozumiałości. Znowu trzeba umieć dostrzec i wyartykułować, że zarówno nadmiar jak i deficyt niezbędnej dawki mogą być szkodliwe w trosce o wzbogacanie potencjału rozwojowego człowieka, od małego dziecka począwszy.

W fazie piątej, choć znowu występuje u Kobierzyckiego fałszywe „albo” w relacji dwubiegunowego napięcia, przebijają zdolność zobaczenia pozytywnej wartości rozwojowej, jaką niosą „skrajne doświadczenia”, choć jedynie w przypadku rozproszenia autor widzi groźbę związaną z nadmierną długotrwałością, tak jak gdyby długotrwałość w drugim biegunie niebezpieczeństwa nie niosła (Kobierzycki, 2001, s. 206). Widać jak bardzo ciąży na narracji brak konsekwencji

w metodologicznym widzeniu w dwubiegunowym napięciu zasady dwoistości w moim jej rozumieniu, przeciwstawnym dualizmowi, czy widzeniu tu jedynie skrajnych biegunów „wymiarów” jakie można w przekrojach rozpoznawać na skali opozycji +/- . Ale znowu krok dalej i Autor operując alternatywą intymność *albo* izolacja, dochodzi do poprawnego wskazania na potrzebę równoważenia tych biegunów, przy czym przedwczesne identyfikacje mogą być szkodliwe („Zbyt wczesne związki małżeńskie uniemożliwiają jednak dochodzenie do własnej tożsamości”), a zarazem doświadczenie izolacji może być wartościowe, a nawet konieczne rozwojowo („Przejęciowe poczucie izolacji jest jednak niezbędne dla dokonania wyboru, choć może wywoływać poważne problemy osobowościowe”) (por. Koberzycki, 2001, s. 207). Jednakże dalej Autor nie potrafi zastosować tej samej zasady metodologicznego niuansowania biegunów kolejnych par stadiów VII i VIII dla zrozumienia złożoności idei „stagnacji” czy rozwojowej funkcji „rozpaczy” przy pewnych ich uściśleniach, obecnych u Eriksona i w mojej jego wykładni w tomie *Versus*. Zauważmy jedynie, że Koberzycki wskazuje tu niebezpieczeństwo, któremu ma przeciwdziałać „[s]tarcie między integralnością a rozpaczą” (Koberzycki, 2001, s. 209), choć takie podejście gubi mądrość Eriksona rozumiejącego doskonale, że czasem człowiek stary jest „niezdolny” do rozpacy, np. w warunkach skazania jedynie na konfabulacje siebie samego. Na usprawiedliwienie filozofa osobowości można jedynie wskazać i to, że w typowych podręcznikach psychologii osobowości ich autorzy zdają się często także bezradni wobec fenomenu rozpacy i widzą go jedynie w jednej sztywnej i negatywnej rozwojowo dawce. Tymczasem Erikson swoją filozofię rozpacy czy psychologię rozpacy wpisywał a wizję mądrości życiowej znacznie głębiej i dojrzałej.

Nie ulega wątpliwości, że tekst rekonstrukcji Koberzyckiego w zakresie analizy „stadiów” rozwoju z modelu Eriksona jest narracyjnie pęknięty i miejscami nieadekwatny wobec fałszywego meryto-

rycznie zastąpienia operatora *versus* odnoszeniem relacji jaką wyraża do alternatywy „albo”. Zrozumienie pojedynczych przykładów realnych napięć strukturalnych w fazach cyklu życia tymczasem zmusza Kobierzyckiego do włączania w tekst zdań faktycznie owe iluzoryczne skądinąd alternatywy stadialne praktycznie unieważniających. To jest dodatkowy argument na naszą tezę, jakiej poświęcona była książka *Versus*, że charakter tej relacji wymaga zgoła innego opisu niż typowe widzenie tu alternatywy wpisanej w opozycję pozytywne – negatywne. Warunkiem tego jest metodologicznie dojrzałe rozumienie wspólnego wszystkim fazom mechanizmu dwoistej relacji wewnętrznej w parach biegunów stanowiących psychodynamiczną całość, wręcz organiczną triadę.

