

Pedagogika
podmiotowości

Odkrywanie podmiotowości



Podręcznik dla trenerów

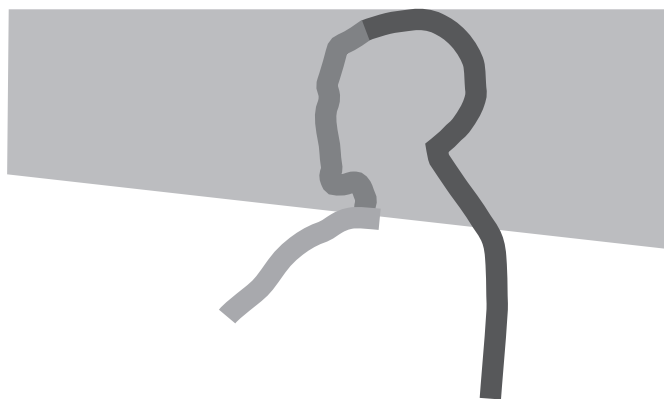
pod redakcją:

Lidia Frydzińska-Świątczak

Makary K. Stasiak

Pedagogika
podmiotowości

Odkrywanie podmiotowości



Podręcznik dla trenerów

pod redakcją:

Lidia Frydzińska-Świątczak

Makary K. Stasiak

Recenzja

prof. dr hab. Ireneusz Bittner

Projekt okładki

Elżbieta Dul-Ledwosińska

Redakcja

Iwona Morawska

Korekta

Renata Frątczak

Skład DTP

Krzysztof Kardasiński

© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi,
Łódź 2010

Wydanie elektroniczne (e-book)

ISBN 978-83-7405-657-1

na podstawie wersji papierowej
ISBN 978-83-87814-58-7

Wydawnictwo

Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

tel. 42 63 15 908

wydawnictwo@ahelodz.pl

www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

część I Teksty

1. Filozoficzne podstawy ćwiczeń z przedmiotu
Myślenie i działanie twórcze 8
2. Świadomość wartości
i umiejętność wartościowania 13
3. Dialog egzystencjalny
i egzystencjalna komunikacja (Buber, Jaspers) ... 26
4. Struktura ćwiczenia treningowego 54

część II Ćwiczenia

- Przedmowa 66
1. SPOTYKAMY
Wzbogacanie wiedzy o sobie i innych
 - 1.1. Taki jestem. Tak cię widzimy 70
 - 1.2. Rzeźba z papieru 71
 - 1.3. Wiadomość o mnie, wiadomość do mnie 72
 - 1.4. O sobie, o tobie 73
 - 1.5. Ślepiec 74
 - 1.6. Moja twarz – mój dzień 75
 - 1.7. Autoportret 76
 - 1.8. Kłopotliwe pytania 77
 - 1.9. Drzewo 78
 - 1.10. Obrazy i słowa 80
 - 1.11. Ilustrowanie pojęć przeciwstawnych 82
 - 1.12. Strojenie zmysłów – wzrok 84
 - 1.13. Strojenie zmysłów – dotyk 86
 - 1.14. Zwierzyniec 88
 2. TWORZYMY
Nowe spojrzenie na rzeczywistość
 - 2.1. Kompozycja odcinków 92
 - 2.2. Poszukujemy źródeł kreatywności 93

2.3. Stereotypy	94
2.4. Zmiana	95
2.5. Organizujemy chaos	96
2.6. Most do celu	97
2.7. Przedmioty	98
2.8. Znalezione przedmioty	99
2.9. Projektowanie osobliwych maszyn	100
2.10. Skrzydła	102
2.11. Opakowanie	104
2.12. Analiza	105
2.13. Synteza – „Dwa w jednym”	106
 3. WYBIERAMY Świadomość wartości	
3.1. Role życiowe	108
3.2. Role baśniowe	109
3.3. Ograniczenia – bez ograniczeń	110
3.4. Odmieniec	111

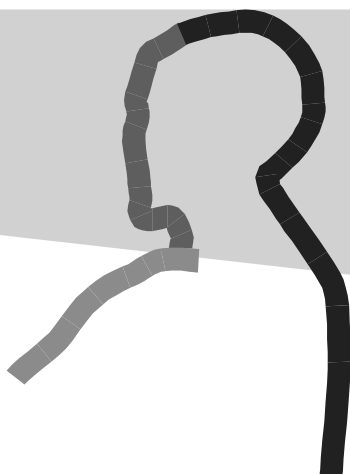
część III

Raporty

Proces tworzenia ćwiczeń – raporty	114
1. Anna Meissner – Skrzydła	115
2. Marzanna Napióra – Ilustracje	120
3. Justyna Martynowska – Droga do dziś, droga do jutra	124
4. Krzysztof Wosik – Wiadomość o mnie, wiadomość do mnie	127
5. Justyna Wirth-Jabłońska – Osobista gazeta	130
6. Katarzyna Szpilowska – Gra wartościami	134
7. Lidia Frydzińska-Świąteczak i Barbara Kaczorowska – Wyzwania	136

część I

Teksty



1. Filozoficzne podstawy ćwiczeń z przedmiotu *Myślenie i działanie twórcze*

dr Janusz Maciaszek

Od początku istnienia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi wprowadzane jest w życie przedsięwzięcie edukacyjne, realizowane w ramach przedmiotu *Myślenie i działanie twórcze*. Pomysłodawcą i głównym wykonawcą tego przedsięwzięcia jest założyciel i kanclerz WSHE, prof. dr Makary Stasiak, któremu udało się stworzyć zespół złożony głównie z absolwentów Akademii Sztuk Pięknych, oraz filozofii i psychologii. Kilka lat prowadzenia zajęć z przedmiotu *Myślenie i działanie twórcze*, zajęć, w których brało udział tysiące studentów WSHE, pozwoliło na zebranie wielu doświadczeń. Owocem owych doświadczeń jest ten skrypt, obejmujący reprezentatywne ćwiczenia realizowane na zajęciach.

Celem zajęć z *Myślenia i działania twórczego* jest stymulowanie rozwoju podmiotowego studentów. Termin „podmiotowość” wymaga jednak osobnego wyjaśnienia. Przez podmiotowość rozumie się niezdeteminowanie przez czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Człowiek jako podmiot, przy wszelkich uwarunkowaniach społecznych, genetycznych i biologicznych, zdolny jest, przynajmniej w pewnym zakresie, do autonomicznych czynów i decyzji. Brak takiej możliwości oznaczałby, że człowiek nie byłby *podmiotem* lecz *przedmiotem*, nie byłby *autonomiczny* lecz *heteronomiczny*, zaś wszelkie jego czyny i decyzje byłyby w określonych warunkach przewidywalne. Wprawdzie ostateczne konsekwencje takiego poglądu są trudne do zaakceptowania, to wizja człowieka heteronomicznego leży u podstaw tradycyjnych teorii pedagogicznych. Tradycyjnie uważa się bowiem, że proces wychowania zmierza z jednej strony do ukształtowania człowieka, z drugiej zaś strony, do ujawnienia jego wrodzonych predyspozycji. Teorie te akceptują bowiem fakt, że człowiek jest w pełni zdeterminowany przez czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, zaś proces wychowania i edukacji ma na celu dostarczenie pożądanых, ze względu na założony cel, bodźców zewnętrznych kształtujących człowieka i jego zachowanie oraz uaktywnienie pożądanых predyspozycji. Cel ten realizowany jest przez dostarczanie wiedzy,

nauczanie technik rozwiązywania problemów, wszczepianie pożądaných hierarchii wartości i rozwijanie zainteresowań uczniów.

Celem przedmiotu *Myślenie i działanie twórcze* nie jest deprecjonowanie dotychczasowego modelu nauczania. Wręcz przeciwnie, model tradycyjny sprawdził się w ciągu co najmniej 2,5 tysiąca lat. Bez niego nie byłaby możliwa ani cywilizacja, ani nauka, ani sztuka. Celem zajęć rozwijających podmiotowość nie jest bowiem zastąpienie dotychczasowego modelu nauczania i wychowania, lecz uzupełnienie go o czynnik dotychczas niedoceniany. Tym czynnikiem jest podmiotowość i jej świadomość. Dotychczasowe modele nauczania również rozwijają podmiotowość uczniów. Czynią to jednak pośrednio, według maksymy „Naucz się, to się rozwiniesz”. Proponowany model nauczania podmiotowego realizuje maksymę odwrotną „Rozwiń się, to lepiej i szybciej się nauczysz”.

Dlaczego należy rozwijać podmiotowość, a ściślej *świadomość podmiotowości i świadomość możliwości samodzielnego jej wzbogacania i rozwoju*? Aby odpowiedzieć na to pytanie należy zastanowić się nad tym, w jaki sposób może manifestować się podmiotowość człowieka. W historii myśli filozoficznej znanych jest wiele, często odmiennych stanowisk. Początkowo przekonanie o podmiotowości człowieka, bez względu na to jakim terminem było określane, nie było zasadniczo kwestionowane. Każda bowiem jednostka posiadająca samoświadomość ma przekonanie, że podejmuje autonomiczne decyzje. W XVII i XVIII wieku europejska myśl filozoficzna podważyła naturalną wiarę w autonomię człowieka. Wiązało się to z rozwojem nauk eksperymentalnych, które wyjaśniały coraz więcej zjawisk w kategoriach przyczyn i skutków. Nic zatem dziwnego, że ludzkie akty woli również zostały potraktowane jako skutki pewnych czynników zewnętrznych wobec człowieka, oraz czynników tkwiących w nim samym. To scjentyistyczne podejście do człowieka widoczne jest również obecnie i przybiera bardzo wiele form. Mechanicyzm, fizykalizm, behawioryzm i psychoanaliza to jedynie najbardziej skrajne przejawy przedmiotowego traktowania człowieka. Podejście to ma oczywiście wiele niekwestionowanych zalet. Jest tak dlatego, że człowiek jest bytem złożonym i posiada również aspekt przedmiotowy, którego funkcjonowanie może być wyjaśnione metodami naukowymi. Pozostaje jednak w człowieku to *coś* niezdeterminowanego, co wymyka się wszelkiej analizie. Zatem każda próba wyjaśnienia funkcjonowania i zachowania się człowieka w kategoriach naukowych prowadzi, pomimo wymiernych

korzyści, do zubożenia obrazu człowieka, gdyż z założenia nie uwzględnia jego podmiotowości.

Od końca XVIII wieku rozpoczął się długi i żmudny proces przywracania podmiotowości myśli europejskiej. Został on zapoczątkowany w etyce Immanuela Kanta, który manifestacji podmiotowości dopatrywał się w *działaniu bezinteresownym*, rozumianym jako realizacja *imperatywu kategorycznego*. Według egzystencjalistów, podmiotowość uwidacznia się w sytuacji dramatycznego wyboru w sytuacji granicznej. *Hermeneuci* postrzegali podmiotowość jako konstytuującą się w procesie *dochodzenia do rozumienia* tekstu lub uczestnika dialogu. To co stanowi przeszkodę w interpretacji tekstu lub codziennej komunikacji, np. różnice kulturowe, językowe, różnice będące rezultatem życia w różnych epokach, oraz systemy kształtujących nas przesądów, pozwalają dostrzec uwarunkowania, które ograniczają każdego z nas jako podmiot. We współczesnej *filozofii dialogu* podmiotowość może manifestować się w sytuacji *dialogu* i *spotkania*. We wszystkich wymienionych stanowiskach podmiotowość jest kategorią nieredukowalną do żadnych innych. Nie posiada ona również żadnych empirycznych kryteriów stosowności. Podmiotowość może się jednak w pewien sposób manifestować.

U podstaw nauczania przedmiotu *Myślenie i działanie twórcze* leży przekonanie, że jedną z najważniejszych manifestacji podmiotowości jest *akt twórczy*, zaś rozwój i świadome rozwijanie podmiotowości przyczynia się w sposób istotny do zwiększenia możliwości twórczych człowieka. Akt twórczy jest zjawiskiem, które tradycyjnie uważa się za tajemnicze, nieprzewidywalne i wymykające się wszelkim analizom. Za warunek twórczości uważano niekiedy natchnienie, czyli siłę pochodzącą z zewnątrz. Mimo to, twórczość na polu nauki, sztuki czy techniki stanowi decydujący czynnik rozwoju ludzkości. Słowo „twórczość” pochodzi od teologicznego terminu oznaczającego akt stworzenia świata przez Boga, zaś zjawisko twórczości traktowane było jako równie tajemnicze jak sam akt stworzenia. Wiedza, umiejętności i doświadczenie stanowiły zawsze warunek konieczny twórczości naukowej, artystycznej czy na polu techniki, nie stanowiły jednak dla niej warunku wystarczającego. Aktu twórczego, jako manifestacji podmiotowości, nie da się bowiem opisać jak pozostałych zjawisk, które tworzą łańcuchy przyczyn i skutków.

Podmiotowość nie może być zatem przedmiotem wiedzy w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Nie rządzią nią bowiem żadne standardowo rozumiane

prawa. Można uzyskać jednak *świadomość* własnej podmiotowości. Może do tego dojść poprzez spotkanie się z drugim człowiekiem i dostrzeżenie własnych ograniczeń. Ograniczenia te to zwodzony lub wyuczony schematyzm postrzegania świata, nadawania sensu rzeczywistości i podejmowania decyzji. Dostrzeżenie tych ograniczeń pozwala uświadomić sobie, że poza wszelkimi zdeterminowaniami istnieje w nas coś niezdeterminowanego i autonomicznego. Proces uświadamiania sobie i rozwijania podmiotowości nie jest jednak uczeniem się w dotychczasowym tego słowa znaczeniu. Nie może być zatem mowy o nauczaniu podmiotowości. Można jedynie mówić o wspomaganiu samodzielnego procesu, poprzez prowokowanie sprzyjających mu sytuacji.

Celowi temu służą prezentowane w tym skrypcie ćwiczenia. W trakcie realizacji tych ćwiczeń studenci nie zdobywają ani nowych umiejętności, ani wiedzy, ani nie rozwijają wrodzonych zdolności. Ćwiczenia te bowiem są bardzo proste, co pozwala na wyeliminowanie w trakcie ich trwania jakichkolwiek ocen. **Ocena rezultatów ćwiczenia, wszechobecna w tradycyjnej edukacji i wychowaniu, sprzyja bowiem narzucaniu pożądaných schematów myślenia i działania, oraz hierarchii wartości.**

Realizacja ćwiczeń prezentowanych w tym skrypcie przebiega w czterech etapach. W pierwszym etapie formułowane jest w sposób jasny i wyraźny proste polecenie. Polecenie to musi być tak sformułowane, aby dawało możliwość wielorakich interpretacji. W trakcie wykonania polecenia, będącym drugim etapem ćwiczenia, ujawniają się różne u różnych osób sposoby rozumienia słów, rzeczy, hierarchie wartości i strategię rozwiązywania problemów. Trzeci etap ćwiczenia, konfrontacja rozwiązań, pozwala uczestnikom dostrzec własne ograniczenia. Dostrzegając bowiem rozwiązania innych, uświadamiamy sobie, że nasz sposób widzenia świata, rozwiązywania problemów i wartościowania jest schematyczny. Schematyzm ten jest ukształtowany zarówno przez czynniki wobec nas zewnętrzne (dom, szkoła, grupa, społeczeństwo), jak i wewnętrzne. Ograniczeniom tym podlegają wszyscy uczestnicy ćwiczenia, lecz są to różne ograniczenia. Konfrontacja rozwiązań sprzyja nie tylko dostrzeżeniu własnych ograniczeń, ale prowokuje do ich przekroczenia. Służy temu ostatni etap, który często polega na wykonaniu podobnego, lecz nie tego samego ćwiczenia.

Nawet najlepiej opracowane i przeprowadzone ćwiczenia, same w sobie nie rozwijają podmiotowości uczestników. Uświadomienie sobie własnej

podmiotowości i dalszy jej rozwój może być jedynie wynikiem indywidualnego wysiłku i starania każdego uczestnika ćwiczeń. Jest to samodzielna praca nad sobą, wspomagana jedynie przez efekt jaki daje spotkanie w grupie i inspirowana przez zadania postawione przez prowadzącego ćwiczenie. Rola autorów i prowadzących ćwiczenia jest zatem bardzo niewdzięczna. Nie mają oni bowiem pewności, czy w przypadku poszczególnych uczestników, ćwiczenie osiągnęło swój cel – nikt nie ma bowiem wglądu w podmiotowość drugiego człowieka. Ponadto na wymierne efekty rozwoju podmiotowego trzeba czekać niekiedy latami i sami uczestnicy nie muszą ich łączyć z odbytymi ćwiczeniami. Świadomy rozwój podmiotowy, zgodnie z cytowaną już maksymą „Rozwiń się, to lepiej i szybciej się nauczysz”, paradoksalnie owocować może również w postaci lepszych efektów na przedmiotach nauczanych metodami tradycyjnymi. Tym bardziej jednak należy podkreślić nowatorstwo idei praktycznie wprowadzanych w życie na zajęciach z przedmiotu *Myślenie i działanie twórcze*.

2. Świadomość wartości i umiejętność wartościowania

Makary Krzysztof Stasiak

Człowiek ciągle podejmuje rozmaite decyzje. Chciałby, aby efekty podejmowanych decyzji przynosiły mu dostatek, szczęśliwe życie i pozytywną ocenę innych ludzi. W praktyce okazuje się, że nie zawsze nasze decyzje prowadzą do pozytywnych efektów i przynoszą oczekiwane przez nas skutki. Często zdarza się, że przyjmowane rozwiązania są chybione, a zamiast pożytku przychodzi nieszczęście.

Dość powszechnie odczuwana jest potrzeba korzystania z jakiejś sensownej koncepcji wspierającej proces podejmowania decyzji. Chodzi o to, by człowiek, wspomagając się taką koncepcją wartościowania, potrafił trafniej podejmować decyzje niż gdyby takiej koncepcji wartościowania nie stosował.

Chciałoby się mieć jakieś wsparcie intelektualne, jakąś teorię podejmowania decyzji, która byłaby pomocna w dokonywaniu wyborów. Teoria ta winna pomagać nam w podejmowaniu decyzji tak, aby dokonywane wybory prowadziły człowieka do szczęścia i pozwalały omijać zagrożenia. Taką teorią, mającą służyć wskazanym celom, jest etyka.

Wspomaganie procesu podejmowania decyzji jest zagadnieniem mającym już długą historię. Problematykę tę szeroko omawiał Arystoteles w pracy *Etyka Wielka i Etyka Nikomachejska*.

Dzisiaj zagadnienia te wymagają ponownego przemyślenia. Zmieniły się bowiem podstawowe założenia. Człowiek inaczej rozumie siebie samego. W tradycyjnych opracowaniach etycznych, człowiek rozumie sam siebie jako podmiot heteronomiczny. Oznacza to, że człowiek postrzega siebie jako podmiot zewnętrznie sterowalny, podmiot zewnętrznie zarządzany. Dzisiaj coraz częściej i coraz więcej ludzi zauważa, że podejmowane decyzje zależą od niego samego. Kant wskazując na autonomię człowieka pisał: „niebo gwiazdziste nade mną, a prawo moralne we mnie”.

Wraz ze zmianą rozumienia człowieka, zmienia się niejako zasada wartościowania i zarazem zasada podejmowania decyzji. Człowiek postrzegający siebie jako podmiot heteronomiczny będzie poszukiwał oparcia poza

sobą, gdyż tam jest miejsce, gdzie zapadają decyzje. Natomiast człowiek rozumiejący siebie jako podmiot autonomiczny będzie upatrywał źródła decyzji w sobie samym.

Można więc mówić o dwóch zasadach etycznych, dwóch modelach myślenia etycznego: etyce heteronomicznej i etyce człowieka autonomicznego. W każdym z tych modeli inna będzie zasada wspierania człowieka w procesie podejmowania decyzji.

Etyka człowieka heteronomicznego

Człowiek postrzegający siebie jako podmiot heteronomiczny przyjmuje pewną strukturę myślenia. Zakłada on, że istnieje zewnętrzny względem człowieka, od niego niezależny, system wartości czy norm. Ów system może służyć efektywnej regulacji życia człowieka. Problemem jest tylko poprawne zrekonstruowanie owego systemu. Trudności może stwarzać także konsekwentne stosowanie się do owego systemu.

Człowiek postrzegający siebie jako podmiot heteronomiczny jest przekonany, że jest sterowany przez siły zewnętrzne wobec niego. Owymi aktywnymi i zewnętrznymi względem człowieka siłami mogą być na przykład:

- środowisko (behawioryzm)
- własna podświadomość (koncepcja psychodynamiczna)
- struktury poznawcze naszego umysłu (strukturalizm)
- siły nadprzyrodzone – Bóg (teizm)
- obiektywna, niezależna od człowieka, struktura wartości (etyka obiektywistyczna)
- lub jeszcze inne czynniki wpływające na zachowanie człowieka, którymi on sam bezpośrednio nie zawiaduje.

Człowiek postrzegający siebie jako podmiot heteronomiczny ma stosowny do posiadanych wyobrażeń model podejmowania decyzji. Człowiek o opisywanym sposobie myślenia poszukuje czynnika decydującego o jego zachowaniu. Następnie stara się rozpoznać jego wpływ na swoje zachowanie. Ponadto, człowiek rozumny będzie starał się dostosować swoje zachowanie do naturalnej zmienności jaka dzieje się w świecie i której on także podlega. Sprzeciwianie się naturalnemu biegowi zdarzeń jest mało sensowne. Ów bieg naturalnych zdarzeń jest obiektywny, pozostaje więc poza sferą

realnego oddziaływania nań przez człowieka. Raczej człowiek powinien się mu podporządkować niż się mu sprzeciwiać.

Dla człowieka postrzegającego siebie jako podmiot heteronomiczny jedynie sensowne jest poznanie obiektywnego toku zdarzeń i wpisanie swojego indywidualnego zachowania w tę naturalną zmienność.

Nierealistycznym jest oczekiwanie, aby każdy człowiek osobiście podejmował badania nad obiektywną strukturą wartości, obiektywnym kształtem świata. Pracę tę wykonują nieliczne osoby. Jednak zdobytą wiedzę udostępniają innym w postaci gotowych zdań, norm. Ów system norm wskazuje zachowania zalecane i odrzucane.

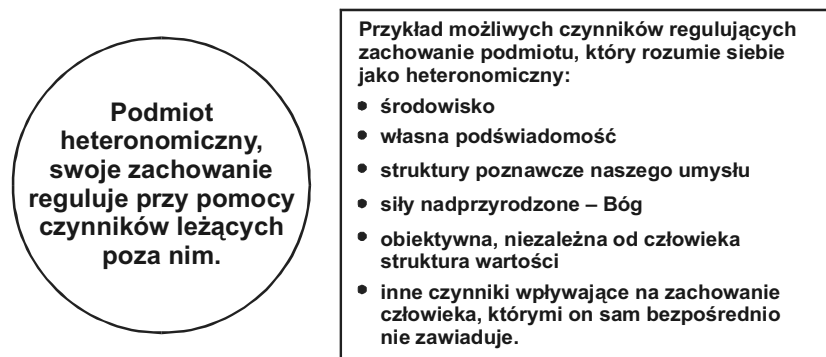
System kilku czy kilkunastu norm odnoszący się do większości sytuacji życiowych zwany jest kodeksem. W owym kodeksie zawarta jest informacja, jakie czyny są dozwolone dla człowieka i jakie zabronione.

Ów kodeks jest sposobem na wspomaganie człowieka w podejmowaniu decyzji. Informacje tam zawarte powstrzymują człowieka od zachowań ocenianych jako negatywne i zachęcają do czynów wskazanych jako właściwe. Przyjęty kodeks służy powstrzymaniu człowieka przed czynami nieodpowiednimi, to jest ochroną przed złem i wskazywaniu drogi postępowania uznanej za właściwą. W kodeksie dobitnie wskazane są informacje o złym i o dobrym postępowaniu człowieka. Owe wskazówki są pomocne w dokonywaniu właściwych wyborów.

Kodeksy etyczne mogą mieć bardzo różną postać. Mogą to być przyjęte przez dane społeczeństwo normy zwyczajowe i normy oceniania. Normy objawiają się w postaci zwyczajów w zachowaniu się ludzi. Na przykład dzień świąteczny podobnie spędza większość ludzi w danej społeczności. Osoby nierespektujące przyjętego obyczaju są karane przez innych członków tej społeczności. Z kolei nagradzane są osoby szczególnie pilnie przestrzegające przyjętych obyczajów.

Na straży porządku moralnego stoją też systemy prawne. W celu ich przestrzegania, państwa utrzymują parlament stanowiący prawo oraz systemy wymiaru sprawiedliwości i policyjne. Osoby naruszające prawo są ścigane i karane. W przypadku szczególnie drastycznych naruszeń prawa wymierzana jest nawet kara śmierci. Na straży porządku moralnego stoją też systemy religijne, które obiecują w życiu pozagrobowym dobrze czyniącym, szczęście, a wieczne cierpienie dla dusz, które zbłądziły.

Jesteśmy głęboko przekonani, że etyka obiektywistyczna, wyrażająca się w postaci uznanego systemu norm etycznych i systemów stojących na straży ich przestrzegania powstrzymuje ludzi przed czynieniem zła i wspomaga w czynieniu dobra. W przypadku usunięcia tych norm, społeczeństwa zapewne uległyby naturalnej destrukcji i daleko idącej degradacji moralnej.



Schemat 1. Wspomaganie człowieka w podejmowaniu decyzji stosowane w koncepcji etyki obiektywistycznej

Na straży obiektywistycznego myślenia wartościującego stoi też lęk człowieka przed nieznanym, przed nicością i wolnością. Człowiek boi się sytuacji, w której miałby utracić trwałe drogowskazy. Żywi przekonanie, że jeśli pozbawi się zewnętrznych ograniczeń, przeszkód, to będzie czynił tylko złe. Człowiek postrzegający siebie jako podmiot heteronomiczny obawia się tzw. relatywizmu moralnego. Panuje dość powszechne przekonanie, że w sytuacji braku obiektywnych odniesień i wartości, człowiek może iść tylko w kierunku deprawacji, może jedynie degradować siebie i innych.

Obiektywistyczny typ myślenia wartościującego jest dobrze ugruntowany w nas i w kulturze naszego myślenia. Traktowany jest jako jedynie właściwy sposób rozwiązywania problemów. Jednakże coraz częściej zauważa się dzisiaj, że jest to sposób niewystarczający.

Współczesny człowiek przestał się obawiać wiecznego potępienia. Zauważył też, że niejednokrotnie przekraczanie norm i mentalnych ograniczeń

przynosi bardzo pozytywne skutki. Często zdarza się, że wkroczenie w nowe obszary, podjęcie działań, które wcześniej były oceniane negatywnie okazują się być twórcze i szczególnie służyć rozwojowi człowieka. Kiedyś zabronione było dokonywanie sekcji zwłok. Grożono za uznanie Słońca jako centrum obrotu innych planet. Potępiano ewolucyjną interpretację świata. Dzisiaj te zakazy wydają się być śmieszne, jednak wcześniej ludzie ginęli za ich przekraczanie.

Ze współczesnych doświadczeń wynika, że owe przeszkody przed czynieniem zła, niemal w jednakowym stopniu ograniczają człowieka w czynieniu dobra. Dobitym tego przykładem są losy dwóch wielkich ideologii XX wieku. W fazie wprowadzania w życie zarówno faszyzmu, jak i komunizmu, ludzie bardzo wiele sobie obiecywali. Mieli nadzieję, że na Ziemi powstaną nowe, o wiele lepsze społeczeństwa, które będą miały znacznie łatwiejsze życie.

W pewnym momencie marzenia stały się realnością. Powstały państwa kierujące się wymienionymi ideologiami. Dzisiaj znamy już tego opłakane skutki.

Przywódcy tych systemów przez wiele lat organizowali życie milionów ludzi. Skutki kurczowego stosowania się do teoretycznych koncepcji okazały się być zbrodnicze. Ideologie te nie tylko nie pomogły ludziom w uzyskaniu lepszego życia, lecz przyczyniły się do powstania obozów koncentracyjnych, gułagów terroru politycznego i zacołania gospodarczego. Dzisiaj ideologie te traktuje się je jako fałszywe, a ich głosicieli jako cynicznych zbrodniarzy.

Etyka człowieka autonomicznego

Człowiek może mieć bardzo różne wyobrażenia o sobie i swojej aktywności. Zostały tu wyróżnione dwa sposoby postrzegania człowieka przez siebie. Pierwsze, gdy człowiek sądzi o sobie, że jest podmiotem heteronomicznym. Drugie wyobrażenie ma miejsce, gdy człowiek uznaje, że jest w stanie samodzielnie, według własnego pomysłu oddziaływać na rzeczywistość, co oznacza, że postrzega siebie jako podmiot autonomiczny.

Dla każdego wyobrażenia stosuje się inny sposób wartościowania, czyli człowiek w każdym z tych wyobrażeń w inny sposób wspomaga się w podejmowaniu decyzji. Pierwszy model, związany z człowiekiem heteronomicznym,

został już pokrótce opisany. Postrzeganie siebie jako człowieka autonomicznego jest mniej popularne. Jest to relatywnie nowe ujęcie.

Człowiek, który postrzega siebie jako podmiot autonomiczny, tym samym przyjmuje, że nie ma obiektywnego i zewnętrznego względem niego czynnika regulującego jego zachowanie. Tym, kto decyduje o zachowaniu człowieka jest on sam. Sam też wie, że nie ma stałych reguł, przy pomocy których mógłby jednoznacznie opisać i określić swoje postępowanie wartościujące. Wartościowanie jest procesem bardzo trudno ujmowalnym w reguły. Trudno więc będzie wskazać stałe reguły kodyfikujące proces podejmowania decyzji przez człowieka. Trudno też będzie sformułować naukę, w której udałooby się zapisać postulaty porządkujące praktykę podejmowania decyzji.

