

Zabawa i solidarność społeczna w analizie genetycznej

Błażej Smykowski*

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

PLAY AND SOCIAL SOLIDARITY IN GENETIC ANALYSIS

Genetic analysis presented in this paper is based on E.H. Erikson's model of relationships between different phenomena creating the field of ego identity formation. A special emphasis is put on the problem of reconstruction of the „basic” attitudes towards another person strictly connected with the need of intimacy and social solidarity so important during adulthood. The author distinguishes this part of Eriksonian model because of its special meaning for understanding the relations between early experiences (preschool age) and the quality of child's socialization and early education, and later developmental processes responsible for the ego strength growth, especially for psycho-social integration.

WPROWADZENIE

Przejawy gwałtownego wzrostu dynamiki przemian dotyczących warunków życia codziennego widać na każdym niemal kroku w różnych sferach życia współczesnego człowieka. Coraz mniej kontrowersyjna staje się teza, że charakteryzując rzeczywistość, szczególnie społeczną, jedyną stałością, jaką da się w niej stwierdzić jest jej zmienność. Zmienność owa przestała również dotyczyć tylko wybranych środowisk. Podlegają jej nie tylko elity państw i narodów, czy nie tylko wybrane państwa czy narody. Zmienność owa nabrała wymiaru globalnego. System społeczny, polityczny, gospodarczy, jaki tworzy społeczność ludzka charakteryzuje się tym, że zmiana pojawiająca się w jednym jego fragmencie odbija się w sposób znaczący w całym układzie – ewokując kolejne zmiany. Coraz trudniej znaleźć miejsce, w którym życie toczyłoby się na tyle „leniwie”, żeby jego mieszkańcy mogli przeżyć całe swoje życie bez dokonywania istotnych przewartościowań w sposobie swojego funkcjonowania.

PROBLEM

Nową jakością problemów społecznych jest przygotowanie jednostki do życia w centrum zmian i wytworzenie

w procesie formowania się własnego stylu funkcjonowania skłonności do poszukiwania dla siebie środowisk tętniących życiem i nieulegania tendencjom stabilizującym, powodującym przedwczesne usunięcie się ze sceny aktywnego życia. Trudności tej, wynikającej z owej zmienności, doświadczają w praktyce w szczególności sposób wychowawcy i nauczyciele. Wspomaganie rozwoju stało się bowiem w długofalowej perspektywie niezmiernie trudnym zadaniem. Główna trudność dotyczy prognozy takiej jakości stylu funkcjonowania jednostki, która dawałaby jej szansę adaptacji do warunków życia za 20–30 lat. Zgodnie z tym, co na temat sensowności procesów nauczania i wychowania mówi E.H. Erikson (za: Witkowski, 1989, s. 205–214) dzieci powinny zostać wyposażone w takie „władze” panowania nad zachowaniem i procesami psychicznymi, które pozwolą im zorganizować swoje dorosłe życie zgodnie i z własnymi potrzebami i z wymaganiami rzeczywistości. Gdy trudno nam powiedzieć, w jaki sposób będzie funkcjonowało społeczeństwo za 20, 30 lat to problem ten przekłada się na trudność określenia tego, jaki styl funkcjonowania osoby będzie najbardziej adekwatny do wymogów tamtego przyszłego życia. Brak możliwości określenia obrazu zarówno społeczeństwa, jak i sprawnie działających w nim jednostek uniemożliwia spełnienia innego formułowanego przez E.H. Eriksona warunku, jaki musi spełniać wychowanie i nauczanie, jeżeli ma wspomagać procesy prowadzące do uspołecznienia zachowań dziecka. Otóż mówi on, że jednostka w tym procesie przechodzi przez cykl środowisk formujących. Każde z nich w określonym

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Błażej Smykowski, Instytut Psychologii, UAM, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań.

e-mail: basmyk@main.amu.edu.pl.

czasie w rozwoju staje się dla jednostki kontekstem wyzwalającym tkwiące w niej potencjały. Każde z nich wymuszając przekraczanie ograniczeń wynikających z aktualnego wieku rozwojowego w kolejnych krokach przybliża styl funkcjonowania jednostki do świadczącego o osiągnięciu dorosłości.

E.H. Erikson pracując przede wszystkim z przypadkami klinicznymi poddawał analizie niepowodzenia w procesie rozwoju jednostek w kontekście życia tych, którzy w swej dorosłości osiągnęli społeczne uznanie – odnaleźli się w swojej aktualności – lub inaczej proces ich wychowania wiódł ich do owego osiągnięcia. Przejście od analizy powodzenia życiowego lub niepowodzenia do jego prognozy wymaga dokonania – oprócz analizy potencjałów tkwiących w jednostkach – analizy tendencji rozwojowych całej społeczności ludzkiej. Tu oparcie się na typowej dla psychologa analizie przypadków okazuje się niewystarczające i często zawodne. Stworzenie wizji organizacji życia społecznego wymaga współpracy dużo szerszego grona specjalistów. Współpraca ta musiałaby objąć z jednej strony socjologów i kulturoznawców, z drugiej psychologów i pedagogów. Zadaniem tych pierwszych musiałaby być taka genetyczna analiza, która zgodnie z postulatami L.S. Wygotskiego (1971, s. 127) odkrywałaby w aktualnie obserwowanych stanach zjawisk społecznych ich późniejsze rozwojowo postaci, zadaniem drugich byłoby odkrycie potencjałów adaptacyjnych jednostek do życia w warunkach określonych przez przyszłe stany społeczeństwa. Wypełnienie jednak obu tych zadań nie wystarczy do odzyskania wpływu na jakość organizacji życia społecznego. Efektywność wychowania i nauczania ku przyszłości uzależniona jest bowiem nie tylko od świadomości charakteru i przebiegu pożądanego procesu społecznego i indywidualnego (choć stanowi ona jej warunek podstawowy). Wychowanie i nauczanie musi zostać wyposażone w metody i techniki takiego zarządzania zmiennością jednostki i środowiska jej życia, aby owe procesy wspomagać¹.

PODSTAWY ANALIZY GENETYCZNEJ W DIAGNOZIE ZŁOŻONYCH ZJAWISK ROZWOJOWYCH

E.H. Erikson (1980, s. 53) analizując definicję Marii Jahody, tak skomplikowanego zjawiska jak zdrowa osobowość², dochodzi do wniosku, że każde z wymienianych przez nią kryteriów oceny ma względną wartość, jeśli analiza dotyczy poznawczego czy spo-

¹ Odkryte, tkwiące w jednostkach potencjały do rozwoju ku określonym stanom życia społecznego wymagają skutecznych metod ich aktualizowania i ukierunkowywania. Ten praktyczny aspekt w sytuacjach zarządzania zmianami okazuje się decydujący dla określenia czasu, w którym jest możliwe urzeczywistnienie wizji jakości funkcjonowania jednostek, w określonej jakości życia społecznego.