Zobaczyć warto przy okazji czym się rozważania Kobierzyckiego w interesującym tu zakresie kończą. Dwa akcenty są tu do poczynienia.

Oto bowiem w analizach następującej po prezentacji Eriksona koncepcji Kazimierza Dąbrowskiego znajdujemy te cechy ujęcia, których zdaniem Kobierzyckiego zabrakło w modelu cyklu życia teorii epigenetycznej. Oto bowiem omawiając „poziom trzeci” dynamizmów rozwojowych w teorii „egzystencjalnej” Dąbrowskiego, zwieńczony „pozytywnym nieprzystosowaniem”, autor podkreśla, że do głosu dochodzi na tym „poziomie” szczególnie proces. „Proces ten odbywa się poprzez przeżycia: zdziwienia sobą, zaniepokojenia sobą, poczucia niższości wobec siebie, poczucia winy, wstydu, nawet grzechu” (Kobierzycki, 2001, s. 213). Zarazem chcąc wskazać tu radykalną nowość Kobierzycki przypomina słusznie skądinąd – choć jak dowodzę w książce, w sposób nieadekwatny dla „pomostowej” wobec psychologii koncepcji Eriksona – że „[p]sychoanaliza chętnie uznaje przeżycia winy, wstydu, grzechu za szkodliwe lub sprzyjające rozrastaniu się urazu”, a zarazem podkreśla konieczność filozoficznego uznania, że „[p]rzeżycia winy i wstydu sprzyjają zbudowaniu autonomii moralnej” (Kobierzycki, 2001, s. 215).

A przecież, najwyraźniej zainteresowany w uwypukleniu koncepcji Dąbrowskiego jako ostatecznego zwieńczenia teorii rozwoju osobowego człowieka na styku filozofii i psychologii i pokazując jak bardzo Erikson nie przystawał o tych idei, Kobierzycki w podsumowaniu formułuje sugestię, że w modelu Eriksonowskim jednak już w III fazie „kształtuje się sumienie, pojawia się poczucie winy” (Kobierzycki, 2001, s. 240). A wcześniej czytaliśmy, że poczucie winy jest na antypodach pozytywnego rozwoju człowieka w tym modelu.

Oba aspekty (nie kwestionuję odczytań samego K. Dąbrowskiego) sugerują, że Kobierzyckiemu zabrakło konsekwencji metodologicznej i przenikliwości, aby móc głębiej odczytać i osadzić dokonanie Eriksona w relacji do autora idei „zdrowych nerwic” czy wskazującego na „psychonerwice” jako „uzdrawiające herezje, które ułatwiają przewartościowanie celów i zadań życiowych” (Kobierzycki, 2001, s. 215). Nie wykluczam tymczasem, że głębsza konfrontacja obu tych koncepcji pozwoliłaby pokazać, że Erikson operując jedynie w płaszczyźnie sekwencji fazowej (*stages*) wraz z ideą „profilu pionowego” każdej energii witalnej w cyklu życia (na co Kobierzycki nie zwrócił uwagi) realizuje stopniowo coraz dojrzałej dostępnymi sobie środkami tę samą (!) troskę. Chodzi o uwzględnienie dwoistej złożoności strukturalnej faz w ich filozoficznym (etycznym) i egzystencjalnym odniesieniu do ciśnienia środowiska społecznego (*ethos*) i kondycji fizycznej (*soma*), wymagającego przepracowania psychicznego (*psyche*), co zaprezentował Dąbrowski operując ideą sekwencji „poziomów” w zakresie dynamizmów rozwojowych. Wygląda na to, że zadanie analizy obu tych koncepcji pozostaje jeszcze do wykonania na głębszym poziomie rozumienia ich złożoności i trosk humanistycznych oraz dostępnych im środków poznawczych. Punktem wyjścia jest jednak uchylenie spłyceń w rozumieniu koncepcji Eriksona, co usiłowałem zrealizować w przywoływanej tu książce *Versus*. Tadeusz Kobierzycki jako znakomity znawca idei Dąbrowskiego jest tu z pewnością najlepiej przygotowany do wykonania tego zadania po doko-

