

Grażyna Teusz

ORCID: 0000-0003-2745-2480

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Leszek Teusz

ORCID: 0000-0001-7218-330X

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Obraz człowieka w „lustrze” edukacyjnego, filozoficznego i literackiego doświadczenia

Abstract

Grażyna Teusz, Leszek Teusz, *Obraz człowieka w „lustrze” edukacyjnego, filozoficznego i literackiego doświadczenia* [The image of man in the „mirror” of educational, philosophical and literary experience]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(27) 2025, Poznań 2025, pp. 101–110, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2025.27.1.6>

The aim of the article is to offer a reflection on what image of man is contained in the perspective of educational, philosophical and literary experience, to show what constitutes, on the one hand, the specificity of the indicated perspectives, and on the other hand, to characterize the relations among them and the emerging dependencies, as well as to highlight possible moments of encounter and dialogue.

Keywords

man; human being; education; philosophy; literature; experience

Wstęp

Człowiek, jego istota, byt i los odbijają się i przegłądają w różnorodnych „lustrach” doświadczeń. Nauka, filozofia, literatura, sztuka oraz wiele innych, bardziej szczegółowych dyscyplin wiedzy oraz artystycznej ekspresji, odsłaniając oryginalne, osobliwe, a niekiedy bardzo specjalistyczne perspektywy, stanowią swego rodzaju polifoniczny chór głosów składających się na wielki, kulturowy przekaz „rozumiejącej opowieści”

na temat człowieka i tego, co stanowi i tworzy jego doświadczenie egzystencji. Każdy z tych dyskursów charakteryzuje się osobnym, własnym przedmiotem i aspektem analizy oraz interpretacji ludzkiego świata. Dostrzec jednak można także pewne *continuum* – ciągłość stawiania wciąż tych samych pytań i problemów, uniwersalność pojawiających się i rozważanych w ciągu dziejów kwestii, chociaż formułowanych wciąż na inny i nowy sposób, ujmowanych z odmiennych perspektyw oraz interpretowanych w zróżnicowanej siatce pojęć i znaczeń. Powstają nowe dyscypliny wiedzy, nowe ujęcia i poznawcze sposoby eksploracji oraz hermeneutycznych uwrażliwień, jednakże problemy pozostają zasadniczo te same.

Żadna z dróg poznania człowieka i kontekstu jego egzystencji nie ma monopolu na wiedzę o nim. Każda konstruuje czy też rekonstruuje jakiś jeden, określony wymiar ludzkiego doświadczenia, odsłania pewien fragment antropologicznego horyzontu. Stąd, jako konsekwencja owego fragmentarycznego przesilenia, pojawia się niekiedy poznawcza tęsknota uzyskania jakiegoś całościowego obrazu, panoramicznego oglądu natury człowieka i jego miejsca w świecie. Jest to zadanie maksymalistyczne i można wątpić, czy w ogóle osiągalne.

Celem artykułu jest próba namysłu nad tym, jaki obraz człowieka zawiera się w „lustrze” edukacyjnego, filozoficznego i literackiego doświadczenia. Nie chodziłoby przy tym o prezentację, opis oraz analizę różnych aspektów *conditio humana* ujawniających się i obecnych w przestrzeni edukacyjnych, filozoficznych i literackich idei, nurtów czy kierunków. Chodziłoby bardziej o sformułowanie kilku uwag i spostrzeżeń, wskazanie niektórych cech odbitego w lustrze edukacyjnego, filozoficznego i literackiego doświadczenia obrazu człowieka, zaakcentowanie tego, co stanowi z jednej strony o specyfice wskazanych perspektyw, z drugiej zaś ukazanie zachodzących między nimi związków i zarysowujących się zależności, uwypuklenie możliwych momentów spotkania i wzajemnego dialogu.