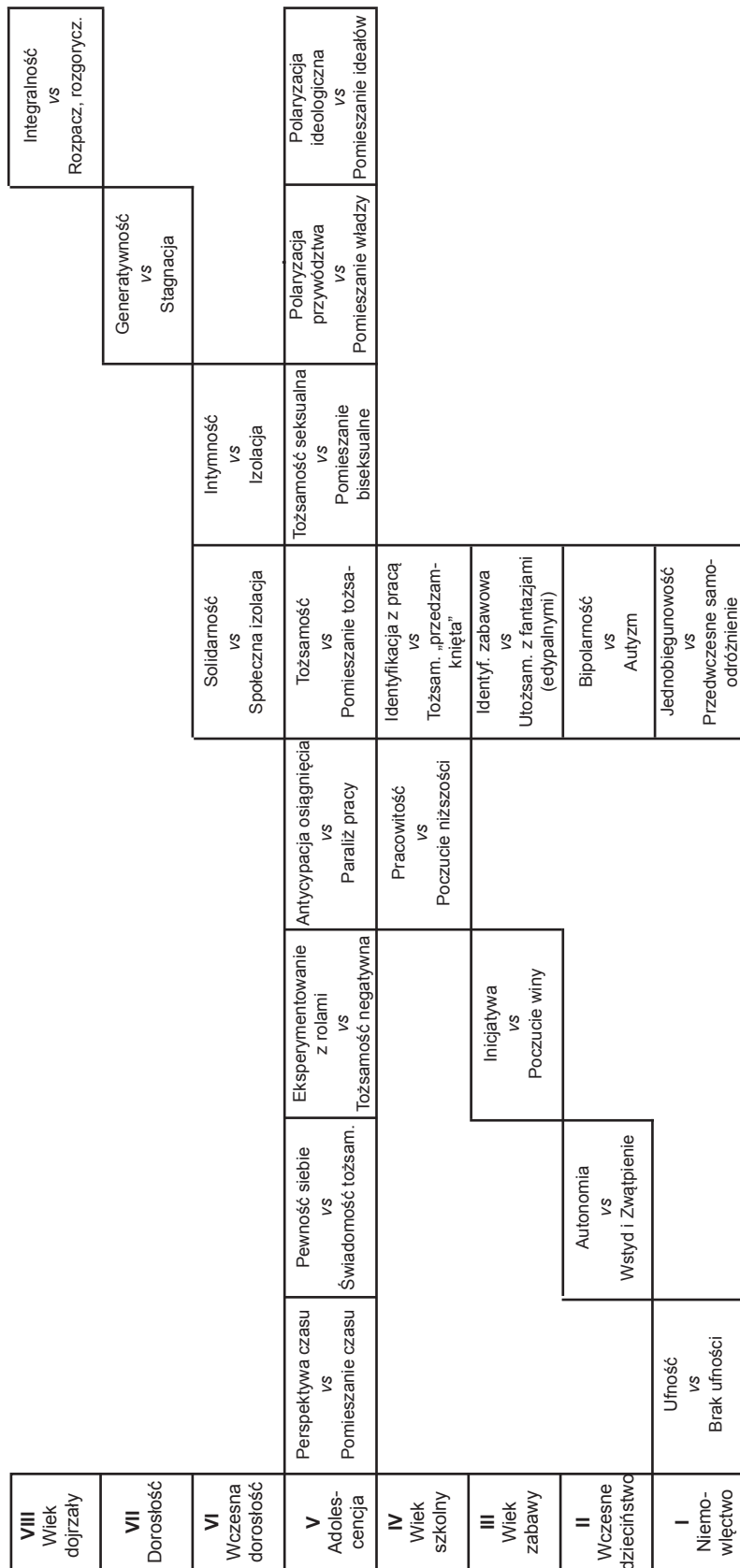
łecznego rozwoju dziecka. W rzeczywistości możemy powiedzieć, że osobowość w dzieciństwie przechodzi proces stopniowego rozwoju poprzez wiele skomplikowanych kroków – od niespełniania owych kryteriów w kierunku ich pełnej realizacji. W ten sposób Erikson dochodzi do wniosku, że rozpoznanie złożonych zjawisk rozwojowych możliwe jest tylko poprzez przyjęcie w badaniu genetycznego punktu widzenia. W konsekwencji formułuje pytania o sposób, w jaki zdrowa osobowość wzrasta i poprzez jakie formy przekształceń przechodzi w poszczególnych fazach, zanim dojdzie do jej ostatecznego uformowania.

E.H. Erikson (1980, s. 53–57; 1968, s. 91–96) opiera swoją analizę dynamiki zjawisk uczestniczących w procesie formowania tożsamości ego na zasadzie epigenety. Zasada ta mówi, że wszystko, co rośnie posiada swój podstawowy plan (*ground plan*) i że na bazie tego planu wzrastają poszczególne części całości, a każda część ma swój czas szczególnego rozwoju. Dzieje się tak do czasu, gdy wszystkie części rozwiną się w formę funkcjonującej całości. Osobowość każdego człowieka rozwija się zgodnie z krokami predeterminowanymi gotowością ludzkiego organizmu do zwiększania zakresu własnej świadomości i do wchodzenia w interakcje ze zwiększającym w toku rozwoju znaczenie systemem oddziaływań społecznych. Dla prezentacji zależności rozwojowych między poszczególnymi stadiami rozwoju ego Erikson posługuje się diagramem epigenetycznym (Rycina 1). Diagram³ ten prezentuje postęp w różnicowaniu się funkcji ego. Oznacza to, że każdy: (1) z aspektów rozwijającej się funkcjonalności ego jest systemowo powiązany z innymi, i że wszystkie one zależą od właściwego rozwoju we właściwej kolejności każdego z nich, (2) każdy aspekt istnieje w jakiejś formie zanim nadejdzie dla niego krytyczny czas w rozwoju⁴. Każdy

² Mówiąc o tym, że zdrowa osobowość aktywnie włada swym otoczeniem, wykazuje szczególną jedność i jest zdolna prawidłowo postrzegać siebie i świat.

³ W przedstawionym diagramie epigenetycznym autor pozostawia wiele niewypełnionych miejsc. Przyjęta przez E.H. Eriksona zasada epigenetyczna upoważnia go do myślenia w kategoriach ciągłości przekształceń rozwojowych. Pozwala mu to formułować hipotezy o istnieniu nieodkrytych jeszcze, aczkolwiek uzasadnionych na bazie czynionych założeń, form konfliktów wewnętrznych. Nie dla wszystkich form konfliktów E.H. Erikson formułuje osobne nazwy. Pełen zestaw informacji na temat konfliktów wewnętrznych otrzymujemy jedynie na linii w poprzek diagramu, w poziomie na wysokości fazy V oraz w pionie od fazy I do VI – w kolumnie 5. E.H. Erikson koncentrował swoją uwagę na centralnym w procesie formowania tożsamości ego, kryzysie tożsamości pojawiającym się w fazie V. Z tego też powodu w diagramie znalazły się jedynie konflikty ustalone przez niego w efekcie jego wieloletniej praktyki klinicznej.