naniu korekty wyobrażeń o modelu Eriksona, czego wagę starałem się zasugerować. Jeśli nie będzie się myliło dwoistości jako zdwojenia strukturalnego, tworzącego aż triadę rozwojową, z dualistycznym rozdwojeniem, hipostazującym przeciwstawione bieguny, to pojawia się szansa dostrzeżenia różnymi środkami podejmowanego wysiłku dla nakreślenia idei ważnych dla dojrzałego myślenia o człowieku, w czym i Kazimierz Dąbrowski i Erik Erikson swoimi odmiennymi sposobami mogą wspólnie pomóc.

Trop Eriksona w podręczniku Zbigniewa Łośa (2010)

W ambitnym i przekrojowym, pod wieloma względami budzącym dobre wrażenie, podręczniku Zbigniewa Łośa, odniesienia do koncepcji Eriksona pojawiają się i to aż dwukrotnie w strukturze problemowej. Najpierw w krótkim paragrafie pt. „Okresy rozwoju w koncepcji Erika Eriksona”, a następnie jako „Koncepcja Eriksona” zestawiona z ujęciem Piageta i Dąbrowskiego (Łoś, 2010, s. 85–87, 110–113). Choć pierwszy z wątków wpisany jest w punkt omawiający „stadia rozwoju”, to postulowane moim ujęciu minimum rozpoznania złożoności struktury fazy u Eriksona nie zostaje dochowane, ani nawet uwzględnione (choćby krytycznie). Najwyraźniej Łoś nie zna tej perspektywy, zajęty wypracowaniem na szerokim tle swojej własnej koncepcji składającej się na „warstwowy model psychiki” (s. 70), gubiący wartość dwoistej struktury faz cyklu życia. Uwagi wobec tego ujęcia o tyle wydają się ważne, że autor sam podkreśla, że oferuje nie tyle podręcznik ile wręcz zarys „złożonego programu teoretyczno-badawczego” (Łoś, s. 14), zatem uwagi w mojej perspektywie mogą – mam taką nadzieję – wpłynąć na jakość uwzględniania struktury faz, jakie nie mogły być w nim pominięte.

Autor docenia Eriksona jako tego, który „podejście *life-span* znaczni wyprzedził” (Łoś, 2010, s. 82), choć rozpoczyna swoje odniesienia od uwagi, że jego „elegancki schemat wzbudza niemało wątpliwości” (tamże, s. 85). Dowiadujemy się tymczasem czego rze-

komo w modelu Eriksona brakuje bardziej niż na czym polega złożoność faz. Jedynie uwypukla się „postulat wprowadzenia do koncepcji Eriksona okresu uzyskiwania statusu społecznego (lub rozszerzenia okresu szóstego o problem statusu” jako „godny rozważenia” tym bardziej, że rzekomo wbrew Eriksonowi „właściwie żadne badania empiryczne nie potwierdzają założenia, iż psychika składa się akurat z ośmiu ważnych funkcji czy cech, które podlegają kryzysom” (s. 87). Autor wcześniej poddaje w wątpliwość samą ideę kryzysów, widząc pewną zasadność ujęcia Eriksonowskiego w odniesieniu do dzieciństwa i „wieku młodzieńczego”, podczas gdy ma być „już trudniej zrozumieć, dlaczego kryzys generatywności nie mógłby poprzedzać kryzysu intymności” (s. 85). Łoś dalej konfrontuje ze sobą podejście Eriksona i Levinsona, choć przy braku wnikliwości w oddaniu złożoności faz mylonych z „okresami” w cyklu życia, mamy jedynie ogólną konstatację, że „[z]asada pokonywania sprzeczności jest wpisana także w Eriksonowskie rozwiązywanie kryzysów, istnieje zatem (skromny) punkt styczny omawianych koncepcji” (s. 93). Trudno jednak nie zauważyć, że sama idea „rozwiązywania kryzysów” w ujęciu Eriksona nie została wcześniej zaprezentowana, poza ogólnikowym wskazaniem że w rozwoju tym „podmiot męczy się, usiłując wypracować jakiś autorski kompromis”, akurat na dodatek nie wiadomo dlaczego (s. 85).