W przestrzeni edukacji

Hermeneutyczna perspektywa, w jakiej sytuuje się edukację, eksplikuje przede wszystkim jej rozumienie bądź jako oddziaływanie na jednostkę i jej formowanie czy kształtowanie, bądź jako wyzwalać jej sił i potencjałów wewnętrznych, osobowościowych zdolności i możliwości. Warto w tym miejscu przywołać kompleksową definicję Zbigniewa Kwiecińskiego, w której czytamy, że edukacja to

ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej

oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego „ja” w toku spełniania „zadań dalekich”. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata. (Kwieciński, 1992, s. 13–14)

W ślad za tym formułuje autor zadania wobec pedagoga, który jest tym:

kto prowadzi, przewodzi, wspomaga w edukacji, czyli wspinaniu się w górę na wyższe poziomy rozwoju samoświadomości etycznej i działań ludzi na rzecz ich dobra wzajemnego, dobra wspólnego, na rzecz świata dobrego współżycia i takiego traktowania ludzi, przyrody i kultury zastanej, aby nasi następcy przez stulecia mogli z nich korzystać w lepszym stanie, w jakim sami ten świat zastaliśmy. (Kwieciński, 2000, s. 463)

Można by powiedzieć, że edukacja jest *sui generis* procesem polegającym na wciąż podejmowanych staraniach i wysiłkach zmierzających do osiągania podmiotowej tożsamości. Tożsamość ta kształtuje się z kolei poprzez „testowanie” różnorodnych sfer możliwości stawania się w pełni osobą, przede wszystkim zaś poprzez odkrycie przestrzeni własnej, podmiotowej wolności. Najbardziej ogólnym, a zarazem fundamentalnym zadaniem szeroko rozumianej edukacji jest wychowanie do wolności. Z wolnością zaś wiąże się nierozzerwalnie kwestia wyboru między różnymi możliwościami, dokładniej zaś rzecz ujmując – różnymi wartościami, a następnie podjęcie za ów dokonany wybór odpowiedzialności. To właśnie ściśle skorelowanie wolności, wartości i odpowiedzialności określa specyfikę i doniosłość przestrzeni edukacyjnej. To dostrzeganie zachodzących między nimi związków projektuje konsekwencje dla edukacyjnej teorii i praktyki. Poszukiwanie wolnościowych i aksjologicznych podstaw dla edukacji ustanawia swego rodzaju fundamentalną modalność rozwoju ludzkiego bytu jako osobowego „ja”. Świadomość „wolności wobec wartości” jako absolutnie niezbędnego składnika ludzkiego życia zaakcentować należy jako zasadniczy wyznacznik podejmowanych działań w przestrzeni edukacyjnej.

Wolność człowieka to zdolność określania mocą osobistego wysiłku myślenia i podejmowania decyzji własnego sposobu działania i postępowania. Prawdziwie wolny człowiek jest istotowo otwarty i zdolny do rozwoju, do aktualizacji swojego potencjału. Mocą wewnętrznego głosu podejmuje starania, aby decydować o sobie, o swoich wyborach i zachowaniach, o relacjach i różnych zaangażowaniach. Taki stan człowieka w świecie, poprzez który dystansuje się on wobec tego, co bezpośrednio dane, co w pewnym stopniu zdeterminowane, sprawia, że człowiek swoją wolność urzeczywistnia i nadaje jej odpowiedni kształt. Ale nie może jej urze-

czywistniać w sposób czysto immanentny, w odniesieniu tylko do siebie samego i jakby „w sobie” jej zamknąć. Skutkiem byłby zakłęty krąg samolubstwa. Prawdziwe samourzeczywistnienie możliwe jest tylko wobec, dla i poprzez innego/innych. W przekraczaniu siebie, w otwartości na horyzont innego/innych człowiek odnajduje i spełnia siebie. Ma to znaczenie przy wszystkich zadaniach i wymaganiach życiowych: w rodzinie, w szkole, na studiach, w pracy, w wykonywanym zawodzie, w różnorodnych formach działalności społecznej. Wszędzie tam jednostka powinna w jak największym stopniu aktualizować siebie samą w swoich zdolnościach i osobowym potencjale. Dla ludzkiego sposobu życia pierwszorzędą optyką jest zawsze ukierunkowanie na drugiego/drugich. W tym międzyosobowym „zorientowaniu” następuje urzeczywistnianie siebie i realizacja ludzkich wartości, człowiek działa etycznie, czyni dobro. To jest, jak się wydaje, fundamentalne lustro edukacyjnego doświadczenia, w którym powinien przeglądać się człowiek.