⁴ Jak sugeruje E.H. Erikson noworodek może np. wykazywać coś podobnego do „autonomii” od samego początku, gdy w szczególny sposób próbuje uwolnić swą trzymaną przez kogoś inną rękę.



Rycina 1. Diagram epigenetyczny (oprac. na podstawie: E. H. Erikson, 1968, s. 94; 1980, s. 129).

aspekt ma swój własny okres przewagi, własny kryzys i odnajduje swoje trwałe rozwiązanie pod koniec tego okresu.

WĄTEK SOLIDARNOŚCI W PROCESIE FORMOWANIA TOŻSAMOŚCI EGO

Szczegółnej koncentracji wymaga ten fragment diagramu epigenetycznego, który wskazuje bezpośrednio związki między problemem solidarność *vs* izolacja społeczna (faza wczesnej dorosłości), a problemem identyfikacja zabawowa *vs* utożsamienie z fantazjami (faza zabawy). Identyfikacja zabawowa *vs* utożsamienie z fantazjami stanowi zgodnie z koncepcją E.H. Erik-

dojrzałej postaci badanego zjawiska (solidarność *vs* izolacja społeczna w problemie intymność *vs* izolacja) a następnie omówię jego wcześniejszą rozwojowo postać (identyfikacja zabawowa *vs* utożsamienie z fantazjami w problemie inicjatywa *vs* poczucie winy).

SOLIDARNOŚĆ VS IZOLACJA A INTYMNOŚĆ VS IZOLACJA⁶

W koncepcji E.H. Eriksona poczucia solidarności i intymności są ściśle ze sobą związane, są różnymi przejawami tego samego osiągnięcia. W niektórych zestawieniach autor dokonuje ich syntezy (Erikson, 1980, s. 178–179) nazywając problem fazy wczesnej

VI Wczesna dorosłość			Solidarność vs Społeczna izolacja	Intymność vs Izolacja
V				
IV				
III Wiek zabawy	Inicjatywa vs Poczucie winy		Identyfikacja zabawowa vs Utożsam. z fantazjami	

Rycina 2. Wątek solidarności w diagramie epigenetycznym

sona wczesnodziecięcą postać problemu solidarność *vs* izolacja społeczna. Związek ten będą zgodnie z Ryciną 2 nazywał wątkiem solidarności.

Ani solidarność *vs* społeczna izolacja ani identyfikacja zabawowa *vs* utożsamienie z fantazjami nie są centralnymi problemami faz. Wyjaśnienie specyfiki każdego z nich wymaga zrozumienia ich związków z centralnym problemem poszczególnych faz (w wierszu tabeli). Analizę wątku solidarności w procesie formowania tożsamości ego zgodnie z jedną z dwóch zasad analizy genetycznej⁵ zacznę od rozpoznania

dorosłości intymność/solidarność *vs* izolacja. Intymność *vs* izolacja dotyczy związków dwojga różnych pod względem płci ludzi. Solidarność *vs* izolacja społeczna rozgrywa się w obszarze związków społecznych między ludźmi w społecznościach. Podobnie jednak jak dopiero integracja miłości do drugiego człowieka z możliwą współpracą z nim świadczy o osiągnięciu dorosłości, tak i równoczesność gotowości do solidaryzowania się z innymi i intymność w bliskich relacjach z kochaną osobą stanowi rzeczywistą podstawę dla swobodnego kontaktowania się z innymi w okresie dorosłości.

⁵ Wygotski zachęca do rozumienia genetycznych związków między zjawiskami w sposób „geologiczny”, gdzie „... dawny stopień nie obumiera z chwilą powstania nowego, lecz zostaje przezeń dialektycznie zanegowany, przechodzi weń i istnieje w nim” (Wygotski, 1971, s. 126–127). Rozwój zachowania oznacza więc przekształcenie strukturalno-funkcjonalne w ramach swojej podstawy. L.S. Wygotski (1971, s. 77) konkludując dłuższy wywód dotyczący zadań analizy psychologicznej pisze, że ma ona ujawniać rzeczywiste stosunki i związki przyczynowo-skutkowe, wyjaśniać zjawiska i co naj-

ważniejsze być analizą genetyczną czyli powracać do punktu wyjścia i odtwarzać wszystkie procesy rozwoju każdej formy, stanowiącej w obecnym swoim stanie skamielinę psychiczną. W innym miejscu (s. 127) dodaje, że „... przed nauką stoją dwa zupełnie równorzędne zadania. Powinna ona wykryć niższe w wyższym, ale powinna także umieć dostrzec wykluczenie się wyższego z niższego”.

⁶ Ten fragment tekstu w szerszej postaci patrz: B. Smykowski, 2001.

Intymność vs izolacja

Wraz z końcem dzieciństwa i młodości, rozpoczyna się dorosłe życie, przez które E.H. Erikson (1980) rozumie zobowiązanie zawodowe, zobowiązanie w związku z partnerem przeciwnej płci, a w swoim czasie założenie własnej rodziny. Prawdziwe „zaangażowanie” w kontaktach z innymi jest rezultatem i sprawdzianem samookreślenia się. Tam, gdzie wciąż tego brakuje młoda jednostka, gdy poszukuje form bliskości może doświadczać osobistego niepokoju, jak gdyby takie próbne zaangażowanie mogło obrócić się w interpersonalną fuzję równoznaczną z utratą własnej tożsamości. Takie poczucie zmusza do zwiększania wewnętrznej kontroli w sytuacjach bliskości, ograniczenia siebie, ostrożności w zobowiązaniu się. Brak możliwości rozładowania takiego napięcia może doprowadzić do rozmaitych form odizolowania od innych. Osoba, która nie określiła siebie będzie pozostawała z innymi w najlepszym wypadku w stereotypowych i sformalizowanych relacjach (w tym znaczeniu, że brak im spontaniczności, ciepła i prawdziwego zjednoczenia) lub jak sugeruje E.H. Erikson (1980, s. 102) będzie nieustannie poszukiwała intymności w związkach z „nieodpowiednimi” partnerami. Brak poczucia własnej tożsamości powoduje, że przyjaźnie i pierwsze miłości stają się desperackimi próbami naszkicowania niewyraźnego obrazu własnej tożsamości poprzez wzajemne odzwierciedlanie. Zakochać się oznacza tu często wpaść w czyjś zwierciadlany wizerunek, dać się uwieść własnemu wyobrażeniu o sobie, partnerze i związku z nim. Warunkiem intymnych zbliżeń jest zaufanie do siebie i drugiej osoby bazujące na ugruntowanym poczuciu własnej spójności, ciągłości i indywidualności pozwalającym na porzucenie starań o integrację Ja na rzecz integracji Ja poprzez My.