Po części zadanie to jest realizowane w strukturze książki Z. Łosia dalej, choć w sposób rozczarowujący niestety merytorycznie. Nie ma w niej miejsca na relację *versus*, której znaczeniu była poświęcona moja książka, a zatem mamy ujęcie pod tym względem unieważnione intelektualnie w mojej rekonstrukcji, dostępnej przecież wcześniej choć dopiero teraz dobitnie zaprezentowanej ze sformułowaniem istotnych wniosków metodologicznych, krytycznych wobec takich ujęć.

Łoś, powołując się na inne podręczniki, przypisuje Eriksonowi „rozwiązanie kryzysu przez zastosowanie kompromisowego sposobu

(wzorca) wyrażenia sprzecznych tendencji”, które wymaga, by doszło do głosu „jakieś porównanie lub «przymiarka» pozwalające stwierdzić elementarną adekwatność przygotowywanego rozwiązania” (s. 112). Zresztą Łoś powraca z sugestią, jakoby Erikson wskazywał na zadanie by „kompromisowo i konstruktywnie rozwiązać kryzys” rozwojowy danego okresu życia (s. 116). Nie sądzę, aby skupienie na perspektywie „kompromisu” wносиło cokolwiek wartościowego do rozumienia analiz Eriksona, a nawet przeciwnie wręcz utrudnia zrozumienie problemu napięć i nieustannego balansowania w trosce o zachowanie równowagi w trudnych okolicznościach życiowych.

Zarazem tym bardziej dziwi brak skrupulatności w odniesieniu do stanowiska Eriksona, że autor wie, iż zdaniem wielu badaczy rozwoju człowieka „konflikt (kryzys) jest pojęciem kluczowym, lecz równocześnie jego status teoretyczny stanowi jeden z trudniejszych i bardziej kontrowersyjnych problemów psychoanalizy” (s. 113). Łoś nie zbliża nas do zrozumienia na czym polega to, że „rozwiązywanie kryzysu według Eriksona na coś wspólnego z poszukiwaniem właściwej struktury, podobnie jak to jest w procesie twórczym” (s. 118).

Powodów dla których dochodzi do zagubienia aspektu dwoistości w strukturze faz cyklu życia w perspektywie Łośa jest pewnie wiele, ale nie będę ich dociekał poza wymienieniem aspektów, które mogłyby skomplikować i pogłębić zarazem ujęcia zaproponowane w obszernym tomie tego autora. Z pewnością wiele by pomogło postrzeżenie zjawiska przemieszczania się „dominandy rozwojowej” w modelu Eriksona, czy obecność przekrojowego profilu pionowego w cyklu życia każdego w istocie problemu rozwojowego poprzez jego dwoiste „residua” wyłaniające się z każdej fazy, składające się na pionowe profilowanie takich pojęć jak chociażby tożsamość, co dokładnie omówiłem w mojej książce. W tym kontekście pozostaje zauważyć, że jedyny cytat z Eriksona, zamieszczony w książce Łośa (s. 223) nie uwzględnia najważniejszego teoretycznego aspektu pojęcia tożsamości w modelu Eriksona, uruchamiającego wspomniany

profil pionowy residuów tożsamości. W tym sensie nietrafiony choć typowy dla podręcznikowych skojarzeń jest komentarz Łosia, że „[w]edług Eriksona podstawowym budulcem tożsamości są identyfikacje z osobami znaczącymi” (s. 223).