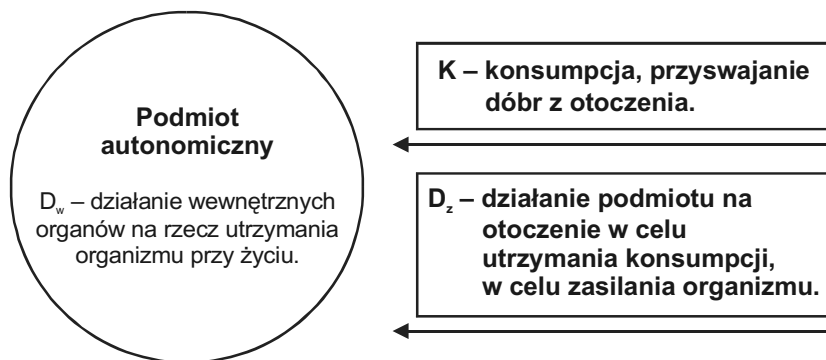
Zgodnie z naszymi przyzwyczajeniami co do sposobów formułowania nauki należałoby wyróżnić na przykład stałe etapy czy innego rodzaju prawidłowości, na jakie składa się proces podejmowania decyzji. Następnie owe prawidłowości zostałyby opisane w postaci praw naukowych. Sformułowane prawa naukowe ułatwiałyby podejmowanie decyzji w dowolnej przyszłości.

Jednak tak nie jest. Z samej zasady nie uda się skodyfikować procesu podejmowania decyzji przez podmiot autonomiczny. Bycie w świecie podmiotu autonomicznego ma charakter gry. Podmiot jest w stanie utrzymać swoją egzystencję, swoją tożsamość w świecie tylko tak długo, jak długo podejmuje trafne decyzje.

Trafne decyzje to takie, które przynoszą wyższe przychody, wyższą konsumpcję, ponad sumę kosztów składającą się z kosztów wynikających z działań zewnętrznych oraz kosztów związanych z działaniami wynikającymi z utrzymania przy życiu własnego organizmu.

Podmiot autonomiczny znajduje się w sytuacji gry z otoczeniem. Grę tę wygrywa, o ile podejmuje trafne decyzje. Jeśli natomiast decyzje są chybiłone i podmiot więcej wydatkuje niż zyskuje, to przestaje istnieć. Po prostu organizm umiera.

Człowiek dysponuje pewną praktyczną umiejętnością podejmowania decyzji, tj. rozróżniania rzeczywistości i preferowania pewnych zachowań przed innymi. Podejmowane decyzje często mają charakter intuicyjny. Materia, w której człowiek porusza się, nie jest w pełni przewidywalna.



$$K > D_z + D_w$$

gdzie K – to konsumpcja, D_z – działanie wewnętrzne organizmu
 D_w – działanie na otoczenie organizmu

Schemat 2. Gra podmiotu autonomicznego o przeżycie

Nieznana jest jakakolwiek zasada podejmowania decyzji. To, jakie decyzje podejmować, czyli jak działać, wynika raczej z doświadczenia podmiotu niż z jakiegokolwiek zasady. Jeśli wcześniej podmiot podjął jakieś zachowanie przynoszące wyższe efekty od nakładów, to jest to strategia wygrywająca. Można domniemywać, że strategię wygrywającą można powtarzać i że w przyszłości też będzie wygrywającą. Podmiot może więc strategię wygrywającą powtarzać, czyli wielokrotnie ją stosować. W pewnym momencie może się okazać, wskutek zmian w otoczeniu lub w samym podmiocie, że ta strategia zaczyna zawodzić i przynosić straty. Podmiot powinien wycofać się ze stosowania jej, bądź tak ją zmodyfikować, aby ponownie uczynić wygrywającą.

W przypadku standardowego zachowania się podmiotu, można do pewnego stopnia wskazać reguły prawidłowego zachowania się. Zachowania prowadzące do wygranej, do uzyskania nadwyżki przychodów nad kosztami działania mają znaczącą wartość dla podmiotu i można preferować je przed innymi zachowaniami. Należy zaznaczyć, że owe reguły postępowania podmiotu mają ograniczony zakres. Obowiązują one tylko do czasu, gdy nie zmieni się sytuacja w otoczeniu i nie zmieni się sam działający podmiot.

Nadmierne absolutyzowanie reguł postępowania wygrywającego, tak jak to czyni podmiot postrzegający siebie jako heteronomiczny, może okazać się bardzo zawodne. Wraz ze zmianą otoczenia oraz podmiotu, reguły te tracą wartość informacyjną, zaczynają wprowadzać podmiot w błąd i przyczyniać się do przyjmowania strategii przegrywających. Podmiot heteronomiczny traktuje te reguły jako obiektywne, zawsze obowiązujące, co jest stwierdzeniem nieuprawnionym. W perspektywie podmiotu autonomicznego, zawodność, ograniczoność stosowania etyki obiektywistycznej jest znacznie łatwiej widoczna.

Działanie twórcze ma miejsce wówczas, gdy sprawca uzyskał wzrost sprawności działania ponad poziom dotychczas uzyskiwany, gdy podjął nowe, wcześniej mu nieznane działanie i ono okazało się być sprawniejsze od dotychczasowego, realizującego ten sam cel.

Sprawca na działanie twórcze natrafia przypadkowo. Nie jest on w stanie przewidzieć tego cennego zachowania. Trudno jest więc o jakiekolwiek wcześniejsze wskazówki prowadzące do łatwiejszego natrafienia nań. W tym przypadku nie obowiązują żadne prawidłowości i reguły. Działania twórczego nie da się przewidzieć. Stąd dla podmiotu autonomicznego i poszukującego zachowań twórczych, etyka oparta o stałe zasady regulujące zachowania człowieka nie ma większego sensu.

Z analizy działania twórczego można wyciągnąć wnioski co do tego, czy podmiot natrafił na zachowanie twórcze. Działanie sprawniejsze jest twórczym. Jednakże na tym poziomie analizy nie wynika żaden postulat, żadna wskazówka pozwalająca odnieść się do zachowań podmiotu, zachowań aktywnego człowieka. Przedmiotem oceny jest jedynie efekt zewnętrzny – wzrost sprawności. Brak jest odniesień podmiotowych, a więc brak jest konsekwencji w stosunku do osoby ludzkiej.

Działanie umyślnie twórcze. Zgoła odmienna sytuacja jest w przypadku działania umyślnie twórczego. Podmiot autonomiczny, który jest świadomy swych twórczych zachowań identyfikuje podmiotowe konsekwencje aktywności twórczej. Zauważa on, że każdy akt twórczy jest nieodmiennie związany ze wzbogaceniem podmiotowych dyspozycji człowieka. Wzbogaca on

posiadany repertuar aktywności oraz umiejętność wartościowania – podejmowania decyzji.

W refleksji nad umyślną twórczością można sformułować postulaty etyczne, określić sposoby i kierunki rozwoju człowieka.

Etycznym jest taki sposób postępowania człowieka, który prowadzi do wzrostu jego dyspozycji podmiotowych, a zarazem do wzrostu sprawności działania.

W przypadku, gdy rozpatrywanym podmiotem jest grupa osób, ów imperatyw moralny jest analogiczny. Wskazany postulat rozwoju podmiotowego i przedmiotowego odnosi się do grupy jako całości.

Dla podmiotu autonomicznego postulaty etyczne nie odnoszą się do konkretnych zachowań. Brak jest podziału na dobre i złe zachowania. Każde działanie może się okazać moralnie cenne, o ile prowadzi ono do wzrostu dyspozycji sprawczych podmiotu oraz jest powodem wzrostu sprawności działania.

Podmiot może podjąć każde działanie i jest ono oceniane jako pozytywne moralnie o ile przynosi ono podmiotowy i przedmiotowy rozwój.

Człowiek świadomy swej autonomii i umiejętności twórczych może kształtować swoje życie stosownie do posiadanych umiejętności. Jeśli dana jednostka jest w stanie w sposób umyślny, zamierzony uzyskiwać twórcze efekty, to takim zachowaniem może przepajać swoje życie. Wówczas, gdy dana osoba, dany podmiot opanuje postępowanie umyślnie twórcze, zawarty w tym postępowaniu styl życia staje się dla niego wyzwaniem moralnym.

Jakie to wyzwanie moralne będzie towarzyszyć osobie umyślnie twórczej?

1. Taki osobnik może dokonać przeglądu swojego dotychczasowego postępowania. Z owego przeglądu może wynikać potrzeba modyfikacji zachowań. Większość naszych zachowań ma charakter nawykowy, jest przeniesieniem z kultury, rodziny i innego środowiska społecznego, w którym żyjemy. Niektóre spośród naszych zachowań nie tylko nie służą rozwojowi, ale są wręcz przeszkadzają nam i innym. W efekcie takiego przeglądu można podjąć pracę nad swoimi nawykami i podjąć próbę marginalizacji zachowań dokuczliwych dla siebie i swojego otoczenia.

2. Innym, nie mniej ważnym rysem zachowań człowieka umyślnie twórczego jest podjęcie działań autorozwojowych. Zwykle ludzie skupieni są na zmianie swojego otoczenia. Starają się otoczenie dopasować do siebie, do swoich potrzeb. Osobnik umyślnie twórczy może również podjąć pracę z samym sobą i napotykaną przeszkodę zewnętrzną wykorzystywać do pracy podmiotowej. Takie życiowe sytuacje, jak na przykład głęboki konflikt w pracy, w domu, choroba, doznawany niedostatek mogą być okazją do szczególnie efektywnej pracy z samym sobą; mogą być okazją do szczególnie efektywnego rozwoju.

Ów rozwój ma zarazem wymiar podmiotowy i przedmiotowy, wewnętrzny i zewnętrzny. Człowiek rozwiązuje problem zewnętrzny, zarazem doskonaląc siebie. Osobnik taki wzbogaca posiadane dyspozycje i uczy się sprawniej działać w swoim otoczeniu. Działania autorozwojowe mają więc podwójny efekt.

Etyka podmiotu autonomicznego ma praktyczny charakter, w przeciwieństwie do etyki kodeksowej.

W etyce klasycznej uwaga badaczy skupiona jest na sformułowaniu teoretycznych norm, które mają regulować życie człowieka. Przyjmuje się, że normy etyczne są powszechnie obowiązujące. Społecznie uznanym normom podporządkowują swoje zachowania całe społeczeństwa. Osobnicy, którzy nie chcą się podporządkować tym normom są karani, a nawet usuwani ze społeczności.

W etyce klasycznej postępowanie ludzkie podporządkowane jest powszechnie obowiązującemu kodeksowi, czyli zestawowi norm. W ramach danej społeczności następuje ujednolicenie postaw osobowościowych i sposobów rozwiązywania problemów.

Etyka człowieka autonomicznego ma praktyczny charakter. Ulepszanie sposobów postępowania następuje ze względu na dany podmiot – danego osobnika czy określoną, współdziałającą ze sobą grupę. Wyzwaniem moralnym jest nieustanne wykraczanie poza to kim się aktualnie jest. Wykraczanie to odnosi się do wewnętrznego i zewnętrznego aspektu funkcjonowania człowieka. Człowiek może nieustannie wychodzić poza to, czym aktualnie jest oraz poza to, co aktualnie potrafi zdziałać w swoim środowisku.

Praktyczny wymiar etyki podmiotu autonomicznego polega też na tym, że przedmiotem oddziaływania są praktyczne umiejętności podmiotu w oddziaływaniu na otoczenie oraz własne bogactwo. Za każdym razem bierze się za punkt wyjścia bieżący stan umiejętności podmiotu i stara się wykroczyć poza posiadany poziom. Cieszy każdy krok naprzód.

Punktem odniesienia rozwoju nie jest społecznie przyjęta norma lecz uprzedni stan umiejętności i posiadania. Cieszy każde wykroczenie, każde wyjście poza to co się już potrafi.

Przyjęcie etyki podmiotu autonomicznego u wielu ludzi może budzić lęk. W etyce tradycyjnej obowiązujący kodeks zabezpieczał człowieka przed czynieniem zła. Jasno sformułowane normy powstrzymywały go przed wstąpieniem na ścieżkę występku. Natomiast w etyce podmiotu autonomicznego wszystkie czyny są możliwe. Brakuje zewnętrznych zabezpieczeń przed czynieniem zła i przed deprawacją. Wielu może się obawiać, że człowiek pozbawiony zewnętrznych hamulców będzie czynił tylko źle.

Autor niniejszego opracowania nie podziela lęków sceptyków. Człowiek tak naprawdę jest podmiotem autonomicznym. Jest nim bez względu na to, jaki ma swój obraz. Człowiek, mimo że postrzega siebie jako podmiot heteronomiczny, to faktycznie jest podmiotem autonomicznym samostanowiącym o swoim zachowaniu. To on podejmuje decyzje. Człowiek bez względu na to jaką ma teorię siebie, jest podmiotem autonomicznym samodzielnie zarządzającym swoim zachowaniem.

Dla pewnej grupy ludzi, być może, że etyka kodeksowa jest właściwsza. Dobrze byłoby, gdyby ludzie, którzy są nieodpowiedzialni i nie potrafią sobą kierować podlegali kodeksowemu zarządzaniu.

Etyka podmiotu autonomicznego jest bardziej rygorystyczna niż kodeksowa. W ramach koncepcji podmiotowej podkreśla się, że każde zewnętrzne działanie ma swoje skutki podmiotowe. Dobre działanie to takie, które prowadzi do rozwoju, a złe do degradacji podmiotu. Działanie twórcze ponadto zwiększa sprawność działania podmiotu, działanie negatywne tę sprawność obniża.

Podmiot działający negatywnie w długim okresie czasu, szybko redukuje swoje moce. Odwrotnie, podmiot działający pozytywnie, systematycznie staje się coraz silniejszy; przybywa mu sił do oddziaływania na otoczenie.

Współcześnie ludzie przestali się obawiać wiecznego potępienia, piekła i tym podobnych przestróg. Zewnętrzne autorytety w coraz mniejszym stopniu są przyczyną zmiany ludzkich zachowań. Ludzie coraz częściej kierują się interesem, biorą pod uwagę rezultaty ich działania. Wartość etyczna zachowania człowieka jest brzemienne w skutki. Jest to podstawowa droga rozwoju lub degradacji człowieka. Ponadto proces ten ma miejsce niezależnie od świadomości człowieka. Bez względu na to, czy dana jednostka zdaje sobie sprawę, czy nie, ze skutków podmiotowych swoich działań, to działania te wpływają na rozwój bądź degradację sprawcy. Lepiej będzie jeśli ludzie uświadomią sobie ten proces i wpływ etycznej wartości swoich działań zewnętrznych na posiadane dyspozycje podmiotowe. Posiadając taką wiedzę, wiele osób może zainteresować się wartością etyczną swoich czynów i podjąć pracę nad własnym doskonaleniem, nad ulepszaniem swojego postępowania wobec innych.

Etyka podmiotu autonomicznego jest o wiele bardziej rygorystyczna w porównaniu do etyki kodeksowej. Obowiązującym normom dość łatwo jest zadośćuczynić.

Normy są zdaniami teoretycznymi. Nasze uczynki mają spełniać wskazania teoretyczne zawarte w normach. Zgodność pomiędzy nakazem a realizującym go czynem może kryć w sobie wiele niejasności i niedopowiedzeń. Normy mogą być spełniane w sposób fasadowy, powierzchowny. Łatwo pojawia się hipokryzja. Problemem jest miara poziomu zadośćuczynienia normie i miara wynikającej z czynów kary oraz nagrody. W etyce kodeksowej pojawia się wiele podobnych trudności.

W etyce podmiotu autonomicznego podmiot nie ukryje się przed żadnym ze swoich uczynków. Wszystkie wpływają na jego osobowość. Człowiek chcąc lub nie, wzbogaca się lub degraduje. Potrzebna jest stała uważność na podejmowane czyny. Ponadto całość życia człowieka, we wszystkich jego aspektach, nabiera waloru etycznego.

W etyce podmiotu autonomicznego podstawową wartością jest praca nad własnym rozwojem, a w szczególności rozwojem moralnym. Życiu towarzyszy nieustanna uważność co do wartości etycznej podejmowanych czynów. Ponadto rozwój podmiotu umyślnie twórczego jest niepomniernie szybszy niż rozwój, gdzie twórczość pojawia się przez przypadek. Wszystkie te cechy

wskazują, że życie podmiotu umyślnie twórczego jest szybszą drogą do świętości niż droga podmiotu heteronomicznego. Obawy o brak stałych drogowskazów, obawy łączone z tzw. relatywizmem moralnym i szczególnym zagrożeniem moralnym osób twórczych, w świetle powyższych wywodów wydają się być nieuzasadnione.

Reasumując, można stwierdzić, że etyka podmiotu autonomicznego jest bardziej rygorystyczna i lepiej wskazuje drogę do świętości niż etyka kodeksowa.

Bibliografia

- Buber M., *Problem człowieka*, Fundacja Aletheia – Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1993.
- Dobrołowicz W., *Psychologia twórczości w zarysie*, WSP, Kielce 1982.
- Egan G., *Uczestnictwo w grupowym treningu psychologicznym i rozwój interpersonalny*, PTP, Warszawa 1986.
- Kałużyski M., *Myślenie etyczne*, Ossolineum, Wrocław 1980.
- Levinas E., *Etyka i nieskończoność*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologii, Kraków 1991.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.
- Nałaskowski S., *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.
- Podrez E., *W kręgu dobra i zła. Zarys historii etyki od starożytności do czasów współczesnych*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jasińskiego, Warszawa 1998.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Rogers C. R., *On becoming a person*, Boston 1961.
- Stasiak K. M., *The Concept of Creative Valuation*, Proceeding of the Second International Conference on Work Values, Prague 1990.
- Tiszner J., *Myślenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1982.
- Tiszner J., *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1992.

3. Dialog egzystencjalny i egzystencjalna komunikacja (Buber, Jaspers)

Wiesław Gromczyński

Filozofia dialogu wnosi nowe treści do duchowego świata wartości i do spojrzenia na ludzkie istnienie, umożliwiając, dzięki przewyżczeniu ograniczonej naturalistycznego, intelektualistycznego, kolektywistycznego oraz indywidualistycznego ujęcia człowieka, dostrzeżenie osobowego, „istotowego” wymiaru jego egzystencji, zwykle tłumionego i spychanego w strefę cienia przez depersonalizujące mechanizmy życia codziennego. „Witalna dialogika” (Buber) ma włączyć człowieka – dotąd tylko wytwórcę, w czas tworzenia. Jednostka wyjdzie wówczas poza swoją dotychczasową rolę bycia tylko podmiotem technicznych osiągnięć i jako wolna osoba, współ (w dialogu) z innymi ludźmi – osobami będzie współuczestniczyła w konstytuowaniu wspólnoty. Wspólnota ludzi wolnych nie niszczy, jak kolektyw, osobowości lecz ją potęguje, rodzi poczucie egzystencjalnej „wzajemnej więzi wielu osób”, z których każda jest świadoma faktu, że tworzy swoje Ja w dialogicznej egzystencjalnej komunikacji z Ty drugiego człowieka, przeżywa zarazem świadomość swej nieprzekraczalnej odrębności i „samoistności” w wolnym tworzeniu nie dającym się oddzielić od „wyzwolenia do odpowiedzialności” (Buber, *Dialog*).

Główni współtwórcy filozofii dialogu, Franz Rosenzweig i Martin Buber oraz Emmanuel Levinas (wiele zawdzięczający zwłaszcza myśli Rosenzweiga) rozróżniają dwa typy dialogu: dialog intelektualny i dialog egzystencjalny – nazywany przez Bubera także „prawdziwą rozmową”. O ile dla tych myślicieli są to typy dialogu nawzajem siebie wykluczające, to sądzę, że Karl Jaspers udatnie łączy w swej filozoficznej antropologii obie koncepcje, trafnie wyznaczając właściwe każdej z nich miejsce w całokształcie ludzkiego doświadczenia. O Jaspersie będzie jednak mowa dopiero w drugiej części artykułu.

Dialog intelektualny

Archetypem dialogu intelektualnego jest dialog sokratejsko-platoński. Archetypem dialogu egzystencjalnego jest Biblia, stanowiąca ważne źródło

inspiracji dla filozofów dialogu. Dialog o źródłach sokratejsko-platońskich przebiega na płaszczyźnie dyskursu intelektualnego i zmiany, jakie może wywołać w świadomości nie mają wpływu na sposób istnienia jednostki. Zakłada on istnienie już danej, choć nie przez wszystkich uczestników dialogu uświadamianej, jednej prawdy. Rzecznikiem tej prawdy jest jeden z uczestników dialogu (nauczyciel) kierujący rozmową tak, by przez umiejętne zadawanie pytań i uzyskiwanie oczekiwanej na nie odpowiedzi, spowodować zwrócenie się ucznia ku prawdzie, którą ostatecznie poznaje on jako istniejącą „od zawsze”. Prawda, od samego początku, jest **dana**, a nie współtworzona przez uczestników dialogu. Jeśli nawet prawda religijno-etyczna dopuszcza różne interpretacje, mieszczą się one w ramach określonego paradygmatu myślenia. W traktacie Abelarda *Rozmowa między filozofem, żydem i chrześcijaninem*, żyd po wygłoszeniu dwu obszernych kwestii wkrótce znika, narażając się na zarzut uprawiania argumentacji nierozważnej, kłamliwej i sprzecznej z rozumem. Z kolei chrześcijaninowi filozof wyznaje: „[...] teraz dopiero poznaję, że jesteś wybitnym filozofem i wobec tego twoim tak oczywistym dowodom nie wypada zuchwale się przeciwstawiać”. Charakter tej dyskusji, nie zawierającej zaskakujących pytań i nie prowadzącej do nowych, nieoczekiwanych rezultatów dobrze wyrażają słowa filozofa do chrześcijanina: „nie za wiele korzyści z wiary twojej odniosłem w tej naradzie, jak i ty z mojej”. Wprawdzie w swej sławnej rozprawie *Tak i nie*, Abelard zachęca do poszukiwania prawdy, w czasie którego „zaostrza się bystrość i krytycyzm myślenia” dążącego do mądrości przez „ciągle, to znaczy częste stawianie pytań”. Owo „stawianie pytań” nie pełni jednak w dialogu intelektualnym, należącym do tradycji sokratyczno-platońskiej funkcji działania twórczego, które może przynieść nieoczekiwane i nieprzewidywane rezultaty.

Innym przykładem filozoficznego dialogu, którego wynik wyznacza pojmowanie prawdy oraz sympatie światopoglądowe filozofa są Berkeley’a *Trzy dialogi między Hylasem i Filonousem*. Filonousowi, wyrażającemu poglądy samego Berkeley’a, udaje się bez większych trudności przekonać Hylasa o słuszności tez subiektywnego idealizmu, który może dostarczyć „jasnego dowodu bezpośredniej Opatrzności wszechwiedzącego Boga” i przez negację istnienia substancji materialnej sprawić, że „Ateiście istotnie brak będzie pozoru czczej nazwy dla poparcia swej bezbożności”. I wreszcie zobaczymy, że nawet w drugiej połowie XIX wieku koncepcja dialogu

całkowicie zlaicyzowanego, obecna w filozofii J. S. Milla – dialogu uznającego doświadczenie i rozum za jedyne kryteria prawdy, nie jest także wolna od sokratyczno-platońskiej idei przejrzystości oraz przewidywalności prawdy, i w tym sensie podpada pod kwalifikację tradycyjnego dialogu intelektualnego, nie rozwijającego się w czasie tworzenia.

Rosenzweig, Buber i Levinas widzą w dialogu klasycznym bezosobowy proces poznania, w którym dochodzi się do prawdy ogólnej także bezosobowej. Odrębność Ja i Ty jako uczestników dialogu zostaje w nim pochłonięta i zniwelowana przez Rozum, w łonie którego spoczywa prawda czekająca na swoje odsłonięcie. Zachodnia filozofia – pisze Levinas w książce *Całość i nieskończoność* – redukuje Innego do tego samego. Ja będąc głosem prawdy nie przyjmuję od partnera dialogu (Innego) nic poza tym, co jest już zawarte we mnie samym, tak jakbym przez całą wieczność już posiadał prawdę. Moje Ja zyskuje w dialogu z Ty tylko to, co da się przewidzieć przez rozum. „Istota prawdy Sokratejskiej – pisze Levinas – opiera się więc na istotowej samowystarczalności”. Dialog Sokratejski, choć ma zewnętrzną postać dialogu, rzeczywistym dialogiem nie jest, ponieważ – twierdzi Levinas – jako postępowanie intelektualne, odnoszące się do prawdy ogólnej, bezosobowej, ujmowanej pojęciowo, nie jest postępowaniem dialogicznym. W dialogu Sokratejskim – pisze Rosenzweig – „najczęściej bieg nadaje Sokrates, bieg dyskusji filozoficznej. Myśliciel zna już naprzód swe myśli...” (*Kilka uwag ex post do Gwiazdy zbawienia*). Dlatego wtedy myślenie, choć odbywa się w czasie, faktycznie jest myśleniem bezczasowym – odkrywa już istniejącą ogólną prawdę, która pochłania wszelką „inność” uczestnika dialogu i redukuje jego myśl do tożsamości czy składnika całości.

Dialog egzystencjalny

Twórcy dialogiki podkreślają nieprzekraczalną odrębność, jedyność, niepowtarzalność każdej z osób uczestniczących w dialogu, która nie może być przewyciężona w wyższej syntezie jednej ogólnej prawdy. Element zagadkowości spotkania egzystencjalnego wiąże się właśnie z odrębnością, innością partnera dialogu. Zignorowanie przeze mnie tego faktu, wpisanie drugiej osoby w krąg moich o niej pojęć, „odsunięcie się”, „uchylenie się” od istotowej akceptacji odrębności Innego sprawia, że „dialog staje się wtedy pozorem” (Buber, *Dialog*) i ulega zniszczeniu. Dla Rosenzweiga i Bubera

klasyczny dialog intelektualny to dialog pozorny, stąd Buber tylko do dialogu egzystencjalnego „dziejącego się” między istnieniami dwóch osób odnosi określenie „rzeczywista rozmowa”.

Rosenzweig rozróżnia „myśliciela myślącego” klasycznego dialogu filozoficznego i „myśliciela mówiącego” dialogiki. Myślenie myślące ma charakter bezczasowy, mimo że wyraża się poprzez pytania czekające na odpowiedź, i ostatecznie redukuje ono „inność” poglądów wypowiedzianych przez uczestników rozmowy do tożsamości wiecznej abstrakcyjnej prawdy. Myślenie intelektualne, sokratyczne jest egologiczne, właściwe samotnej jednostce, której poznawczemu odosobnieniu i samowystarczalności nie przeczy fakt prowadzenia rozmowy z drugim człowiekiem w pozornie wspólnym dociekaniu prawdy, ponieważ „inny stawia mi tylko te zarzuty, które sam musiałbym sobie postawić” (Rosenzweig). W przeciwieństwie do myślenia myślącego, myślenie mówiące (dialogiki) posługujące się mową, pytaniem dotyczącym rdzenia egzystencji jednostki, charakteryzuje się w dialogu istotową zależnością Ja od Ty – nieprzejrzystej inności istnienia drugiego człowieka, dlatego też nie wiem jakie będzie jego pytanie i moja odpowiedź. Strukturą mowy, „prawdziwej rozmowy”, egzystencjalnego dialogu jest inność, nieprzewidywalność Ty – drugiej osoby, i czas w którym „coś się dzieje”, czas zaskakujący jawieniem się owego nowego „coś” wzbogacającego istnienie i świadomość obu uczestników dialogu. Mowa – pisze Rosenzweig – swe hasła otrzymuje od innych, żyje życiem innych, „związana jest z czasem, karmi się nim”. Uczestnik dialogu porównywany jest tu do biblijnego Abrahama, który wyruszył w długą wędrówkę, nie wiedząc dokąd zajdzie. Martin Buber wskazując na nieuchwytność przez wiedzę pojęciową treści uobecniającej się w dialogu, tak pisze w *Ja i Ty*: Drogi drugiego człowieka „nie znamy, przeżywamy ją tylko w spotkaniu”. „Wszystko inne jedynie się nam przytrafia, nie znamy go. Przytrafia nam się w spotkaniu”.