Przeciwnością intymności jest izolacja, tzn. skłonność do wypierania się, ignorowania, czy niszczenia tych sił i ludzi, których istota wydaje się być dla kogoś niebezpieczna. Rzeczywista bliskość z ludźmi czy ideami nie byłaby jednak tak naprawdę możliwa bez skutecznego wyparcia się innego ich układu. Zarówno więc słabość, jak i zbyt duża siła w wypieraniu się jest wewnętrznym aspektem niezdolności do uzyskania intymności. Dzieje się tak w efekcie niedostatków własnej tożsamości. Każdy bowiem wg E.H. Eriksona, kto nie jest pewien swojego „punktu widzenia” nie może rozsądnie wypierać się innych.

To dojrzałe i skuteczne wyparcie się jest rezultatem procesów rozwojowych mających miejsce w przebiegu kryzysu tożsamości, jest późniejszą rozwojowo formą pochoptych, często nietrafnych osądów, które podczas walki o tożsamość dokonują drastycznych rozróżnień pomiędzy tym, co znajome i tym, co obce. Tam, gdzie tożsamość opiera się na całkowitym podporządkowaniu seksualności, a co za tym idzie zmysłowości, staje się ona źródłem wewnętrznych uprzedzeń i sytuacyjnych ograniczeń.

Solidarność vs izolacja społeczna

W procesie formowania tożsamości zdolność do rozsądnego solidaryzowania się z innymi ludźmi pojawia się jako osiągnięcie wczesnej dorosłości. Związane jest ono z postępowaniem w zakresie zdolności do tworzenia własnych abstrakcyjnych systemów pojęciowych stanowiących kontekst, w którym dochodzi do uogólniania i usensowniania własnych przeżyć. We wczesnej dorosłości szkielet dla formułowania własnych uogólnionych poglądów na temat stanów świata stanowi hierarchicznie zorganizowana, uświadomiona struktura wartości. Treść, jak i sposób uporządkowania wartości decydują o specyfice możliwych do wytworzenia własnych wizji porządku świata i sensownych projektów zorganizowania własnych w nim działań.

Proces formowania się własnego systemu wartości związany jest z tzw. postępowaniem moralnym pozwalającym myśleć o swoich związkach z ludźmi w kategoriach „my” (Rorty, 1996, s. 269), pozwalającej istnieć „ja” poprzez „my” (Witkowski, 1989, s. 150).

Solidarność jest alternatywą dla zobojętnienia i izolacji. Pozwala mimo, że nigdy nie było się w jakiejś sytuacji, której doświadczył drugi człowiek, mieć poczucie związku z nim i zaangażować się w działania na jego rzecz. Solidarność jest według Rorty’ego efektem rozwoju etycznej działalności człowieka. Narodziła się w sytuacji eskalacji krzywdy człowieka doświadczonego losami II Wojny Światowej (Rorty, 1996, s. 258–267) i bezwzględności wyzysku i upokorzenia ludzi przez pracodawców, systemy polityczne, ideologie. Idea solidarności wyraża się „w byciu ludzi dla siebie” (Bauman, 1995). Solidarność łączy w sobie dziecięce poczucie bycia związanym z kimś i dorosłe poczucie moralnej odpowiedzialności za los drugiego człowieka. Wynika z tzw. postępu w obszarze własnej moralności, który wg R. Rorty’ego (1996, s. 70) dotyczy zdolności „... choćby w wyobraźni do identyfikowania się z ludźmi, z którymi nie potrafili się identyfikować nasi przodkowie, ludźmi różnych religii, ludźmi po drugiej stronie świata, ludźmi, którzy początkowo wydawali się nam niepokojąco od »nas« odmienni”.

Moment uformowania się systemu etycznego stanowi punkt zwrotny w sposobie organizowania własnych zachowań. Dochodzi wtedy do uwolnienia od wczesno-dziecięcego poczucia moralnego obowiązku i ideologicznego zobowiązania okresu młodości (Erikson, 1982, s. 92–94). Własny system etyczny stanowi podstawę działania na rzecz drugiego człowieka nie w wyniku poczucia obowiązku, a z własnej dobrej woli (Rorty, 1996, s. 262–264). Wola działania w zgodzie z duchem wartości ucieleśnionej we własnym poglądzie na świat i projekcie wartościowego działania pozwala mimo różnic (fizycznych, społecznych, kulturowych itd.) czuć się sojusznikiem gotowym do różnych form zaangażowania i niesienia pomocy. Solidarność jako osiągnięcie jest poczuciem bycia związanym z innymi ludźmi nie po-

przez akty zmysłowe np. wspólne przeżycia, podzielenie czegoś itd, ale poprzez akty psychiczne. Odnalezienie miejsca dla innego w formowaniu swojej wizji uporządkowania świata stanowi efekt procesu uświadomienia jego sensu dla organizowania własnego zachowania.

Przewyciężenie problemu solidarność *vs* izolacja społeczna prowadzi poprzez uświadomienie równocześnie syntetyzującej jak i wykluczającej mocy systemu wartości. Izolacja związana jest z odrzuceniem tych ludzi czy tych zachowań, których jednostka nijak nie jest w stanie zaakceptować, tych ludzi czy tych zachowań, które skonfrontowane z własnym systemem wartości wykazują niedającą się zintegrować w wizji porządku świata sprzeczność. Uczynienie z systemu wartości kontekstu dla rozstrzygnięć w zakresie solidaryzować się *vs* izolować się pozwala na dystansowanie się w stosunku do tych ludzi, czy tych zachowań, których akceptacja była by możliwa, ale dopiero po dokonaniu istotnych w nim przekształceń. Dystansowanie się określa więc nie to co niemożliwe, ale to co aktualnie niemożliwe. Wzrost w zakresie syntetyzującej mocy ego związany jest z możliwością utrzymania w jednym akcie świadomości, projekcie stanów świata sprzeczności między spostrzeżeniami, wyobrażeniami czy wiedzą związanymi z drugim człowiekiem. Poszerzenie zakresu wytrzymałości na tego typu napięcia bez konieczności znoszenia ich źródła wyznacza obszar różnicowania w którym jednostka może efektywnie działać. E.H. Erikson (1995, s. 235) zastanawiając się nad społecznym znaczeniem osiągniętej tożsamości, charakteryzując wybitne osobowości pisze „... że ich poczucie tożsamości znacznie wykracza poza wyznaczone im role, ich wizja otwiera nowe rzeczywistości⁷, a ich dar porozumiewania na nowo ożywia aktualność⁸. Uwalniając się od sztywności i zahamowań, tworzą oni nowe formy wolności dla pewnych kategorii ludzi ciemionych, znajdują nowe możliwości dla stłumionej energii i dają nowe pole swobody swoim następcom, którzy z kolei czują się bardziej dorośli ze względu na otrzymaną zachętę i usankcjonowanie. Mówimy, że ci wielcy »obdarzeni« są geniuszem. Często jednak i oni

⁷ *Rzeczywistość*, w rozumieniu E.H. Eriksona (1995, s. 235) dotyczy świata zjawiskowego, którego charakter uzależniony jest od historycznych możliwości rozpoznawania zjawisk przez człowieka i zagrożony jest ludzką skłonnością do tworzenia iluzji.