Ślady obecności operatora uwypuklającego relację *versus* spotykamy w ujęciu Łosia (por. s. 194–195), choć relacja ta jest wpisana w podejście wskazujące jedynie na „główne wymiary preferencji” i to zresztą u innych autorów niż Erikson. Nie mnie tu oceniać poprawność rekonstrukcji odniesionych do Ingleharta czy Schwartza, pozostaje jedynie podkreślić, że ujmowanie dwoistości strukturalnej napięć poszczególnych faz cyklu życia poprzez relację *versus* widzianą jako wyznaczającą jedynie „wymiar” przynajmniej w stosunku do analiz Eriksona nie uwzględnia ich złożoności i dodajmy – przenikliwości psychologicznej. Relacja *versus* powraca śladowo w książce Łosia w odniesieniu do rozmaitych „wymiarów” uwypuklanych w innych koncepcjach (s. 209, 212), jednak zbliżenia do finezji Eriksona trudno się tam doszukać. W szczególności nie niesie zrozumienia napięcia wewnątrzfazowego wyrażanego operatorem *versus* wskazywanie jedynie np. na wzorce obecne w zakresie stosunku do innych „na wymiarze ufność – nieufność” (s. 300). Trudno widzieć zbieżność proponowanej przez Łosia „klasyfikacji przywiązania” z modelem Eriksona (s. 297, 303) gdy się na takich wymiarach operuje, bez zrozumienia napięcia wewnątrzfazowego skazującego na oscylowanie w uporządkowaniu wymagającym dostrzegania pracy relacji *versus* a nie jedynie typu pozycji w „wymiarze”. W istotnych fragmentach analiz Łoś wykorzystuje biegunową relację przywoływanych „wymiarów”, wykorzystując ją do odnoszenia do przypadków zaburzeń, w których „osoba może na określonym wymiarze być umiejscowiona przy jednym z biegunów” (s. 364).

Nie sądzę aby uwzględniało ideę dwubiegunowości strukturalnej faz cyklu życia u Eriksona odniesienie do widzenia jedynie skrajnych punktów w rozmaitych „wymiarach” analiz, co zresztą umożliwia

„klasyfikację stylów życia” Łosiowi widzianą „na trzech dwubiegunowych wymiarach” (s. 414). Kategoria „wymiaru” jest w tym i wielu innych przypadkach ujęć psychologicznych stosowana zbyt statycznie i odnosząc się do skrajności rozmaitych zestawień (por. s. 439), czego na szczęście Erikson nie robił, choć umiał posługiwać się kategorią stylu w odnoszeniu się do pojęcia tożsamości jako „stylu syntezy doświadczenia”, co omawiam szczegółowo w książce. Nie wykluczone, że dałoby się operator *versus* wpisać w zestaw ujęć wskazujących na „istnienie w mózgu operatorów poznawczych [...] realizujących podstawowe funkcje umysłowe” w zakresie neuronalnym (s. 462), choć zapewne nie jest to sztywny „operator binarny”, który „pomaga generować przeciwieństwa” (s. 463), skoro chodzi w ujęciu Eriksona raczej o generowanie samej przestrzeni napięć i to wcale nie jedynie mających znaczenie „w przeżyciach mitologicznych, religijnych i estetycznych” (por. s. 463).

Łoś mógłby założyć, że tak jak w przypadku innych koncepcji, także Eriksonowska należy do zbyt mało wnikliwie analizowanych, przez co „wywołała trochę uwag krytycznych [...] część z nich jednak polegała na nieporozumieniu” (s. 332). Ośmielam się zauważyć, że książka *Versus* pokazuje także źródła takich nieporozumień, po części wynikające z trudności w wypracowaniu adekwatnego narzędzia teoretycznego przez samego Eriksona, z czym zmagał się, na szczęście pozostawiając szereg ważnych w tej kwestii uwag. Szkoda, że nie zostały one wnikliwiej uwzględnione przez dyskutujących z nim badaczy, usiłujących być już daleko PO nim (*after*), a pozostających w istocie bardzo ZA czyli (*behind*), jeśli wolno mi posłużyć się tym na poły tylko żartobliwym odniesieniem do wyobrażeń, jakie spotykamy w literaturze psychologicznej, chcącej być ,po’ i PONAD Eriksonem, wobec jego koncepcji, a będąc ,za’, a bywa i ,poza’ jej wartością i co najwyżej PONIŻEJ wnikliwości jego usiłowań. Niezbędna wydaje się troska o bardziej życiodajną i mniej toksyczną „ekologię idei” w historii myśli psychologicznej czy pedagogicznej.