W przestrzeni filozofii

Przyjrzyjmy się teraz kategoriom filozoficznego doświadczenia, dokonajmy namysłu nad pewnymi zasadniczymi elementami odbijającego się tutaj obrazu człowieka. Filozofia wyznacza, można by powiedzieć, poziom myślenia istotnego. Co jest jego źródłem i głębią z której ono wyrasta? Przede wszystkim doświadczenie siebie jako niepowtarzalnej w istnieniu świadomości i doświadczenie rzeczywistości jako kontekstu egzystencji, który nie jawi się jako coś oczywistego i jednoznacznego. Nad jednym i drugim rozpościera się zdziwienie i zwątpienie, zachwyt i nieufność. Europejska tradycja filozoficzna od swego zarania, od greckich początków, rozwijała te dwa nurty.

Gdy Arystoteles powiada – pisze Władysław Tatarkiewicz – że filozofia wyrosła z podziwu, to jest to słuszne, ale tylko dla jednego typu filozofii, bo obok niego jest typ drugi, który wyrósł z nieufności. Filozofia podziwu dążyła do tego, by zrozumieć i opisać wszechświat, praca jej miała charakter pozytywny. Filozofia nieufności natomiast, przejęta niedowierzaniem wobec zjawisk i wobec przekonań, które głosimy, starała się przekonania poddać krytyce, a umysły oświecić, oczyszczając je z błędnych mniemań: jej typ jest krytyczny i negatywny. Tamta dążyła do znalezienia prawdy, ta głównie do usunięcia fałszu. (Tatarkiewicz, 1981, s. 15–16)

Obie zatem postawy – zdziwienie i wątpienie – biorą się z zakwestionowania pozornych oczywistości, z dociekań zmierzających do odkrycia tego, jak to naprawdę jest – z człowiekiem i ze światem. Że może wszystko, co jest przedmiotem zarówno zdziwienia, jak i zwątpienia, jest jakimś wielkim złudzeniem? Że uzyskane na pod-

stawie zmysłowej naoczności i empirycznego doświadczenia mniemania są nie-trwałe, nie tworzą systemu logicznie powiązanych przekonań, nie mogą prowadzić do wiedzy pewnej, czyli *episteme*, do mądrości i prawdy (Leś, 2016, s. 95)?

Filozofia jest najpierw i przede wszystkim – skonstatujmy to raz jeszcze – stawianiem ważnych, fundamentalnych pytań. Jej zadaniem jest próba docierania do istoty rzeczy z nadzieją dotarcia do prawdy. Jak zauważa Władysław Stróżewski:

filozofia i filozofowanie mają sens wtedy, gdy jest się przekonanym, że sięga się rzeczy najbardziej podstawowych. Znaczy to, że trzeba w swoim trudzie poznawczym, w swoim zapytywaniu o to, co się chce poznać, iść tak daleko, jak się tylko teoretycznie da, jak to jest tylko możliwe. [...] Trzeba iść do samego końca [...]. I trzeba dochodzić do tego, co najbardziej fundamentalne i najbardziej pierwsze: Jak mówią Anglicy – *to make the first things first*, robić pierwsze rzeczy naprawdę pierwszymi. I mało tego – uzasadniać, że to naprawdę jest pierwsze. Uzasadniać, nie udowadniać, dlatego, że tutaj dowód wprost prawdopodobnie nie byłby możliwy. Natomiast prawdopodobnie będzie możliwe pokazanie zasadności tego, że to a to się za pierwsze uważa. (Stróżewski, 1991, s. 54)

Można by powiedzieć, że zapytywanie nie jest zarezerwowane jedynie dla filozofii. Również początkiem naukowego myślenia jest stawianie pytań. Inny jest jednak charakter pytań stawianych przez nauki ścisłe i przyrodnicze, inny pytań formułowanych przez filozofię. Wszystkie chciałyby uzyskać odpowiedzi – prawdziwe i pewne. Istnieje jednak zasadnicza różnica w otrzymanych wyjaśnieniach. W przypadku tych pierwszych, które odkrywają prawdy ogólne i konieczne, dowody oparte są na prawdziwych i pewnych przesłankach. Ich kresem jest sąd: wiem, jak się rzeczy mają, poznałem ich naturę i sens. Wiedza zatem odnosi się do faktów, wskazania ich przyczyn oraz racji ich wystąpienia.

Z kolei odpowiedzi, jakich udziela filozofia, nigdy nie są ostateczne, rozstrzygające raz na zawsze filozoficzną kwestię. W tym sensie filozofia jest przede wszystkim rozważaniem i roztrząsaniem problemów. One nigdy nie znikają, bo zawsze są ludzie nimi żyjący, których one niepokoją, których egzystencjalne doświadczenie obejmują jako coś niepowtarzalnego i jedyne. Filozofowanie zatem spełnia się „w owym ruchu od problemu do odpowiedzi, [...] a ujęcie problemu czy odpowiedzi, pochodzące od pewnej osoby, staje się dla każdej innej osoby filozofującej jakąś propozycją” (Węgrzecki, 1991, s. 52). „Filozofia – jak zauważa Karl Jaspers (1995) – nie powołuje się na żadne objawienie ani żaden autorytet. Lecz to, co filozofujący człowiek poznaje rozumem, dalece wykracza poza poznanie zniewalające rozsądek. Jest to coś, co rozum pojmuje jako prawdę sam z siebie, co uobecnia całą swą istotą, wszystkimi jej organami” (s. 23).

Jedno jest pewne – myślenie filozoficzne jako myślenie istotne pielęgnuje i kultywuje rozumność człowieka. Filozofia jest szkołą rozumności, ponieważ pyta

krytycznie o warunki doświadczania rzeczywistości. „Filozof – jak zauważa Józef Maria Bocheński (1986) – stara się wytłumaczyć rzeczywistość. [...] to człowiek myślący rozumnie, to człowiek, który stara się wprowadzić w świat jasność. A jasność to porządek – i znowu rozum” (s. 17).

W filozoficzne myślenie wpisana jest też postawa otwartości, gotowość do formułowania nowych pytań oraz przyjęcia nowych propozycji odpowiedzi. W ten sposób rodzi się postawa dialogu. Owocem uczestniczenia w myśleniu istotnym stają się w rezultacie tolerancyjni ludzie oraz otwarte i pluralistyczne społeczeństwo. Filozoficzne myślenie istotne jest dialogiem, jest postawą nieustannie podejmowanej rozmowy.

Jeżeli mówimy o doświadczeniu, poddawanemu w filozofii krytycznej refleksji, natomiast w innych dyscyplinach naukowych, poprzez zastosowanie odpowiednich metod i powtarzalność właściwych, sprawdzających procedur, zobiektywizowany ogląd prowadzący do sformułowania określonych reguł i zasad, to w nieco innym świetle jawi się ono na gruncie edukacji. Tutaj dochodzi do głosu sens ludzkiego doświadczenia, o którym myśli się bardziej nie tyle w kategoriach wyniku, ile procesu. Wydaje się, że prawda osiągnięta w edukacyjnym doświadczeniu polega na przekraczaniu przez świadomość własnych ograniczeń, barier, *sui generis* nieustannie podejmowanej autorefleksji, owocującej wysiłkami i staraniami, aby przekraczać swoje „tu i teraz”. Jest to ten moment, w którym, jak pisze, analizując istotę doświadczenia hermeneutycznego Hans-Georg Gadamer (1993), „doświadczająca świadomość [...] zwróciła się ku sobie samej. Doświadczający uświadomił sobie swe doświadczenie – jest doświadczony, tj. odsłonił mu się nowy horyzont...” (s. 330). Jest to ten moment, kiedy następuje zrozumienie, które „jest czymś więcej niż poznaniem tej czy innej sytuacji. [...] zawiera zawsze pewien moment samopoznania i stanowi konieczną stronę tego, co nazwalibyśmy doświadczeniem we właściwym sensie” (Gadamer, 1993, s. 332). W ten sposób tworzy się tożsamość podmiotu, a więc jego samowiedza. Tworzenie się zaś tej samowiedzy poprzez doświadczenie dokonuje się przede wszystkim w intersubiektywności społecznych relacji, w perspektywie współbycia z innym/innymi, w przestrzeni twórczego dialogu. W tej optyce mieści się, jak się wydaje, także istota i sens edukacyjnego doświadczenia. Jest ono zawsze *in statu nascendi*, nigdy nieukończone, zawsze otwarte i nastawione na intersubiektywny kontekst.

Proces edukacyjny polegałby na uprzytamnianiu sobie warunków egzystencjalnego doświadczenia, tworzącego tożsamość podmiotu, na osiągnięciu wyższego stopnia samowiedzy, na teoretyczno-praktycznym przyswajaniu sobie tego, co inne i nowe. To otwiera zarazem edukację na filozoficzną postawę, na filozoficzny „dopływ” idei. Edukacja, jako proces, czerpać powinna z sokratejskiej umiejęt-

ności krytycznego namysłu nad istotą i naturą człowieka oraz nad jego miejscem w świecie. Powinna uzdalniać do kwestionowania oczywistości – w sobie, w innych, w świecie, do poszukiwania racji uzasadniających własny sposób bycia i rozumiejących sposób bycia innego/innych, zachęcać i skłaniać do przemawiania własnym głosem, ale i wsłuchiwania się w głos/głosy innego/innych. Edukacja powinna akcentować wartość i sens „życia dociekliwego”, inspirować do namysłu nad własnymi przekonaniem, motywacjami, pragnieniami, ukierunkowywać refleksję, przełamywać bierność, skłaniać do podejmowania odpowiedzialności, kształtować poznawczo-emocjonalne nastawienia. Nie ma zaś lepszego sposobu, aby to osiągać niż konfrontowanie własnego punktu widzenia z odmiennością stanowisk, zapatrywań, przekonań, wartościowań. I tu następuje miejsce spotkania filozofii i edukacji. Filozoficzne zorientowanie edukacji jako podstawy życia refleksyjnego jest postulatem zasadniczym, by nie powiedzieć – wręcz koniecznym. Namysł nie przynosi natychmiastowej korzyści w postaci zwykłego dostarczenia powodów do robienia czegoś konkretnego. Raczej skłania, na podstawie pewnych presupozycji, przekonań i motywacji, do rozważenia różnych egzystencjalnych dróg i scenariuszy. Przygotowuje do podjęcia odpowiedzialność za samego siebie, za innych, za narodową czy światową wspólnotę.

Zbyt często ludzie nie są autorami formułowanych sądów i dokonywanych wyborów. Wypowiadają słowa, wykonują działania, lecz tym, co owe słowa i działania ma uzasadnić, wyrazić ich treść i znaczenie, jest często głos tradycji, konwencji, rodzica, polityka, mody. Przyczyna tkwi w tym, że przestali zapytywać samych siebie, za czym tak naprawdę się opowiadają, co chcą zrealizować, czemu służyć, czego bronić. Są jak instrumenty nastrojone przez kogoś z zewnątrz, jak teatralne maski, które imitują, a nie wyrażają. Brakuje im wewnętrznej siły, płynącej z aksjologicznie zaangażowanej wolności i związanej z nią immanentnie odpowiedzialności. W tym właśnie kontekście otwiera się zadanie dla, zasilanej impulsami krytycznego, filozoficznego myślenia, edukacji, która przyczyniać się powinna do wzmożenia wysiłków, aby żyć bardziej świadomie i autentycznie, z perspektywą nieustannie podejmowanych przez jednostkę starań reinterpretacji swojego sposobu myślenia i doświadczenia.