⁸ *Aktualność*, w rozumieniu E.H. Eriksona (1995, s. 232), dotyczy charakteru zaangażowania i uczestnictwa człowieka w świecie. Aktualność jest specyficzna dla poszczególnych jednostek – uzależniona od stadium rozwoju, indywidualnych uwarunkowań życiowych oraz procesów politycznych i historycznych. Aktualność ma więc charakter zmienny i indywidualny, ale może być podzielana z innymi, bądź poprzez zbieżność warunków ją określających (np. grupy pokoleniowe), bądź przez odwoływanie się jednych do aktualności innych pozostających we wzajemnych relacjach.

muszą dokonywać zniszczenia, będą więc wydawać się złymi ludźmi tym, których wykluczają i którym zagrażają”.

IDENTYFIKACJA ZABAWOWA VS IDENTYFIKACJA Z FANTAZJAMI A INICJATYWA VS POCZUCIE WINY

Dla dziecka w wieku zabawy⁹ przedmiotem najważniejszych rozwojowo przeżyć są jego wyobrażenia o rzeczach. J. Piaget (1966, s. 31), analizując rozwój form reprezentowania świata w tym wieku mówi, że „... wszystko dzieje się tak, jakby praktyczne schematy zostały przeniesione [...] w obszar wyobrażeń o świecie”. Niedoskonałość form myślenia dziecięcego, przejawiająca się np. w finalizmie, animizmie czy artycjalizmie nie stawiając dostatecznego oporu swobodzie wyobrażeń dopuszcza nieraz do wytworzenia odległych zmysłowej i znaczeniowej postaci przedmiotu wyobrażeń o nim.

Swobodny rozwój wyobrażeń spowodowany jest posiadana przez nie mocą uzupełniania niedostępnych dziecku za pomocą zmysłów i władz rozumu interesujących je aspektów przedmiotów. Szczególnie angażującym dziecko w wieku przedszkolnym są układy zależności (np. rodzina), porządki i związki łączące w nich znaczące dla niego przedmioty (np. rodziców). Snując wyobrażenia na ich temat tworzy złożone systemy wyobrażeń. Systemy te stanowią kontekst dla rozpoznawania sposobu w jaki uczestniczą w nich poszczególne przedmioty. Między wczesnym dzieciństwem a wiekiem zabawy dochodzi do zmiany w obrębie systemu usensowniania i uogólniania spostrzeżeń. J. Piaget (1966, s. 32) zwraca uwagę, że powstające w ten sposób fantazje są wyrazem „... pomieszania, czy też braku rozdziału między światem wewnętrznym, czy subiektywnym, a światem fizycznym, nie zaś prymatu wewnętrznej rzeczywistości psychicznej”. J. Piaget pisze, że w początkowym okresie wieku zabawy są „... to obrazy, zazwyczaj trochę straszne, przesyłane przez nocne światła (księżyc, latarnie), czy samo powietrze, a napawające niepokojem”, później mimo, że traktowane są już jako pochodzące od nas samych „... i tak

⁹ Wiek ten tradycyjnie określany jest jako przedszkolny. Określenie to dobrze wskazuje typ środowiska wychowawczego, które ma w tym okresie szczególne znaczenie dla procesów związanych z rozwojem dziecka. Ja w tekście używam określenia wiek zabawy koncentrując się szczególnie na formie działalności w której najlepiej manifestują się procesy rozwojowe dziecka w tym okresie. Zgodnie z terminologią L.S. Wygotskiego (1995) zabawa tzw. „na niby” pełni wtedy rolę najważniejszej rozwojowo formy działalności co oznacza, że w jej przebiegu dochodzi do realizacji potrzeb dziecka, jak i że w jej toku powstają nowe formy rozwojowe dające dziecku nowe władze panowania nad własnymi procesami psychicznymi i własnymi zachowaniami (patrz: Smykowski, 2000).

są to nadal obrazy, które znajdują się w głowie, kiedy się czuwa, a wychodzą, by się położyć na łóżku, czy w pokoju, kiedy się zasypia”.

Inicjatywa vs poczucie winy

Najbardziej znaczącym obiektem identyfikacji dziecięcych w tym wieku są jego rodzice. Dla dziecka stanowią oni wzór mocy i piękna. Dziecko w tym wieku wpasowuje się w ów wzór doświadczając równocześnie wzrostu własnej mocy, jak i poczucia „nieprawego” pozbawiania mocy znaczącej, kochanej osoby. Konflikt między wyobrażeniem o wielkości innych i chęcią pozbawiania ich tej wielkości stanowi centralny problem wieku zabawy. Dziecko myląc wyobrażenie z rzeczywistością doświadcza wewnętrznego rozdarcia. „Magiczne” myślenie dziecka, sprawca pomieszania wyobrażenia o rzeczywistości z nią samą, zmusza dziecko w wieku zabawy do pracy psychicznej pozwalającej na poradzenie sobie ze sprzecznością własnych dążeń (por. Piaget, 1992, s. 271–282).

W przebiegu kryzysu inicjatywa *vs* poczucie winy uczestniczą trzy procesy rozwoju: (1) funkcji lokomocyjnych – odpowiedzialnych za fizyczne przemieszczanie się, dzięki czemu dziecko staje się bardziej intruzywne, swobodnie przekracza fizycznie nieprzekraczalne granice (np. wchodzi na szafy, dociera do niedostępnych do niedawna zakamarków itd.), ustanawiając w ten sposób szerszy, jak mu się wydaje i nieograniczony zasięg celów, (2) funkcji komunikacyjnych – sprawność posługiwania się językiem staje się wystarczająca do tego, żeby nieustannie pytać o wiele rzeczy, choć niewystarczająca by prawidłowo zrozumieć poszczególne treści, (3) zarówno posługiwanie się językiem, jak i opanowanie swoich ruchów pozwala dziecku rozszerzyć swą wyobraźnię na tak wiele rzeczy, że nie może uniknąć przestraszenia się tym, co samo wyśniło czy wymyśliło.

E.H. Erikson (1980, s. 78) wskazując na kryteria określające poczucie niezłomnej inicjatywy stanowiącej podstawę dla wysokiego i realistycznego poczucia własnej ambicji i własnej niezależności dziecka mówi, że „... wydaje się ono »rosnąć równocześnie« zarówno fizycznie, jak i psychicznie. Wydaje się być bardziej sobą, bardziej kochające, rozluźnione i bystrzejsze w swym osądzie. Przede wszystkim wydaje się być, jak gdyby samonapędzane do działania, posiada pewną nadwyżkę energii, która umożliwia mu szybkie zapominanie niepowodzeń i zbliżanie się z niesłabnącym i coraz lepiej ukierunkowanym wysiłkiem do tego, co wydaje mu się pożądane (nawet jeżeli wydaje się jednocześnie niebezpieczne)”.

Dziecko czując w sobie moc do działania i będąc gotowe do wyobrażania sobie siebie w dorosłej roli zaczyna dokonywać porównań. Koncentruje się na poszukiwaniu narzędzi pomiaru rozmiarów i różnic. Próbuje zrozumieć możliwe przyszłe role, a szczególnie

role, które warto są tego, by je naśladować. Intruzywność charakteryzuje większość zachowań dziecka¹⁰ w wieku zabawy. Dziecko w swoich zachowaniach często posuwa się do fizycznego atakowania innych i napaśtliwego dopytywania się w efekcie wzrostu ciekawości (por. Piaget, 1966, s. 29–31; 1992, s. 204–238), do zagarniania przestrzeni dla rozwoju własnej zabawowej działalności. Inkluzywność to druga charakterystyczna cecha zachowań dziecka¹¹ w wieku zabawy. Dziecko gotowe jest włączać wszystko, z czym się spotyka do własnego wyobrażenia (por. Piaget, Inhelder, 1993, s. 60).

W fazie zabawy zaobserwować można wzrost zainteresowania współzawodnictwem, obstawanie przy celu, przyjemność zdobywania. Inicjatywa przynosi ze sobą rywalizację z tymi, którzy wydają się lepsi. Zazdrość i chęć rywalizacji stanowią częste motywy „ataku” na pozycje jednego z rodziców, a nieunikniona i konieczna porażka prowadzi do powstania poczucia winy.

W wieku zabawy obok wzrostu poczucia nieograniczonych możliwości dziecka rozwija się też narzędzie samoograniczania. W związku z poczuciem inicjatywy rozwijają się podstawy jego moralności (Piaget, 1967; Erikson, 1980). Dziecko w tym wieku czuje się nie tylko zawstyżone, gdy zostaje „nakryte” podczas łamania wprowadzonych przez dorosłego reguł. Boi się również zostać odkrytym. Czuje się winne nawet za zwyczajne myśli i uczynki, których nikt nie widział. Zjawiska te stanowią kamień milowy w rozwoju indywidualnej moralności. Prymitywne sumienie dziecka, zbudowane na wzorze przejętych od dorosłych zasadach jest przeważnie okrutne i bezkompromisowe. Prowadzi w początkowym etapie rozwoju moralnego dziecka do literalnego stosowania się do niego i oczekiwania, że każdy będzie również to czynił. E.H. Erikson (1980) nazywa ten etap moralizmem. Zjawisko to, jeśli dziecko ma wrócić na drogę swobodnego kontaktowania się z drugim człowiekiem, musi zostać przepracowane. Do przepracowania problemu związanego z moralizmem może dojść dzięki przesunięciu zaangażowania z rywalizowania na współpracę. Proces ten zachodzi w związku z reorganizacją systemu reguł moralnych – ze zorganizowania ich w oparciu o reguły konstytutywne – autorytetu, w kierunku zorganizowania ich wokół reguł konstytuowanych, bazujących na dwustronnym szacunku (Piaget, 1967, s. 78–88). Dziecko w wieku zabawy włącza się w działania z rówieśnikami. Jak wskazuje E.H. Erikson (1980, s. 80), „... pod przewodnictwem starszych dzieci, czy opiekunek stopniowo wkracza w dziecięcą politykę przedszkola, rogu ulicy

¹⁰ Ta charakterystyka dotyczy przede wszystkim chłopięcego stylu działania (Erikson, 1997, s. 92).

¹¹ Ta charakterystyka dotyczy przede wszystkim stylu działania dziewczynek (Erikson, 1997, s. 93).

i podwórka”. W wieku tym wzrasta potrzeba, a w ślad za tym i zdolności łączenia rzeczy razem, jednoczenia się z innymi dziećmi w celu wspólnego budowania i planowania. Współpraca stopniowo wypiera próby zmuszania innych i narzucania im swojej woli. W miarę jak motywy rywalizacji zastępowane są przez motywy współpracy wzrasta również zainteresowanie dorosłymi jako nauczycielami i wzorcami identyfikacyjnymi. E.H. Erikson (1980, s. 84) pisze, że „... rodzice często nie zdają sobie sprawy, dlaczego ich dzieci nagle przestają interesować się nimi i przywiązują się do nauczycieli, rodziców innych dzieci czy ludzi będących reprezentantami zawodów, których specyfikę dziecko może zrozumieć: strażaków i policjantów, ogrodników i hydraulików. Chodzi o to, że dzieci nie chcą, by przypomniano im o pryncypialnej nierówności z rodzicem tej samej płci. Pozostają zidentyfikowane z tym samym rodzicem, lecz obecnie szukają takich okazji, gdzie krótkotrwała identyfikacja wydaje się obiecywać pole inicjatywy bez zbyt wielu konfliktów czy poczucia winy”. Freud przydzielił zinternalizowane uwiecznienie wpływów kulturowych do funkcji superego czy ego idealnego, które miało reprezentować polecenia i zakazy emanujące ze środowiska i jego tradycji: „... superego dziecka nie jest tak naprawdę zbudowane na modelu rodziców, lecz na ich superego: przejmuje tą samą zawartość, staje się narzędziem tradycji i wszystkich wiecznych wartości, które zostały w ten sposób przekazane z pokolenia na pokolenie”¹². Freud, na co zwraca szczególną uwagę E.H. Erikson (1980), mówi o „ideologiach superego” rozpoznając w superego treść idealną. Odnosi się do superego jak do „narzędzia” tzn. części aparatu psychicznego, przez którą „pracują” idee. E.H. Erikson (1968, s. 210) potwierdza społeczne znaczenie ego idealnego przytaczając słowa Z. Freuda „Ego idealne otwiera ważną drogę prowadzącą do zrozumienia psychologii grupy. Zawiera ono prócz indywidualnego aspektu, aspekt społeczny, jest nim powszechny ideał rodziny, klasy czy narodu”.

Identyfikacja zabawowa vs utożsamienie z fantazją

Sensem działalności zabawowej dziecka jest reprodukcja rzeczywistości we własnym działaniu (Piaget, 1966, s. 28–29). Dziecko przekształca jednak rzeczywistość zgodnie ze swoimi pragnieniami. Bawiące się dziecko, jak pisze J. Piaget (1966, s. 28–29) „... odtwarza swoje własne życie, ale koryguje je wedle własnej idei; przeżywa ponownie wszystkie swoje przyjemności i konflikty,

¹² „Ludzkość nigdy nie żyje w teraźniejszości; ideologie superego unieśmiertniają przeszłość, tradycje rasy i ludzi, którzy powoli poddają się wpływowi teraźniejszości i nowym rozwojom i, tak długo, jak pracują superego, odgrywa to istotną rolę w życiu człowieka” (Freud, 1932, s. 95–96 za: Erikson, 1980, s. 159).

ale rozwiązuje je, a zwłaszcza kompensuje i uzupełnia rzeczywistość przez fikcję”.

Zagrożeniem dla prawidłowego psychospołecznego rozwoju w tym wieku jest zdaniem E.H. Eriksona uwiedzenie fantazją. Inkluzywny tryb funkcjonowania dziecka, a więc asymilacja wszystkiego do własnej jaźni prowadzi do wzrostu mocy usensowniania i uogólniania w systemie własnych wyobrażeń dotyczących rzeczy i związków w jakie wchodzi. Każde włączone w system wyobrażenia zwiększa jego moc jako kontekstu w którym może dojść do rozpoznania sensu niezrozumiałego zjawiska. Równocześnie jednak tego typu rozpoznanie oddala swój przedmiot od innych rozpoznań możliwych do uzyskania jedynie poprzez jego umieszczenie w ramach innego systemu np. zjawisk zmysłowych, czy społecznych. Rozpoznawanie sensu niezrozumiałych zjawisk jedynie w kontekście systemu własnych wyobrażeń prowadzi do wytwarzania fantazji i utożsamienia się z nimi. Utożsamienie to staje się dla dziecka rozwijającego się w prawidłowych warunkach źródłem równocześnie satysfakcjonujących przeżyć związanych ze wzrostem poczucia mocy, jak i niepokojów wynikających z poczucia nieuprawnionej ingerencji w obszar regulowany przez prawa dorosłych.

Jak długo sfera działań związanych z uleganiem własnym fantazjom objęta będzie tego typu konfliktem, tak długo będzie ona dla dziecka obszarem rozwojowych zmagania. Konflikt, jak mówi J. Piaget (1966, s. 32), wynika z braku sposobu odróżnienia wyobrażenia od rzeczywistości. Rozwojowa istota problemu identyfikacja zabawowa vs utożsamienie z fantazjami zawiera się w poszukiwaniach właśnie takiego sposobu. Zabawa jest zdaniem E.H. Eriksona (1995, s. 246) sposobem przewycięzania sprzeczności. Umieszczenie siebie we własnym wyobrażeniu, ale w powołanej przez siebie samego sytuacji „na niby” (Wygotski, 1995) pozwala dziecku zachować dystans do efektów swoich działań. Dziecko, jak mówi E.H. Erikson (1980, s. 78) w tej fazie koncentruje się na własnych wyobrażeniach. Poprzez uzewnętrznienie ich w zabawowej działalności, realizowanej równocześnie w kontekście rzeczywistości zmysłowej i społecznej, uświadamia sobie całe bogactwo możliwych sensów i znaczeń w jakich przedmiot może występować w różnych formach zorganizowania działań. Ten zabawowy wieloaspektowy sposób odzwierciedlania stanowi ochronę przed swobodnym rozwojem jednej fantazji. Kompetencja do bawienia się pojawia się jako efekt zarówno rozwoju emocjonalnego, jak i intelektu dziecka, a prowadzi do przeciwstawienia się własnemu pragnieniu w sytuacji społecznej (Wygotski, 1984). Dystans do własnych kierowanych wyobrażeniem działań, jedno z podstawowych kryteriów pozwalających odróżnić zabawę od innych form dziecięcej działalności (szerzej patrz: Winnicott, 1976, 1995, s. 215–219; Erikson, 1995, s. 236–239; Czubiński, 1995, s. 271–273) pojawia się w samodzielnych działaniach

dziecka, kiedy również jego społeczna sytuacja zostanie zasymilowana do wyobrażenia¹³. Dziecko używa konwencji „na niby” w funkcji strażnika strzegącego granic między wyobraźnią, rzeczywistością zmysłową i społeczną. W zabawie „na niby” obserwujemy odwrotny niż w utożsamieniu z fantazją proces. Satysfakcja płynie nie tyle z działania po linii najmniejszego oporu a więc z utożsamienia z własną fantazją, ale paradoksalnie z działania równocześnie po linii najmniejszego i największego oporu, a więc wyrzekania się swoich impulsów i koordynowania każdego swojego działania z regułami (Wygotski, 1995, s. 81–82). Sytuacja „na niby” związana jest z dystansem zarówno do siebie, własnych działań, jak i ich przedmiotów. Ani odgrywana postać nie musi mieć już wtedy wszystkich atrybutów, ani samo dziecko nie musi być jej idealnym odwzwierciedleniem.

Na tym etapie rozwoju zabawy wyraźnie widoczne jest wysuwanie się systemu społecznych znaczeń na pozycję kontekstu, w którym dochodzi do uogólnień i usensownień. Wyparcie własnych wyobrażeń z pierwszoplanowej pozycji na pozycję działających poprzez system społecznych uzgodnień związane jest z rozpoznaniem w nich źródła niekończących się konfliktów. Zaangażowanie dziecka w opanowanie reguł formowania własnego wyobrażenia tak, aby jego swobodny rozwój nie wzmagał konfliktowości chroni je przed popadaniem w fikcje. Identyfikacja zabawowa pozwala na opanowanie sprzeczności związanych z byciem w trzech światach: wyobrażonym, fizycznym i społecznym. Odróżnianie ich oznacza dla dziecka w wieku przedszkolnym zdolność podporządkowywania się różnym konwencjom w zależności od rozpoznania sytuacji działania. Dziecko zdolne do identyfikacji zabawowej posiada sprawności potrzebne do bezkonfliktowego bawienia się. W miarę jak zakres konfliktowości zabawy zmniejsza się, aktywność dziecka zaczyna przejawiać się coraz częściej w obszarze jego społecznego funkcjonowania. Tam też przenosi się główny nurt procesów rozwojowych końca wieku zabawy.

Dziecko poprzez zabawowe działanie w roli ustosunkowuje się do postaci ludzkich, zwierząt i przedmiotów wyobrażanych sobie. Możliwość bycia w związku z każdym elementem własnego wyobrażenia albo bezpośrednio zabawowo identyfikując się z nim, albo będąc z nim powiązany w konwencji zabawy prowadzi dziecko do wiązania w całość wielu różnorodnych przeżyć. Od tego momentu dziecko, mimo że generalnie chce bawić się w daną zabawę, określa kim w niej może być, a kim nie. Plan zabawy staje się więc dla dziecka przestrzenią rozpoznania własnego sensu, roli której odgrywanie związane jest z doświadczeniem satysfakcji z bycia społecznie akceptowanym w odkrytej dla siebie formie urzeczywistniania własnej mocy.