Zamiast zakończenia

Tekst powyższy pozwalam sobie traktować jako głos w dyskusji, którą – jak mam nadzieję – moja książka *Versus*, a tym bardziej sama koncepcja Eriksona, w świetle tej interpretacji, jeszcze wywoła, zwłaszcza wśród psychologów, choć nie tylko. Jej implikacje dla chociażby myślenia i działania pedagogicznego, w różnych jego zakresach nie ulegają dla mnie wątpliwości. Pewne zastosowania takiej perspektywy, niemal równoległe z ukazaniem się mojej interpretacji przyniosła ważna – inspirowana moim odczytaniem – propozycja pedagogiczna Julity Orzelskiej (2014), do której odsyłam jako najpełniej zmierzającej się z zarysem konsekwencji dla struktury dyskursu pedagogicznego. W perspektywie tu przyjętej, rozwiniętej w książce *Versus*, a zastosowanej przez Orzelską, chodzi w szczególności o rozwinięcie tzw. „pedagogik rezydualnych”, usytuowanych w poprzek tradycyjnych podziałów dyscyplinarnych, dla powstania takich chociażby hybryd jak „pedagogika nadziei” czy „pedagogika wyobraźni”. Zarazem okazuje się, że jest możliwa „pedagogika wstydu” choć w zupełnie innym sensie niż obiegowy publicystyczny, dotąd nadużywany do celów politycznych; chodzi o umiejętne pedagogicznie i twórcze dla jednostki wpisywanie w jej kondycję egzystencjalną, koncepcję i kompetencje społeczne odniesień do wstydu czy winy, jako ważne w wyposażeniu tożsamości w radzenie sobie np. z nadmiarami presji na wstyd czy winę, jak i przeciwdziałające ich niedoborom w zakresie wyobraźni i wrażliwości społecznej. Widać jak bardzo wątki te wymagają niezwyklej ostrożności narracyjnej i trosk o perspektywę humanistyczną. Podjęcie ich dopiero jednak się zaczyna.

Nieustannie pozostają także nieskończone wdzięczny włączeniu się do dyskusji nad moją propozycją Stanisławowi Zbigniewowi Kowalikowi, czemu dał wyraz tak wnikliwą recenzją wydawniczą, że postarałem się go uprosić aby stanowiła ona posłowie do książki, co też ma miejsce, jak Czytelnik zechce się zapewne przekonać. Już po

ukazaniu się książki ważną i miłą reakcją na tę propozycję upubliczniła Anna Brzezińska, za co także jestem jej ogromnie wdzięczny. Miła aura odbioru dotarła do mnie z kręgu psychologów także od Błażeja Smykowskiego, który zresztą choć zainteresowany innymi aspektami modelu Eriksona istotnie nawiązywał we wcześniejszej książce do moich rozważań (Smykowski, 2012). Żałuję, że jej nie znałem na etapie moich studiów wokół *Versus*. Są to dla mnie bezcenne sygnały możliwości poważnego wspólnego pochylenia się nad tak doniosłym projektem myślenia psychologicznego jak model cyklu życia w ujęciu Erika Eriksona. Pozostaje mi jedynie mieć nadzieję, że i powyższym uzupełnieniem mojego stanowiska zdołam zachęcić do dalszej wymiany uwag w dyskusji, która, jak ufam, wzbogaci nas w lepsze rozumienie nie tylko konkretnej koncepcji, czy skorygowanie rozmaitych błędów, moich nie wyłączając. Tym bardziej chodzi o to, abyśmy wyposażyli się w lepsze zaplecze myślowe naszych prób działania pedagogicznego, w tym niesienia pomocy i sprzyjania rozwojowi psychospołecznemu osób, z jakimi przychodzi nam pracować, czy się stykać, a tym bardziej o nie troszczyć.