Biblia jako źródło inspiracji dla twórców dialogiki

Dla swej koncepcji struktury dialogu, „tej prawdziwej rozmowy” Rosenzweig i Buber znajdują prawzór w Biblii. „Pytanie” będące konstytutywnym składnikiem dialogu egzystencjalnego stanowi istotny składnik relacji Bóg–człowiek, szczególnie w *Księdze Rodzaju*. Bóg pyta Adama: Czy jadłeś z drzewa, z którego zakazałem ci jeść? Pyta też dwukrotnie Kaina po odrzuceniu

jego ofiary: „Czemu się gniewasz i czemu zasępiło się twoje oblicze?”. Za pytaniem idzie ostrzeżenie: „[...] a jeśli nie będziesz czynił dobrze, u drzewi czyha grzech. Kusi cię, lecz ty masz nad nim panować”. Po dokonaniu przez Kaina bratobójstwa, Bóg jeszcze raz zwraca się do niego z pytaniem: „Gdzie jest twój brat Abel?”. Kain odpowiada pytaniem na pytanie: „Czyż jestem stróżem brata mego?”. Pytania zostają zadane przez Boga jakby w tym celu, by winowajcy i zabójcy dać jeszcze możliwość zastanowienia się nad złem jego czynu i wyrażenia skruchy. I dopiero po wykrętnej odpowiedzi Adama: „Kobieta [...] dała mi z tego drzewa i jadłem”, oraz po butnych słowach Kaina, świadczących o braku jakiejkolwiek skruchy, następuje boska kara. Relacja człowiek–Bóg, której charakter wyznacza pytanie i dana na nie odpowiedź zostaje w Biblii przeniesiona także na relację człowiek–człowiek. Zadane pytanie może też zapoczątkować ciąg zdarzeń wywołujących przemianę winowajców, ich skruchę i przyznanie się do winy. Pierwsze spotkanie Józefa z braćmi w Egipcie i jego pytanie: „skąd przyszliście?” rozpoczyna proces poddania ich próbom, z których wynoszą nowe doświadczenia powodujące ostatecznie ich przemianę wewnętrzną, skruchę i głośne przyznanie się braci Józefa do winy: „Wtedy mówili jeden do drugiego: Zaiste, zgrzeszyliśmy przeciwko bratu naszemu”. W rozmowie, którą Buber nazwałby „prawdziwą rozmową”, i w bezpośrednim egzystencjalnym kontakcie zmieniają się nie tylko bracia, ale także Józef, który wzrusza się, przebacza braciom krzywdę, jaką od nich doznał i nawet usiłuje uwolnić ich od poczucia winy, tłumacząc, iż to, co uczynili z nim sprzedając go jako niewolnika, leżało w boskim planie tworzenia wielkiego dobra przez małe zło. (Czyżby pierwszy zarys teodycei?). „Bóg – mówi Józef – posłał mnie przed wami, aby zapewnić wam przetrwanie na ziemi i aby wielu zostało zachowanych przy życiu”. Niektóre fragmenty *Księgi Rodzaju* robią wrażenie jak gdyby dzięki egzystencjalnej komunikacji wraz z zadawanymi w niej pytaniami, sam Bóg, w sposób dla siebie nieoczekiwany, zmieniał swoje wcześniejsze postanowienia. Przykładem może być słynny spór Abrahama z Bogiem o Sodomę. Bóg, który decyduje się na zniszczenie grzesznej Sodomy, ulega natarczowym pytaniom Abrahama broniącego życia sprawiedliwych mieszkańców Sodomy. Abraham pyta: „Czy rzeczywiście zgładzisz sprawiedliwego współ z bezbożnym?”, „Czyż Ten, który jest sędzią całej ziemi, nie ma stosować prawa?”. Jak wiemy, Bóg obiecał nie zniszczyć miasta, jeśli znajdzie się w nim choćby dziesięciu sprawiedliwych. Sprawiedliwych było mniej i Sodoma

uległa zagładzie. Poza fascynującym przykładem człowieka korzystającego ze swej wolności do wadzenia się z Bogiem w dobrej sprawie, w tym opisie biblijnym na uwagę zasługuje rola pytania w dialogu, stawiającego osobę, ku której jest ono skierowane, w sytuacji koniecznego dokonania przez nią fundamentalnego wolnego wyboru opowiedzenia się za dobrem lub za złem. Zadanie pytania zakłada wolność obu partnerów dialogu. Nawet Bóg sprawia wrażenie, jak gdyby nie wiedział jeszcze, jaka będzie odpowiedź Adama czy Kaina i jaki zrobią oni ze swej wolności użytek. Odwołuje się on, zdaniem Bubera, do wolnego wyboru Kaina, gdy mówi mu: „Pamiętaj, że jeśli będziesz miał złe intencje, u twych drzwi czyha na ciebie grzech. Pożąda ciebie, ale ty masz nad nim panować”. Dusza człowieka – pisze Buber – jest w stanie zapanować nad grzechem i nie dopuścić do popełnienia przez niego zła. Jednakże u Kaina „potwierdzenie niezdecydowania jest zdecydowaniem się na zło” (Buber, *Obrazy dobra i zła*). Popęd Kaina do czynienia zła nie działa – twierdzi Buber – jak przemożna siła, której nie można się oprzeć, „ponieważ popęd ten stał się zły za sprawą jego, człowieka” (tamże). To sam człowiek decyduje swym wolnym wyborem, czy przekształci swoje popędy w tak potężne działanie, że nie potrafi się później jemu oprzeć.

Cechy konstytutywne dialogu egzystencjalnego, które Rosenzweig i Buber znajdują w Biblii są następujące:

1. Spotkanie i rozmowa (dialog) dwóch osób (każda jest niepowtarzalna, odrębna, „inna”) charakteryzuje się bezpośredniością, brakiem zapośredniczenia przez pojęciową wiedzę o partnerze dialogu.
2. Pytanie i odpowiedź sprzyjają uświadomieniu sobie przez uczestnika dialogu swej osobowej, indywidualnej odpowiedzialności.
3. Każde pytanie wywołuje odpowiedź związaną z określonym sposobem istnienia, nawet jeśli jest to odpowiedź niema lub wykrętna. Kain wzbraniając się odpowiedzieć, w swym niezdecydowaniu faktycznie „decyduje się na zło” (Buber).
4. Ja i Ty stają w dialogu, komunikacji egzystencjalnej naprzeciw siebie jako dwie wolne osoby.
5. W dialog – „prawdziwą rozmowę” jego uczestnicy włączają całe swoje istnienie, a nie tylko myśl. Angażują się istotowo wszystkimi siłami swej egzystencji, nie ograniczając się do aktywności swego intelektu. Nowe myślenie dialogiczne zrywa z ujęciem drugiego człowieka jako

bytu tylko pomyślanego. Z myślenia myślącego staje się myśleniem żyjącym „pod kątem drugiego nie pomyślanego, lecz rzeczywiście istniejącego człowieka, pod kątem jego konkretności” (Buber, *Dialog*). W prawdziwym dialogu spotyka się więc nie (jakby w 3. osobie) odpersonifikowana myśl z myślą, lecz konkretnie istniejące osoba z osobą, których myślenie wyraża całość ich istnienia, przejawiającego się w dialogicznym słowie zwróconym ku drugiemu człowiekowi „inaczej i co innego myślącemu”, w pełnym poszanowaniu jego wolności oraz niepowtarzalnej indywidualności. W odróżnieniu od myślowej dialektyki klasycznej filozofii, w dialogu prawdziwym otwieram się na Innego, ku któremu wychodzę naprzeciw całym moim istnieniem jako do osoby uobecniającej się mi także w całej swej życiowej i egzystencjalnej konkretności.

Filozoficzna inspiracja dialogiki Bubera

Obok inspiracji biblijnej dialogicznego myślenia Rosenzweiga i Bubera, zaznacza się także wpływ na nich obu świeckiej filozofii klasycznej, wpływ zarówno przez negację (krytykę dotychczasowej filozofii człowieka), jak też przez pozytywne oddziaływanie poszczególnych filozofów, np. Pascala, bo postawił on pytanie „czym jest człowiek w nieskończoności?”, i Kanta, ponieważ myśliciel ten udzielił na to pytanie odpowiedzi stwierdzając, że tajemnica świata „jest tajemnicą twego własnego ujmowania świata i twojej własnej istoty. A zatem twoje pytanie »Czym jest człowiek« jest prawdziwym pytaniem, na które sam musisz znaleźć odpowiedź” (Buber, *Problem człowieka*). Systemy filozoficzne Buber krytykował za abstrakcyjnie pojęciowe ujęcie człowieka, nie uwzględniające jego konkretnego istnienia. Heideggerowi zarzucał, że egzystencja jego człowieka – *Dasein* jest abstrakcyjną zamkniętą jaźnią, niezdolną „by przełamać bariery jaźni i zdać się na spotkanie z rzeczywistą innością drugiego człowieka” (tamże). Dlatego u Heideggera – pisał Buber – brak jest istotowego odniesienia do innej osoby. Z kolei, Buber bardzo pochlebnie wypowiadał się o tak różniących się od siebie filozofach jak Kierkegaard i Feuerbach. Buberowska koncepcja istnienia niemało zawdzięcza egzystencjalizmowi Kierkegaarda, wedle którego istnienie jednostki, niewspółmierne z wiedzą o tym istnieniu, jest tożsame z jej wolnością, wyborem i odpowiedzialnością. Buber cenił „egzystencjalny”

charakter myślenia Kierkegaarda, który „wskazywał na fakt, iż samo myślenie nie może siebie uwiarygodnić – można tego dokonać jedynie wychodząc od egzystencji myślącego człowieka” (tamże). Dla Kierkegaarda – pisze Buber – przedmiotem refleksji filozoficznej jest rzeczywista osoba ludzka, istniejąca jako „realne obustronne odniesienie osoby do osoby” (tamże). To dzięki antropologii Kierkegaarda „stała się możliwa – zdaniem Bubera – antropologia filozoficzna naszej epoki”. Niestety, Kierkegaard brał pod uwagę jedynie odniesienie człowieka do Boga jako relację pozytywnie konstytuującą egzystencję mojego Ja. Antropologia filozoficzna Feuerbacha, w odróżnieniu od kierkegaardowskiej koncepcji istnienia autentycznego, traktuje więc między człowiekiem i człowiekiem jako obszar tworzenia się rzeczywistego człowieczeństwa jednostki. Buber z aprobatą wypowiadał się o wpływie myśli Feuerbacha na swoją filozofię dialogu. Uważał za słuszne twierdzenie Feuerbacha, że „istota człowieka jest zawarta w jedności człowieka z drugim człowiekiem”. Feuerbach pisał: „Indywidualizm jako taki nie posiada istoty człowieka w sobie, ani w sobie jako istocie moralnej, ani w sobie jako istocie myślącej. Istota człowieka objawia się tylko we wspólnocie, w jedności człowieka – w jedności, która wszakże opiera się na realności różnicy Ja i Ty”. Jakże podobna do przedstawionej idei Feuerbacha jest myśl Bubera, u którego na początku jego książki *Ja i Ty* czytamy: „Nie istnieje Ja w sobie, istnieje tylko Ja podstawowego słowa Ja – Ty [...]”. Znaczy to, że jaźń mojego Ja nie stanowi zamkniętego systemu (co Buber zarzuca Heidggerowi), lecz kształtuje się i rozwija jedynie w relacji różniących się od siebie Ja i Ty. Nic dziwnego, że i po wielu latach Buber zachowując uczucie wdzięczności do Feuerbacha przyznawał: „Także i dla mnie w latach młodości filozofia Feuerbacha stała się decydującym bodźcem” (tamże).

Sytuacja spotkania i dialogu

Co to jest: sytuacja, spotkanie, dialog? Zacznijmy od potocznego doświadczenia, z którego czerpiemy sens tych słów. Każdy z nas znajduje się zawsze w jakiejś sytuacji, spotyka się z ludźmi, nawiązuje z nimi rozmowę. Z drugiej strony wiemy, że w filozofiach egzystencjalnych XX wieku pojawia się pojęcie sytuacji, spotkania i dialogu rozumiane w wąskim i szczególnym znaczeniu, z którym związana jest myśl o niemożliwości uchwycenia sensu tych

terminów na drodze poznania obiektywnego. Spotkanie i dialog dzieją się w sferze tej szczególnej komunikacji, w której spotykającymi się stronami są nie jednostki będące przedmiotem wiedzy naukowej, lecz dwie egzystencje-osoby; zaś egzystencja neguje swą wolnością wszystko to, co tradycyjnie uważane jest za niezmienną naturę człowieka. Dlatego wyznacza ona granice poznania naukowego, które dążąc do przekształcenia wszelkich powiązań między zjawiskami egzystencji w więzi przyczynowo-skutkowe, gdyby zostało uznane za jedyną prawdę o istnieniu człowieka, unicestwiłoby możliwość jego ontologicznej wolności. Mamy więc do czynienia z przypadkiem, zdawać by się mogło, paradoksalnym: z jednej strony, powszechnie znane, dostępne i empirycznie weryfikowalne znaczenie słów: sytuacja, dialog, spotkanie, z drugiej zaś strony, takie podmiotowe przeżycie przez jednostkę dialogu i spotkania, które zawiera treść sytuującą się poza przestrzenią powszechnie ważnego poznania obiektywnego. Czy wąsko rozumiane filozoficzne pojęcie dialogu i sytuacji całkowicie ignoruje potoczny sens tych słów, czy też istnieje między nimi jakaś więź, przypadkowa czy konieczna, powodująca, że dialog egzystencjalny, którego istnienia nawet nie można empirycznie, obiektywnie potwierdzić, jest niejako powołany do swej aktywnej obecności także w życiu codziennym, w innych postaciach dialogu i komunikacji? Sądzę, że Buber nie daje na to pytanie zadowalającej odpowiedzi, Jaspers (przynajmniej w zarysie) – tak.

Założenia antropologiczne filozofii dialogu

Filozoficzne pojęcie dialogu i komunikacji egzystencjalnej wynika z koncepcji człowieka, opartej na przesłankach następujących:

1. Fundamentalną warstwą istnienia człowieka jako niepowtarzalnej jednostki i osoby jest jego egzystencja tożsama z wolnością (w znaczeniu ontologicznym), będąca źródłem najważniejszych, autonomicznych, odpowiedzialnych wyborów indywiduum, którymi konstytuuje ono podstawowy sens swego życia.
2. Byt człowieka stanowi niepodzielną jedność różnych warstw istnienia, z których każda odznacza się swoistymi jej normami działania i partykularnymi celami. Gdy zaczyna się nadmiernie autonomizować i rozrastać, przesłaniając całościowy sens istnienia wywodzący się źródłowo z egzystencji – wolności jednostki, powoduje urzeczowienie

człowieka i jego samodegradację. Tradycyjna definicja człowieka jako zwierzęcia rozumnego, czy jako jedności duszy i ciała sugeruje błędne addytywne rozumienie bytu ludzkiego, tak jak gdyby był on sumą poszczególnych władz i właściwości, podczas gdy we współczesnym ujęciu każda cząstka istnienia wyraża wszystkie inne i całość, a na funkcjonowanie całości mogą wpływać destrukcyjnie roszczenia jej poszczególnych części do wyrażania prawdy całości.

3. Swoją opozycję wobec klasycznej definicji oraz przedmiotowego, esencjalistycznego ujęcia człowieka, filozofia „nowego myślenia” wyraża taką koncepcją istnienia, którego „istotę” stanowi brak niezmiennego istoty, negowanej w nieustającym ruchu stawania się, transcendowania rzeczy podobnych składników istnienia (przeszłości jednostki, jej charakteru, „przyrodzonych” skłonności, temperamentu – tego, co składa się na psychologiczne ego), przez stale ponawiane przez jednostkę akty wolnego wyboru ustanawiającego nowy lub potwierdzającego dotychczasowy sens jej istnienia. Stąd bierze się paradoksalne określenie człowieka za pomocą formuły nietożsamości jako bytu, który „nie jest tym czym jest” (Sartre), i „jest czymś więcej niż jest” (Heidegger).
4. Istnienie jednostki nie daje się oddzielić od działania, od konieczności dokonania wyboru i podjęcia czynu. Jej zaangażowanie, za które ponosi odpowiedzialność, dokonuje się w różnych rodzajach komunikacji i odpowiadających im sytuacjach.
5. Człowiek jest dany i zarazem zadany: dany – bo nie stworzył sam swego istnienia i, póki żyje, nie może przestać być egzystencją i wolnością. Zadany – ponieważ od jego twórczego wysiłku i wolnego wyboru zależy, czy uczyni tę egzystencję autentyczną. U Jaspersa znajdujemy określenie człowieka jako możliwej egzystencji, w znaczeniu zdolności jednostki do wyzwolenia swych najlepszych sił twórczych i robienia właściwego użytku ze swej wolności we współdziałaniu, komunikacji z innymi.
6. Wspólną cechą filozofii egzystencjalnych jest antyesencjalistyczne ujęcie człowieka jako istoty urzeczywistniającej **nie** ustalony z góry plan jej istnienia, lecz ustanawiającej i określającej sens swego życia ciągle na nowo, w procesie wolnego samotworzenia, zapośredniczonego przez komunikację z drugim człowiekiem.

W klasycznej filozofii dominowało, jak wiemy, esencjalistyczne widzenie człowieka, któremu przypisywano niezmienną naturę pojmowaną naturalistycznie (Hobbes, *Oświecenie*), idealistyczno-teistycznie (np. Leibniz), bądź transcendentalnie (Kant). I nawet w latach 50. XIX wieku antyidealista August Comte pisał, że cały plan rozwoju człowieka został zawarty w jego biologii i jest już załążkowo obecny w momencie jego przyjścia na świat. W świetle esencjalistycznej koncepcji człowieka, jego aktywność samotworzenia jest pozorna, bo jedynie aktualizuje cel wyznaczony transcendentnie lub immanentnie. W latach 30. XIX wieku powstała filozofia (Kierkegaard), która swym opisem struktury ludzkiego istnienia dostarczała antropologicznego (ontologicznego) uzasadnienia tezie o istnieniu rzeczywistej – wolnej aktywności człowieka tworzącego sens swego istnienia, uprzednio nie predeterminowany. Wedle filozofii egzystencji, podmiotowość, autonomia, wolność, aktywność jednostki są nie tylko faktem przez nią już zastanym, wymagającym jedynie potwierdzenia. Stanowią one przede wszystkim zadanie do spełnienia, ponieważ podmiotowość, wolność, godność jednostki uzyskują rzeczywistość i konkretność swego istnienia dopiero w świadomym działaniu akceptowanym przez nią jako jej własna osobowa aktywność, wynikająca nie (jak skutek z przyczyny) z nacisku bezosobowych mechanizmów i procesów, lecz z jej własnego wolnego wyboru, za który czuje się odpowiedzialna.

Sformułowanie podstawowych idei antropologii aktywności nie było dziełem jednego filozofa, ani nawet jednego tylko nurtu filozofii. W tworzeniu nowej współczesnej personalistyczno-egzystencjalnej wizji człowieka wolnego, aktywnego, twórczego uczestniczyli filozofowie różnych orientacji światopoglądowych: myśliciele religijni – Kierkegaard, Jaspers, areligijni – Husserl, Heidegger, ateistyczni – Sartre i wcześniej – Feuerbach, którego Buber uważał za prekursora dialogiki. Nie można wszakże nie zauważyć, iż niedostatkami niektórych filozofii (Kierkegaard, Husserl) było nadmierne wyizolowanie jednostki, traktowanie rozwoju i utwierdzania się jej podmiotowej autonomii jako procesu niezależnego od powiązań indywiduum z innymi ludźmi. Co więcej, w relacji Ja – inni ludzie, Kierkegaard, Heidegger, Sartre upatrywali przede wszystkim groźbę uprzedmiotowienia istnienia. Filozofowie dialogu (Buber, ale sądzę, że i Jaspers), w pełni świadomi niebezpieczeństwa reifikacji człowieka, gdy jednostka staje się bezkrytyczną częstką kolektywu, głoszą możliwość takiego dialogu i komunikacji egzystencjalnej,

w której uczestniczą osoby szanujące nawzajem swą wolność i autonomię. Uważają oni egzystencjalno-etyczne, istotowe odniesienie się mojego Ja do Ty drugiego człowieka za pozytywne, pierwotne zdarzenie konstytutywne dla kształtowania się samowiedzy mojego Ja – jako wolnego, autonomicznego podmiotu.

Dialog naukowy i światopoglądowy

Należy przypomnieć, że na pozytywne znaczenie dialogu w tworzeniu się prawdy naukowej i „prawdy” odniesionej do porządku aksjologicznego wskazywali w drugiej połowie XIX wieku – twórca pragmatyzmu Charles Peirce oraz pozytywista John Stuart Mill. Peirce, badając zagadnienia teorii poznania, przeprowadził druzgocącą krytykę kartezjańskiego indywidualizmu epistemologicznego, metody totalnego wątpienia oraz zasady intuicji intelektualnej. Człowiek – twierdził on – nie jest zdolny praktykować skutecznie pełnego wątpienia, które by go doprowadziło do odkrycia bezzalożeniowej prawdy pierwszej. Takie prawdy, zdaniem Peirce’a, po prostu nie istnieją, ponieważ indywiduum przystępuje do poszukiwania prawdy zawsze z przekazanym mu, choć często przez niego nieuświadamianym, bagażem określonych poglądów i przekonań odziedziczonych od poprzednich pokoleń za pośrednictwem środowiska rodzinnego, wychowania, szkoły, lektur oraz przypadkowych kontaktów z ludźmi. W dziedzinie nauki prawdy są korygowane, odrzucane lub przekształcane w nowe prawdy w zbiorowym wysiłku i współpracy uczonych wymieniających między sobą poglądy, w niekończącym się procesie wysuwania nowych hipotez oraz ich weryfikowania. Szeroko pojęty dialog naukowy występuje tu jako jeden z ważnych warunków dochodzenia do prawdy.

Interesujące rozważania na temat uprawomocnienia, zarówno intelektualnego, jak i psychologicznego, przekonań uznawanych przeze mnie za prawdziwe znajdujemy u J. S. Milla, który podkreśla dialogową naturę prawdy. Prawda pozbawiona zewnętrznej krytyki reprezentowanej przez opozycyjnego wobec moich poglądów partnera dialogu – krytyki, której zdolna jest się przeciwstawić, wysycha, przekształca się w dogmat opierający się na mocy nie argumentu, lecz Autorytetu, a w skrajnym przypadku na sile fizycznego albo ekonomicznego przymusu. Dla własnego poczucia godności i dobra mojej prawdy powinienem być zainteresowany wszechstronnym,

wieloaspektowym, wychodzącym od mojego intelektualnego „przeciwnika” krytycznym rozpatrzeniem moich poglądów, których obrona przeze mnie powinna uwzględniać wszystkie możliwe, sformułowane wobec nich zarzuty. Dopiero w komunikacji, dialogu między mną i moim krytycznym interlokutorem moja prawda staje się dla mnie żywa, zakorzeniona w głębszych warstwach mojego bytu i dzięki temu, że akceptuję ją nie tylko intelektualnie, ale także emocjonalnie angażuję w nią wszystkie siły mego istnienia. Mill postuluje, bym w przypadku, gdy przeciwnik moich poglądów jest nieobecny, wyobraził sobie mojego wewnętrznego krytyka wysuwającego wszelkie możliwe zastrzeżenia, które będę się starał po kolei odeprzeć. I tu, przy całym uznaniu dla przenikliwości Milla doceniającego rolę dialogu w dochodzeniu do prawdy, należy wskazać na różnicę między jego koncepcją a filozofią dialogu. U Milla dialog konstytuujący prawdę toczy się w porządku intelektualnego dyskursu odwołującego się do racjonalnych, powszechnie uznawanych, przewidywalnych uzasadnień. Mill wprowadza pisanie o niezbędności dialogu, ale jeśli, jego zdaniem, rzeczywistego, polemizującego ze mną rozmówcę może równie skutecznie zastąpić moje wyobrażenie rozmówcy, to w rzeczywistości jestem jako podmiot prawdy samowystarczalny, osamotniony w moim myśleniu, prowadząc z pożytkiem dla siebie dialog z samym sobą. „Dialog” przekształca się wówczas w monolog. W komunikacji egzystencjalnej i dialogicznej spotkanie Ja z Ty, przeciwnie, zawiera treść niedostępną obiektywnemu poznaniu oraz intersubiektywnemu oglądowi. Pytań, argumentów porażającego swoją nieprzenikliwą innością Ty, moje egzystencjalne *Ja* nie jest w stanie przewidzieć i wyobrazić ich sobie – stąd niespełnialność postulatów Milla – ponieważ dynamiczna egzystencja jednostki rozwijająca się w czasie tworzenia, jest nieprzejrzysta dla myśli naukowej i w swych nowych możliwych wytworach – nieprzewidywalna. W dialogu egzystencjalnym, w którym dzieje się „wydarza się coś nowego wyłaniającego się z twórczej wolności osoby prowadzącej ze mną rozmowę, moje Ja – pisze Buber – nie wie, co za chwilę powie mu Ty, i nie wie także jakiej mu udzieli odpowiedzi. W komunikacji egzystencjalnej Ja spełniające się w czasie przeżywa swoją ontologiczną zależność od Ty (i Ty od Ja). Ze struktury mojego Ja wynika jego konstytuowanie się w egzystencjalnej więzi z Ty, urzeczywistniającej się poprzez pytanie, słowo, które niesie ze sobą pierwotną odpowiedzialność za drugiego człowieka.

Jeszcze raz o cechach dialogu wedle Bubera

Egzystencjalna komunikacja dialogiczna wyklucza przedmiotowe traktowanie drugiego człowieka. Uczestnikami relacji dialogicznej są jednostki świadome swej godności osób wolnych – godności zasadzającej się na samym fakcie egzystencji; akceptują one wolność jako niezbywalny atrybut istnienia własnego oraz istnienia drugiego człowieka. Wolność i godność jednostki jest, jako fakt ontologiczny, nierelacyjna. Potwierdza się jednak i urzeczywistnia dopiero w komunikacji egzystencjalnej w sferze spotkania Ja z Ty. Od spotkania z Innym nieodłączne jest poczucie odpowiedzialności za drugiego człowieka, który wypowiadając słowo do mnie zwrócone oczekuje odpowiedzi, a ja udzielając jej bądź ignorując Drugiego, w jakiś sposób wpływam na jego istnienie. „Czujemy się – pisze Buber – przez Ty zagadnięci i odpowiadamy swym myśleniem i działaniem”. Słowo rodzące dialog nie uprzedmiotawia, bo nie jest wiedzą obiektywną i wartościowaniem. Relację dialogiczną i komunikację egzystencjalną cechuje bezpośrednio niezakłócona przez jakiekolwiek przedstawienie, pojęcie i obiektywną wiedzę o Ty. Sytuacja i relacja dialogiczna charakteryzuje się tym, że moje Ja nie poznaje obiektywnie drugiego człowieka, lecz go spotyka w gotowości do dania odpowiedzi na pytające słowo wychodzące od Ty. Ze strony Ja nie ma tu dążenia do poznania obiektywnego, petryfikującego istnienie w zespół trwałych cech, z góry wyznaczających czym jest dana jednostka i jak będzie się ona zachowywała w przyszłości. Jest za to akceptacja obecności Drugiego, która odsyła do wolności i niewyczerpanych możliwości twórczych Ty. Obecność Ty w spotkaniu manifestuje jego nieredukowalną inność, której treść nie daje się zamknąć w żadnym opisie. Zapomnienie o nieprzekraczalnej odrębności Ty byłoby zerwaniem dialogu i komunikacji egzystencjalnej.

Relację dialogiczną wyróżnia, zdaniem Bubera, wzajemność, symetryczność, równość obu osób dialogu. To, co się wydarza w przestrzeni spotkania jest podobnie przeżywane przez Ja i Ty. Ja ma zdolność „ogarnięcia” Ty w jego inności i samoistości, nie tracąc wszakże przez to poczucia swej własnej osobowej odrębności. Wskażmy na jeszcze jedną ważną cechę dialogu egzystencjalnego. Uczestnik dialogu angażuje się weń „istotowo” – pełni swego istnienia. Działanie jednostki w relacji dialogicznej spotkania, w odróżnieniu od czynu wypływającego wyłącznie z myśli lub z emocji, ma charakter czynu ożywionego wszystkimi siłami jej istnienia, czynu niosącego

sens niesprowadzalny do wiedzy ogólnej czy powszechnie obowiązującej powinności, lecz przekazywany przez osobę „niepowtarzalnością swej istoty, niepowtarzalnością swego życia” (Buber).

Na wysuwaną wobec Bubera krytykę i zarzuty, że przedstawiony przez niego dialog odnosi się, być może, jedynie do więzi dwóch osób w czasie ich urlopowej wędrowki, a nie do kontaktów w środowisku społecznym i zawodowym, np. w warunkach funkcjonowania wielkiego przedsiębiorstwa, filozof odpowiada, że dialogowa odpowiedzialność może przeniknąć także w „zgiełk rutyny”. Buber pisze o możliwej dialogizacji procesu produkcji, w którym w tej mierze, w jakiej pozwalają zadania produkcyjne, traktuje się pracownika „nie jako numer z ludzką maską, lecz jako osobę”. Buber postuluje, by nawet najbardziej pospolitą sytuację włączyć w „dialogiczną moc prawdziwego życia” (Buber, *Dialog*). Zaletę dialogiki widzi on także w tym, że nie ma ona charakteru ekskluzywnego. Jej uprawianie dostępne jest wszystkim ludziom, niezależnie od poziomu wykształcenia. „Dialogika – pisze Buber – nie jest przywilejem intelektu, jak dialektyka. [...] Nie ma tutaj zdolnych i niezdolnych [...]” (tamże).

Bubera filozofia wychowania

Kiedy Buber odnosi ideę dialogiki do poszczególnych dziedzin życia społecznego, może się wydawać, że sprowadza jej treść do banalnego postulatu zhumanizowania stosunków między ludźmi, np. w zakładzie produkcyjnym. Tam zaś, gdzie idea dialogicznego spotkania okazuje się rzeczywiście płodna, jak w Bubera teorii wychowania, filozof w pewnym stopniu odstępuje od niektórych ustaleń, które poprzednio uważał za charakterystykę relacji Ja–Ty. Wszak Buber twierdził, że sytuację spotkania cechuje pełna równość, wzajemność, symetryczność osób dialogu. Ale w swym opisie relacji wychowawca–wychowanek przyznaje on, że między nauczycielem i uczniem nie występuje całkowita równość i symetryczność. Okazując szacunek dla podmiotowości ucznia, nauczyciel jest w stosunku do niego osobą niedostrzegalnie „dominującą”, odpowiedzialną za właściwy przebieg jego wychowania. W Buberowskiej nauce o wychowaniu ważną rolę odgrywa dążenie wychowawcy do wyzwolenia sił twórczych ucznia, odwoływanie się do jego wolności, przy zachowaniu nienarzucającego się autorytetu nauczyciela, który nie rezygnuje z prawa i obowiązku do udzielania wskazówek i instrukcji na

tylę ogólnych, że pozostawiają szerokie pole dla przejawienia się inwencji i pozytywnych możliwości młodego człowieka (por. Herbert Read, *Nauczyciel*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*).

Instrukcja nauczyciela nie powinna, zdaniem Bubera, stawiać zbyt dokładnych wymagań co do sposobu wykonania zadania i domagać się wierne go w szczegółach odtworzenia przedstawionego uprzednio wzorca, tak aby nie blokować przejawiania się samodzielności i możliwej oryginalnej spontaniczności ucznia. Celem nauczyciela jest sprzyjanie przekształceniu się ucznia z jednostki w osobę zdolną świadomie, rozumnie, samodzielnie kierować swoim postępowaniem oraz właściwie oceniać i wartościować zjawiska otaczającego świata. W procesie edukacji, w którym autorytet wychowawcy, jego wskazówki i instrukcje mają być prawie niezauważalne, nauczyciel rezygnując z czynnej interwencji prowadzi ucznia do punktu, w którym będzie on mógł, już w oparciu o własny zasób doświadczeń, obiektywnie oceniać wartość zdarzeń, odnosić się do nich selektywnie i różnicować je wedle stopnia ważności. Właściwych kryteriów tego wartościowania jednostka nie może wytworzyć sama, zamykając się w sferze własnej subiektywnej wolności, choćby spontanicznie rozwijającej się i twórczej. Niezbędne jest dyskretne przewodnictwo nauczyciela. Buber twierdzi, że wolność – niezmiernie ważna jako warunek prawidłowego wychowania i rozwoju twórczego jednostki, stanowi za ledwie środek do celu, jakim jest ukształtowanie integralnej spójnej osobowości, która może się ukonstytuować jedynie przez uczestnictwo we wspólnotie duchowej z innymi ludźmi. Powraca centralna w Buberowskiej filozofii człowieka myśl, że autentyczne Ja tworzy się w relacji dialogicznej z Ty, z tym wszakże uzupełnieniem, że Ty oznacza wspólnotę moralno-duchową osób wolnych, autonomicznych, twórczych – wspólnotę, w której każdy człowiek świadom swej własnej godności, uznaje taką samą godność wszystkich innych ludzi.

Pamiętamy, że u Bubera komunikacja dialogiczna jest nieodłączna od przyjęcia przeze mnie odpowiedzialności za drugiego człowieka. Szczególnym przypadkiem odpowiedzialności za Drugiego jest odpowiedzialność nauczyciela za kierowanie rozwojem osobowości ucznia. Także sam nauczyciel uczy się odpowiedzialności, uświadamiając sobie coraz bardziej, w toku działalności pedagogicznej, jak wiele zależy od jego pośrednictwa między umysłem dziecka – ucznia – studenta i otoczeniem, kiedy zwraca uwagę wychowanka na pozytywne zjawiska świata, które ma on sobie przyswoić w procesie budowania swojej osobowości.

Buberowski opis procesu wychowania, mimo że zachowuje podstawową treść relacji dialogicznej, nie całkiem jest zgodny (ze względu na brak cech symetrii, równości i wzajemności) z Bubera teorią komunikacji dialogicznej. Tych niespójności można by uniknąć, gdyby Buber, uwzględniając wieloaspektowość bytu człowieka, nakreślił obraz różnych rodzajów komunikacji i wyznaczył wśród nich określone miejsce relacji dialogicznej. Nie bez podstaw zarzucano Buberowi abstrakcyjność opisu nie liczącego się z biologiczną, empiryczną oraz intelektualną stroną ludzkiego istnienia. Pozytywne przezwyciężenie tych braków zawdzięczamy innemu wielkiemu myślicielowi – jednemu z głównych przedstawicieli egzystencjalizmu XX wieku – Jaspersowi.

Jaspersa koncepcja komunikacji i egzystencjalnego dialogu

Problem komunikacji został wszechstronniej niż u Martina Bubera przedstawiony w filozofii egzystencjalistycznej Karla Jaspersa, który rozróżnił kilka form komunikacji, odpowiednio do poszczególnych rodzajów istnienia człowieka. Koncepcji Bubera można było zarzucić pominięcie innych niż relacja (komunikacja) dialogiczna sposobów komunikowania się. Zaś wedle Jaspersa, dialogiczno-egzystencjalna relacja nie unieważnia pozytywnego znaczenia (w określonych granicach) innych postaci komunikacji, z których każda jest dostosowana do sposobu (warstwy) istnienia człowieka – sposobu wyrażającego się w swoistym dla niego działaniu i porozumiewaniu się z innymi ludźmi. Ze swego doświadczenia lekarza psychiatry, Jaspers wiedział jak ważne dla rozwoju wyższych form komunikacji jest usunięcie zakłóceń występujących w psychofizjologicznym funkcjonowaniu organizmu. Podłożem materialnym funkcji psychicznych, intelektualnych, duchowych człowieka jest jego cielesność i konstatację zgoła banalną stanowi stwierdzenie, że silny ból, dokuczliwe dolegliwości psychovegetatywne i psychosomatyczne skutecznie mogą udaremniać jednostce rozwój jej swoistej ludzkiej aktywności. W tym przypadku pacjent nie będzie równorzędnym partnerem dialogu dla lekarza, lecz quasi-obiektom zabiegów, np. chirurga przywracającego za pomocą skalpela jego organizm do stanu równowagi (oczywiście lekarz nigdy nie traci z pola widzenia ludzkiej godności pacjenta). I dopiero gdy to nastąpi, będzie możliwe stopniowe prowadzenie jednostki do „stawiania się egzystencją” (Jaspers). Z faktu istnienia człowieka

„jako cielesno-duchowej jedności” wynikają, zdaniem Jaspersa, dwa sprzeczne ze sobą nakazy traktowania pacjenta przez lekarza. O wyborze jednego z nich decydować powinno dobro chorego. Ze względu na swoją ludzką godność, chory człowiek „uprawniony jest do tego, by w bezkompromisowej komunikacji dowiedzieć się, co się z nim dzieje. Ale zawodzi jako człowiek przez swój lęk, za którego sprawą cała wiedza zmienia swój sens, a jej oddziaływanie staje się zgubne i rujnujące. Dlatego chory nie może rościć sobie prawa do wiedzy” (Jaspers, *Psychopatologia ogólna*, fragmenty, [w:] *Filozofia egzystencji*). Jaspers dodaje jednak, że „to dwuznaczne położenie nie jest ostateczne”, ponieważ człowiek może dojrzywać do bytu autentycznego, do „przyjęcia pełnej wiedzy”, w zdolności do ponoszenia odpowiedzialności za kierowanie własnym postępowaniem. Interesujące jest zróżnicowane podejście Jaspersa do sposobu ujmowania człowieka w zależności od jego cielesno-duchowej kondycji. Uogólniając wnioski ze swoich poprzednich rozważań, Jaspers rozróżnia trzy rodzaje oddziaływania na człowieka. Kiedy w człowieku – pisze on – występuje „absolutny opór” dający się formować tylko z zewnątrz, możliwe jest stosowanie tresury traktującej go przedmiotowo. Tym samym, Jaspers przyznaje, że choć „tresura jest procedurą obcą duszy”, nie jest, przynajmniej przez czas jakiś, obca ciału. W przypadku oporu wewnętrznego daje się on formować przez dyscyplinę i wychowanie, w przestrzeni relatywnie otwartej komunikacji i intelektualnej dyskusji, w której znaczną rolę odgrywa autorytet. I dopiero w komunikacji egzystencjalnej realizuje się pełna równość partnerów dialogu i pełna otwartość każdego z nich na inność Drugiego.

Rodzaje komunikacji

Komunikacja utylitarno-społeczna

Najbardziej powszechną formą komunikacji „stającej się mową” jest potoczna komunikacja utylitarna ludzi – bytów empirycznych, dla których cel podstawowy to żyć, żyć bezpiecznie, przeżywać satysfakcję i szczęście. „Jednostkowe i konkretne istnienie [nazwane przez Jaspersa *Dasein*] dąży do zachowania i rozszerzenia samego siebie. Prawdą jest to, co sprzyja istnieniu (życiu), co korzystne, nieprawdą jest to, co mu szkodzi, ogranicza je, paraliżuje” (Jaspers, *Filozofia egzystencji*). W tej postaci komunikacji występuje takie pojmowanie prawdy, jakie, zdaniem Jaspersa, właściwe jest

pragmatyzmowi: „Wszystko, co jest, utożsamia się z tym, co daje się spostrzec, użyć, co jest materiałem, środkiem, celem, ale nie celem ostatecznym” (tamże). We wspólnocie witalnych interesów, w obliczu zagrożeń jednostki porozumiewają się ze sobą, by zapewnić sobie środki do życia i przetrwanie. W tej mierze, w jakiej państwo, społeczeństwo i prawo są traktowane jako niezbędny instrument ochrony życia i bezpieczeństwa obywateli, formami porozumiewania się ludzi jako istnień empirycznych (Jaspersowskich *Da-sein*) jest wszelka komunikacja społeczna i polityczna. Ponieważ więź łączącą ludzi we „wspólnotę empirycznego myślenia” osłabiają partykularne interesy egoistycznych jednostek, konieczne jest dla utrzymania stabilności wspólnoty, by w procesie komunikowania się dochodzono do decyzji i porozumienia na drodze nieustającej wymiany poglądów i zawieranych kompromisów. W sferze bytu empirycznego człowieka, uznanie podmiotowości i godności Drugiego jest ograniczone, podyktowane względami praktycznymi. Gdy okoliczności zasadniczo się zmieniają, pojawiają się konflikty i dążenia do bezwzględного potwierdzenia przez jednostkę, grupę czy naród swojej dominacji. Spajająca więź wzajemnego uznania równych praw okazuje się nader krucha i pęka zwłaszcza tam, gdzie zostają podjęte działania wojenne wymierzone przeciwko innemu państwu, narodowi lub ideologii, wobec których deklaruje się jawną wrogość. W komunikacji istnień empirycznych konflikty nigdy nie są, wedle Jaspersa, całkowicie wygaszone i co jakiś czas przybierają postać walki nastawionej na zniszczenie przeciwnika.

Komunikacja w sferze świadomości ogólnej (naukowa)

Inny charakter ma komunikacja w dziedzinie poznania naukowego realizowanego przez człowieka, u którego na plan pierwszy wysuwa się ten aspekt istnienia, jakim jest bycie „świadomością ogólną”. W komunikacji spełniającej się w sferze świadomości ogólnej, skierowanej ku prawdzie powszechnie ważnej liczą się nie indywidualne cechy osobowości uczonego i jego autorytet, lecz argumenty i dowody akceptowane mocą ustalonych procedur weryfikacyjnych przez wszystkie podmioty komunikacji. W tej części świadomości, która obejmuje naukowe prawdy powszechnie ważne, istnienia empiryczne tracą swoją indywidualność i niepowtarzalność, stają się wymienne i nieważne, ponieważ prawda naukowa musi się sama obronić i czyni to niekiedy tym lepiej, im bardziej wycofuje się w cień uczony wraz ze swym autorytetem. Prawda naukowa żyje własnym życiem, niezależnym od losów

jej odkrywcę. Śmierć Galileusza nie była potrzebna, by zwyciężyła głoszona przez niego prawda naukowa. Treść prawdy ogólnej powszechnie ważnej jest w intelekcie wielu osób taka sama. Dla komunikacji świadomości w ogóle nie ma znaczenia, że uczestniczą w niej różniące się od siebie jednostki empiryczne powodujące się osobistymi pobudkami; dla intelektu mają natomiast znaczenie bezosobowe argumenty dające się uzasadnić za pomocą intersubiektywnie uznanych kryteriów i faktów. Komunikacja podmiotów świadomości ogólnej (naukowej) jest w zasadzie pozbawiona walki i chęci zniszczenia zwolenników innej koncepcji naukowej. Dobra intelektualne przyswojone przez jednego człowieka są dostępne, bez ich uszczuplenia, także innym ludziom. Omawiana forma komunikacji, ze względu na jej nieosobowy charakter, jako czyste myślenie naukowe, nie wpływa na całość istnienia jednostki, poza przypadkami, w których prawda naukowa ulega ideologizacji, przesunięciu w porządek prawdy światopoglądowej, czego przykładem była teoria Kopernika i Darwina, a w nowszych czasach także teoria względności Einsteina. Prawda świadomości ogólnej, nie wychodząc poza intelekt jednostki, nie przenika do głębszych warstw jej bytu i nie ma siły przeobrażania sposobu jej istnienia. Doktryna moralna, nawet gdy jest akceptowana przez intelekt, nie nauczy jak żyć moralnie. Żadna teoria moralności nikogo jeszcze nie uczyniła moralnym.

Komunikacja jako aktywność ducha

Trzecim rodzajem komunikacji człowieka, obok jego porozumiewania się w celach witalnych i naukowych, jest, zdaniem Jaspersa, aktywność ducha zwróconego ku idei nadrzędnego celu i wartości, jaką stanowi Całość wyłaniająca się w historycznym procesie komunikacji. Przekonanie człowieka, że historia zmierza ku jakiejś totalności – prawdzie ostatecznej, nadaje wyższy sens poszczególnym doświadczeniom jednostek i zdarzeniom ich życia. Angażując intelekt, wolę, emocje, entuzjazm w porządek idei, jednostka łączy się z innymi ludźmi we wspólnocie, której spójność wykuwa się w zgodnym dążeniu do spełnienia idei Całości. W komunikacji ducha jednostka określa swoje miejsce, rolę w ruchu idei i sens swego życia przez odniesienie do nadrzędnej Całości występującej także jako siła jednocząca tych wszystkich, którzy w tej Całości partycypują. Działanie regulowane tą samą ideą spaja ze sobą ludzi więzią solidarności, prowadzi do jedności ich

uczuć, myśli i czynów. Ale kiedy jednostka całkowicie wtapia się w zbiorowość i ztraca w stosunku do niej wszelki krytyczny dystans, jedność może się przekształcić w identyczność postaw fanatyzmu niszczącego rzeczywisty dialog, ponieważ uczestnicy tego samego ruchu ideowego nie mają już nic nowego sobie do powiedzenia. Komunikacja staje się też niemożliwa, gdy dochodzi do konfrontacji dwu przeciwstawnych ideologii (światopoglądów) „uzbrojonych” w nieprzenikliwe na wszelkie argumenty absolutne prawdy ostateczne, które traktowane jak nie podlegające dyskusji dogmaty, uniemożliwiają choćby minimum porozumienia i tłumią nawet nieśmiałą chęć otwarcia się na argumenty przeciwnika.

Komunikacja i dialog egzystencji

Jaspers twierdzi, że „rdzeniem” i, ze względu na swoistość bytu człowieka, najistotniejszym składnikiem jego istnienia jest egzystencja przejawiająca się w egzystencjalnej komunikacji i dialogu. Człowiek jest przede wszystkim egzystencją także wtedy, gdy występuje jako podmiot przedstawionych wyżej rodzajów komunikacji. Egzystencja, stanowiąc fundament podmiotowości, medium wolności i fundamentalnych wolnych wyborów nadających sens istnieniu jednostki, w odróżnieniu od pozostałych rodzajów istnienia, nigdy nie staje się dostępną poznaniu naukowemu, zmieniającemu wszystko z czym się zetknie w przedmiot włączony w szereg przyczynowo-skutkowy. Jako sfera źródłowej wolności, w której jednostka tworząc swobodnie swe intencje i cele podejmuje istotne decyzje nadające bezwarunkowy sens jej życiu, egzystencja nie może być obserwowana z zewnątrz, a mimo to ma łączyć jednością sensu wszystkie różnorodne zjawiska istnienia jednostki. Będąc egzystencją, jednostka, która odnosi się autentycznie do samej siebie, przeżywa swoją wolność i odpowiedzialność szczególnie silnie wtedy, gdy dokonuje fundamentalnych wyborów wyznaczających sposób jej istnienia wpływającego także na istnienie innych ludzi. Jaspers twierdzi, że strukturą egzystencji mojego Ja jest bycie w komunikacji z drugim człowiekiem. „Egzystencja – pisze on – jest rzeczywista tylko w komunikacji” (Jaspers, *Rozum i egzystencja*). Wejść w proces autentycznego istnienia można tylko przez uczestnictwo w niekończącym się procesie komunikacji z Innym. Dla człowieka jako egzystencji „to samo znaczy być i być-w-komunikacji”. „Być sobą i być prawdziwie nie oznacza nic innego, jak bezwarunkowo być

w komunikacji” (tamże). Świadome swej egzystencjalnej wolności i odpowiedzialności indywiduum otwiera się w komunikacji i dialogu na egzystencję drugiego człowieka, który jawi mu się także jako wolność i suwerenny podmiot swych wyborów. Komunikacja egzystencjalna potwierdza się w uznaniu podmiotowej godności i wolności każdej ze stron. Egzystencjalne dojrzewanie dokonuje się równocześnie u obu partnerów komunikacji. W komunikacji egzystencji „każde posuwanie się naprzód jednego następuje tylko wtedy, gdy do przodu idzie także drugi, a każda strata drugiego oznacza własną stratę [...]” (tamże).

Komunikacja egzystencji różni się istotnie od innych rodzajów komunikacji. Komunikacja istnień empirycznych okazuje się niszcząca, bo toczy się o zdobycie przewagi nad Drugim. Komunikacja egzystencji zachowuje wprawdzie elementy walki (Jaspers nazywa ją miłującą walką), ponieważ każdy uczestnik komunikacji broni swoich poglądów uważanych przez siebie za bezwarunkowo prawdziwe. Nie jest to wszakże walka zmierzająca do pognębienia, odniesienia zwycięstwa, zniszczenia partnera dialogu. Od komunikacji świadomości w ogóle (sferze rozumu naukowego), w której podmioty dają się zastępować, komunikację egzystencjalną różni to, że urzeczywistnia się ona poprzez niepowtarzalne jednostki. Każda z nich zachowuje swą odrębność, niezależność i egzystencjalną samotność (nie mylić z empiryczną samotnością). Absolutnego charakteru prawd nikt z zewnątrz nie może mi przekazać. Ich bezwarunkowość dla mnie jest tworzona przez mój akt wolnego wyboru, za który wyłącznie ja sam odpowiadam, podejmując go w mojej nieprzenikliwej i nie dającej się usunąć egzystencjalnej samotności. Konieczne jest – pisze Jaspers – abym był **sobą** i zarazem bym był **z drugim**. Powoduje to napięcie w egzystencjalnej dynamice między samotnością i jednością. Dla prawdziwej komunikacji niszczące jest zarówno całkowite utożsamienie się mojego Ja z jednością, jak też zabsolutyzowanie samotności i przekształcenie jej w sposób życia także w każdym innym rodzaju komunikacji. Komunikacja egzystencjalna – twierdzi Jaspers – oscyluje między ekstremami izolacji i jedności.

Komunikacja egzystencjalna różni się od komunikacji w duchu (w porządku idei) odpornością na możliwy fanatyzm, ale z drugiej strony nie jest odporna na naruszenia wewnętrznej równowagi, ze względu na samą „naturę” egzystencjalnej komunikacji. Komunikacja w duchu, uzasadniająca wszystkie decyzje i działania jednostki nadrzędnym celem, wytwarza w niej uspokajające poczucie pewności i bezpieczeństwa w łonie wszechogarniającej

idei Całości. Komunikacja egzystencjalna zawiera w sobie wewnętrzne pęknięcie. Moje Ja otwarte na poglądy Ty przysłuchuje się mu uważnie, gotowe jednak w każdym momencie bronić („w miłującej walce”) mych własnych przekonań, które subiektywnie uznaje za bezwarunkowo prawdziwe. W prawdziwej komunikacji następuje wzajemne egzystencjalne rozjaśnienie – dojście do źródłowych podstaw tworzonej przeze mnie prawdy. Pojawia się świadomość, że prawdy, które przeżywam w mojej egzystencji jako bezwarunkowo ważne, gdy zostaną one zobiektywizowane i przekazane Innemu w porządku myślenia naukowego (świadomości ogólnej), przekształcają się w prawdy obiektywnie względne. Podmioty egzystencjalnej komunikacji, świadome są fragmentaryczności wszelkiej prawdy (stającej się w ruchu komunikacji) i obce jest im uczucie stałego bezpieczeństwa, spokoju i pewności. Zachowanie ambiwalencji prawdy stanowi warunek trwania jednostki w rzeczywistej komunikacji egzystencjalnej. „Wierzę tylko dzięki temu, że wątpię, czy wierzę” (Jaspers, *Rozum i egzystencja*).

Z przedstawionych wyżej poglądów Jaspersa wynika, iż wedle tego filozofa, swoiście ludzki charakter nadaje istnieniu człowieka jego wolna, twórcza aktywność (w komunikacji egzystencjalnej z Drugim), źródłowo zakotwiczona w egzystencji. Jednak egzystencja jednostki nie występuje samoistnie, w oderwaniu od innych warstw ludzkiego bytu. Potrzebuje ona do swego przejawiania się empiryczno-cielesnego bytu człowieka działającego w swych wielorakich rolach społecznych i zawodowych, potrzebuje jego aktywności intelektualnej i aktywności ducha. Rzeczywistością egzystencji jest byt empiryczny jednostki oraz jej intelekt. Człowiek jako egzystencja posługuje się językiem czerpiącym uzasadnienia dla swych twierdzeń ze świadomości ogólnej. Ale wszystkie formy aktywności człowieka jako istnienia empirycznego, intelektu i ducha są w swym znaczeniu zależne od egzystencji. „Komunikacja egzystencji – pisze Jaspers – dokonuje się poprzez zachowanie uczestnictwa w duchu, powszechnej ważności świadomości w ogóle i chronienie rzeczywistości istnienia empirycznego, ale równocześnie poprzez przełamywanie ich, a w każdym razie ustawiczne przekraczanie w miłującej walce tych, którzy chcą stać się sobą” (tamże). Fundamentalne akty wyboru jednostki, skupiające w sobie wszystkie siły jej egzystencji, konstytuują jedność sensu życia, obejmującego wszystkie rodzaje istnienia i komunikacji. Kiedy poszczególna warstwa istnienia zrywa więź z egzystencją i czyni ze swych partykularnych celów i prawidłowości (w jej własnych granicach

w pełni uzasadnionych) ogólną normę istnienia, oraz zgłasza swoje roszczenia do wyrażania całej prawdy o człowieku, wtedy doprowadza do uprzedmiotowienia człowieka, który daje się opanować przez obsesję materialnego sukcesu, albo uznaje za najważniejszy cel zdobycie prestiżu dzięki odkrywaniu nowych prawd naukowych, bądź angażuje się w fanatyczne działanie w służbie idei, bez względu na zniszczenia jakie ono powoduje.

Często zdarza się, że z braku czujności i uwagi, skądinąd wygodnego dla tych, którzy pragną zmniejszyć ciężar odpowiedzialności za swą wolność i podejmowane przez siebie wybory, jednostka zaciera różnicę między swoistymi cechami poszczególnych rodzajów istnienia. Wówczas w komunikację, np. człowieka jako podmiotu świadomości ogólnej, wkładają się motywy i usprawiedliwienia właściwe sferze działań utylitarnych. Praktyczne potrzeby i cele egoistycznego człowieka i odpowiadający im system wartości, naturalny dla jednostki jako bytu cielesnego – empirycznego, wciskając się w porządek naukowego rozumu mogą stać się źródłem impulsów do odejścia od bezinteresownego dążenia do prawdy i dostarczyć usprawiedliwień karierowiczostwu człowieka powodującemu się niepohamowaną ambicją. Z kolei, kiedy wzorce świadomości ogólnej wraz z przekonaniem o powszechnej ważności jej prawd wdzierają się w sferę ducha i nadają idei cechę naukowej prawdziwości, mogą sprzyjać przejściu do postawy fanatyzmu wrogiego wszystkim, którzy tej jedynej prawdy przyjąć nie chcą. Także komunikację egzystencjalną może przerwać impuls pochodzący z przedkomunikacyjnego, biologicznego poziomu istnienia człowieka, jako że aktywność egzystencjalna nie występuje w odrębnej postaci i w swym przejawianiu się jest zależna od swego cielesnego nośnika. Jaki wypływa stąd wniosek dla praktyki wychowania? – Między innymi taki, że przywracanie człowiekowi prymatu egzystencji nad innymi wymiarami jego istnienia powinno być skorelowane z troską o wytworzenie i zachowanie ładu jego ciała, które może być pomocą lub przeszkodą w procesie „stawania się sobą” człowieka.

Przeciw intelektualistycznemu rozumieniu wychowania

Nie należy ograniczać się do oddziaływania na świadomość ucznia w wymienionych przez Jaspersa czterech porządkach istnienia: świadomości utylitarnej, świadomości ogólnej, ducha i egzystencji. Trzeba też równolegle, działając nie tylko bodźcami słownymi, zmieniać złe nawyki w nowe – przyjazne

dla ruchu jednostki ku staniu się egzystencją. Uważam, wbrew Kantowi, że świadomość moralna człowieka nie jest całkiem izolowana od jego biologii, a czyny, które są zgodne z dobrymi skłonnościami i nawykami, nie tracą przez to swej moralnej wartości. Odpowiednio ukierunkowany akt refleksyjnego namysłu, pomyślane przyrzeczenie poprawy, czy nawet jednorazowa decyzja woli często nie wystarczają, by egzystencja uobecniała się w całości ludzkiego istnienia. Blokują ją bowiem (egzystencję) złe nawyki, których samą myślą nie sposób pokonać, a które jednostka może wykorzenić przez uporczywie powtarzane czynności kształtowania nowych pozytywnych nawyków. Wpływ nawyków doceniali wielcy myśliciele chrześcijańscy, np. św. Augustyn, który, choć decydującą rolę w przeobrażeniu istnienia człowieka przypisywał boskiej łasce, twierdził też, że: „nieujarzmione nawyki cielesne, złe skłonności” należy opanować zmieniając je na lepsze cielesne nawyki, aby „nieuporządkowanymi ruchami nie sprzeciwiały się duchowi” (Augustyn, *O nauce chrześcijańskiej*). O pozytywnej roli nawyku pisał Pascal, utrzymując, że wiara tworzona przez wolność jednostki będzie ciągle zagrożona, jeśli nie uzyska wsparcia ze strony „mechanizmu ciała”. Jesteśmy – pisał Pascal – „tyleż automatem, co duchem” (*Myśli*). „Wierzenie umyka nam co chwila. Trzeba więc przyswoić sobie wiarę łatwiejszą, tę, która płynie ze zwyczaju [...]. Trzeba więc zmusić do wiary dwie nasze części składowe: umysł przez dowody i automat przez nawyk” (tamże). Zdaniem Pascala, wolność i natchnienie rodzące wiarę nie wykluczają oparcia wiary (przynajmniej tej „łatwiejszej”) na nawyku i zwyczaju, które ją stabilizują i sprzyjają zachowaniu ciągłości jej trwania. Dla filozofii egzystencji i dialogu, w odróżnieniu od opinii Pascala, ciało nie daje się porównać (chyba tylko w stanach patologicznych) do automatu dominującego nad istnieniem człowieka. Jest składnikiem całości cielesno-duchowej, integrowanej przez wolną aktywność człowieka jako egzystencji. Zachowuje jednak względną autonomię, będąc materialnym nośnikiem wszystkich rodzajów aktywności i komunikacji. Dlatego usunięcie występujących w nim zakłóceń udroźnia wszystkie kanały komunikacji, w tym komunikację egzystencjalno-dialogiczną.

Poza teoretyczną diagnozę dotyczącą stosunku ciało–umysł, prezentowaną przez św. Augustyna i Pascala, wykracza koncepcja stworzona przez indyjską myśl jogi, która, moim zdaniem, zasługuje na szczególnie pozytywną uwagę ze względu na swoje propozycje praktyczne. Joga opiera się

na założeniu, że byt człowieka stanowi całość obejmującą fizyczny, psychiczny i duchowy aspekt jego istnienia. Stąd przekonanie, że ćwiczenia ciała – jego właściwe nastawienie pozwala osiągnąć równowagę fizyczną i psychiczną. Praktykowanie asan (postaw ciała) i pranayamy (nauka prawidłowego, rytmicznego, głębokiego oddechu) prowadzi do opanowania stanów ciała i umysłu, uwalnia od tyranii zmysłów, uspokaja układ nerwowy, oczyszcza umysł, uzdolniając go coraz bardziej do koncentracji. Aż w końcu „ciało i umysł funkcjonują jako jedno” i ciało jawi się jako „fizyczny aspekt umysłu” (Kapleau, *Trzy filary zen*). Z uznaniem odnoszę się do tych polskich filozofów humanistów, którzy, jak Makary Stasiak, włączyli odważnie opis praktyki jogi do swej filozofii człowieka, w słusznym przekonaniu, że ćwiczenia jogi mogą uczestniczyć w doskonaleniu człowieka „we wszelkich jego przejawach” (Stasiak, *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*).

Istnieje, moim zdaniem, podobieństwo między egzystencjalizmem Jaspersa, dialogiką Bubera i nauką jogi, wyrażające się w postulacie całkowitej przemiany sposobu istnienia człowieka. Wszystkie te filozofie mają przygotować człowieka do autentycznego zrozumienia czym jest prawda. Jaspers pisał: „Wszystkie te exercitia, spiritualia, techniki jogi i mistyczne inicjacje miały na celu takie przeobrażenie jednostki, by dostrzegła prawdę, wszakże nie na drodze komunikacji, lecz poprzez dyscyplinę, która zamykała ją w sobie” (Jaspers, *Rozum i egzystencja*). Nie będziemy tu rozwijać myśli Jaspersa, że w odróżnieniu od nieruchomej, zamkniętej w sobie i samowystarczalnej prawdy jogina, wedle autora *Rozumu i egzystencji*, prawda jawi się w relacji jednostki z innymi ludźmi, w procesie niekończącej się komunikacji. Skupiając uwagę raczej na tym, co wspólne personalistycznemu myśleniu Zachodu i ponadpodmiotowej myśli Wschodu przywołajmy refleksję wielkiego Mircea Eliade, z której daje się wyprowadzić sugestia o podobieństwie zadań stojących przed joginem oraz człowiekiem Bubera i Jaspersa. I tu i tam człowiek dystansuje się do świata przedmiotowego, całkowicie siebie przeobraża, przewartościowuje wartości i burzy obraz świata naturalnego, który wydawał mu się dotąd oczywisty i niepodważalny, by po tej przemianie powrócić do świata i wzbogacić go o stworzony przez siebie sens. U Bubera osobowa, dialogiczna relacja Ja–Ty ma przeniknąć do wszystkich kontaktów między ludźmi i uświęcić je, usuwając podział na sferę sacrum i profanum. Także wedle Jaspersa, zadaniem jednostki dążącej do życia autentycznego jest

staranie o wypełnienie egzystencją-twórczą wolnością-odpowiedzialnością wszystkich porządków istnienia i rodzajów komunikacji. Czy szukanie myśli wspólnych w projekcie egzystencjalnym Bubera, Jaspersa i jogina nie jest nadużyciem intelektualnym? Odwołam się znów do naukowego autorytetu Eliade i jego rozważań.

Eliade polemizuje z obiegową opinią, jakoby jogin pogrążał się „w jakimś mniej lub bardziej głębokim transie”. „Jogin – pisze Eliade – pracuje na wszystkich poziomach świadomości i podświadomości z myślą utorowania drogi ku nadświadomości” (Eliade, *Joga*). Wyzwała się on spod presji rzeczywistości, by powrócić do niej i nadać jej nowy sens. Następuje przezwyciężenie rozdzielenia na podmiot i przedmiot oraz powrót do zreintegrowanej rzeczywistości, wzbogaconej o wymiar nadświadomości i „świadomości wolności, która nie istnieje nigdzie w kosmosie”. „Wyzwalając się bowiem człowiek ustanawia wymiar duchowy wolności i »wprowadza« go do kosmosu i życia [...]” (tamże). Sądzę, że teza o pokonaniu rozdzielenia na podmiot i przedmiot uzyskalaby ograniczoną akceptację Bubera i Jaspersa, dla których Ty jawiące się w relacji dialogicznej i komunikacji egzystencjalnej nie jest przedmiotem poznania i nie może być zapośredniczone przez wiedzę naukową. Nie chodzi zresztą o niespełnialne uzgodnienie dwóch teoretycznie sprzecznych ze sobą perspektyw widzenia człowieka: w filozofii indyjskiej oraz w egzystencjalno-personalistycznej filozofii Zachodu, w której postulowane istnienie wspólnotowe w relacji dialogicznej czy komunikacji egzystencjalnej nie niszczy niepowtarzalnej indywidualności jednostki, przeciwnie, potęguje siły jej osobowości i jej twórczą indywidualną wolność. Zakończymy prezentowane rozważania myślą od czasu Kierkegaarda dość banalną: bogactwo treści i struktura istnienia człowieka nie dają się zamknąć w żadnym filozoficznym systemie bądź w jakiejś jednej filozofii antysystemowej. Ale kiedy porzucamy płaszczyznę daremnej próby pogodzenia ze sobą wykluczających się nawzajem przesłanek teoretycznych i zwracamy się ku kwestiom praktycznym doboru i stosowania impulsów do prawidłowego rozwoju człowieka twórczego, okazują się pożyteczne propozycje i techniki oświecenia (wychowania) zaczerpnięte z różnych filozofii i światopoglądów. Ich znaczenie egzystencjalne wykracza zdecydowanie poza wartość ich teoretycznego ugruntowania.

Bibliografia

- Abelard P., *Rozmowa między filozofem, Żydem i chrześcijaninem, Tak i Nie*, [w:] *Rozprawy*, De Agostini – Altaya, Warszawa 2001.
- Św. Augustyn, *O nauce chrześcijańskiej*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1989.
- Berkeley G., *Trzy dialogi między Hylasem i Filonusem*, [w:] *Traktat o zasadach poznania ludzkiego, Trzy dialogi [...]*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Biblia. Pismo Święte Starego i nowego Testamentu, Genesis*, Brytyjskie i zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1975.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1992.
- Buber M., *Problem człowieka*, Fundacja Aletheia – Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1993.
- Eliade M., *Joga. Nieśmiertelność i wolność*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Feuerbach L., *Zasady filozofii przyszłości*, [w:] *Wybór pism*, tom drugi, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Jaspers K., *Filozofia egzystencjalna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Jaspers K., *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.
- Kapleau P., *Trzy filary Zen*, Związek Buddystów Zen, Sangha, Warszawa 1991.
- Kierkegaard S., *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Mill J. S., *O wolności*, [w:] *Utylitaryzm. O wolności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959.
- Pascal B., *Myśli*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1989.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Rosenzweig F., *Nowe myślenie. Kilka uwag ex post do Gwiazdy Zbawienia*, [w:] *Gwiazda Zbawienia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998.
- Stasiak K. M., *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 1997.

4. Struktura ćwiczenia treningowego

Lidia Frydzińska-Świątczak
Dorota Nawrat

Rozważania nad tym problemem należałoby rozpocząć od zastanowienia się dlaczego warto i dlaczego należy poświęcać osobną uwagę „strukturze ćwiczenia treningowego”. W dydaktyce pojawiło się przecież wiele propozycji sprawnego przeprowadzenia zajęć i wiele skutecznych metod pracy edukacyjnej. Sens niniejszych rozważań można uzasadnić elementem nowości, jaki pojawia się w prezentowanym temacie. Należy tu jednak podkreślić, iż to nowe podejście, przejawiające się w przedmiocie *Działania twórcze*, nie podważa tradycyjnych metod nauczania lecz uzupełnia je o celowe i umyślne rozwijanie świadomości podmiotowej uczestników zajęć. Oczywiście wiele spośród tradycyjnych metod nauczania uwzględnia rozwój podmiotowości uczniów. Opracowanie to ma na celu między innymi wykazanie tych różnic poprzez prezentację modeli tradycyjnych i zestawienie ich ze strukturą ćwiczenia treningowego obowiązującą podczas *Działań twórczych*.

Klasyfikację współcześnie znanych i obowiązujących metod uczenia się i nauczania prezentuje Władysław Okoń we *Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej* (s. 254).

Współczesne metody kształcenia uwzględniają jako niezbędne przyswajanie przez ucznia wiadomości, jednak równocześnie w harmonijnym związku powinny współistnieć zadania obejmujące rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych, eksponowanie i przeżywanie wartości, oraz konstruowanie i przetwarzanie realnego świata.

Okoń wyodrębnia cztery grupy metod kształcenia:

- **Metody asymilacji wiedzy** – oparte głównie na aktywności poznawczej o charakterze reproduktywnym. Zalicza się tu: pogadankę, dyskusję, wykład, pracę z książką.
- **Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy** – zwane problemowymi, oparte na twórczej aktywności poznawczej, polegającej na rozwiązywaniu problemów.

- **Metody waloryzacyjne** – zwane też eksponującymi – o dominacji aktywności emocjonalno-artystycznej.
- **Metody praktyczne** – cechuje je przewaga aktywności praktycznej i technicznej, służącej zmienianiu otoczenia lub stwarzaniu nowej jego formy.

Z punktu widzenia omawianego zagadnienia, na szczególną uwagę zasługują **metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy**.

Są to **metody problemowe**, umożliwiające funkcjonowanie wiedzy biernej poprzez przekształcanie jej w wiedzę czynną. Metody te nie pozwalają na obojętność wobec sytuacji niezrozumiałej lub nierozwiązanej. Mają wywołać zainteresowanie i zmusić do analizy. (Elementy te mają istotne znaczenie podczas ćwiczeń *Działania twórcze*).

Można tu wyróżnić trzy poziomy poznania:

- działania konkretne, oparte na danych empirycznych;
- działania na modelach, tworzenie i badanie układów zachodzących między nimi (symulacja);
- rozważania teoretyczne, formułowanie twierdzeń, praw, prawidłowości.

Do metod problemowych zaliczamy: klasyczną metodę problemową, metodę przypadków, metodę sytuacyjną, burzę mózgów, mikronauczanie i gry dydaktyczne.

1. Klasyczna metoda problemowa wywodzi się z Deweyowskiej analizy problemu. Uogólniając, metoda ta polega na dominacji uczenia się nad nauczaniem. Istotne jest tu uruchomienie sił ucznia, wzbudzenie jego wiary w siebie i nabycie przekonania, iż jest on w stanie rozwiązywać coraz trudniejsze problemy. Prócz kształcenia, proces ten ma na celu przysposobienie ucznia do umysłowej wolności i moralnej niezawisłości, do harmonii między tym co się myśli i wie a prezentowaną postawą (działaniem). Metoda ta wymaga wysokiego kunsztu nauczycielskiego.
2. Metoda przypadków polega na rozpatrzeniu przez niewielką grupę uczestników jakiegoś przypadku, polega to na stworzeniu opisu i sformułowaniu pytań. Istotny jest proces poszukiwania odpowiedzi na pytania. Ważne jest wyłonienie problemu głównego i dyskusji nad jego

rozwiązaniem. Dość często dochodzi do przyjęcia kilku możliwych rozwiązań. Konfrontacja proponowanych rozumień, rozwiązań, daje okazję do znalezienia różnic, a zarazem do wykrycia błędów w rozumowaniu uczestników (nieprawdziwe w stosunku do ćwiczenia treningowego).

3. Metoda sytuacyjna polega na wprowadzaniu uczestników w jakąś złożoną sytuację, którą muszą zrozumieć, spróbować rozwiązać i przewidzieć skutki ewentualnych decyzji. Trudności mogą wynikać z konieczności angażowania się i rozwiązywania sytuacji nowych, nieznanych, jak i przewidywania ich skutków.
4. Giełda pomysłów, zwana inaczej burzą mózgów polega na zespołowym wytwarzaniu pomysłów rozwiązania jakiegoś problemu. Chodzi tu o zebranie jak największej ilości różnorodnych, nawet niesamowitych i zaskakujących pomysłów, nie poddawanych ocenie, która zwykle hamująco wpływa na spontaniczność propozycji. Podstawowe ogniwa procesu tej metody obejmują: wytwarzanie sytuacji problemowej, wytwarzanie pomysłów, sprawdzanie, wartościowanie, wybór najlepszych.
5. Mikronauczanie to metoda przeznaczona zwykle dla kilkusobowych grup złożonych z osób zajmujących się edukacją. Chodzi tu o uczenie się złożonych czynności praktycznych, poprzez uprzednią obserwację wybranych fragmentów zajęć, a następnie grupową analizę i ocenę oglądanego materiału. Każdy z uczestników ma za zadanie przeprowadzić własną, ulepszoną wersję zajęć. Uwzględnia się tu pracę z magnetowidem, ułatwiającą analizę ćwiczebnego materiału dydaktycznego.
6. Gry dydaktyczne – jest ich wiele odmian, istotną ich cechą jest pierwiastek zabawy, łączący się z przyjemnością, tak ważną i potrzebną w procesie nauczania. Gra zobowiązuje do przestrzegania reguł i szanowania przyjętych norm, umożliwia współdziałanie, przyzwyczajają zarówno do wygrywania, jak i przegrywania.

Kolejną grupą metod, o których warto wspomnieć są **metody waloryzacyjne**, eksponujące wartości.

Są to metody łączące się z rozwijaniem zdolności poznawczych oraz kształtowaniem życiowych postaw i poglądów. Człowiek wzbogaca swą

wiedzę o wciąż nowe, napływające informacje, ale równocześnie przeżywa je emocjonalnie i ocenia. Ten proces ma wpływ na kształtowanie się świata wartości i ideałów. Udział w tym procesie ma przede wszystkim sztuka i jej wpływ na sferę przeżyć emocjonalnych, dzieła malarskie, literackie, muzyczne, filmowe, ale również biografie itp. Główną osią jest tu prawda, wartości moralne, których urzeczywistnieniem jest człowiek i jego dobro.

Metody waloryzacyjne dzielą się na:

- Impresyjne – oznaczające wrażenie, odczucie, przeżycie. Zainspirowanie uczestników do takiej formy zająć ma na celu sprowokowanie ich aktywności, jak też wzbudzenie osobistych refleksji, poglądów i zestawienia zagadnień rozważanych podczas spotkania z własnymi zasadami postępowania.
- Ekspresyjne – oznaczające wyrażenie. Polegają na przeżywaniu określonych sytuacji, a zarazem wyrażaniu siebie, własnej postawy. Jest to np. happening, psychodrama. Pojawia się tu zjawisko utożsamienia się uczestników z wartościami zasługującymi na wybór, a odrzucenie niesłusznych. Ocena jest więc częścią przeżycia, konsekwencją wcześniejszych działań, wydarzeń.

Metody praktyczne – decydują o wpływie człowieka na rzeczywistość. W tej metodzie na uwagę zasługuje fakt, że człowiek zmienia rzeczywistość w sposób rozumny, a więc wykorzystując posiadaną przez siebie wiedzę i kierując się wartościowymi celami, człowiek jednocześnie zmienia się sam, kształtuje swoją świadomość, postawę, przekonania. Tu wyróżnia się:

- metody ćwiczebne – polegające na wielokrotnym powtarzaniu pewnych czynności w celu nabycia wprawy, poszukuje się tu jednak głębszego wymiaru, zgłębianie sprzyja zrozumieniu istoty (joga);
- metody realizacji zadań wytwórczych.

Na wiedzę na temat metod edukacyjnych (zwłaszcza problemowych), które jakkolwiek pojawiają się w ćwiczeniach realizowanych podczas *Działań twórczych*, nakłada się struktura ćwiczenia treningowego.

Dla porównania warto zestawić dwa modele planowania zajęć:

- tradycyjny model zajęć
- model ćwiczenia treningowego *Działań twórczych*.

tradycyjny model zajęć	model ćwiczenia treningowego
1. Dla kogo? Określenie grupy	1. Dla kogo? Określenie grupy
2. Czas trwania: 45–90 min.	2. Czas trwania: 45–90 min.
3. Zagadnienia programowe	3. Program autorski
4. Cele dydaktyczne: – poznawcze – kształtujące – wychowawcze	4. Cele: – ogólne: wspomaganie rozwoju podmiotowego, kształtowanie postawy otwartej, innowacyjnej, poszerzanie świadomości – szczegółowe: w zależności od problemu
5. Temat zajęć (podany dla ucznia)	5. Temat, problem, polecenie
6. Metody: problemowa, praca z książką, działania praktyczne...	6. Tworzywo: technika pracy, materiały, inne...
7. Formy pracy: indywidualna, zespołowa	7. Formy pracy: indywidualna, zespołowa
8. Środki dydaktyczne: pomoce naukowe, źródłowe...	8. Przebieg ćwiczenia: – polecenie – realizacje (praca uczestników) – konfrontacja (I etap ewaluacji) – spróbuj inaczej/nowe rozumienie – konfrontacja (II etap ewaluacji) – dyskusja, wnioski
9. Ewaluacja, ocena	

Porównanie:

1. Zagadnienia programowe:

- tradycyjne: program określony ministerialnie
- twórcze: programy autorskie, opracowane w ramach pracy katedry.

2. Cele:

- tradycyjne: zdobywanie konkretnej wiedzy lub umiejętności
- twórcze: bazując na posiadanej wiedzy, poszerzanie świadomości, rozumienia, odkrywanie nowych możliwości.

3. Polecenie (temat)

- tradycyjne: polecenie jest ukierunkowane na konkretny problem
- twórcze: polecenie ma charakter otwarty umożliwiający różnorodną interpretację.

4. Przebieg ćwiczenia:

- tradycyjne: zadany temat, realizacja polecenia, ocena
- twórcze: polecenie, realizacja polecenia, konfrontacja, kolejne polecenie: spróbuj inaczej (mające na celu penetrację tego samego fragmentu rzeczywistości).

5. Ewaluacja:

- tradycyjne: ocena realizacji zadania, postępów i osiągnięć ucznia dokonana przez nauczyciela
- twórcze: autorefleksja będąca wynikiem konfrontacji, wspomagana przez pytania prowadzącego. Poprzez porównanie i zestawienie różnych rozumień, a także podjętych działań, uczestnik dokonuje samooceny, poszerza własne rozumienie.

Należy tu nadmienić, iż ćwiczenia *Działania twórcze*, nie mają na celu wyposażenia studentów w nowe wiadomości czy praktyczne umiejętności, lecz rozwijanie świadomości własnej podmiotowości i możliwości sprawczych.

Zajęcia z *Działań twórczych* mają na celu przygotowanie osób, które w nich uczestniczą, do świadomej pracy podmiotowej, rozwijania dyspozycji podmiotowych, poznawania i budowania własnej osobowości, poszerzania własnego repertuaru aktywności oraz uświadamiania preferowanych wartości. Sytuacje treningowe są tak zaprojektowane, by student miał możliwość dostrzeżenia własnych ograniczeń oraz świadomego ich przekraczania. Rezultatem takich treningów jest nabycie umiejętności przekształcania napotykaných w życiu problemów w zadania podmiotowo twórcze, co owocuje autorozwojem jednostki. Poszerza się optyka widzenia świata, a podmiot zaczyna sam sobie stwarzać okazje do rozwoju, stając się umyślnym sprawcą. Zmienia się podejście do otaczającej rzeczywistości, a uczestnicy treningów stają się autokreatorami,

Ćwiczenia prowadzone w zakresie przedmiotu *Działania twórcze* są okazją do poszerzania repertuaru aktywności, umiejętności wartościowania – kształtowania postaw innowacyjnych oraz rozwijania autoewaluacji. Zajęcia te odbiegają swoją formą, podejmowanymi problemami oraz środkami służącymi do realizacji ćwiczeń od „typowych” zajęć akademickich. Tu wiedza nie jest „podawana” przez nauczyciela lecz zadanie studenta polega na

„odszukaniu w sobie” zarówno wiedzy jak i sposobów działania służących do rozwiązania zadania. Temat zadawany jest w formie otwartego polecenia, które otwiera przed studentem potencjalnie nieograniczoną możliwość interpretowania hasła i sposobów jego rozwiązania. Tak budowana „przestrzeń niepewności” pozostawia ogromną swobodę i jednocześnie stwarza pewne trudności. „Przestrzeń niepewności” jest miejscem do samodzielnego podejmowania decyzji, ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory i ustanawiania aktów odwagi podejmowania jednostkowych wyborów – poszerzania obszaru własnej wolności, poprzez podejmowanie nowych działań. Wydaje się, że rozwijanie tych dyspozycji jest szczególnie przydatne w sytuacjach innowacyjnych, w obliczu – nieustannie zmieniającej się rzeczywistości i nieznannej przyszłości. Niewątpliwie uczestnicy postawieni wobec takiej sytuacji są niejako „zmuszani” do przyjmowania wymaganych przez nową sytuację postaw.

W realizacji ćwiczeń wykorzystywane są różnorodne środki wypowiedzi m.in.: drama, praca z ciałem, środki artystyczne i inne. Poprzez proponowany warsztat wprowadzane są nowe sposoby działania, wzbogaca się jednocześnie percepcja, wyobraźnia i wrażliwość. Uczestnicy mają możliwość odejścia od stereotypowych, rutynowych sposobów myślenia i działania.

Prowadzący podając otwarte polecenie, formułuje je w taki sposób, by dawało możliwość maksymalnie różnorodnych interpretacji, a uczestnik musi sam podejmować decyzje co do wyboru rozumienia a tym samym i rozwiązania zadanego tematu. Daje to możliwość nieograniczonego badania poruszanego zagadnienia. Jedynymi ograniczeniami są: czas oraz możliwości uczestników. Stwarza to często sytuacje trudne dla studenta, szczególnie na zajęciach początkowych, kiedy to studenci „nie nauczyli” się jeszcze, że mogą brać pod uwagę wszystkie możliwości jakie przychodzą im do głowy, nawet te, które wydają się zbyt odległe, śmieszne, dziwne czy głupie. Podczas zajęć uczestnicy mogą zdobyć się na odwagę, szczerość, bez obawy ośmieszenia, gdyż wszystkie rozwiązania są dobre. Stan niepewności jest przestrzenią bardzo trudną, dlatego prowadzący stara się, stworzyć odpowiednią atmosferę – akceptacji, tolerancji, często zabawy. Niepewność może budzić lęk, zadziwienie, złość, opór, ale bywa również i tak, że stanowi żyzne pole do wzrastania nowych, twórczych pomysłów.

Pewności studentom dodaje fakt, że jakość prac nie podlega ocenie.

Premiowane są natomiast rozwiązania nietypowe, oryginalne. Dzieje się to podczas konfrontacji studenckich rozwiązań, kiedy oni sami wybierają prace najbardziej odmienne od ich rozumienia tematu, zaskakujące dla nich. Nietypowe rozwiązania otwierają nowe przestrzenie rozumień, poszerzając widzenie świata. Powoduje to ośmielenie i „zaiskrzenie” u osób, które dotychczas stosowały rozwiązania standardowe, zwykle takie same, idących raz obraną już ścieżką. Nowatorskie rozwiązania kolegów skłaniają takich uczestników do podjęcia wysiłku twórczego, zastosowania sposobów rozwiązywania problemów w sposób, w jaki jeszcze nigdy tego nie czynili. Wykonanie przez uczestnika z pozoru innego ćwiczenia, ale eksplorującego rozumienie tego samego fragmentu rzeczywistości daje uczestnikowi okazję do penetrowania nowych sensów tego samego obiektu. Uczestnik realizuje sensory wcześniej mu niedostępne.

Rolą prowadzącego-nauczyciela jest bycie z jednej strony liderem, animatorem, stymulatorem, z drugiej zaś bycie wrażliwym współuczestnikiem, czułym na wszelkie przejawy narodzin twórczej reakcji, promującym różnorodność i niestandardowość rozwiązań. Nauczyciel jednocześnie jest „w” grupie, „poza” nią i „ponad” nią, „wczuwając” się w klimat, pracę grupy. Zadaje pytania, które przez swoją wieloznaczność wprowadzają kolejne przestrzenie do nowego działania i poszerzania świadomości: pogłębienia doświadczenia różnorodności sensów, ich interpretacji, jak również sposobów realizacji – wykorzystania środków (materiały, czas, podjęte czynności). Uczestnik ma sposobność uświadomienia sobie granic swojej wyobraźni i świadomości, a także sposobów działania. Doświadcza owych granic i ma możliwość otwarcia się na ich przekraczanie.

Ciekawym zagadnieniem są postawy studentów ujawniające się w obliczu sytuacji niepewnych, nieznanych, nieprzewidywalnych. Radzenie sobie w sytuacji niedoboru środków lub wobec nowych, zwykle lub wcale niewykorzystywanych wcześniej środków jest dobrą okazją do podejmowania nowych działań, do formowania postaw innowacyjnych. Niewątpliwie, opisane powyżej ćwiczenia są jednym ze sposobów przyczyniających się do rozwijania postaw innowacyjnych.

Praktyczny przykład ćwiczenia

Jedno z proponowanych ćwiczeń treningowych posiada bardzo czytelną strukturę, dlatego na jego podstawie można prześledzić kolejne etapy, które można nazwać poszerzaniem zrozumienia zawartego w ćwiczeniu problemu.

Temat ten zawiera dwukrotne „spróbuj inaczej”. Poglębenie służy temu, aby student mógł zaobserwować inne wymiary proponowanego tematu, zagadnienia. W kolejnych rozwiązaniach uczestników pojawiają się nowe jakości, które trener powinien zauważyć i zwrócić na nie uwagę.

Etap I.

Każdy student otrzymuje białą kartkę formatu A4, trener podaje polecenie otwarte:

polecenie Podziel daną ci kartkę na dwie kontrastujące ze sobą części.

Polecenie otwarte to takie, które nie zawiera żadnych sugestii, zakazów czy nakazów, stwarzając tym samym studentowi możliwość dowolnej, indywidualnej interpretacji tematu. W przypadku pojawienia się konkretnych pytań, trener może zwrócić uwagę na otwartość polecenia, co oznacza brak jakichkolwiek sugestii.

Po wykonaniu przez studentów zadania, trener wraz ze studentami robi ekspozycję wszystkich powstałych prac.

Trener zadaje pytania:

- Gdzie najwyraźniej widoczny jest kontrast? *Zwykle pojawiają się kontrasty: wielkości, waloru, faktury, przestrzenności, znaczenia (dobro/zło), symboliczne (księżyc, słońce).*
- Która z prac najbardziej cię zaskakuje, które rozwiązanie jest najbardziej odmienne od twojego?
- Czy to był twój pierwszy pomysł, czy miałeś jakieś inne pomysły?
- Co stanowiło dla ciebie ograniczenie?
- Jak wykorzystałeś zadane tworzywo (czas oraz materiał)?

Trener zwraca uwagę na różnorodność pojawiających się rozumień, pokazując na tym przykładzie wielość możliwości rozwiązań.

Uczestnik uświadamia sobie granice swojej wyobraźni, świadomości.

Następnie można zadać pytanie: Jeśli jeszcze raz miałbyś do dyspozycji kartkę, jak inaczej rozwiązałbyś to zadanie?

W tym momencie pojawiają się zwykle rozwiązania bardziej nietypowe (spaliłbym jedną z części, zmoczyłbym, zjadłbym...)

Etap II.

Każdy student otrzymuje od prowadzącego paczkę zapalek. Trener podaje polecenie otwarte:

polecenie	Podziel daną ci paczkę zapalek na dwie kontrastujące ze sobą części.
-----------	--

Po wykonaniu zadania następuje prezentacja, podczas której można poprosić autora o wykazanie, jakie kontrasty pojawiają się w jego rozwiązaniu. Tu rozwiązania bywają bardzo różnorodne: spalenie części, ułożenie i rozsypanie, układanie konstrukcji przestrzennej, wątki metaforyczne, propozycje hazardowej gry „w zapalki”, wrócenie przy pomocy zapalek...

Trener zwraca uwagę na tworzywo użyte w obu sytuacjach. Zapalki dają inne, często bogatsze, bardziej inspirujące możliwości, co widoczne jest w różnorodności interpretacji.

Etap III

polecenie	Podziel grupę osób znajdujących się w tym pomieszczeniu na dwie kontrastujące ze sobą części.
-----------	---

Tym razem każdy student ma zaprojektować sytuację do ewentualnego zrealizowania.

Uczestnicy padają kolejne propozycje: osoby w spódnicach i spodniach, w okularach i bez, wysocy, niscy...

Zadaniem trenera jest zwrócenie uwagi, że jest to raczej czynnik różniący wynikający z wyglądu. Dalsze poszukiwania możliwego kontrastu dotyczą sfer emocji, uczuć, odczuć (ból), umiejętności (gra na instrumencie, stanie na głowie), itd. W przypadku pojawienia się tego typu propozycji

należy poprosić pomysłodawcę o dokonanie takiego podziału. Wówczas ujawniają się podmiotowe dyspozycje uczestników:

- „A skąd wiesz, że jestem smutny?”
- „Dlaczego uważasz, że jestem flegmatykiem?”.

Podział na osoby stojące i siedzące też może budzić sprzeciw – „Dlaczego akurat ja mam stać?”.

Trener powinien wykorzystać tę sytuację do wyłonienia zaistniałego kontrastu, wynikającego z podziału na np. nakazującego i zbuntowanych, zwracając równocześnie uwagę na autonomiczność podmiotu, jakim jest człowiek.

Podczas ćwiczenia ma miejsce działanie z trzema różnymi tworzywami, są to: papier, zapalki i człowiek. Ćwiczenie to ukazuje, że człowiek może zgodnie z własnym zamierzeniem używać tworzywa aby przekształcać, zmieniać, wykorzystywać otaczającą go rzeczywistość, ale może także używać jako tworzywa siebie, mając świadomość własnej autonomiczności.

Ujawnia się tu bogactwo działań, w których człowiek może traktować siebie jako tworzywo, co oznacza, iż posiada możliwości oddziaływania na samego siebie w celu dokonywania zmian, natomiast świadomość tych możliwości otwiera przed nim drogę do nowego sposobu myślenia i działania. Jest to temat stanowiący główny cel i sens przedmiotu *Działania twórcze*.

Bibliografia

- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Stasiak K. M., *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 1997.

część II

Ćwiczenia



Przedmowa

Drugą część książki stanowią scenariusze ćwiczeń autorstwa osób prowadzących *Działania twórcze* w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Prezentowane tu ćwiczenia są proponowane studentom drugiego roku wszystkich kierunków studiów. Oznacza to równocześnie, iż były realizowane przez pracowników dydaktycznych podczas zajęć ze studentami, a co za tym idzie poddane doświadczeniu – sprawdzone.

Tematyka ćwiczeń ogniskuje się wokół trzech kluczowych problemów obejmujących program zajęć realizowanych przez dwa semestry. W pierwszym dziale zatytułowanym „Spotykamy” znajdują się ćwiczenia, których głównym celem jest wzbogacenie wiedzy o sobie i o innych. Służą one integracji grupy, przyglądaniu się własnej osobie a także osobom innych uczestników zajęć. Pomagają w dostrzeganiu własnej odrębności, proponują doświadczanie otaczającej rzeczywistości poprzez różne zmysły w celu poszerzenia obszaru w którym uczestnik będzie mógł działać i tworzyć. Drugi dział „Tworzymy”, to zbiór ćwiczeń, które otwierają przed studentem możliwość doświadczenia nowego spojrzenia na rzeczywistość. Ćwiczenia objęte tym działem mają pomóc uczestnikowi w przełamywaniu schematów, poszukiwaniu w sobie bogactwa pomysłów, jak również rozwijaniu kreatywności. Dział trzeci „Wybieramy” dotyczy problematyki świadomości wartości. Jest to zaledwie delikatne dotknięcie tego istotnego obszaru ludzkiego życia, jednak ta właśnie problematyka dotyczy w największym stopniu dostrzegania podmiotowego aspektu człowieczeństwa. Tematyka wartości pojawia się również w niektórych ćwiczeniach zamieszczonych w trzeciej części tej książki.

Jak już wspomniano, zamieszczone poniżej ćwiczenia zaprojektowane są oraz opracowane pod względem merytorycznym przez akademickich pracowników dydaktycznych. Należy również zwrócić uwagę, iż w tego typu dokonaniach, twórcy ćwiczeń poszukują podniet w różnych obszarach rzeczywistości a także bazują na dorobku znanych i powszechnie stosowanych metod kształcenia, o czym była mowa w opracowaniu *Struktura ćwiczenia treningowego*, zamieszczonym w części I i dlatego niektóre z ćwiczeń mogą mieć swoje źródła inspiracji w treningach twórczości. Warto jeszcze dodać, iż tematami proponowanych ćwiczeń stały się między innymi: wątki

zaczepnięte z literatury, inspiracje zabawami z dzieciństwa jak również problemy życia codziennego, niejednokrotnie dotykające niezwykle ważnych jego płaszczyzn takich jak wartości, decyzje, wybory czy ponoszone konsekwencje. Stąd też duża różnorodność i oryginalność wielu spośród zamieszczonych tu propozycji. Należy jednak podkreślić, iż prezentowane tu ćwiczenia mają unikalną wartość, gdyż ich głównym celem jest wspomaganie rozwoju osobowości studenta. Problem ten jest dotychczas mało penetrowany w dydaktyce szkolnictwa wyższego, zaś w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, aspekt podmiotowości i autonomiczności człowieka jest tematem cotygodniowych seminariów naukowych, podczas których pracownicy naukowo-dydaktyczni wraz z głównym inspiratorem koncepcji podmiotowości Makarym Krzysztofem Stasiakiem, wspólnie penetrują ten obszar tematyczny, efektem czego jest niniejsza pozycja. Ponadto, tym co odróżnia prezentowane tu ćwiczenia od powszechnie znanych, jest fakt, iż posiadają one specyficzną, niezwykle wartościową strukturę, która opisana jest we wspomnianym wcześniej rozdziale zamieszczonym w I części tej książki.

1. SPOTYKAMY

**Wzbogacanie wiedzy
o sobie i innych**

1.1. Taki jestem. Tak cię widzimy

Katarzyna Szpilkowska



Cele:

- rozwój samoświadomości poprzez konfrontację wiedzy na temat własnego wizerunku z oceną innych,
- budowanie pozytywnej samooceny oraz otwartej postawy wobec siebie i innych ludzi.

Materiały:

papier, kolorowe gazety, klej, nożyczki, szpilki, przybory do pisania.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie Wykonaj swoją symboliczną wizytówkę, którą chciałbyś przedstawić się światu.
Przypnij ją na piersiach. Poproś o umieszczenie na twoich plecach czystej kartki papieru.
Wstań i spróbuj przywitać się z każdym członkiem grupy. Przedstaw mu się swoją wizytówką, a następnie poproś o wpisanie komentarza o tobie na twoich plecach.

Uwaga! Komentarze dotyczą tylko cech pozytywnych!

Po zakończeniu zadania skonfrontuj swoje dwie wizytówki.

prezentacja Konfrontacja wizytówek, autorzy mówią o swoich wrażeniach z niej wynikających.

dyskusja Pytania pomocnicze:

- Czy konfrontacja twoich dwóch wizytówek była dla ciebie zaskoczeniem? Dlaczego?
- Które cechy przypisane ci przez grupę zaskakują cię? Akceptujesz je, czy nie?
- Opisz swoje uczucia w trakcie zbierania opinii.
- Czy jesteś zadowolony z opinii jaką wystawiła ci grupa?

Spróbuj inaczej:

Jeśli chcesz, uzupełnij swoją wizytówkę o nowe cechy „otrzymane” od grupy.

1.2. Rzeźba z papieru

Kamila Lasocińska



Cele:

- integracja grupy,
- autoprezentacja,
- zdobycie wiedzy na temat innych osób,
- rozwijanie wyobraźni.

Materiały:

papier, nożyczki, taśma klejąca.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie Przedstaw istotną według ciebie cechę twojego charakteru za pomocą rzeźby wykonanej z kartki papieru.

interpretacja grupy Pozostali uczestnicy odpowiadają na następujące pytania dotyczące poszczególnych prac:

- Jak interpretują przedstawioną formę?
- Jak można zinterpretować przedstawioną formę (należy wymienić, opisać jej cechy)?
- Jak można ją nazwać?
- Z czym się kojarzy?

zakończenie Autor dodaje własny tytuł do wykonanej pracy. Grupa dyskutuje na temat ukończonych prac. Które tytuły były zaskakujące? Które były podobne do wcześniejszych interpretacji uczestników?

1.3. Wiadomość o mnie, wiadomość do mnie

Krzysztof Wosik



Cele:

- krótka refleksja nad własną osobą,
- próba przedstawienia się innym,
- krótka refleksja nad innymi,
- próba poznania innych.

Materiały:

biała koperta, białe karteczki wielkości biletu, czarny cienkopis.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie Masz do dyspozycji wierzchnią stronę koperty i cienkopis. Przedstaw się w dowolny, graficzny sposób. Kim jesteś? Jaki jesteś? Co lubisz?...

Otrzymasz po kolei koperty wszystkich osób. Masz do dyspozycji karteczki wielkości biletu i cienkopis. Obejrzyj wierzchnie strony poszczególnych kopert. Na podstawie tych informacji nawiąż pisemny kontakt z właścicielem koperty. Zapisz swoje spostrzeżenia na małej karteczce, podpisz się i włóż do koperty.

prezentacja Oglądanie wszystkich kopert wraz z karteczkami.

dyskusja Do jakich wniosków doszedłeś? Jak jesteś postrzegany przez innych? Które rozwiązania są ci najbliższe?

Nowy punkt widzenia:

- Czy zostałeś dobrze zrozumiany przez innych?
- Czy zmieniłbyś coś w formie autoprezentacji aby być właściwie zrozumianym?

Nawiąż dialog z autorami najciekawszych lub najmniej zrozumiałych myśli, które zostały umieszczone w twojej kopercie.

1.4. O sobie, o tobie

Anna Rossi



Cele:

- integracja,
- poznawanie uczestników.

Materiały: papier, długopis.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie 1. Ułóż 10 pytań, które zadałbyś nieznannej osobie, żeby poznać ją jak najlepiej. Zadaż te pytania koledze.

- O co pytałeś?
- Czy udało ci się go poznać lepiej?
- O co jeszcze chciałbyś zapytać?

polecenie 2. Napisz 10 informacji na swój temat, które chciałbyś przekazać osobie mającej cię poznać.

- Czego może dowiedzieć się o tobie ta osoba?
- Czy to co przekazałeś na swój temat jest podobne do informacji, które ty chciałeś mieć o kimś nieznanym?
- Co jeszcze chciałbyś powiedzieć na swój temat?

konfrontacja rozumień

1.5. Ślepiec

Katarzyna Szpilkowska



Cele:	• doświadczenie własnych uczuć i emocji w niecodziennej sytuacji, • poszerzenie swojej samoświadomości, • rozpoznanie własnych uczuć i lęków.
Materiały:	opaski na oczy, sznurek, papier, kredki.
Przebieg ćwiczenia:	Ćwiczenie w parach. Jedna osoba zawiązuje sobie oczy, jest „ślepcem”, druga jest jej przewodnikiem, prowadzi ją na sznurku metrowej długości, jest za nią odpowiedzialna. Należy obserwować własne odczucia w roli „ślepcy”. Po kilku minutach osoby zamieniają się rolami. polecenie W dowolny sposób wyrażaj najsilniejsze uczucie, którego doznałeś w roli „ślepcy”. konfrontacja Wspólne oglądanie prezentacji. Rozmowa na temat doświadczeń. dyskusja Jakie były twoje wrażenia w roli „ślepcy”, przyjemne, czy przykre? Jaki był twój stosunek do przewodnika? Czyje odczucie (prezentacja) cię zaskoczyło? Czyje było ci najbliższe?
Spróbuj inaczej:	Spróbuj podać cechy charakteru, które są pomocne w trudnych sytuacjach. Nazwij te, które przeszkadzają. Jakie podejście do ludzi pomaga pokonać problem? Jakie utrudnia? uzupełnij zdania Dobrze być..., wtedy wszystko jest prostsze. Dobrze nie być..., wtedy wszystko jest prostsze. Wszystko jest prostsze, gdy traktuję ludzi... Wszystko jest prostsze, gdy nie traktuję ludzi...

1.6. Moja twarz – mój dzień

Kamila Lasocińska



Cele:

- pogłębianie samoświadomości,
- trenowanie umiejętności obserwowania własnych emocji i nastrojów,
- zdobycie umiejętności wykorzystywania posiadanego w danym dniu potencjału.

Materiały:

lustro, kartka papieru, długopis.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie 1. Zanotuj w kilku zdaniach swoje plany na dzisiejszy dzień. Dostajesz do ręki lustro, zobacz swoją dzisiejszą twarz. Zapisz 6 przymiotników odnoszących się do twojej osoby w tym konkretnym momencie (pogodny, zuchwały itp.).

polecenie 2. Przyjrzyj się wypisanym przez siebie przymiotnikom i dopisz do nich adekwatne czasowniki, np.: pogodny – cieszyć się, zuchwały – zdobywać, itp. Spójrz na kartkę, na której zapisałeś swoje plany na dziś i zestaw je z dopisanymi do przymiotników czasownikami. Zastanów się, jak w dzisiejszym dniu możesz najlepiej wykorzystać swój nastrój i możliwości działania. Własne propozycje zapisz na kartce, a jeśli zechcesz, podziel się nimi z grupą.

zakończenie Dyskusja o możliwościach kreatywnego wykorzystania posiadanego w danym momencie nastroju lub stanu emocjonalnego, do konkretnych działań.

1.7. Autoportret

Anna Krzeszewska



Cel:

- pogłębienie samoświadomości w obszarze funkcjonowania emocjonalnego i intelektualnego.

Materiały: kartka A4, mazaki.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie 1. Przedstaw przy pomocy prostych środków plastycznych:

- autoportret emocjonalny,
- autoportret umysłowy.

konfrontacja Omawiamy prace pod kątem różnic sfery emocjonalnej i racjonalnej na podstawie zapisu plastycznego i wypowiedzi autorów.

Spróbuj inaczej:

polecenie 2. Przedstaw reakcję (jej długość, intensywność) na negatywny bodziec (np. kradzież samochodu):

- w sferze emocji,
- w sferze rozumu.

konfrontacja Omówienie prac, ukierunkowanie na możliwość i konieczność samopoznania.

Wskazanie na różnicę w sytuacji problemowej w sferze uczuć i intelektu (nowa wartość).

1.8. Kłopotliwe pytania

Anna Rossi



Cel: • inne spojrzenie na rozwiązywany problem.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie 1. Wybierz ważny dla ciebie problem i zaproponuj trzy rozwiązania (mogą być nawet mało realne).

Realizacja w parach.

polecenie 2. Zadaj koledze 10 kłopotliwych pytań dotyczących jego problemu. Odpowiedz na zadane tobie pytania.

Nowe spojrzenie: Po udzieleniu odpowiedzi przeanalizuj sytuację:

- Czego nowego dowiedziałeś się na temat swojego problemu?
- Co uświadomiły ci zadane pytania?
- Co pomoże ci dojść do rozwiązania problemu?

Zapisz zebrane informacje.

Podaj trzy rozwiązania tego problemu, jedno zastosuj w praktyce.

1.9. Drzewo

Anna Meissner



- Cele:**
- określanie życiowych celów,
 - zdobywanie wiedzy o innych,
 - zapoznanie się z techniką mindmappingu.

Materiały: gazety, klej, nożyczki, flamastry.

Technika: kolaż.

Przebieg ćwiczenia:

wprowadzenie Drzewo jako symbol pojawia się w wielu religiach, mitach, baśniach. Artyści, poeci często odwołują się do jego wieloznaczności i siły oddziaływania. Już nawet z racji roli jaką odgrywają lasy na ziemi oraz z powodu niemożliwości zastąpienia drewna innym surowcem trudno przecenić jego znaczenie w naszym życiu.

Czym jest dla ciebie drzewo, co symbolizuje, jakie wywołuje skojarzenia? Z jakim drzewem mógłbyś się utożsamić?

polecenie Wybierz gatunek drzewa, który jest ci bliski i przedstaw w jego formie to, co stanowi o jakości, niepowtarzalności twojego życia. Korzeniami będą uczucia, emocje (pomiń negatywne), pień będzie symbolizował szczęście, zaś gałęzie poszczególne dziedziny życia: rodzina, praca, nauka, hobby itp.

Zastanów się nad priorytetami, czy nie jest ich zbyt wiele równocześnie?

Liście na twoim drzewie to będą cele, do których dążysz.

Czy są to cele krótko-, czy długoterminowe? Pomyśl, co z tego dla ciebie wynika.

W tej refleksji nad własnym życiem postaw na szczerość.

Podpisz poszczególne części drzewa, tylko jeśli chcesz powiedzieć o nich innym.

konfrontacja Uczestnicy omawiają własne prace w takim stopniu, w jakim chcą zaprezentować się innym. Ważne jest podkreślenie, że wykonują swoje drzewa przede wszystkim dla siebie i jest tu miejsce na wiele tajemnic, które mogą pozostać nieodkryte.

Również pytania kolegów mogą pozostać bez odpowiedzi.

Czy skupienie się na wykonywaniu ćwiczenia wpłynęło na precyzowanie twoich celów i dążeń oraz pogłębiło twoją samoświadomość i wiarę we własne siły i możliwości?

Spróbuj inaczej:

Mając do dyspozycji całą przyrodężywioną i nieożywioną, zastanów się co wybrałbyś jako symbol swojego życia. Dlaczego? Czy dla całego życia wybrałbyś tylko jeden, czy poszczególnym okresom przypisałbyś różne symbole? Jakie wnioski z tego dla ciebie płyną?

1.10. Obrazy i słowa

Beata Marcinkowska



Cele:

- uświadomienie studentom roli, jaką pełni umiejętne formułowanie komunikatu w celu przepływu informacji;
- pokazanie różnic w tworzeniu komunikatów werbalnych wynikających między innymi z różnic kulturowych, społecznych, zasobu doświadczeń, stopnia wrażliwości, stosunku emocjonalnego;
- zwrócenie uwagi na to, że słowo może być wieloznaczne;
- uzmysłowienie studentom, że to, co nie nazwane – nie istnieje;
- zapoznanie z zasadami komunikatu jednostronnego;
- podkreślenie, że to co indywidualne jest twórcze.

Technika:

opis słowny, rysunek.

Przebieg ćwiczenia:

Pierwszym etapem ćwiczenia jest rozdanie studentom reprodukcji obrazów. Studenci mogą zapoznać się z tytułem, autorem pracy.

- polecenie 1. Proszę opisać obraz, którego reprodukcja leży właśnie przed tobą. Opis ma być jak najbardziej wierny, dokładny i obiektywny. Ma być również anonimowy.

Czas: 15 min.

Uczestnicy zajęć opisują otrzymane reprodukcje zgodnie z poleceniem. Gdy opisy są ukończone, osoba prowadząca zbiera zarówno reprodukcje, jak i teksty opisów. Reprodukce chwilowo zostają ukryte, natomiast teksty opisów zamienione w taki sposób, aby trafiły do innych uczestników zajęć. Kiedy każdy student otrzyma już opis sporządzony przez inną osobę, prowadzący podaje drugą część polecenia.

- polecenie 2. Proszę dokładnie zapoznać się z otrzymanym anonimowym opisem, a następnie na tej podstawie proszę wykonać w technice rysunku ilustrację, która będzie z nim zgodna. Zdolności plastyczne nie mają tu znaczenia.

oglądanie i analiza prac

Gdy prace są już ukończone, osoba prowadząca rozkłada reprodukcje, studenci natomiast mają za zadanie odszukać obraz, który na podstawie otrzymanego opisu rysowali, a następnie położyć obok opis oraz stworzoną przez siebie interpretację plastyczną. Wszyscy oglądają powstałe prace porównując je z opisami i reprodukcjami. Zilustrowane najtrafniej oraz zupełnie niezgodne z oryginałem są podstawą dyskusji na temat możliwości obiektywnego przekazywania informacji oraz tego jak subiektywny odbiór może zniekształcić przepływ informacji. Uświadomienie, że to co najbardziej subiektywne, indywidualne jest twórcze, każdy subiektywny odbiór, zarówno reprodukcji jak i tekstu, powodował rozminięcie z oryginalną reprodukcją na tyle, by powstawały prace nowe, nie powielające schematów oraz prób uniknięcia narzucania komuś subiektywnego odbioru.

1.11. Ilustrowanie pojęć przeciwstawnych

Beata Marcinkowska



Cele:

- odnajdywanie w rzeczywistości zjawisk odnoszących się do par pojęć przeciwstawnych,
- tworzenie formalnego opisu rzeczywistości (ilustrowanie metody *techné*),
- ukazywanie relacji między pojęciami przeciwstawnymi, określanie ich cech,
- wykazanie w sposób czytelny istoty problemu kontrastu,
- uświadomienie sobie, jak poprzez kontrast można uwypuklić istotne cechy zjawiska.

Materiały:

karton, pisma ilustrowane, klej, nożyczki.

Technika:

kolaż.

Przebieg ćwiczenia:

wprowadzenie Dzięki temu, co przeciwstawne, kontrastowe uwydatniają się różnice między dwoma zestawionymi ze sobą zjawiskami, przedmiotami. Kontrast może uwypuklić niektóre zjawiska, dzięki niemu zwracamy na coś uwagę, może wprowadzić niepokój zmuszający do zastanowienia.

Rozmowa ze studentami na temat pojęć przeciwstawnych. Szukanie w otaczającej rzeczywistości analogii do następujących pojęć:

- harmonia – dysharmonia
- statyka – dynamika
- jednorodność – różnorodność
- równowaga – przewaga
- upodobnienie – dominanta
- symetria – asymetria
- grupowanie – rozpraszanie
- uogólnianie – wyszczególnianie.

polecenie	Przy pomocy dostępnych materiałów (fotografie z kolorowych czasopism) spróbuj zilustrować wyżej wymienione zjawiska. Nadaj powstałej pracy tytuł.
konfrontacja	Oglądanie i analiza prac. Rozmowa z uczestnikami ćwiczenia na temat powstałych prac, użytych środków, odczytywanie treści przekazu. W których pracach zaznaczone zostały w najciekawszy sposób powyższe problemy?
Spróbuj inaczej:	Znajdź w gazecie tylko jeden element, który zrównoważy przedstawione przez ciebie zjawisko.

1.12. Strojenie zmysłów – wzrok

Maciej Jabłoński



Cele:

- poznanie możliwości percepcyjnych swojego zmysłu wzroku,
- wskazanie na twórczy sposób naszego postrzegania świata,
- poznawanie otaczającego świata za pomocą zmysłu wzroku, wykorzystując go w różny sposób.

Materiały:

obrazy wieloznaczne, zdjęcia dziwnych sytuacji.

Przebieg ćwiczenia:

wprowadzenie „Ludzie patrzą, a nie widzą...”

Bycie twórczym to znajdowanie nowych zastosowań znanych przedmiotów, to widzenie nowych znaczeń znanych sytuacji, to umiejętność patrzenia na tą samą sytuację z różnych stron. Dobrze jest znać możliwości swoich zmysłów, by patrzeć bardziej świadomie, by więcej dostrzegać, by wykorzystywać dostrzeżone sytuacje dla własnego rozwoju.

Uczestnicy otrzymują obrazki o dwóch znaczeniach (fotografie).

polecenie 1. Opowiedz, co znajduje się na przedstawionym obrazku.
Uczestnicy opowiadają o tym, co widzą.

Następnie otrzymują dwa obrazy wieloznaczne.

polecenie 2. Zanotuj, co dostrzegasz na przedstawionych obrazkach.
Uczestnicy zapisują nazwy rzeczy, które widzą na obrazkach.

konfrontacja Uczestnicy prezentują rzeczy widoczne, ich zdaniem, na obrazkach.

dyskusja Ile różnych obrazów zobaczyłeś? Czy widzisz teraz również obrazy dostrzeżone przez twoich kolegów? Czy któraś interpretacja jest prawdziwa? Czy któraś jest najwłaściwsza? Jak można przenieść różnorodne widzenie tego samego obrazu na różne rozumienie tej samej sytuacji?

Spróbuj inaczej:	Uczestnicy otrzymują zdjęcie wieloznacznej sytuacji.
polecenie 3.	Zinterpretuj sytuację przedstawioną na zdjęciu. Inspirując się nią stwórz historię i zapisz ją. Uczestnicy opisują historie przedstawione na zdjęciach.
konfrontacja	Uczestnicy czytają swoje opowiadania.
dyskusja	Co sądzisz o opowiadaniach swoich kolegów? Czy są prawdopodobne? Czy są ciekawe, zaskakujące? Czy prezentują jakiś aspekt sprawy, na który nie zwróciłeś uwagi?
podsumowanie	Nasze zmysły cały czas tworzą hipotezy dotyczące otaczającego świata. Najczęściej są one trafne, jednak te same obrazy czy sytuacje można interpretować różnie. Świadomość różnorodności znaczeń jest pomocna w twórczym podejściu do danego zagadnienia.

1.13. Strojenie zmysłów – dotyk

Maciej Jabłoński



Cele:

- poznanie możliwości percepcyjnych swojego zmysłu dotyku,
- wskazanie na twórczy sposób naszego postrzegania świata,
- poznawanie otaczającego świata za pomocą zmysłu dotyku, wykorzystując go w różny sposób.

Materiały:

duże koperty, różne drobne przedmioty, opaski na oczy, kartki papieru, długopisy.

Przebieg ćwiczenia:

wprowadzenie: „Ludzie dotykają, a nie czują...”

Osoba twórcza powinna wykorzystywać w percepcji świata wszystkie swoje zmysły. Kiedy byliśmy dziećmi, poznawaliśmy otoczenie wzrokiem, słuchem, dotykiem, smakiem, węchem. Dziś ograniczamy się głównie do wzroku, zapominając o innych zmysłach. Spróbujmy więc dzisiaj poznawać swoje otoczenie dotykiem.

Uczestnicy otrzymują duże koperty.

- polecenie 1. Masz 10 minut. W tym czasie skup się na doświadczeniu świata wokół siebie za pomocą dotyku. Możesz wyjść z sali, by poznawać inne miejsca. Znajdź ciekawy, nietypowy w dotyku przedmiot i schowaj go do koperty. Zrób to tak, by inne osoby nie widziały tego przedmiotu.

Uczestnicy przynoszą przedmioty w kopertach, składają je w jednym miejscu. Następuje losowanie kopert.

- polecenie 2. Skup się na swoim zmyśle dotyku. Włóż dłoń do koperty i dotykaj schowanego przedmiotu. Zanotuj swoje wrażenia dotykowe. Jeśli wiesz, jakiego przedmiotu dotykasz, zapisz to także.

Uczestnicy zapisują swoje wrażenia.

konfrontacja	Każdy kolejno opowiada jakich doznaje wrażeń gdy dotyka ukrytego w kopercie przedmiotu. Na podstawie tego opisu pozostałe osoby z grupy próbują odgadnąć jego nazwę. Osoba opisująca zgaduje jako ostatnia. W końcu przedmiot zostaje ujawniony.
dyskusja	Czy łatwo było rozpoznać przedmiot słysząc jego opis? Czy łatwo było rozpoznać go dotykiem? Które przedmioty was zaskoczyły? Które dają szczególnie ciekawe wrażenia dotykowe?
Spróbuj inaczej:	Uczestnicy dobierają się w pary i wychodzą z sali. Jedna osoba z pary zawiązuje sobie oczy opaską. Druga jest jej przewodnikiem. Przewodnik prowadzi „niewidzącego” i jego ręką dotyka różnych przedmiotów. Po pięciu minutach następuje zmiana.
polecenie 3.	Narysuj swoje wrażenia dotykowe ze spaceru z zawiązanymi oczami.
konfrontacja	Uczestnicy przedstawiają swoje rysunki.
dyskusja	Jakie wrażenia masz po spacerze z zawiązanymi oczami? Jak zmieniła się rola dotyku, w porównaniu z pierwszym ćwiczeniem?
podsumowanie	Niektórych spośród swoich zmysłów nie wykorzystujemy w pełni. By harmonijnie się rozwijać, powinniśmy ćwiczyć również te „zapomniane” zmysły – na przykład dotyk.

1.14. Zwierzyniec

Marzanna Napióra



Cele:

- rozwój wyobraźni,
- przełamywanie barier i stereotypów,
- poszerzanie wiedzy o sobie.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie 1. Ustosunkuj się do następujących stwierdzeń i zapisz swoje myśli na kartce.

- Istotne są te sytuacje, w których człowiek przekracza własne ograniczenia i schematy.
- Istotnym jest ten moment, w którym ujawniają się różnorodne pomysły, emocje i skojarzenia związane z określonym tematem.
- Konfrontacja z własnymi ograniczeniami ma bardzo intymny charakter.
- Nie należy bać się przekraczania barier.
- Jest miejsce na błędy i odmienność.
- Odmienność i różnorodność zachowań jest tym, co jest szczególnie pożądane.
- Wartością jest różnorodność i niestandardowość zachowań oraz wykraczanie poza schematy.

polecenie 2. Wylosuj kartkę z nazwą zwierzęcia i za pomocą własnego ciała, ruchu i głosu zobrazuj je tak, aby grupa mogła odgadnąć jakie to zwierzę.

konfrontacja Prezentacja – wykonywanie wylosowanych zadań.

polecenie 3. Zapisz na kartce, a następnie powiedz, co ci się udało, a czego nie zrealizowałeś w kontekście wypisanych przez ciebie wcześniej haseł.

- Czy to ćwiczenie było trudne do wykonania? Dlaczego?
- Jakie bariery i przeszkody musiałeś pokonać?

**Nowy punkt
widzenia:**

Po osobistym skonfrontowaniu własnych opinii wyrażonych w pierwszej części zadania z działaniami, oceń swoją postawę, czy jest zgodna z twoim pierwotnym sondażem. Czy masz wolę podjęcia wyzwania jeszcze raz?

Zapisz swoje refleksje, podejmij działanie.

komentarz Jeśli postawa studenta jest zgodna z jego sondażami, nowy punkt widzenia polega na ugruntowaniu pewnej skonfrontowanej z działaniem wiedzy, jeśli nie – ujawnia się wcześniej nieuświadomiona rozbieżność i możliwość podjęcia nowych działań.

2. TWORZYMY

**Nowe spojrzenie
na rzeczywistość**

2.1. Kompozycja odcinków

Małgorzata Olczak



Cel:	rozwiązywanie realnych problemów za pomocą zabiegów graficznych.
Materiały:	karton, ołówek, długopis.
Przebieg ćwiczenia:	polecenie Podaj trzy cechy charakteru, które chciałbyś zmienić w sobie. Za pomocą trzech odcinków, dowolnej długości, grubości, jakości linii, zilustruj wymienione przez siebie cechy. Uwaga! Każdą z wymienionych cech zilustruj za pomocą trzech odcinków. Znajdź i zilustruj w ten sam sposób, co powyżej cechy przeciwne do wymienionych. Zastanów się jakiego zabiegu graficznego dokonałeś zmieniając jedną wartość (kompozycja odcinków wyraża cechę, którą chciałbyś zmienić) w przeciwną (kompozycja odcinków wyraża cechę przeciwną do tej, którą chciałbyś zmienić). Czy podobnego zabiegu można dokonać w przypadku zmiany cechy? Zaproponuj konkretne działania. prezentacja Porównanie rozwiązań graficznych i wypowiedzi dotyczących konkretnych działań. dyskusja Uzupełnienie własnych rozwiązań o propozycje innych uczestników ćwiczenia.
Nowy punkt widzenia:	Wyłonienie rozwiązań, które uznałeś za ciekawe, godne wprowadzenia w życie przez ciebie.

2.2. Poszukujemy źródeł kreatywności

Kamila Lasocińska



- Cele:**
- rozwijanie samoświadomości,
 - odkrywanie swoich możliwości,
 - wykorzystywanie własnych dyspozycji w praktycznych życiowych sytuacjach,
 - kształtowanie postawy twórczej.

Materiały: kartka, długopis.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie 1. Zapisz 5 wyjaśnień do następującego stwierdzenia: „Jestem twórczy, bo...”

Zastanów się, które z podanych wyjaśnień odnoszą się bezpośrednio do dyspozycji i cech posiadanych przez ciebie, a które do sytuacji zewnętrznych?

polecenie 2. Kiedy wykonałeś coś szczególnie interesującego? Opisz tę sytuację? Co ci pomogło w realizacji? Jakie twoje cechy charakteru?

Nowy punkt widzenia:

Zastanów się, jak możesz lepiej wykorzystać posiadane przez siebie cechy w szkole, w pracy, w życiu towarzyskim. Zapisz i przedstaw swoje propozycje. Określ konkretne sytuacje, w których możesz je zastosować, a następnie sprawdź je w działaniu i oceń ich skuteczność.

2.3. Stereotypy

Kamila Lasocińska



Cele:	• uświadomienie stereotypowych zachowań w codziennym życiu, • umiejętność przekraczania nawykowych zachowań.
Miejsce:	park, ulica, skwer.
Przebieg ćwiczenia:	polecenie 1. Zastanów się nad stereotypowymi zachowaniami przypadkowych przechodniów, zaobserwuj je i opowiedz grupie o swoich spostrzeżeniach. Jakie to sytuacje? Jaki ogólny nastrój im towarzyszy? Nazwij go używając dowolnych przymiotników. polecenie 2. W 5-osobowych grupach zaproponujcie działanie, które wpłynie na zmianę określonych ludzkich zachowań i atmosfery im towarzyszącej. Po wykonaniu zastanówcie się, jak zmieniła się sytuacja, nastroje. Opiszcie ją dowolnymi przymiotnikami.
Nowy punkt widzenia:	Zestawcie i przeanalizujcie opisaną sytuację pierwotną z zaistniałą nową. Czy nowa, niestereotypowa sytuacja stwarza nowe możliwości? Czy jest ich więcej? Jakie to możliwości?

2.4. Zmiana

Kamila Lasocińska



Cele:

- przełamywanie schematów,
- przekraczanie własnych ograniczeń,
- uświadomienie sobie posiadanych możliwości.

Materiały:

papier, długopisy.

Miejsce:

ulica.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie 1. Opisz dokładnie miejsce, w którym się znajdujesz. Zwróć uwagę na ludzi, otoczenie, przedmioty, atmosferę, sytuację.

polecenie 2. Zaproponuj własne działanie, które spowoduje zmianę dotychczasowej sytuacji na przeciwną. Np. hałas – spokój, pośpiech – wyciszenie, rozkojarzenie – koncentracja.

Uczestnicy prezentują swoje pomysły. Na zakończenie określają, które działania były rzeczywiście skuteczne i dlaczego. Grupa definiuje pojęcie „zmiany”, możliwości jej wywołania, konsekwencje i obawy, jakie towarzyszą ludziom, kiedy się na nią decydują.

2.5. Organizujemy chaos

Anna Krzeszewska



Cele:

- rozwijanie umiejętności świadomego operowania środkami plastycznymi,
- szukania analogii między odległymi zjawiskami w rzeczywistości.

Materiały:

flamastry lub kredki, gazety, nożyczki, klej, kartki A4.

Przebieg ćwiczenia:

- polecenie 1. Przy pomocy dowolnych środków plastycznych, stwórz obraz abstrakcyjny pt. „Chaos”.
- polecenie 2. Do powstałej pracy wklej dowolny maksymalnie różny element.
- polecenie 3. Dowolnym zabiegiem uporządkuj obraz w taki sposób, aby uzyskać wrażenie celowości działania.
- polecenie 4. Znajdź konkretną sytuację z życia, która będzie analogiczną dla procesu powstawania obrazu.
- konfrontacja Oglądanie i analiza prac.

2.6. Most do celu

Krzysztof Wosik



Cele:

- uświadomienie i określenie własnych celów,
- rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji,
- poznanie własnych możliwości sprawczych.

Materiały:

biała kartka, cienkopis.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie Połóż przed sobą kartkę w układzie pionowym. Na górze zapisz swoje imię, na dole swój aktualny cel. Wyobraź sobie, że stoisz nad przepaścią. Spróbuj zbudować most ze słów łączący twoje imię z celem. Możesz używać rzeczowników, czasowników i przymiotników, które określą twoją drogę do celu i pomogą pokonać otchłań.

prezentacja

dyskusja Czy udało ci się dobrać do celu? Co pomogło ci go osiągnąć? Jakie napotkałeś przeszkody?

Nowy punkt widzenia:

Odszukaj osobę, która postawiła sobie podobny cel do twojego. Czy mógłbyś skorzystać z rozwiązań tej osoby?

Spróbuj doradzić komuś, komu nie udało się dobrać do celu.

Spróbuj inaczej:

Spróbujcie powtórzyć to ćwiczenie stawiając sobie cel wspólny dla całej grupy.

2.7. Przedmioty

Kamila Lasocińska



Cele:	• rozwój wyobraźni, empatii, myślenia przez analogię, odejście od stereotypów w myśleniu, • zmiana punktu widzenia.
--------------	---

Materiały:	przedmioty wybrane przez uczestników.
-------------------	---------------------------------------

Przebieg ćwiczenia:

polecenie 1. Weź do ręki przedmiot, który należy do ciebie, opowiedz jego historię tak, jakby posiadał on uczucia, sympatie, antypatie, myśli i doznania.

polecenie 2. Wypowiedz się o tym przedmiocie jako właściciel, przyjaciel, wróg. Zastanów się, na jakie cechy zwróciłeś uwagę w każdej wypowiedzi, jak zmienił się obraz tego obiektu.

Nowy punkt widzenia:	Zmiana spojrzenia na rzeczywistość, przedmioty i własne odczucia.
-----------------------------	---

2.8. Znalezione przedmioty

Anna Rossi



Cele:

- szukanie inspiracji do rozwiązywania problemów,
- odejście od myślenia linearnego, racjonalnego.

Przebieg ćwiczenia: Wyjście na spacer np. na miasto na 30 min.

polecenie 1. W wyznaczonym czasie znajdź 10 rzeczy, które zainteresują cię podczas tego spaceru. Przynieś je ze sobą.

inny wariant Przypomnij sobie 10 rzeczy, które przykuły twoją uwagę podczas odbytego spaceru.

polecenie 2. Opisz je dokładnie poświęcając na każdą z nich 10 min.

polecenie 3. Przyjrzyj się każdej z nich i poszukaj, co cię inspiruje do rozwiązania twojego problemu. Korzystaj też z opisu.

polecenie 4. Sprawdź i podziel się z grupą:

- jakie cechy tej rzeczy cię zainteresowały,
- co cię zainspirowało do rozwiązania,
- jakie masz z tą rzeczą skojarzenia.

2.9. Projektowanie osobliwych maszyn

Beata Marcinkowska



- Cele:**
- wytwarzanie pomysłów za pomocą gotowych zdjęć z gazet bądź rysunków,
 - pozbywanie się ograniczeń.

Technika i materiały: do wyboru: rysunek, kolaż (gotowe wycinki z gazet przyklejane do kartonu).

Przebieg ćwiczenia:

wprowadzenie Czym są wynalazki? To nowe i wartościowe wytwory dla człowieka i kultury, przedmioty społecznie użyteczne, które przyczyniają się do rozwoju kultury materialnej lub duchowej.

Jak powstają wynalazki? Zwykle z potrzeby. Czasem jest to odkrywanie przez człowieka rzeczy zupełnie nowych, ale często jest to ulepszanie funkcji rzeczy już istniejących, po to, by usprawnić ich działanie, czy udoskonalić na tyle, by mogły wypełniać nowe zadania. Wynalazki wymagają pomysłowości, twórczego podejścia do problemu.

Prowadzący na małych kartkach papieru umieszcza nazwy maszyn do zaprojektowania. Są to: maszyna do ważenia słońi, maszyna ułatwiająca zasypianie, maszyna do liczenia pieniędzy, maszyna do odstraszenia ptaków, maszyna do godzenia psa z kotem*.

W pierwszej części ćwiczenia studenci wybierają losowo maszynę do zaprojektowania.

polecenie Proszę zaprojektować wylosowaną przez siebie maszynę tak, aby można było jasno przedstawić jej działanie, a zakładając,

* Pomysły maszyn zostały zaczerpnięte z książki Roberta Fishera *Uczymy się jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.

że materiały do jej wykonania są dostępne, skonstruowanie takiej maszyny byłoby jak najbardziej prawdopodobne.

Możesz korzystać ze zdjęć zamieszczonych w gazetach, a także dorysowywać niezbędne elementy.

konfrontacja Oglądanie i analiza prac wykonanych przez siebie z pracami wykonanymi przez innych studentów. Rozmowa z uczestnikami ćwiczenia na temat powstałych prac, oryginalności osobliwych rozwiązań. Czy rozwiązania te mogłyby być urzeczywistnione?

Spróbuj inaczej:

Teraz możesz skonstruować zaprojektowaną przez siebie maszynę, ale tym razem wykorzystaj do budowy swojej maszyny innych studentów. Wymyślone przez ciebie elementy konstrukcyjne zastąpią ciała twoich kolegów. Możecie zademonstrować jej działanie.

W tym etapie można też zachęcać studentów do samodzielnego wymyślania jeszcze bardziej niesamowitych urządzeń, np. służących do zamiany dnia z nocą itd.

2.10. Skrzydła

Anna Meissner



Cele:

- rozwijanie wyobraźni,
- usprawnianie umiejętności posługiwania się metaforą,
- pogłębianie wiary we własne możliwości,
- umiejętność wykorzystania sukcesu i porażki dla samorozwoju i w samodoskonaleniu.

Technika i materiały: rysunek oraz opis słowny, kartki, długopisy.

Przebieg ćwiczenia:

wprowadzenie Odwiecznym marzeniem człowieka jest zdobycie umiejętności latania. Choć współczesna technika pozwala nam dzisiaj przemieszczać się drogą powietrzną, zapewne każdy z nas zastanawiał się kiedyś jak by to było wzbic się w powietrze... Lot jest wręcz symbolem wolności, to dlatego starożytni przedstawiali zawsze Nike uskrzydloną. Mimo że historia Ikara powinna studiować nasze emocje, to latanie na lotni czy skoki ze spadochronem mają wciąż niesłabnące grono amatorów. Podobnie jak Leonardo przed wiekami, człowiek wciąż zastanawia się jak ujarzmić przestrzeń...

polecenie 1. Zastanów się, jakie chciałbyś mieć skrzydła. Narysuj je i opisz, uwzględniając jak najwięcej szczegółów (wygląd: wielkość, kolor; materiał, tworzywo, z którego są wykonane; sposób wykonania; zasadę działania: napęd, zasięg itp.).
Użyj swojej wyobraźni i fantazji, baw się dobrze podczas „projektowania”.

konfrontacja Przedstawienie własnych rozwiązań, wybór najbardziej oryginalnych i najzabawniejszych. Podsumowanie.

Spróbuj inaczej:

„Kto mi dał skrzydła...”. Refleksja nad skrzydłami w sensie metaforycznym. Określ „uskrzydlające” sytuacje, okoliczności. Czy zawsze właściwie je wykorzystujemy? Co jest potrzebne,

by poczuć się „uskrzydłym”? Na ile sukces, uznanie innych „dodaje nam skrzydeł”?

polecenie 2. Wypisz kilka sytuacji, które uznajesz za „uskrzydające” – podnoszące na duchu, dodające wiary we własne siły. Karteczkę należy następnie przypiąć do ubrania i porozmawiać z kilkoma osobami o wspólnych spostrzeżeniach oraz o tym, co jest zaskakujące, inne.

Ostatnią, końcową fazą jest wypisanie przez każdego uczestnika jednej, najważniejszej jego zdaniem, dowartościowującej sytuacji na wspólnym „skrzydle”, przygotowanym wcześniej przez prowadzącego.

2.11. Opakowanie

Justyna Martynowska



Cele:

- zespołowe opracowywanie strategii działania,
- pokonywanie trudności,
- ponoszenie odpowiedzialności za podjęte decyzje i działania,
- działania na konkretnym przedmiocie.

Materiały:

karton 57×70 cm, taśma klejąca, nożyczki.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie Wykonaj opakowanie na jajko tak, aby po zrzuceniu ze schodów jajko ocalało.

Uczestnicy pracują w grupach. Wspólnie ustalają najskuteczniejszy sposób rozwiązania zadania, po czym realizują swój projekt i dokonują próby zrzucenia pierwszego jajka. Po doświadczeniach pierwszej próby, mogą ulepszyć wykonanie ostateczne.

Spróbuj inaczej:

Po fazie projektów i prób, następuje prezentacja końcowa, polegająca na zmierzeniu się każdej grupy z zadaniem i sprawdzeniu skuteczności opracowanej metody.

Podczas tego etapu zajęć uczestnicy każdej grupy ponoszą konsekwencje swoich konstruktorskich decyzji. Grupy, których jajko rozbije się, w naturalny sposób ponoszą porażkę, te grupy, których jajko bezpiecznie przebędzie drogę na drugą stronę schodów odnoszą sukces.

Konfrontacja polega na wymianie informacji na temat skutecznych rozwiązań oraz próbie znalezienia błędów, które przyczyniły się do porażki.

2.12. Analiza

Małgorzata Olczak



Cele:

- rozwijanie myślenia refleksyjnego,
- analiza i rozumienie wybranych dzieł malarskich,
- poszukiwanie i nadawanie nowych znaczeń.

Materiały i technika: reprodukcje dzieł malarskich, flamastry, gazety, klej, nożyczki.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie Zanalizuj wymowę dzieła malarskiego, po czym zmień jego znaczenie:

- *Dama z łasiczką* Leonarda da Vinci
- *Powrót syna marnotrawnego* Rembrandta
- *Triumf wiosny* Botticiego
- *Śmierć Marata* Dawida.

przykład *Mona Lisa* Leonarda da Vinci – *Mona Lisa z wąsami* Marcela Duchampa.

prezentacja

Nowe rozumienie:

- Które z prezentowanych dzieł identyfikuje ciebie, twój stan obecny?
- Jak zinterpretujesz wykonany przez siebie zabieg graficzny w konkretnym działaniu realistycznym?

2.13. Synteza – „Dwa w jednym”

Małgorzata Olczak



Cele:

- dokonywanie zestawień i porównań,
- poszukiwanie związków między różnymi elementami.

Materiały:

pisma ilustrowane, flamastry, klej, nożyczki.

Przebieg ćwiczenia:

- polecenie 1. Dodaj do siebie dwa dowolnie wybrane produkty, przedmioty, tak aby uzyskać z nich jeden nowy, oryginalny i użyteczny zarazem.

prezentacja

Spróbuj inaczej:

- polecenie 2. Spróbuj w ten sam sposób połączyć dwa dowolnie wybrane fragmenty z obszaru twoich zainteresowań lub kompetencji (np.: łączenie dowolnie wybranych fragmentów programów komputerowych).

3. WYBIERAMY

**Świadomość
wartości**

3.1. Role życiowe

Kamila Lasocińska



Cele:

- samopoznanie,
- ekspresja twórcza.

Materiały: papier, długopis.

Przebieg ćwiczenia:

polecenie 1. Zapisz, jakie pełnisz role życiowe, wybierz jak najwięcej.

polecenie 2. Wybierz najważniejsze dla ciebie trzy role życiowe i przedstaw je za pomocą pantomimy, gestu i mimiki.

Uczestnicy przedstawiają wybrane role, natomiast grupa stara się je odgadnąć i nazwać.

W ćwiczeniu zwraca się szczególną uwagę na rolę ekspresji w przekazywaniu informacji innym ludziom.

podsumowanie Zastanówcie się, które cechy przedstawionych postaci pomagają w rozwiązywaniu codziennych problemów. Podzielcie się spostrzeżeniami w parach.

3.2. Role baśniowe

Kamila Lasocińska



Cele:

- samopoznanie,
- ekspresja twórcza,
- przyjmowanie nowych postaw życiowych.

Materiały:

papier, długopis.

Przebieg ćwiczenia:

- polecenie 1. Wybierz dowolną postać z baśni, która w jakiś sposób wydaje ci się bliska. Przedstaw ją za pomocą gestów lub pantomimy. Wybierz jedną cechę tej postaci, która pomaga ci radzić sobie w nowych i nieznanach sytuacjach. Opisz ją.

Dostajesz nową rolę od grupy – skrajnie różną od zazwyczaj przyjmowanej.

- polecenie 2. Przedstaw za pomocą gestów, jak zmieniłaby się twoja postawa życiowa, gdybyś miał się trzymać konsekwentnie tej roli. Opowiedz, jakie miałbyś z tego korzyści.

3.3. Ograniczenia – bez ograniczeń

Lidia Frydzińska-Świątczak



- Cele:**
- poszukiwanie i świadomy wybór sytuacji pokazujących różnego rodzaju ograniczenia,
 - zmiana sposobu myślenia na określony temat,
 - poszukiwanie nowych rozumień.

Materiały: pisma ilustrowane, flamastry, klej, nożyczki, karton.

Przebieg ćwiczenia: Rozmowa i refleksja na temat ograniczeń.

polecenie 1. W oparciu o indywidualne doświadczenia i refleksje, wybierz z dostępnego ci materiału ilustracyjnego sytuację, w której będzie miało miejsce jakieś ograniczenie.

polecenie 2. Do pierwszej ilustracji obrazującej ograniczenie dobrać analogiczną sytuację (umieszczoną w tych samych realiach, dotyczącą tego samego obszaru), w której danego ograniczenia nie ma.

Po wykonaniu przez studentów tej części zadania, osoba prowadząca podaje kolejne polecenie.

Nowe rozumienie:

polecenie 3. Do wykonanej przez siebie pracy napisz krótki komentarz w formie japońskiego wiersza haiku, mający na celu próbę rozwiązania problemu związanego z przedstawionym ograniczeniem, jak również pogłębienie rozumienia tematu.

prezentacja

konfrontacja

dyskusja

3.4. Odmieniec

Lidia Frydzińska-Świątczak



Cele:

- refleksja nad zjawiskami: konformizmu, nonkonformizmu oraz tolerancji i nietolerancji,
- weryfikacja poglądów.

Przebieg ćwiczenia:

Trener proponuje studentom kilka pytań, które pomogą im określić, w jakich sytuacjach ich życiowa postawa jest konformistyczna, a w jakich nie.

polecenie 1. Stwórz wizerunek „odmieńca” lub zaaranżuj sytuację, w której czyjaś postawa mogłaby uchodzić za budzącą sprzeciw, kontrowersyjną.

Każdy student tworzy własną wizję. Sposób wykonania dowolny.

konfrontacja Prezentacja proponowanych rozwiązań.
Oglądając wszystkie propozycje studenci pozostawiają przy pracach innych osób krótkie słowne komentarze zapisane na kartkach.

Co mnie dziwi? Z czym się zgadzam? Z czym się nie zgadzam? Dlaczego?

Należy poszukiwać także cech ukrytych, nadających pracy więcej znaczeń, a czasem także nowy sens.

dyskusja Grupa wybiera jedną kontrowersyjną sylwetkę „odmieńca”. Uczestnicy dzielą się na dwa obozy, zwolenników i przeciwników „odmieńca”. Obozy prowadzą dyskusję na temat praw „odmieńca”.

Nowy punkt widzenia:

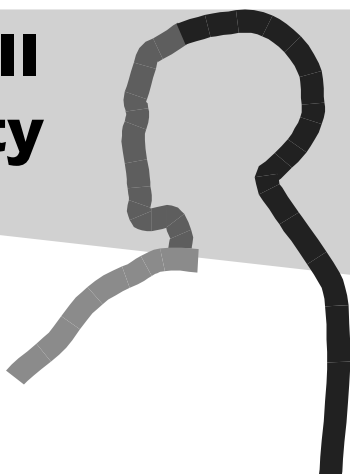
Dyskusja prowadzi do indywidualnych i grupowych refleksji na temat tolerancji, jej braku, empatii oraz postaw konformistycznych i nonkonformistycznych. Refleksja ta ma prowadzić do pokazania względności pojęć, ma też zwrócić uwagę na zakres wolności kogoś kto wykracza poza konwencje. Tu może się pojawić refleksja nad własną autonomią i świadomością własnych wyborów i decyzji, nawet wówczas jeśli miałyby one być kontrowersyjne.

Spróbuj inaczej:

polecenie 2. W wykonanym przez siebie wizerunku „odmieńca” wyłóż te cechy, które pozwoliłyby ci przełamać jakąś własną barierę.

część III

Raporty



Proces tworzenia ćwiczeń – raporty

Trzecia część niniejszej pozycji to prezentacja warsztatu pracy nad poszczególnymi ćwiczeniami. Ujawniony tu zostaje proces ulepszania struktury i formy siedmiu ćwiczeń autorskich.

Dla praktycznego sprawdzenia ćwiczeń, ich poprawności pod względem merytorycznym oraz ich przebiegu, grupa osób projektujących te ćwiczenia spotyka się w celu przeprowadzenia ich na sobie. Wartość takiej pracy jest bardzo duża, gdyż podczas pierwszej praktycznej realizacji ujawnione zostają różne aspekty, których wcześniej nie dało się przewidzieć. Należy tu zaznaczyć, iż są to ćwiczenia nowatorskie, dlatego też każde z nich może stanowić pewnego rodzaju eksperyment i zawierać w sobie element zaskoczenia. Osoby, które są uczestnikami, są równocześnie ekspertami, gdyż same projektują ćwiczenia i posiadają praktykę w pracy z grupami. Dlatego też wnoszone przez nie uwagi są cenne, poparte osobistymi doświadczeniami i niejednokrotnie w znacznym stopniu podnoszą jakość testowanego ćwiczenia.

Prezentacja ćwiczeń zamieszczonych w tej pozycji zakłada pewien porządek. Najpierw prezentowana jest pierwsza wersja ćwiczenia, w takiej formie w jakiej autor proponował i podawał je uczestnikom do realizacji. Kolejny punkt to relacja z przebiegu spotkania. Tu znajduje się opis sporządzony przez autora na podstawie spostrzeżeń zgromadzonych podczas przebiegu ćwiczenia, oraz wnikliwej analizy, która miała miejsce po zakończeniu działań. Podczas dyskusji rozpatrywano realizację celów stawianych przez autora, precyzyjność formułowanych poleceń, poprawność struktury ćwiczenia oraz postawę prowadzącego. Uczestnicy zgłaszali swoje komentarze, uwagi i propozycje, wspólnie dyskutowali, które z nich są najważniejsze. Autor ćwiczenia, odnosząc się do uzyskanych informacji, wprowadzał korektę do ćwiczenia.

1. Anna Meissner – Skrzydła

Pierwsza wersja ćwiczenia

Cele:

- rozwijanie wyobraźni,
- kształtowanie umiejętności używania metafory,
- pogłębianie wiary we własne siły i możliwości,
- refleksja nad istotą sukcesu i porażki oraz nad wykorzystaniem jednego i drugiego w samodoskonaleniu i własnym rozwoju.

Technika:

rysunek + opis (kartki, długopisy).

Przebieg ćwiczenia:

wprowadzenie Odwiecznym marzeniem człowieka jest zdobycie umiejętności latania. Choć współczesna technika pozwala nam dzisiaj przemieszczać się drogą powietrzną, zapewne każdy z nas zastanawiał się kiedyś, jakby to było wzbić się w powietrze... Lot jest symbolem wolności, to dlatego starożytni zawsze przedstawiali Nike uskrzydloną. Mimo że historia Ikara powinna studiować nasze emocje, to latanie na lotni czy skoki ze spadochronem mają wciąż niesłabnące grono amatorów. Podobnie jak Leonardo przed wiekami, człowiek wciąż zastanawia się jak ujarzmić przestrzeń.

Część I – „Projekt”

polecenie Zastanów się, jakie chciałbyś mieć skrzydła. Narysuj je i opisz, uwzględniając jak najwięcej szczegółów (wygląd: wielkość, kolor; materiał, tworzywo, z którego są wykonane; sposób wykonania; zasadę działania: napęd, zasięg itp.). Użyj swojej wyobraźni i fantazji, baw się dobrze podczas „projektowania”.

Część II

Praca w parach. Przekonaj partnera do twojego pomysłu. Wspólnie zastanówcie się, do czego jeszcze można by wykorzystać takie skrzydła.

Część III

konfrontacja Przedstawienie własnych rozwiązań, wybór najbardziej oryginalnych i najzabawniejszych. Podsumowanie.

Część IV „Kto mi dał skrzydła...”

Spróbuj inaczej Refleksja na temat skrzydeł jako symbolu. Określ „uskrzydlające” sytuacje, okoliczności. Czy zawsze właściwie je wykorzystujemy? Co jest potrzebne, by poczuć się „uskrzydlonym”? Na ile sukces, uznanie innych „dodaje nam skrzydeł”?

Zastanów się, co jest istotą „podcinania skrzydeł”? Dlaczego ludzie, często sobie bliscy, zachowują się w ten sposób? Czy rzeczywiście lepiej nie mierzyć zbyt wysoko, by za wszelką cenę uniknąć porażki? Czy klęskę bardzo trudno potraktować jako lekcję i obrócić ją w sukces? Na ile wiara we własne siły może pomóc nam właściwie podejść do tej sprawy i na ile powinniśmy wspierać się nawzajem?

Wypisz w jednej kolumnie sytuacje, które „uskrzydłają”. W drugiej zaś te, które sprawiają, że czujemy się, jakby nam „podcięto skrzydła” i znajdź pozytywne rozwiązania.

Przedstawienie propozycji i wybór najciekawszych pomysłów.

Opis realizacji, komentarze uczestników

Podczas pierwszej części ćwiczenia uczestnicy przedstawiali swoje wyobrażenia skrzydeł. Było wiele ciekawych propozycji. Jedni wybierali skrzydła mocowane i składane, tak aby można było je zdejmować gdy są niepotrzebne, inni uważali, że jak już mieć skrzydła, to mieć je naprawdę – czyli stanowiące część ciała. Ciekawe było stanowisko jednej z uczestniczek: znalazła kilka określeń będących opisem, jednak stwierdziła, że skoro we śnie zdarza jej się często latać, to widocznie nie potrzebuje skrzydeł – doskonale sobie bez nich radzi. Ta uwaga zapewne dała wszystkim (szczególnie prowadzącemu) wiele do myślenia.

Kolejna część ćwiczenia pt. „Kto mi dał skrzydła...” stanowiła próbę metaforycznego spojrzenia na sprawę, wywołała ona wiele uwag i kontrowersji.

Choć udało się płynnie przejść od konkretów do metafory – niektóre wersje projektów zawierały już pewne odniesienia w tym kierunku – całość sprawiała wrażenie zbytniego zagmatwania i skomplikowania. Zastrzeżenia wzbudził też fakt, czy na pewno drugą część można uznać za „spróbuj inaczej”. Padło wiele propozycji zarówno merytorycznych, jak i technicznych w sprawie przeprowadzenia tej części ćwiczenia.

Ostatecznie ustalono, że dla lepszej czytelności celów i większej jasności samego polecenia korzystne byłoby zrezygnowanie z problemu sytuacji „podcinających skrzydła” i skupienie się jedynie na okolicznościach „uskrzydłających”. Aby stworzyć uczestnikom możliwość konfrontacji własnych stanowisk, zdecydowano się na dyskusje w parach (po wypisaniu przez każdego „uskrzydłających” go sytuacji i przypięciu kartki z tym spisem w widocznym miejscu do ubrania). Następnie każdy powinien wybrać jedną, najważniejszą, pozytywną okoliczność i wpisać ją na przygotowane w tym celu przez prowadzącego „wspólne skrzydło”. Ta końcowa praca, w której każdy miałby swój udział byłaby symbolicznym podsumowaniem rozważań na temat wiary we własne siły i możliwości, podnoszenia poczucia własnej wartości oraz możliwości wpływania na samoocenę, a co za tym idzie, podnoszenia efektywności działań.

Kwestia porażek – sytuacji „podcinających skrzydła” oraz wyciągania z nich nauki i obracania w sukces została uznana przez autora za zbyt obszerną i nadającą się do opracowania w odrębnym ćwiczeniu, co dawałoby możliwość bardziej wnikliwego rozważenia problemu.

Przeprowadzenie ćwiczenia oraz dogłębna i szczegółowa dyskusja uzmysłowiły autorowi wiele niezauważanych wcześniej aspektów: konieczność wnikliwej analizy pod kątem upraszczania, unikania zbytniej wielości aspektów i wątków, precyzyjnego i czytelnego formułowania poleceń, ze szczególnym podkreśleniem zagadnień podstawowych oraz wprowadzania bardziej urozmaiconych form pracy, również w celu jasnego oddzielenia poszczególnych części ćwiczenia.

Podkreślenia wymaga również sprawa konfrontacji poszczególnych ćwiczeń i różnych postaw uczestników, co dało prowadzącemu możliwość wychwycenia własnych błędów, jak również zauważenia pozytywnych stron. Refleksja nad tymi zagadnieniami prowadzi do wzbogacenia stosowanych środków i metod pracy oraz wpływa niezwykle inspirująco.

Wersja poprawiona

- Cele:**
- rozwijanie wyobraźni,
 - kształtowanie umiejętności używania metafory,
 - pogłębianie wiary we własne siły i możliwości,
 - refleksja nad istotą sukcesu oraz nad wykorzystaniem go w samodoskonaleniu i własnym rozwoju.

Technika: rysunek + opis (kartki, długopisy).

Przebieg ćwiczenia:

wprowadzenie Odwiecznym marzeniem człowieka jest zdobycie umiejętności latania. Choć współczesna technika pozwala nam dzisiaj przemieszczać się drogą powietrzną, zapewne każdy z nas zastanawiał się kiedyś, jakby to było wzbicie się w powietrze... Lot jest symbolem wolności, to dlatego starożytni zawsze przedstawiali Nike uskrzydloną. Mimo że historia Ikara powinna studiować nasze emocje, to latanie na lotni czy skoki ze spadochronem mają wciąż niesłabnące grono amatorów. Podobnie jak Leonardo przed wiekami człowiek wciąż zastanawia się jak ujarzmić przestrzeń.

Część I – „Projekt”

polecenie Zastanów się, jakie chciałbyś mieć skrzydła. Narysuj je i opisz, uwzględniając jak najwięcej szczegółów (wygląd: wielkość, kolor; materiał, tworzywo, z którego są wykonane; sposób wykonania; zasadę działania: napęd, zasięg itp.). Użyj swojej wyobraźni i fantazji, baw się dobrze podczas „projektowania”.

Część II

konfrontacja Przedstawienie własnych rozwiązań, wybór najbardziej oryginalnych i najzabawniejszych. Podsumowanie.

Część III „Kto mi dał skrzydła...”

Spróbuj inaczej: Refleksja nad skrzydłami w sensie metaforycznym. Określ „uskrzydlające” sytuacje, okoliczności. Czy zawsze właściwie

je wykorzystujemy? Co jest potrzebne, by poczuć się „uskrzydłym”? Na ile sukces, uznanie innych „dodaje nam skrzydeł”?

polecenie Wypisz kilka sytuacji, które uznajesz za „uskrzydające” – podnoszące na duchu, dodające wiary we własne siły. Karteczkę należy następnie przypiąć do ubrania i porozmawiać z kilkoma osobami o wspólnych spostrzeżeniach oraz o tym, co jest zaskakujące, inne.

Ostatnią, końcową fazą jest wypisanie przez każdego uczestnika jednej, najważniejszej jego zdaniem, dowartościowującej sytuacji na wspólnym „skrzydle”, przygotowanym wcześniej przez prowadzącego.

2. Marzanna Napióra – Ilustracje

Pierwsza wersja ćwiczenia

Cele:

- kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem wrażeń,
- rozwój wyobraźni,
- rozwój wszystkich zmysłów,
- wskazanie, że to „co” widzimy jest sumą naszych zmysłowych doznań.

Materiały: papier, długopis, kredki, kolorowe gazety, klej, nożyczki.

Czas: 90 min.

Przebieg ćwiczenia: Część I

W celu odprężenia i „nastrojenia”, uczestnicy wykonują ćwiczenia ruchowe.

1. Przewracanie ściany.

Każdy z uczestników z całych sił napiera dłońmi na ścianę.

2. Pociąg.

Uczestnicy robią „pociąg”, siadając na krzesłach jeden za drugim. Każdy masuje kark osobie siedzącej przed nim.

3. Mruczanka.

Uczestnicy, z zamkniętymi oczami, stoją w kole trzymając się za ręce. Dana osoba intonuje dźwięk, inne dołączają się do niej, ze swoimi „mruczankami”, w dowolnej kolejności.

Część II

polecenie 1. Określ i podaj kryteria, według których, na swój indywidualny sposób, sklasyfikujesz kolory, dźwięki, zapachy.

Uczestnicy realizują ćwiczenie w formie pisemnej.

konfrontacja Uczestnicy odczytują swoje propozycje.

polecenie 2. Narysuj wschód i zachód słońca na dwóch osobnych kartkach.

Uczestnicy wykonują prace.

konfrontacja Uczestnicy pokazują swoje prace.

Spróbuj inaczej:

polecenie 3. Przypomnij sobie jak najwięcej szczegółów, związanych ze wschodem i zachodem słońca, z uwzględnieniem nastroju, kolorów i zapachów. Spróbuj teraz zilustrować te zjawiska. Skorzystaj z doświadczeń wyniesionych z polecenia pierwszego.

konfrontacja

dyskusja

Opis realizacji, komentarze uczestników

Uwagi, komentarze i propozycje uczestników

- za dużo ćwiczeń ruchowych, należałoby zredukować ich ilość do dwóch (jedno ćwiczenie na początku, drugie na końcu);
- mało czytelny jest ciąg logiczny pomiędzy poleceniami, przez co umyka cel ćwiczenia.

Propozycja

Zmienić kolejność poleceń w ćwiczeniu.

Uwaga autora

Ćwiczenie zostało odczytane zgodnie z moją intencją. Myśl, że „obraz” rzeczy, który mamy w sobie, zależy nie tylko od bodźców wzrokowych, zmaterializowała się w postaci bardzo różnorodnych prac. Niemniej jednak możliwość przeprowadzenia autorskiego ćwiczenia w gronie osób także prowadzących zajęcia z *Działań twórczych*, pozwoliła wyraźniej zaobserwować własne błędy. Doświadczenie to uświadomiło mi, że powinnam popracować nad precyzyjnym formułowaniem poleceń i bardziej wyrazistym określaniem celów, które zakłada ćwiczenie.

Wersja poprawiona

- Cele:**
- kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem wrażeń,
 - rozwój wyobraźni, uaktywnienie wszystkich zmysłów,
 - uświadomienie, że to „co widzimy” (w szerokim tego słowa rozumieniu) jest sumą naszych zmysłowych doznań.

Materiały: papier, długopis, kredki, kolorowe gazety, klej, nożyczki.

Czas: 90 min.

Przebieg ćwiczenia: Część I

W celu odprężenia i „nastrojenia”, uczestnicy wykonują ćwiczenia ruchowe.

1. „Przewracanie ściany”.

Każdy z uczestników z całych sił napiera dłońmi na ścianę.

W zależności od sytuacji i potrzeb, można zaproponować jeszcze inne ćwiczenia ruchowe.

polecenie 1. Narysuj wschód i zachód słońca na dwóch osobnych kartkach.

Uczestnicy wykonują prace.

konfrontacja Uczestnicy pokazują swoje prace.

Spróbuj inaczej: Część II

polecenie 2. Określ i podaj kryteria, według których, na swój indywidualny sposób, sklasyfikujesz kolory, dźwięki, zapachy.

Uczestnicy realizują ćwiczenie w formie pisemnej.

konfrontacja Uczestnicy odczytują swoje propozycje.

Spróbujmy spojrzeć na wschód i zachód słońca jak na kompilacje kolorów, dźwięków, szmerów i innych wrażeń. Zupełnie inne dźwięki są o świcie i inne o zmierzchu. Inna jest ostrość powietrza, jego nasycenie wilgocią, jego przejrzystość. Wschód od zachodu słońca przedziela dzień. Czas dla każdego inny.

O świecie świat się budzi. Jednym daje nadzieję, innych wypełnia strachem. Są to bardzo subiektywne odczucia.

polecenie 3. Przypomnij sobie jak najwięcej szczegółów, związanych ze wschodem i zachodem słońca, z uwzględnieniem nastroju, kolorów i zapachów. Spróbuj teraz zilustrować te zjawiska. Skorzystaj z doświadczeń wyniesionych z polecenia poprzedniego.

konfrontacja i dyskusja Na zakończenie zajęć można zaproponować ćwiczenie integracyjne „Mruczanka”. Uczestnicy, z zamkniętymi oczami, stoją w kole trzymając się za ręce. Dana osoba intonuje dźwięk, inne dołączają się do niej ze swoimi „mruczankami”, w dowolnej kolejności.

3. Justyna Martynowska

– Droga do dziś, droga do jutra

Pierwsza wersja ćwiczenia

- Cele:**
- samopoznanie,
 - przybliżenie swojej osoby innym uczestnikom spotkania,
 - wieloaspektowe spojrzenie na swoje życie,
 - refleksja nad swoim życiem,
 - refleksja nad przyszłością,
 - próba zaprojektowania przyszłości.

Materiały: papier, kolorowe flamastry, kredki, klej, nożyczki.

Czas: 90 min.

Przebieg ćwiczenia:

- połączenie 1. Do dnia dzisiejszego każdy z nas przeżył jakąś „drogę życia”. Przedstaw jej graficzną reprezentację używając dostępnych środków plastycznych. Zaznacz na swojej drodze:
- poszczególne etapy życia
 - miejsca przystanków
 - miejsca zwrotne
 - boczne drogi.

konfrontacja

- połączenie 2. Opowiedz grupie o swojej drodze „do dziś”.

Spróbuj inaczej:

- połączenie 3. Do dotychczasowego działania dorysuj projekt swojej „drogi do jutra”.
- Jak daleko jesteś w stanie sięgnąć marzeniami i czynami?
 - Dokąd chcesz aby prowadziła?

konfrontacja

- połączenie 4. Opowiedz grupie o swojej drodze „do jutra”.

Opis realizacji, komentarze uczestników

Ćwiczenie przebiegało bardzo sprawnie, jednak w czasie konfrontacji zabrakło zaangażowania uczestników spotkania w omawianie prac. Moje spostrzeżenia z realizacji i przebiegu ćwiczenia potwierdziły się w uwagach i komentarzach uczestników spotkania. Zaproponowano, abym sprowokowała większe zaangażowanie grupy w omawianie ćwiczeń. Padły propozycje:

- omawiania ćwiczeń w mniejszych grupach
- znalezienia punktów wspólnych w drogach „do dziś” i „do jutra”
- poszukiwania sposobów urzeczywistnienia „drogi do jutra”.

Podczas realizacji tego ćwiczenia niewątpliwie udało się wzbudzić w uczestnikach głęboką refleksję nad swoim życiem. Pojawiły się różnorodne motywy przewodnie dróg, jak: edukacja, miłość, przyjaźń...

Wersja poprawiona

- Cele:**
- samopoznanie,
 - przybliżenie swojej osoby innym uczestnikom spotkania,
 - wieloaspektowe spojrzenie na swoje życie,
 - refleksja nad swoim życiem,
 - refleksja nad przyszłością,
 - próba zaprojektowania przyszłości.

Materiały: papier, kolorowe flamastry, kredki, klej, nożyczki.

Czas: 90 min.

Przebieg ćwiczenia:

- polecenie 1. Do dnia dzisiejszego każdy z nas przebył jakąś „drogę życia”. Przedstaw jej graficzną reprezentację używając dostępnych środków plastycznych. Zaznacz na swojej drodze:
- poszczególne etapy życia
 - miejsca przystanków
 - miejsca zwrotne
 - boczne drogi.

konfrontacja

- polecenie 2. W grupach 5–6-osobowych opowiedzcie sobie o swoich drogach „do dziś”, znajdźcie punkty wspólne, przeżycia, które was łączą, których doświadczaliście w podobny sposób, opowiedzcie sobie w jakich okolicznościach zaistniały, jakie uczucia im towarzyszyły, co w was pozostało po tych przeżyciach.

Spróbuj inaczej:

- polecenie 3. Do dotychczasowego działania dorysuj projekt swojej „drogi do jutra”.
- Jak daleko jesteś w stanie sięgnąć marzeniami i czynami?
 - Dokąd chcesz aby prowadziła?

konfrontacja

- polecenie 4. Opowiedz grupie o swojej drodze „do jutra”, opowiedz o swoim pomysle na realizację jej. Poproś kolegów z grupy aby zaproponowali ci swoje pomysły na realizację twojej „drogi do jutra”.

4. Krzysztof Wosik

– Wiadomość o mnie, wiadomość do mnie

Pierwsza wersja ćwiczenia

- Cele:**
- krótka refleksja nad własną osobą,
 - próba (forma) przedstawienia się innym,
 - próba (sposób) poznania innych.
- Materiały:** białe koperty, białe karteczki wielkości biletu, czarny cienkopis.
- Czas:** 60 min.
- Przebieg ćwiczenia:**
- polecenie** Masz do dyspozycji wierzchnią stronę koperty i cienkopis. Przedstaw się w dowolny graficzny sposób (kim jesteś, jaki jesteś, co lubisz).
- Następnie otrzymasz losowo kilka kopert. Masz do dyspozycji karteczki wielkości biletu i cienkopis. Obejrzyj wierzchnie strony poszczególnych kopert. Na podstawie przeczytanych informacji nawiąż pisemny kontakt z właścicielem koperty. Zapisz swoje spostrzeżenia na małej kartce i włóż do koperty.
- prezentacja** Oglądanie wszystkich kopert wraz z karteczkami.
- dyskusja**
- Do jakich wniosków doszedłeś?
 - Jak jesteś postrzegany przez innych?
 - Które rozwiązania są ci najbliższe?
- Nowy punkt widzenia:** Jak przedstawiłbyś się teraz? Na którą z oglądanych kopert zamieniłbyś swoją?

Opis realizacji, komentarze uczestników

Po rozdaniu materiałów i podaniu polecenia, uczestnicy rozpoczęli realizację ćwiczenia. Poszczególne etapy realizacji przebiegały bez żadnych pytań, uwag i zastrzeżeń ze strony uczestników, co pozwala sądzić, iż treść

polecenia była jasna i klarowna. Uczestnicy realizowali postawione im zadanie z dużym zaangażowaniem i zapałem. Fazy prezentacji przez uczestników efektów poszczególnych działań, przebiegały bardzo dynamicznie. Poza jednym przypadkiem, uczestnicy prezentowali na forum grupy przekazy uzyskane od innych osób na swój temat, wyrażali również duże zainteresowanie poszczególnymi relacjami.

Po zakończeniu ćwiczenia pojawiło się kilka uwag ze strony uczestników. Sugerowano, iż prowadzący powinien poinformować uczestników, że komentowanie otrzymanych w kopertach informacji na swój temat jest dobrowolne. Zasygnalizowano również, iż mało widoczny był etap związany z nowym punktem widzenia oraz zbyt mgliste zakończenie ćwiczenia. Ponadto uczestnicy uznali ćwiczenie za dość atrakcyjne i przydatne w fazie integracyjnej grupy, umożliwiające lepsze poznanie potencjału członków grupy. Uczestnicy z dużym zaangażowaniem i zainteresowaniem realizowali kolejne etapy. Wydaje się, że faza wprowadzenia i realizacji nie wymaga poprawek. Poinformowanie uczestników, że komentowanie otrzymanych w kopertach informacji na swój temat jest dobrowolne, zwiększy poczucie bezpieczeństwa i wewnętrzny komfort uczestników. Jeśli zaś chodzi o etap „nowy punkt widzenia”, warto zaznaczyć, iż jest to ćwiczenie integracyjne, w którym ten etap nie jest może zaznaczony zbyt wyraźnie, może jednak mieć miejsce podczas umożliwienia konfrontacji z autorami liścików podczas indywidualnych rozmów.

Dруга wersja ćwiczenia

Cele:

- krótka refleksja nad własną osobą,
- próba (forma) przedstawienia się innym,
- krótka refleksja nad inną osobą,
- próba (sposób) poznania innych,
- przedstawienie się grupie, integracja grupy.

Materiały:

białe koperty, białe karteczki wielkości biletu, czarny cienkopis.

Czas:

60 min.

Przebieg ćwiczenia:

- polecenie 1.** Masz do dyspozycji wierzchnią stronę koperty i cienkopis. Przedstaw się w dowolny graficzny sposób (kim jesteś, jaki jesteś, co lubisz).

Następnie otrzymasz losowo kilka kopert. Masz do dyspozycji karteczki wielkości biletu i cienkopis. Obejrzyj wierzchnie strony poszczególnych kopert. Na podstawie przeczytanych informacji nawiąż pisemny kontakt z właścicielem koperty. Zapisz swoje spostrzeżenia na małej kartce i włóż do koperty.

- prezentacja** Uczestnicy, którzy wyrażą na to chęć, ujawniają przekazy z własnych kopert. Pozostałe osoby mogą podzielić się z grupą ogólnym wrażeniem jakie odnieśli po przeczytaniu informacji zwrotnych lub nie wypowiadać się wcale.

Nowy punkt widzenia:

- Do jakich wniosków doszedłeś?
- Jak jesteś postrzegany przez innych?
- Które rozwiązania są ci najbliższe?
- Jak przedstawiłbyś się gdybyś miał drugą szansę?

- polecenie 2.** Postaraj się odszukać te osoby, które nawiązały z tobą kontakt, podejmij dialog.

5. Justyna Wirth-Jabłońska – Osobista gazeta

Pierwsza wersja ćwiczenia

Cele:

- zdobywanie wiedzy o sobie,
- zdobywanie wiedzy o innych,
- integracja grupy.

Materiały:

gazety, kredki, papier, klej, nożyczki.

Przebieg ćwiczenia:

wprowadzenie Codziennie spotykamy się z czasopismami. Są gazety kolorowe i czarno-białe, codzienne, cotygodniowe i miesięczniki. Są gazety dla kobiet, dla mężczyzn i dla dzieci. Są gazety dla miłośników samochodów, gotowania, wędkarstwa, filmów, ogrodów i komputerów. Są gazety drogie i tanie, grube i cienkie, o dużym i małym formacie.

Gdybyś miał porównać się do czasopisma, jaką byłbyś gazetą?

polecenie 1. Dokończ zdanie: „Jeśli byłbym gazetą, to byłbym..., ponieważ...”

Uczestnicy kolejno uzupełniają zdanie.

dyskusja Którą z tych gazet chciałbyś przeczytać? Co sądzisz o wypowiedziach swoich kolegów? Które porównanie uważasz za najbardziej trafne? Które cię zaskoczyło? Które uważasz za dowcipne, a które za najbardziej oryginalne?

Spróbuj inaczej:

polecenie 2. Wykorzystując teksty i ilustracje z czasopism stwórz swoją osobistą gazetę.

Uczestnicy tworzą gazety.

Pokaż swoją gazetę innym uczestnikom i opowiedz o niej.

dyskusja Co sądzisz o gazetach twoich kolegów? W którą gazetę zainwestowałbyś swoje pieniądze?

Czas: 90 min.

Opis realizacji, komentarze uczestników

Uczestnicy ćwiczenia „Osobista gazeta” mieli okazję do lepszego poznania siebie. Wykonując pierwsze polecenie każdy prezentował się bez dłuższego zastanowienia. Odpowiedzi były mało precyzyjne, ale większość z nich była interesująca i zaskakująca.

cytat: Jeśli byłabym gazetą, to byłabym ekskluzywnym kwartalnikiem, żeby czekało się na mnie z utęsknieniem. Składałabym się z unikatowych kart, aby delikatnie się ze mną obchodzono. Informacje zawarte na moich kartach po jednokrotnym przeczytaniu będą znikwały, aby każdy uważnie je czytał.

W następnym poleceniu poprosiłam o wypisanie skojarzeń ze słowem „gazeta”, tę część ćwiczenia nie zawsze przeprowadzam. Jeśli widzę, że po pierwszym poleceniu grupa potrzebuje więcej inspiracji, wprowadzam ten etap ćwiczenia. Po każdym etapie dyskutowaliśmy na temat naszych rozwiązań. Zebrawszy wiele doświadczeń, mogliśmy przystąpić do następnej części ćwiczenia. Następne polecenie (spróbuj inaczej) brzmiało:

polecenie Wykorzystując teksty i ilustracje z czasopism stwórz swoją osobistą gazetę.

Uczestnicy z zaangażowaniem podeszli do ćwiczenia. Powstały interesujące prace oddające charakter swoich autorów. Np. powstała gazeta pod tytułem „Wącham Świat”. Autorka tej pracy jest ciekawa świata, lubi nowe wyzwania, czerpie ze swoich licznych doświadczeń cenne informacje.

Uczestnicy z zaangażowaniem wykonywali zadane im polecenia, choć pojawiły się uwagi, że realizacja ostatniego polecenia wymaga więcej czasu.

Interesującą propozycją uczestników dla ulepszenia ćwiczenia było wprowadzenie oceniania. Każdy uczestnik miał zainwestować w określoną gazetę jakąś umowną sumę pieniędzy. Wkład pracy, pomysłowość mogły w ten sposób zostać realnie ocenione. Nasuwały się również następujące pytania: Czy naprawdę zrobiłem swoją gazetę najlepiej jak umiałem? Czy można jeszcze coś zmienić? Może spróbować jeszcze raz, aby zostać wyróżnionym?

Druga wersja ćwiczenia

- Cele:**
- zdobywanie wiedzy o sobie,
 - zdobywanie wiedzy o innych,
 - integracja grupy.

Materiały: gazety, kredki, papier, klej, nożyczki.

Przebieg ćwiczenia:

wprowadzenie Codziennie spotykamy się z czasopismami. Są gazety kolorowe i czarno-białe, codzienne, cotygodniowe i miesięczniki. Są gazety dla kobiet, dla mężczyzn i dla dzieci. Są gazety dla miłośników samochodów, gotowania, wędkarstwa, filmów, ogrodów i komputerów. Są gazety drogie i tanie, grube i cienkie, o dużym i małym formacie.

Gdybyś miał porównać się do czasopisma, jaką byłbyś gazetą?

polecenie 1. Dokończ zdanie: „Jeśli byłbym gazetą, to byłbym..., ponieważ...”.

Uczestnicy kolejno uzupełniają zdanie.

dyskusja Co sądzisz o wypowiedziach swoich kolegów? Które porównanie uważasz za najbardziej trafne? Które cię zaskoczyło? Które uważasz za dowcipne, a które za najbardziej oryginalne? Którą z tych gazet chciałbyś przeczytać?

polecenie 2. Wypisz jak najwięcej skojarzeń ze słowem „gazeta”.

Spróbuj inaczej:

polecenie 3. Wykorzystując teksty i ilustracje z czasopism stwórz swoją osobistą gazetę.

Uczestnicy tworzą gazety.

Pokaż swoją gazetę innym uczestnikom i opowiedz o niej.

dyskusja Co sądzisz o gazetach twoich kolegów?

Robimy wystawę prac, każdy może podejść i obejrzeć poszczególne gazety. W którą gazetę zainwestowałbyś swoje pieniądze? Przy każdej gazecie postawiony zostaje pojemnik na pieniądze.

polecenie 4. Wybierz gazety, które najbardziej ci się podobają. Przeznacz na nie symboliczną sumę swoich pieniędzy. Umieść pieniądze w odpowiednich pojemnikach, pieniądze stają się własnością autorów gazet.

dyskusja Czym charakteryzują się najbardziej docenione gazety? Czy twoje zaangażowanie w wykonanie gazety zostało odzwierciedlone w ocenie kolegów? Czy chciałbyś jeszcze coś zmienić? Może chciałbyś zrobić ją jeszcze raz? W którą gazetę zainwestowałbyś swoje pieniądze?

Czas: 90 min.

6. Katarzyna Szpilowska – Gra wartościami

Opis realizacji, komentarze uczestników

Możliwość przeprowadzenia tego ćwiczenia w trakcie warsztatów była dla mnie bardzo ważnym doświadczeniem. Zaproponowane ćwiczenie jest dla mnie znaczące, a nie miałam wcześniej okazji sprawdzenia go w praktyce, poddać go próbie. Zdaję sobie sprawę, że stworzenie ćwiczenia dotyczącego wartości, takiego, które nie będzie tylko czysto teoretycznym rozważaniem, ale pozwoli rzeczywiście odczuć konsekwencje deklarowanych poglądów i hierarchii wartości, jest zadaniem niezwykle trudnym. Dlatego też moje ćwiczenie badające wartości w „warunkach laboratoryjnych” nazwałam grą, czyli czymś nie związanym bezpośrednio z rzeczywistością. Słowo „gra” ma tu także inne znaczenie: uznanie całego ćwiczenia za grę, zabawę, jest swoistym wentylem bezpieczeństwa, który obniża napięcie wywoływane bezpośrednim odniesieniem do tematu tak ważnego jak osobisty system wartości. Takie otwarte postawienie tak ważnego tematu budzić może zastrzeżenia, gdyż deklarowane na forum publicznym wartości mogą mieć niewiele wspólnego z tymi, którymi kierujemy się w życiu. Zdaję sobie z tego sprawę, ale w tym ćwiczeniu nie szczerść jest najważniejsza. Jego celem jest doświadczenie relatywnych wartości. Deklarowane przez nas wartości najwyższe (szczerze czy nie), poddane są konfrontacji z innymi najwyższymi wartościami. W trakcie gry rodzi się dyskusja, w czasie której jedna spośród dwóch wybranych losowo wartości musi zostać uznana (w tym kontekście) za niższą, a któraś zwycięża. Chodzi o to, aby odczuć ich względność, oraz aby obserwować swoje emocje i reakcje towarzyszące takim przewartościowaniom. Efektem ma być ogólna refleksja nad wartościami i uświadomienie sobie ich relatywności. Czy stanie się to na przykładzie realnych, czy tylko deklarowanych wartości, nie ma znaczenia. Ważne okazało się odnajdywanie w życiu codziennym (własnym lub cudzym) konkretnych przykładów konfrontacji takich wartości. Pozwala odnieść się do własnych i cudzych doświadczeń, przez co jest bardziej realne, budzi więcej emocji niż czysto teoretyczne rozważania.

Po praktycznym przeprowadzeniu ćwiczenia dokonałabym w nim pewnych zmian, sugerowanych przez uczestników. Dotyczą one praktycznej strony konfrontacji. Chciałabym zrezygnować z podziału uczestników na dwie

drużyny, gdyż podział ten, każdorazowo inny, następuje naturalnie przy każdej konfrontacji. Osoby dzielą się na zwolenników jednej bądź drugiej wartości. Bezcelowe jest więc wprowadzanie dodatkowych, sztucznych podziałów. Wystarczy, że jedna osoba wyklada karty z wartościami poddawanych konfrontacji, a grupa ustala werdykt. Ważne jest też, aby karty z wartościami zachowywać i odnotowywać wyniki konfrontacji, pozwala to wyraźniej zauważyć zmiany wagi konkretnej wartości (np. to, że miłość wygrywa często, ale nie zawsze; warto odnotować wówczas, jaka inna wartość ją pokonała).

Ćwiczenie

- Cele:**
- refleksja nad wartościami,
 - hierarchia wartości,
 - względność wartości.

Materiały: małe karteczki, długopis.

Przebieg ćwiczenia:

- polecenie** Podaj trzy wartości, które mają dla ciebie największe znaczenie. Zapisz je na trzech oddzielnych karteczkach.
- konfrontacja** Zebrane w grupie kartki posłużą jako talia do gry w „wojnę”. Talię dzielimy na dwie równe części. Wybieramy „mistrza ceremonii”, który będzie wykladał karty. W czasie gry następuje konfrontacja dwóch losowo zestawionych wartości. Grupa musi zdecydować, która z wartości jest wyższa, która przebiję drugą. Pomocne jest odnajdywanie konkretnych przykładów wziętych z życia, które ilustrują konflikt dwóch zestawionych ze sobą wartości.
- polecenie** W czasie gry, jedna osoba (obserwator) notuje jakie wartości poddawane są konfrontacji i jakie są jej wyniki. (Czy zgadzasz się z nimi?) Obserwuj jak oceniane są w czasie gry wartości uznane przez ciebie za najważniejsze.
- dyskusja** Pytania pomocnicze: Czy waga wartości jest stała czy względna? Od czego zależy? Jak czujesz się, kiedy wartości, które uznajesz za najważniejsze przegrywają? Wygrywają? Czy trudno jest ci zdobyć się na elastyczność?

Spróbuj inaczej: Jeśli czujesz taką potrzebę, skoryguj najważniejsze wartości.

7. Lidia Frydzińska-Świątczak i Barbara Kaczorowska – Wyzwania

Ćwiczenie

Cele:

- formułowanie trudnych zadań,
- ujawnienie prawdziwych postaw,
- pobudzenie do aktywności,
- podejmowanie ryzyka.

Materiały:

kartki A4, małe karteczki, długopis.

Ta część pracy będzie anonimowa, wykonujemy ją tylko dla siebie. Ma ona na celu określenie swojej postawy deklarowanej. To, co zapisane jest wynikiem refleksji popartej wiedzą na swój temat, a zapis ten potrzebny będzie do osobistej refleksji i konfrontacji pod koniec zajęć.

- polecenie 1. Zapisane poniżej postawy znajdują się na dwóch przeciwnych biegunach. Proszę się im przyjrzeć i zaznaczyć na każdej z osi własne miejsce.

nieśmiała _____ odważna
bierna _____ aktywna
zamknięta _____ otwarta
rywalizująca _____ współpracująca

- polecenie 2. Zastanów się przez chwilę i uzupełnij zgodnie z własnym przekonaniem poniższe zdania:

1. Sytuacja, która w tych realiach (tym miejscu, czasie i w tej grupie) nie jest dla mnie wyzwaniem to...
2. Sytuacja, która w tych realiach (tym miejscu, czasie i w tej grupie) jest dla mnie małym wyzwaniem to...
3. Sytuacja, która w tych realiach (tym miejscu, czasie i w tej grupie) jest dla mnie dużym wyzwaniem to...

Weź pod uwagę działania intelektualne, interakcje z innymi uczestnikami, może aktywność ruchową?

- polecenie 3. W 3–4-osobowych grupach należy przedyskutować wszystkie propozycje wyzwań i wspólnie wybrać te, na które godzą się wszyscy członkowie grupy. Na trzech osobnych karteczkach

należy zapisać po jednej wybranej propozycji, a następnie umieścić kartki w odpowiednich pojemnikach, podpisanych jako wyzwania o różnym stopniu trudności.

Uwaga! Zadania powinny być konkretne i precyzyjne.

- Z którego pojemnika członkowie grupy chcą ciągnąć los? To pierwsza wspólnie podjęta decyzja.
- Kolejne decyzje dotyczą realizacji. Kto się jej podejmie? Jedna czy więcej osób? A może nikt?
- W czasie prezentowania poleceń, można zadać pytanie: Czy zdaniem osób, które wylosowały polecenie, trudność zadania jest adekwatna do poziomu określonego przez pomysłodawców?
- Każda grupa prezentuje treść wylosowanego polecenia i ustosunkowuje się do wyzwania, (realizuje lub nie).

Uczestnicy realizują wylosowane polecenia. Istnieje również możliwość ponownego ciągnięcia losów.

- podsumowanie
- Czy wylosowane polecenie było dla ciebie rzeczywiście wyzwaniem?
 - Czy podjąłeś się realizacji (dlaczego tak, dlaczego nie)?
 - Jakie towarzyszyły ci obawy i emocje?
 - Skonfrontuj swoją postawę deklarowaną w pierwszej części ćwiczenia (na skali), z postawą realizowaną, rzeczywistą. Czy pokrywają się, czy może wystąpiły rozbieżności? Jeśli tak, to zastanów się dlaczego?
 - Dlaczego podjąłeś się kolejnej próby losowania (pytanie dla tych, którzy podjęli)?

Refleksja

Wyzwania zapisane na losach były propozycjami uczestników. Okazało się jednak, że sytuacje będące dla niektórych wyzwaniem, nie stanowiły wyzwania dla innych osób. Kolejny problem polegał na tym, iż pojawiały się zadania, które nie mogły być zrealizowane tu i teraz. Dlaczego tak się działo? Kryteria zostały przecież jasno określone, a zadania ustalali uczestnicy pracując w zespołach.

Stając przed decyzją wyboru: „który stopień trudności wyzwania mam podjąć”, pojawiają się pytania i refleksje: Czym jest dla mnie wyzwanie?

Z jakimi wyzwaniem jestem gotów się zmierzyć? Czy mam odwagę podejmować duże ryzyko?

Kolejny etap, polegający na realizacji wylosowanego wyzwania, ujawnia postawę uczestnika w kategoriach bycia konsekwentnym w realizowaniu podjętego zadania, podjętego ryzyka. Konfrontacja z wyzwaniem, to niejednokrotnie konfrontacja ze samym sobą.

Ponadto proponowane ćwiczenie stwarza możliwość sprawdzenia, na ile adekwatne są postawy uprzednio deklarowane na skalach, do postaw rzeczywiście realizowanych w życiu. Proponowane w ćwiczeniu działania pozostawiają dużą swobodę wyborów i decyzji, dzięki czemu uczestnicy sami konfrontują się z napotkanymi problemami.

Komentarz autorski

Prezentowane powyżej ćwiczenie określa się potocznie mianem „ćwiczenia z podwójnym dnem” lub posiadającego tzw. „wilczy dół”. Co to oznacza? Tego typu zadania charakteryzują się tym, iż ich przebieg nie jest oczywisty i spodziewany. Zaaranżowana przez prowadzącego sytuacja i podane zadanie, mają na celu stworzenie dla uczestnika pewnej szczególnej sytuacji treningowej. Pozornie bezpieczne deklaracje, które składają uczestnicy, stają się polem rzeczywistych doświadczeń, dzięki którym dochodzi do konfrontacji z własną postawą, czasem własnymi ograniczeniami, oraz z postawami innych. W zadaniach tego typu może okazać się, że uczestnik wpada we własny „wilczy dół” (np. polecenie sformułowane przez uczestnika było złośliwe i sam je wylosował). Nie wszyscy jednak muszą doświadczyć podczas takich zajęć szczególnych emocji, lecz potencjalnie istnieje taka możliwość. Zdarza się, iż doświadczenie jednej z osób, która odegra podczas zajęć ważną rolę podejmując działanie (wyzwanie), jest nauką dla innych. Bywa też tak, że za sprawą studentów, w „wilczy dół” wpada sam prowadzący. Wówczas wiele zależy od jego umiejętności, predyspozycji, osobowości i doświadczeń. Jednak należy pamiętać, że wbrew powszechnej opinii jest to sytuacja korzystna dla trenera, gdyż każde nowe nieprzewidziane zdarzenie zaistniałe podczas zajęć jest cenną nauką, dzięki której zdobywa się wiedzę i doświadczenie. Zarówno trener, jak i student „znajdują się w drodze” i obie strony doświadczając sytuacji trudnych, mają szansę na osobisty rozwój i w takich właśnie kategoriach należy rozpatrywać ćwiczenia treningowe, czyli ćwiczenia trenujące konkretne obszary rozumień i doświadczeń.

ISBN 978-83-7405-657-1



**WYDAWNICTWO
AKADEMII HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ
W ŁODZI**