¹³ Wyjaśnienie mechanizmu uwewnętrznienia patrz: Wygotski, 1971, s. 132–133.

Na tym etapie identyfikacja zabawowa związana jest z wyborami i formowaniem określonych elementów własnego wyobrażenia. Dziecko utożsamiając się zabawowo z własnym dotyczącym czegoś wyobrażeniem stopniowo odkrywa jego istotę, to znaczy pozbawia odgrywaną postać zewnętrznych atrybutów roli, organizując w zabawie swoje zachowania zgodnie z odkrytym, czy wytworzonym w sytuacji bawienia się jej społecznym znaczeniem. Rozbudowujące się stopniowo zabawy dziecka stają się dla niego przestrzenią zgłębiania coraz bardziej skomplikowanych układów związków między zjawiskami. Zabawa zaczyna coraz bardziej być nie tylko formą działalności zaangażowaną w rozpoznanie treści społecznej ale i sama również przybiera coraz wyraźniej formę działalności społecznej. Potrzeby realizowane w tym właśnie typie zabaw stają się naciskiem zmuszającym do poszukiwania i pozyskania osób – uczestników zabawy. Współpraca w zabawie zmusza dzieci do udzielania sobie nawzajem nieustannych wyjaśnień znaczenia takich, a nie innych zachowań odgrywanej roli. W rozwoju dzieci w wieku zabawy zmianie ulega przedmiot identyfikacji. Odchodząc od zmysłowych atrybutów przedmiotów w kierunku kierowania się ich sensem, dziecko stopniowo zastępuje „na niby” konstytuowaną w zabawie regułą społeczną (Wygotski, 1995). Opanowanie zdolności umawiania się umożliwia uczestnikom zabawy panowanie nad konfliktowością wynikającą ze swobodnego rozwijania, przekształcania i łączenia elementów wyobrażeń w nowe systemy związków.

IDENYFIKACJA ZABAWOWA W WĄTKU SOLIDARNOŚCI

Związek między oboma problemami nie ma prostego liniowego charakteru. Identyfikacja zabawowa wraz z opanowaniem wzorów dziecięcej współpracy i rywalizacji z innymi wnosi do wątku solidarności prototypy dorosłych zachowań społecznych. Opanowanie ich staje się możliwe w efekcie rozdzielania bezpośredniości związku przeżycia z zachowaniem i włączenia jako ogniwa pośredniczącego myślenia, zorganizowania funkcji psychicznych wokół myślenia, wytworzenia systemu uświadomionych ustosunkowań do otoczenia zorganizowanego wokół cenionych celów i akceptowanych reguł.

Projektowanie w obszarze działalności społecznej w okresie wczesnej dorosłości bazuje właśnie na tych osiągnięciach wieku zabawy. Tworzenie wizji, najogólniejszego i sensotwórczego celu projektu dotyczy dowolności przekształceń w ramach ustosunkowań do pojedynczych wyobrażeń, jak i ich struktury oraz dystansu do różnych form swoich działań, jak i ich efektów. Sensem projektowania nie jest bowiem praktyczne działanie. Ono samo jest formą działalności, w ramach której rodzi się potrzeba związku z innymi. Projekto-

wanie korzystając ze sformułowania L.S. Wygotskiego „grzebie” w sobie osiągnięcia wieku zabawy stając się narzędziem solidarności.

Osiągnięcia stanowiące genetyczną podstawę projektowania nie wyczerpują wkładu wieku zabawy w realizację wątku solidarności w indywidualnym cyklu życia. Najcenniejszą zdobyczą tego wieku może być trudny do utrzymania w dorosłości (Erikson, 1995, s. 262) zabawowy stosunek do własnych projektów. Nie chodzi tu o traktowanie ich niepoważnie, ale o traktowanie ich zgodnie z ich naturą. Mimo, że projekty tworzone przez dorosłych mają postać systemu sensownego i uogólnionego nie mogą one być traktowane jak uniwersalna wiedza o świecie, ale jedynie jako własny punkt widzenia go. Dorosłość ma w sobie dziecięce wątplenie pozwalające z powagą, która przystoi autentycznemu badaczowi na bawienie się w myślach własnymi projektami. Poważne podejście do własnej działalności oznacza zaangażowanie w nią całego swojego potencjału. Identyfikacja zabawowa pozostawia rys swobody w sposobie funkcjonowania psychicznego jednostki na całe życie. Przejawia się on w sposobie organizowania własnego działania. Jego ślad widoczny jest, kiedy dziecko zaczyna planować swoje zachowania, kiedy w procesie formowania tożsamości młody człowiek tworzy projekt swojej osoby czy kiedy dorosła już osoba tworzy projekty swoich związków z innymi. E.H. Erikson (1995, s. 261) wysuwa twierdzenie, że „... prawdziwa dorosłość wymaga na każdym poziomie przywoływania dziecięcej skłonności do bawienia się i młodzieńczego dowcipu.” Dalej mówi, że „... człowiek dorosły musi pozostać, wychodząc poza działania o charakterze czystej zabawy i żartu, zdolnym do zabawy w obrębie swoich najważniejszych spraw i musi pozostać otwartym na wszelkie okazje odnajdywania i zwiększania zakresu możliwości swobodnego działania dla siebie i otaczających go ludzi”.

LITERATURA

- Bauman, Z. (1995). O sposobach bycia razem. W: A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Trudna ponowoczesność* (s. 13–40). Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Czub, T. (1995). Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 270–294). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Erikson, H.E. (1968). *Identity youth and crisis*. New York – London: W. W. Norton & Company.
- Erikson, H.E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York – London: W. W. Norton & Company.
- Erikson, H.E. (1982). *The life cycle completed*. New York – London: W. W. Norton & Company.
- Erikson, H.E. (1995). Zabawa i aktualność. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 232–269). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka*. PWN. Warszawa.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród.
- Rorty, R. (1996). *Przygodność, ironia i solidarność*. Warszawa: Wydawnictwo SPACJA.
- Smykowski, B. (2000). Podejście rozwojowe do badania złożonych form zachowań. W: A. Brzezińska (red.), *Z Wygotskim w tle* (w serii: Nieobecne dyskursy) (s. 137–152). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Smykowski, B. (2001). U progu solidarności społecznej. *Forum Oświatowe*, 1, 24, 37–51.
- Winnicott, D.W. (1976). Dziecko i zabawa. *Teksty*, 25, 1, 42–53.
- Winnicott, D.W. (1995). Bawienie się. Rozważania teoretyczne. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 215–232). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (1984). Razwities wysszych psychiczieskich funkcji wpieriechodnom wozroście W: A. W. Zaporozec (red.), *Sobranie soczienienij w sziesti tomach*. Moskwa: Piedadagogika.
- Wygotski, L.S. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska, Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka* (s. 67– 88). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.