Inaczej ani człowiek nie będzie integralnie rozumiany i wspierany w swoim życiowym wyzwaniu przez działania wychowawcze, ani pedagogika nie będzie zintegrowana w całość refleksji i badań, czerpiącą inspiracje ze sprzężonych organicznie składowych pól, ani też humanistyka nie będzie postrzegana integralnie i pozostanie degradowana do tego, co już zdegradowanym intelektualnie kojarzy się edukacyjnie ze zbędnym i jałowym. A my jako ludzkość będziemy coraz bardziej ślepi i podatni na zadowalanie się „okaleczonym człowieczeństwem” (Frąckowiak, 2007, s. 210). I nie dziwota, skoro „pozytywistyczna nauka niechętnie wypowiada się na temat swego nieuctwa” (Frąckowiak, 2007, s. 192). Zresztą dodajmy – każda inna nauka nie czująca się odpowiedzialną za integralne traktowanie człowieka i jego trosk, szans i przekleństw rozwojowych jako wymagających integralnego i głębokiego odnoszenia się do humanistyki

w jej przekrojach, zawsze dla nas zobowiązujących jako wyzwanie zarówno poznawcze jak i etyczne, dotyczące misji nauki jako takiej.

Bibliografia

- Ambrozik W. (2016), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę społeczeństwa systemu oddziaływań*. Kraków.
- Bateson G. (1972), *Steps to an ecology of mind*. San Francisco.
- Callo C. (2006), *Modele wychowania*. [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk.
- Chańko A. (2012), *Stygmat jednostki społecznie wykluczonej. Praca uliczna jako forma oddziaływania resocjalizacyjnego w procesie „poprawiania niepoprawnych”*. [w:] Z. Bartkowicz, A. Węgliński (red.), *Pedagogika resocjalizacyjna wobec współczesnych zagrożeń*. Lublin.
- Chojnacka-Synaszko B. (2008), *Metody sprawdzania osiągnięć uczniowskich uwzględniane w praktyce edukacyjnej – próba uchwycenia ich roli w konstruowaniu obrazu własnej osoby przez dziecko w młodszym wieku szkolnym*. [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Gajdzica (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – aktualne doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim*. Toruń.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków.
- Czerniawska O. (2007), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. Łódź.
- Czub T., Brzezińska A. I. (2013), *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości, „Psychologia rozwojowa”*, 18 (1).
- Frąckowiak T. (2007), *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*. Poznań.
- Giroux H.A., Witkowski L. (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków.

- Hejnicka-Bezwińska T. (2000), *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz.
- Karkowska M. (2013), *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*. Łódź.
- Kawula S. (2004), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Toruń.
- Kobierzycki T. (2001), *Filozofia osobowości. Od antycznej idei duszy do współczesnej teorii osoby*. Warszawa.
- Kołąkowski A. (red.), (2013), *Wokół dorobku Warszawskiej Szkoły Historii Idei*. Warszawa.
- Konopczyński M. (2007), *Twórcza resocjalizacja. Kształtowanie nowych tożsamości*. [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. I: *Teoria i praktyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Konopczyński M. (2014), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków.
- Kowalik S.Z. (2015), *Psychodynamiczne ujęcie rozwoju człowieka. „Wykłady eriksonowskie” (notatki z lektury)*, [w:] L. Witkowski, *Versus*. Kraków.
- Łagoda A. (2005), *Wybrane koncepcje kształtowania się ludzkiej podmiotowości jako istotnego elementu tożsamości człowieka*, [w:] E. Biłińska-Suchanek, *Tożsamość w świecie nieustannych zmian*, red. Słupsk.
- Łoś Z. (2010), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*. Wrocław.
- Nalaskowski A. (1998), *Spoleczne uwarunkowanie twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Orzelska J. (2014), *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnej. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości*. Kraków.

- Smykowski B. (2012), *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań.
- Szczukiewicz P. (1998), *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków.
- Śliwerski B. (2016), *Versus*, blog, Pobrano z lokalizacji: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com> [dostęp z dnia 18.02.2016].
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007), *Typ myślenia a sukces szkolny dziecka*. [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*. Warszawa.
- Waloszek D. (2015), *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie – kompetencja – refleksyjność*. Kraków.
- Winkler M. (2010), *Kryzys pedagogiki społecznej – kontrola i subiektywizm*. [w:] J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*. Łódź.
- Witkowski L. (1989), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona* (na prawach rękopisu). Toruń.
- Witkowski L. (2000), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków.
- Witkowski L. (2015), *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków.