

Barbara Myrdzik

Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika : refleksje dydaktyczne

Postscriptum Polonistyczne nr 2(10), 97-108

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BARBARA MYRDZIK
Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne

Cóż bowiem dla barbarzyńcy
znaczy ubóstwo doświadczenia?
Walter Benjamin

Kłopoty z semantyką doświadczenia

Tematem tego wystąpienia jest spojrzenie dydaktyka literatury na doświadczenie jako kategorię operacyjną, zarówno w badaniach, jak i w praktyce czytania tekstów kultury. Przywoływane w nim rozważania filozoficzne mają charakter rozwijającego kontekstu, dlatego ograniczę je do najbardziej wyrazistych konkluzji, tym bardziej, że dzieje pojęcia *doświadczenie* są długie i pełne konkurencyjnych wobec siebie ustaleń. Nasza kultura, jak cała kultura zachodnia, ma charakter linearny, historyczny, dlatego szczególną uwagę zwrócę na koncepcję doświadczenia, w której pojawi się zagadnienie dziedziczenia tradycji i jej wpływu na człowieka. Pominę te ujęcia, które wątpią w wartość edukacyjną doświadczenia, głosząc jego kryzys, a także te, które podejmują ideę doświadczenia bez podmiotu¹.

W czasie opracowania tego tekstu towarzyszyły mi pytania: jaką koncepcję doświadczenia uznać za najbardziej operacyjną? jaką wartość edukacyjną

¹ Np.: T. Adorno, G. Bataille, M. Foucault i R. Barthes.

może zawierać to pojęcie? jaka jest rola (wpływ) doświadczenia w procesie lektury? jak te ustalenia przenieść na grunt edukacyjny?

Pytania te są zasadne, gdyż doświadczenie nie jest jednoznacznym pojęciem. Kłopoty z jego semantyką pojawiły się już w starożytności, a w czasach nam współczesnych są nadal aktualne. Pierwszy z nich tkwi w tym, że doświadczenie należy zarówno do pojęć filozoficznych, jak i używanych w życiu codziennym². Stanowi zatem węzłowy punkt przecięcia między językiem publicznym a prywatną subiektywnością, możliwymi do wypowiedzenia, często obiegowymi twierdzeniami a trudnością wyrażenia indywidualnego wnętrza (Jay 2008).

Semantycznie wyraz *doświadczenie* nawiązuje do łac. *experientia*, oznaczającego próbę, dowód, eksperyment. W językach: francuskim (*expérience*) i włoskim (*esperienza*) oznaczać może także eksperyment naukowy. Natomiast w języku niemieckim istnieją dwa wyrazy na oznaczenie doświadczenia: *Erlebnis* i *Erfahrung*, pierwsze oznacza „doświadczenie przeżywane”, drugie to zmysłowe, zewnętrzne wrażenie, z sądami poznawczymi na jego temat, kładące nacisk na związek między pamięcią a doświadczeniem, wspierające przekonanie, że kumulujące doświadczenie stanowić może rodzaj mądrości, właściwej późnej fazie życia ludzkiego (Jay 2008, 27 i nast.). *Erlebnis* konotuje bezpośredni, przedrefleksyjny i osobisty typ doświadczenia; *Erfahrung* kładzie nacisk na jego charakter bardziej publiczny, zbiorowy. Niekiedy terminy te w literaturze przedmiotu są sobie przeciwstawiane. W zależności od kontekstu filozoficznego modalności doświadczenia nabierają konotacji pozytywnych bądź negatywnych.

Termin ten bywa używany także w określeniach: „doświadczenie epistemologiczne”, czyli jako doświadczenie realnych przedmiotów w świecie, „doświadczenie mistyczne” jako doświadczenie bezpośredniej obecności Boga, „doświadczenie egzystencjalne związane z życiem człowieka”, „doświadczenie estetyczne” – doświadczenie sztuki i inne. Bogata literatura na ten temat (np. Ingarden 1963, 290–317; Czeżowski 1965, 73–81; Stępień

² W słownikowych definicjach czytamy o nim: a) doświadczenie (empiria, percepcja) – metoda zdobywania wiedzy w oparciu o własne obserwacje jakiegoś przedmiotu; zmiana stanu wiedzy, której towarzyszy refleksja, na podstawie spostrzeżeń lub wrażeń, często traktowana jako decydująca metoda kształcenia; b) doświadczeniem nazywa się również wynik własnej obserwacji, oparcie się na dostępnej wiedzy; c) w filozofii jeden z fundamentów wiedzy oznaczający poznanie za pomocą zmysłów, w przeciwieństwie do poznania rozumowego opierającego się na ideach (wiedzy) wrodzonych i dedukcyjnym sposobie konstruowania (za: Aduszkiewicz 2004, 138).

1970, 95–127; tenże 1974, 29–37; Krapiec 1976, 5–16; Buczyńska-Garewicz 1970, 128–167), pozwala ustalić, że doświadczenie jako pojęcie nabiera treści dopiero w określonej koncepcji filozoficznej człowieka, w rozumieniu podmiotu i jego relacji z przedmiotem.

Zwróćmy teraz uwagę na losy pojęcia *doświadczenie* rozumianego jako skumulowana mądrość przeszłości. Na progu nowoczesności zaczęto postrzegać je jako bastion tradycyjnych autorytetów. Z fascynacji jednostkowym podmiotem, akcentującej wyjątkowość jednostki w nowożytniej filozofii doświadczenie pojmowano zarówno w sensie *Erlebnis*, jak i *Erfahrung*. Podkreślano jednak jego związek ze wspólnotą, z tradycją³. Immanuel Kant poddał doświadczenie reinterpretacji. Skupił się nie tyle na przedmiocie poznania, co na konstytutywnym podmiocie („czysta świadomość”), nie pozostawiając miejsca na czynniki pozapodmiotowe (Brank 1998, 136). Jednak nie zerwał w nauce z samym pojęciem doświadczenia, które mimo to nabrało pejoratywnego znaczenia, szczególnie ten jego sens, któremu przypisywano rolę „lekcji” przeszłości.

Trwające długo spory na temat doświadczenia rozwinęły względnie autonomiczne dyskursy, dotyczące doświadczenia poznawczego, religijnego, estetycznego, historycznego, politycznego, ich znaczeń rozpatrywanych w uwarunkowaniach historycznych i politycznych. Podjęto też w nich próby zblźnienia ran zadanych procesem modalizacji, akcentując związki doświadczenia ze światem życia codziennego, a także przezwyciężenia dualizmu podmiotu i przedmiotu, który „stanął” na przeszkodzie holistycznego ujęcia doświadczenia.

W wieku XX, w obliczu kryzysu tego pojęcia postulowano, by „nadchodząca filozofia” odbudowała holistyczny rodzaj doświadczenia, który przeciwstawia się znaczeniu zawężonemu do naukowej pewności (Stierle 1980). Powstały różne „pieśni doświadczenia” (zob. Jay 2008). Tym, co zbliżało poglądy różnych szkół i orientacji dwudziestowiecznych na temat doświadczenia, a więc: fenomenologów, jak i twórców teorii krytycznej, pragmatystów i poststrukturalistów, było przekonanie, że doświadczenie nie może sprowadzać się do tego, co „izolowany, wewnętrznie scalony i nastawiony kontemplacyjnie podmiot przejmując z całkowicie zewnętrznego wobec niego przedmiotu” (Jay 2008, 568). Zaczęto rozumieć doświadczenie jako stan

³ Dostrzegal to w *Próbach* Michel Montaigne, który podkreślał, że doświadczenie trzeba dzielić z innymi, a nie skrycie gromadzić, a także korzystać z pouczeń zdrowego rozsądku, ponadto zwracać uwagę na to, co ulotne, przejściowe, a także sprzeczne.

lub kondycję, uprzednią lub głębszą niż wewnętrzne postrzeganie lub refleksję nad czymś, co znajduje się na zewnątrz (Jay 2008, 568). Z tą konkluzją zgadzali się nawet ci filozofowie, którzy poszukiwali dróg przewyciężenia binarnych opozycji. Pojawiły się też koncepcje, które podmiotowy wymiar doświadczenia doprowadziły do skrajności, w których wszystko obraca się w doświadczenie estetyczne (np. Dewey, 1980). Natomiast dla innych (np. Barthes'a czy Foucaulta) doświadczenie nie było dialektyczną narracją znaczącego rozwoju czy organicznie pojętej estetycznej autokreacji, lecz dynamicznym polem sił, obejmującym elementy subiektywności i obiektywności, niedającym sprowadzić się do transcendentalnej ani empirycznej modalności (Jay 2008, 562–563). Foucault pisał: „staram się zyskać doświadczenie – przeżywając określoną historyczną treść – doświadczenie tego, czym dzisiaj jesteśmy, nie tylko tego, co stanowi naszą przeszłość, ale także tego, co jest naszą teraźniejszością” (Foucault 1999, 33–34)⁴. Mimo wielu różnic, doświadczenie jako pojęcie przeżywa dzisiaj swój renesans w badaniach naukowych, a kryzys w społecznym wymiarze.

„Cóż bowiem dla barbarzyńcy znaczy ubóstwo doświadczenia?” – pytał przed laty Walter Benjamin. I odpowiadał: w wyniku wojny i oddziaływań nowych technologii zaistniała niemożność komunikowania doświadczenia, jego ubóstwo. Następnie wyjaśniał, że zgoda na „ubóstwo doświadczenia” stała się także efektem zastąpienia w nowoczesnym świecie narracji informacją, a informacji sensacją (Benjamin 1996, 245), bowiem regresowi opowiadania towarzyszy regres słuchania. Benjamin, komentując Baudelaire'a (Benjamin 2001), zwrócił uwagę na to, że francuski poeta jako pierwszy poznał i próbował odreagować życie w nowoczesnym mieście, w którym zasada wymiany zniszczyła tradycyjne więzi i wszystko zredukowała do towaru. Przestrzegał on przed estetyzacją zjawisk moralnych, religijnych i politycznych, gdyż skutkiem tego może być sakralizacja osób lub przedmiotów nienależących do sfery *sacrum* oraz niewrażliwość na społeczne konsekwencje działania politycznego.

Formułowane w latach 30. XX wieku diagnozy Waltera Benjamina wydają się dzisiaj zaskakująco aktualne, wzmocnione badaniami socjologicznymi, które sygnalizują ponadto utowarowienie „doświadczeń”. Zjawisko zamiany doświadczenia w towar, który można sprzedać lub kupić, obserwujemy od sportów ekstremalnych po turystykę zorganizowaną i rozrywkę. Media najnowszej generacji sprawiają, że można zyskać „doświadczenie pozorne”, podszyc się pod

⁴ Tłumaczenie za M. Jayem (Jay 2008).

cudzą tożsamość, mieć poczucie uczestnictwa w dowolnym medialnym zdarzeniu, a grając w wybrane gry komputerowe, można się wcielić w wojownika, dla którego walka i przemoc stają się najwyższą formą „doświadczenia wewnętrznego”. Wszystko to nie sprzyja doświadczaniu sztuki. Młodzi odbierają sztukę często w rozproszeniu, np. muzyki słuchają, jadąc samochodem, idąc ulicą, ucząc się do egzaminu, prowadząc konwersację. Nie koncentrują się na jednym bodźcu, lecz widzą lub słyszą dwie rzeczy na raz. Nadmiar wrażeń i bodźców powoduje z czasem „niedowidzenie” i „niedosłyszenie” (Gadamer 1993, 49), niemożność skupienia się na jednym. Mamy zatem do czynienia z odbiorcą, będącym kimś w rodzaju spacerującego obserwatora, konsumenta iluzorycznych, oferowanych jak towary obrazów, płyt muzycznych, rejestrującego wszystko jakby mimochodem, przerzucającego swoją uwagę z przedmiotu na przedmiot, z widowiska na widowisko. Odbiorcę będącego stale w ruchu, często o żywej percepcji, ale niezdolnego do dłuższej i głębszej refleksji, do wniesienia w proces czytania swojego doświadczenia i przeżycia nowego.

Doświadczenie humanistyczne

Przejdę teraz do prezentacji koncepcji doświadczenia, które – moim zdaniem – można aplikować na grunt edukacji polonistycznej, gdyż to szkoła przede wszystkim jest miejscem wprowadzania w tradycję. Chodzi mi o hermeneutykę filozoficzną Gadamera, którą przywołam nie dlatego, że odgrywa w ostatnich latach rolę jednej z wpływowych idei w filozofii i naukach społecznych, ale dlatego, że może być dla dydaktyka inspirującym kontekstem w pracy badawczej i wychowawczej. Warto przypomnieć, że do wybranych elementów hermeneutyki Gadamera nawiązują dziś filozofowie, socjolodzy i antropolodzy (Zakrzewska-Manterys 1998; Tokarska-Bakir 2000; Wieczorkiewicz 2002; Leśniewski 1998; Lorenz 2003; Potępa 2003; Dybel 2004; Szulakiewicz 2004), a także bibliści, prawnicy, literaturoznawcy i filozofowie edukacji (por. frag.: Markowski 1997; Kalaga 2001; Bruner 2006).

Uzasadnienie wyboru przedstawię w sposób sygnalizujący, upraszczając subtelne filozoficzne rozważania autora *Prawdy i metody*.

1. Istotne dla edukacji wydaje się w Gadamerowskim ujęciu doświadczenia to, że jest ono bardziej pojęciem egzystencjalnym⁵ niż teore-

⁵ Gadamer praktykę pojmuje jako wiedzę ogólną, która jest w ścisłym związku z konkretnym zachowaniem człowieka i jest różna od wiedzy fachowej – w Arystotelesowskim sensie

tycznym, zbliżonym do rozumienia potocznego, którego istotę oddają takie określenia, jak: „wyznawać się na czymś”, „znać się na czymś”, „potrafić” (Potępa 2003, 316) – jest bliskie temu, co bywa określane mądrością życiową zdobywaną w ciągu całego życia.

2. Doświadczenie humanistyczne ma wymiar edukacyjny. Według Gadamera: „doświadczenie nie jest samą nauką, ale stanowi jej konieczną przesłankę” (Gadamer 1993, 327), a „prawda doświadczenia zawsze zawiera odniesienie do nowego doświadczenia” (Gadamer 1993, 328). Doświadczenie wiąże się – co jest istotne w procesie edukacji – z rozwojem tożsamości człowieka rozumianej jako projekt, który zakłada otwartość, zmianę. Zapytany o swoje rozumienie doświadczenia filozof odpowiedział:

bycie doświadczonym nie oznacza, że ktoś wie coś na zawsze i usztywnia się w tej wiedzy; raczej staje się bardziej otwarty na nowe doświadczenia. Osoba doświadczona jest niedogmatyczna. Doświadczenie uwalnia, otwierając na nowe doświadczenie. (...) wciąż uczymy się dzięki niemu nowych rzeczy (Gadamer, Dutt, Palmer 2001, 52–53).

3. Doświadczenie w jego ujęciu to proces trwający przez całe życie człowieka. Wiąże się nie tylko z przeżywaniem, ale z poznaniem, z rozwojem człowieka w czasie. Ma ono wiele wspólnego z doświadczeniem estetycznym. Doświadczenie piękna wciąga nas w orbitę swojego oddziaływania – zdaniem Gadamera – zanim jesteśmy w stanie poddać je refleksji; tak samo jest z doświadczeniem tradycji, początkowo odbywa się ono niezależnie od naszej woli i działania (Gadamer 1993, 24), gdyż czytelnik jest już wcześniej zawsze zanurzony w przekaz tradycji, ale nigdy nie zdaje sobie w pełni z tego sprawy (rola przesądów). I dodaje: nie żyjemy w żadnych zamkniętych horyzontach, w rzeczywistości to horyzonty, w które wkraczamy, podążają razem z nami (Gadamer 1993, 290).
4. Niezwykle ważna jest teza Gadamera, że doświadczenie humanistyczne charakteryzują dwa momenty: dziejowość i językowość. Mocno akcentuje przekonanie, że rolą hermeneutyki jest przerzucanie pomostów między teraźniejszością a przeszłością, gdyż świadomość

technie. Np. przedmiotem wiedzy praktycznej są zmienne prawidła działań ludzkich: etyki i polityki. Hermeneutyka jest zarówno teorią i praktyką sztuki rozumienia i czynienia zrozumiałym tego, co obce.

czynnej tradycji (historii) zawiera element dystansu między tym, co jest odległe. Ten dystans, wypływający ze świadomości i nności, powoduje napięcie między poznającym a innym (również w czytaniu tekstów kultury), między swoim a obcym, niesie ze sobą grę różnic.

5. Na pytanie, jak przezwyciężyć ten dystans, Gadamer odpowiada, że jest to możliwe na drodze rozumienia, interpretacji tekstów kultury, na drodze dialogu z tradycją. „Dzięki interpretacji tekst winien przemówić. Żaden tekst ani żadna książka nie mówi jednak, gdy nie przemawia językiem docierającym do innego człowieka. Dlatego interpretacja musi znaleźć odpowiedni język, jeśli rzeczywiście chce skłonić tekst do mówienia” (Gadamer 1993, 365). Język otwiera nas na świat, jest najdoskonalszym medium doświadczenia świata. Wprawdzie istnieją inne formy komunikacji niż językowe, ale komunikacja językowa jest najbardziej doskonała, gdyż pozwala zapytać o istnienie świata w sobie⁶. W związku z tym doświadczenie ma jakby „podwójny” status językowy: wkraczania w obcy świat językowy i artykułowania go we własnym języku.
6. Koncepcja doświadczenia jako dialogu powinna być niezwykle nośna w edukacji. Doświadczać znaczy tu być w relacji z Innym (Gadamer 1993). Tym Innym są uprzywilejowane przez Gadamera teksty językowe, ale również inne teksty kultury: plastyczne, muzyczne itd. W szkole czytelnik może prowadzić rozmowę z przekazem tradycji, rozmawiając z kolegami i nauczycielem. Dialog ten, mimo istniejącego napięcia, a nawet początkowej niechęci, odtrącenia, dzięki metodycznym zabiegom, może doprowadzić do wzajemnego porozumienia lub uzasadnienia odmowy. Nawet ten ostatni efekt wprowadzania do tradycji jest lepszy niż bierny odbiór przekazu nauczyciela, gdyż wywołuje wymianę zdań, poglądów, aktualizuje dotychczasową wiedzę i gust czytelnika.
7. Koncepcja doświadczenia jako rozmowy i zasada aplikacji, zastosowania, tutaj – stopniowego rozpoznania siebie w obliczu tego, co obce, mają także walor etyczny, gdyż są zastosowane wobec rozumiejącej, przeżywającej problemy jednostki.
8. Dialog z tekstem, w którym tradycja przyjmuje metaforyczne *Ty* wobec *Ja* czytającego, stanowi o jakości rozmowy, która nigdy nie może sięgać do przemocy. Trzeba zaznaczyć, że pojęcia „tekst literacki” Gadamer nie

⁶ „Wszystkie formy ludzkiej wspólnoty życia są formami wspólnoty językowej, nawet więcej – one tworzą własne języki” (Gadamer 1975, cyt. za: Potępa 2003, 11).

pojmuje jako życiowego wyrazu subiektywności autora, ale jako wypowiedź zawierającą sens, do którego czytelnik stara się dotrzeć. Nie są zatem wiarygodne, pokutujące jeszcze czasami, wypowiedzi o pomijaniu wiedzy czytelnika w procesie interpretacji. Cały proces doświadczenia zależy od kultury czytelnika, której zakres zmienia się w czasie.

9. Sprawa odbiorców, czytelników traktowana jest tutaj następująco – teksty artystyczne trafiają do różnych czytelników: do znawców, do krytyków literackich, nauczycieli i uczniów, a także do tzw. przeciętnego odbiorcy, którego wiedza, przeświadczenia, gust literacki i zainteresowania nie zawsze sprzyjają dialogowi decydującemu o pełnym porozumieniu z tekstem. Wprowadzając pojęcie horyzontu, dzieła i czytelnika, tradycji i współczesności, filozof ukazuje, że wkraczając w jakiś inny świat, nie opuszczamy własnego, ale wzbogacamy go o rozumienie innego.
10. Podstawą doświadczenia, rozumienia/dialogu jest wpływ tradycji na doświadczający podmiot. Zaczyna się ono od doznania „niezrozumienia” i „niejasności”, jest związane z pewnym oporem, który człowiek pokonuje, prowadząc rozmowę z drugim nie tylko w sposób bezpośredni, ale także czytając i interpretując przekazy utrwalone w języku, w tym dzieła literackie (Potępa 2003, 11).
11. Doświadczenie humanistyczne jest zawsze określone przez dziejowy kontekst, w jakim dokonuje się rozumienie, interpretacja. Rozumienie świata kulturowych tekstów nie oznacza cofania się ku minionej epoce, lecz wkraczanie naszej współczesności w świat tekstu. Odczytując sens świadectw kulturowych przeszłości, doświadczając ich inności, czytelnik lepiej może poznać siebie i zacząć dostrzegać wspólnotę ze światem, który początkowo wydawał mu się daleki i obcy (Dybel 2004, 296–297).
12. Gadamer podkreśla, że aby mogło dojść do doświadczenia, wymagana jest tylko otwartość na poglądy wyrażone przez rozmówcę lub przekazane w jakimś dziele sztuki. „Otwartość na drugiego, o którą tu chodzi, polega na tym, że pozwalamy drugiemu w ogóle coś usłyszeć” (Dybel 2004, 336). Tego polonista może nauczyć, demonstrując taką postawę wobec swoich wychowanków.
13. Doświadczenie (podobnie jak rozumienie, dialog), będąc sposobem istnienia człowieka, ma charakter zarówno uniwersalny (obejmuje całość doświadczenia), jak i dziejowy, skończony jak ludzkie życie⁷.

⁷ Bardziej radykalną wizję doświadczenia proponuje Harold Bloom. Doświadczenie według niego to proces aktywny, który przybiera postać agonu, postawy krytycznej, nawet rywalizacji

Zaprezentowany tutaj rodzaj doświadczenia, które jest spotkaniem, rozmową, a nie samym strumieniem przeżyć, a którego zadaniem jest aktualizacja i racjonalizacja tego, co pierwotne w procesie potocznego doświadczenia świata (Bronk 1998, 134), zawiera potencjalnie wiele możliwości pragmatycznego zastosowania.

Budowanie wrażliwości narracyjnej⁸

Kontynuację i reinterpretację doświadczenia tradycji (kody kulturowe) rozumianej jako instrument umożliwiający nie tylko porozumienie z innymi ludźmi, ale jako „narzędzie” samopoznania i wzbogacenia doświadczenia kulturowego jednostki, spotkamy u innych hermeneutów i narratologów, w tym u Paula Ricoeura (Ricoeur 2003). Narracje literackie lub historyczne traktuje on jako sposób myślenia i środek wytwarzania znaczeń. W centrum uwagi narracji sytuuje przede wszystkim postacie literackie oraz odbiorcę, na którego „nakierowane” jest działanie postaci⁹. Dzieła literackie dzięki nim dysponują repertuarem sytuacji egzystencjalnych, które są zdolne wywołać szczególny stan poruszenia emocji i intelektu. Przeżyte i przemyślane pozostawiają w odbiorcy trwałe ślady, czasami porządkując doświadczenia, wyzwalając chęć działania i tworzenia. Ricoeur zwrócił uwagę na to, że w ich recepcji istotną rolę odgrywa podmiotowość czytelnika, „wola odbioru” i przekonanie, iż dzieło jest formą wypowiedzi skierowanej do tego, a nie innego adresata, domaga się zatem odzewu. Czytelnik, śledząc działania postaci z opowieści literackich, czasami identyfikuje się z nimi lub polemizuje, a także odkrywa nowe sposoby wartościowania zarówno działań, jak i samych postaci. Ricoeur traktuje literaturę jako „laboratorium aksjologii” (Ricoeur 2003). W nieustannym wysiłku interpretacji działania i rozumienia

i współzawodnictwa. Omawia je, tworząc etos silnego poety, stojącego naprzeciw tradycji i obcych wpływów. W miejsce łagodnego, choć niewykluczającego krytyki i odrzucenia, doświadczenia humanistycznego Gadamera, wprowadza strategię silnej obrony, pełnej dramatycznych napięć i rywalizacji. Cały proces „obrony przed wpływem” jest długi i skomplikowany, kończy się jednak uznaniem dla prekursora. Lektura – według niego – jest aktem żądania wobec pisma reprezentowania tradycji, wobec której podmiot przyjmuje postać drapieżnej krytyki i formuluje żądania (Bloom 1982; tenże 1997; zob. też: Bielik-Robson 2000, 104–105).

⁸ Bardziej szczegółowo tym zagadnieniem zajmuję się w: Myrdzik 2008, 259–269.

⁹ Ricoeur 2003. Filozof omawia to zagadnienie, analizując powieści: V. Woolf *Pani Dalloway*, L.R. Musila *Człowiek bez własności*, T. Manna *Buddenbrokowie* i M. Prousta *W poszukiwaniu straconego czasu*.

siebie samego trwa poszukiwanie zgodności między tym, co się nam wydaje najlepsze dla całokształtu naszego życia, a preferencyjnymi wyborami (postanowieniami), które rządzą naszymi praktykami. Nazywa to „wsparciem fikcji”. Konkretyzację tej myśli znalazłam u Alberto Manguela w *Świątecznym czytaniu*.

Te książki (...) wywiązały się ze swego zadania z nawiązką, za co jestem im niezmiernie wdzięczny. (...) Podjęły rozmowę, którą zainicjowano wieki temu, jakby czas nie grał roli, jakby oczywiste było, że i ta chwila przemienie, a wraz z nią wszelkie udreki i lęki. Pozostaną jedynie pamiętne strony opisujące jakąś część mnie, intymną i mroczną, której nie potrafię jeszcze nazwać (Manuel 2011, 2).

Na gruncie edukacyjnym doniosłość narracji dla strukturyzowania życia jednostki i edukacyjnego znaczenia podkreśla Jerome Bruner (Bruner 2006, 65): „z pewnością edukacja mogłaby stworzyć bogatsze niż dotychczas możliwości wypracowania metapoznawczej wrażliwości, potrzebnej do radzenia sobie ze światem narracyjnej rzeczywistości i rywalizującymi w niej twierdzeniami” (Bruner 2006, 207). Bruner przywołuje stosowne badania naukowe, w świetle których umiejętność narracji przechodzi określone stadia, zmniejsza się wskutek stresu lub uszkodzenia mózgu człowieka (Feldman, Bruner i in. 1993, 327–342). Zależy także od określonej kultury i tradycji, w której człowiek wzrastał i którą zaakceptował. I dodaje, że narracja pozwala pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć swoją tożsamość, także w czasach trudnych transformacji. „Jeżeli nie zdoła pomóc mu szkoła, jego, *pied-à-terre* poza rodziną, uczynią to wyalienowane kontrkultury” (Bruner 2006, 66). Dodać należy szkoła, która nie ogranicza się do mechanicznego trenowania testów czytania ze zrozumieniem, ale w procesie lektury sięga do doświadczeń uczniów i uczy dialogu z tradycją.

Literatura

- Aduszkiewicz A., red., 2004, *Słownik filozofii*, Warszawa: Świat Książki.
- Benjamin W., 1996, *Narrator. Rozważania o twórczości Mikołaja Leskova*, w: tegoż, *Anioł historii: eseje, szkice, fragmenty*, przeł. Krzemieniowa K. i in., Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Benjamin W., 2001, *Powrót flâneura. O „Spacerach po Berlinie” Franza Hessela*, przeł. Kopacki K., „Literatura na Świecie” nr 8–9.
- Bielik-Robson A., 2000, *Inna nowoczesność. Pytania o wspólną formułę duchowości*, Kraków: Universitas.
- Bloom H., 1982, *Agon. Towards a Theory of Revisionism*, Oxford: Oxford University Press.
- Bloom H., 1997, *Umysł zamknięty*, przeł. Bieroń T., Poznań: Zysk i S-ka.

- Bronk A., 1998, *Filozoficzna hermeneutyka w sporze o obiektywność poznania*, w: tegoż: *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, przeł. Brzostowska-Tereszkiewicz T., Kraków: Universitas.
- Buczyńska-Garewicz H., 1970, *Wartość i fakt. Rozważania o pragmatyzmie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Czeżowski T., 1965, *Filozofia na rozdrożu*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dewey J., 1980, *Art as experience*, New York: Berkeley Pub. Group.
- Dybel P., 2004, *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, Kraków: Universitas.
- Feldman C.F., Bruner J., D. Kalmar, B. Renderer, 1993, *Plot, Plight, and Dramatism: Interpretation at Three Ages*, „Human Development”, nr 36.
- Foucault M. 1999, *Remarks on Marx: Conversations with Duccio Trombadori*, przeł. Goldstein R.J., Cascaito J., New York: Semiotext(e).
- Gadamer H.-G., 1975, *Replik*, w: Karl-Otto Apel, red., *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Frankfurt a. Mein: Suhrkamp.
- Gadamer H.-G., 1993, *Prawda i metoda*, przeł. Baran B., Kraków: „Inter Esse”.
- Gadamer H.-G., Dutt C., Palmer R.E., 2001, *Gadamer In Conversation: Reflections and Commentary*, Palmer R.E., red., New Haven: Yale Univeristy Press.
- Ingarden R., 1963, *Z badań nad filozofią współczesną*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jay M., 2008, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. Rejniak-Majewska A., Kraków: Universitas.
- Kalaga W., 2001 *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*, Kraków: Universitas.
- Krapiec M.A., 1976, *Doświadczenie i metafizyka*, „Rocznik Filozoficzny”, z. 1.
- Leśniewski N., 1998, *O hermeneutyce radykalnej*, Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Lorenz W., 2003, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Manuel A., 2011, *Świąteczne czytanie*, „Książki w Tygodniku”, [dod. do:] „Tygodnik Powszechny”, nr 12.
- Markowski M.P., 1997, *Nietzsche. Filozofia interpretacji*, Kraków: Universitas.
- Myrdzik B., 2008, *O potrzebie kształtowania wrażliwości narracyjnej uczniów*, w: Gromadzka B., Mrozek D., Kaniewski J., red., *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, Poznań: „Poznańskie Studia Polonistyczne”.
- Potępa M., 2003, *Spór o podmiot w filozofii współczesnej. Husserl – Heidegger – Gadamer – Jaspers*, Warszawa: Warsgraf.
- Ricoeur P., 2003, *O sobie samym jako innym*, przeł. Chelstowski B., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stępień A.B., 1970, *Rodzaje bezpośredniego poznania*, „Rocznik Filozoficzny”, z. 1.
- Stępień A.B., 1974, *Rola doświadczenia w punkcie wyjścia metafizyki*, „Zeszyty Naukowe KUL”, z. 4.
- Stierle H., 1980, *Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens*, „Poetica”, nr 1.
- Szulakiewicz M., 2004, *Filozofia jako hermeneutyka*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Tokarska-Bakir J., 2000, *Obraz osobliwy. Hermeneutyczna lektura źródeł etnograficznych*, Kraków: Universitas.
- Wieczorkiewicz A., 2002, *Muzeum ludzkich ciał: anatomia spojrzenia*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Zakrzewska-Manterys E., 1998, *Hermeneutyczne inspiracje*, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Influence of Experience on Process of Reading. Didactic Reflections

The author of the article presents the concept of experience and experiencing in the field of Polonistic education. According to the scholar, Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics can serve as an inspiring context in research and educational work of a teacher. Gadamer's hermeneutics has been one of the influential ideas in philosophy and social sciences in recent years. The type of experience presented by the philosopher, that is more like a meeting, a talk than only a live stream, and whose task is to activate and rationalize what is primary in the process of common experiencing the world, can be used in school education in many ways.

Key words: dialogue, hermeneutics, narratology