W przestrzeni literatury

Czym jest literatura? Zasadniczym wyróżnikiem literatury jest ukierunkowanie na słowo, posługiwanie się nim jako środkiem artystycznej ekspresji, otwierającym wielorakie pola znaczeń oraz interpretacji. Akcent położony na postrzeganie

literatury jako tworzywa słownego, które w opowieści przedstawia pewne dziejące się w procesie czasowym wydarzenia, ugruntowany przez opublikowaną w roku 1766 rozprawę Gottholda Ephraima Lessinga *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie* [*Laokoon czyli o granicach malarstwa i poezji*], znalazł swoje dalsze potwierdzenie w przełomie antypozytywistycznym: stanowisko formalistów rosyjskich, praskich strukturalistów, fenomenologicznej teorii Ingardena. We wszystkich tych koncepcjach swoistość literatury akcentowana jest przede wszystkim przez to, że jest ona „sztuką słowa” (Wysłouch, 2009, s. 13).

Podczas gdy filozofia dąży do prawdy, literatura stwarza fikcyjne przedstawienie świata i człowieka – literackiego bohatera, aby ukazać pewną wizję rzeczywistości i zakomunikować coś istotnego o ludzkim losie, odsłonić hermeneutyczne przestrzenie antropologicznego doświadczenia. Autor tak operuje słowami, aby wyrazić w dziele, w sposób piękny i jedyny w swoim rodzaju, niepowtarzalną postać możliwego doświadczenia ludzkiego istnienia i życia. „Nie ma sfer ludzkiej egzystencji i życia społecznego – zauważa Michał Głowiński (1995) – które byłyby literaturze obojętne, nie ma dziedzin, wobec których ona by się nie sytuowała, które nie mogłyby się stać jej przedmiotem. Taki stan rzeczy otwiera możliwości nieograniczone, można bowiem zestawiać literaturę z wszystkimi wielkimi problemami czy – jeśli kto woli – jedynie z wielkimi słowami: literatura a wolność, literatura a egzystencja, literatura a religia itp.” (s. 37). Sposób językowej prezentacji świata przedstawionego oddaje z jednej strony indywidualny, twórczy zamysł, autorski stylistyczny sposób mówienia, z drugiej – ustanawia pewien ponadjednostkowy, uniwersalny kod porozumienia i odczuwania, jakąś przestrzeń spotkania z czytelnikiem, z którą ten może się utożsamić i zidentyfikować.

Skala możliwych postaw czytelnika wobec, ofiarowanego mu w procesie odbioru, literackiego tekstu może być wieloraka, a wynika to z faktu, iż „tekst jako taki cechuje pewna wielogłosowość, będąca czymś innym niż polisemia słów czy wieloznaczność zdań [...] i otwiera możliwość ich wielorakiego ujmowania całościowego” (Ricoeur, 1989, s. 163–164). Dzieje się tak dlatego, że „tekst literacki rozpościera potencjalny horyzont znaczenia, który może być aktualizowany w różnoraki sposób”, a owa semantyczna potencjalność literatury jest wynikiem stosunku, „jaki zachodzi między jej znaczeniami dosłownymi i metaforyczno-symbolicznymi” (Ricoeur, 1989, s. 165).

Istotny wymiar literatury polega na tym, że – odwołajmy się raz jeszcze do Paula Ricoeura – „tekst pośredniczy w naszym rozumieniu samych siebie”, że w procesie lektury następuje „wstąpienie na scenę subiektywności czytelnika. [...] Jest to problem przyswojenia (*Aneignung*) lub zastosowania, odniesienia (*Anwendung*) tekstu do aktualnej sytuacji czytelnika. [...] Cóż wiedzielibyśmy o miłości

i o nienawiści, o uczuciach etycznych i ogólnie o tym wszystkim, co nazywamy sobą, gdyby nie zostało to wypowiedziane i sformułowane przez literaturę?” (Ricoeur, 1989, s. 242–243).

Jonathan Culler (1997) na pytanie „Co to jest literatura?” (s. 37) udziela następującej odpowiedzi: „literatura jest aktem mowy bądź zdarzeniem tekstualnym budzącym uwagę pewnego szczególnego rodzaju. Różni się wyraźnie od innych aktów mowy, takich jak udzielanie informacji, zadawanie pytań albo składanie obietnic. [...] Literatura jest formą wypowiedzi, w której rozmaite elementy i składniki tekstu wchodzą między sobą w złożone relacje” (s. 39). Te wewnątrztekstowe relacje oddziałują na proces odbioru tekstu, budują szczególne porozumienie między autorem i czytelnikiem. Wyłania się jakaś przedziwna wspólnota, w której następuje wyjście poza wymiar narracyjnej historii, fikcyjnej opowieści ku szerszym horyzontom. Czytelnik, pozostając fizycznie poza tekstem, równocześnie wnika w jego strukturę, wkracza w wykreowany językowo świat, pozwalając, aby „związki sensu i brzemienia” (Gadamer, 2003, s. 137) osadzały się w świadomości i wyobraźni, prowadząc do głębszego samorozumienia. „Chodzi o to, aby to, czym jest *wytwór*, zbudować w sobie, skonstruować coś, co nie jest *skonstruowane* – a to znaczy, że wszelkie próby konstrukcyjne ustawicznie podejmuje się na nowo. [...] w tekście literackim stale coś współmówi i uobecnia zmieniające się konteksty znaczeniowe oraz brzmieniowe” (Gadamer, 2003, s. 138).

Teoretycy literatury nazywają ów proces, który zachodzi między tekstem literackim a jego oddziaływaniem na czytelnika, różnymi miejscami i stopniami niedookreślenia. Prezentowana przez tekst różnorodność wyglądów, konstytuujących przedmiot przedstawiony w fikcyjnej narracji, stopniowo zostaje w procesie lektury przez czytelnika ukonkretniana w postaci, jak to ujął Roman Ingarden (1960), „wyglądów uschematyzowanych” (s. 334 i n.). Jest to, inaczej rzecz ujmując, wypełnianie, dopełnianie, które stanowi zasadniczy aspekt oddziaływania tekstu literackiego, wykładnik jego recepcji. Jak pisze Wolfgang Iser (2006): „To my aktualizujemy tekst przez lekturę. [...] w aktualizacji tekstu dominuje wspólne wrażenie, że otwierany przez niego świat, jakkolwiek odległy by był, może zawsze stać się współczesnością. [...] Tym samym w obcowaniu z każdym tekstem dowiadujemy się czegoś nie tylko o nim, ale także o nas samych” (s. 75, 93). Według Isera (2006) w procesie czytania następuje „przekształcenie [...] obcego doznania tekstu w prywatne. Prywatyzacja obcego doświadczenia oznacza, że konstytucja tekstu pozwala włączyć to, co do tej pory nieznanne, we własną «historię doświadczeń»” (s. 93). Czyż prawdy tej nie wyraża często przywoływane powiedzenie; „Kto czyta, żyje wielokrotnie”?

W przestrzeni twórczego spotkania

Zaprezentowane edukacyjne, filozoficzne i literackie „lustra” doświadczenia obrazu człowieka stanowią dopełniającą się symfoniczną partyturę. Każda z perspektyw, odsłaniając swoistość własnego podejścia, projektuje zarazem możliwość otwarcia na pewne „punkty wspólne”, na styczną przestrzeń twórczego spotkania, która pozwala w sposób komplementarny uchwycić złożoność antropologicznego doświadczenia.

Bibliografia

- Bocheński, J.M. (1986). *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych* (tłum. B. Białecki). Instytut Wydawniczy PAX.
- Culler, J. (1997). *Teoria literatury* (tłum. M. Bassaj). Prószyński i S-ka.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej* (tłum. B. Baran). Inter Esse.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Język i rozumienie. Wybór* (tłum. i posłowie P. Dehnel, B. Sierocka). Fundacja Aletheia.
- Głowiński, M. (1995). *Dzieło literackie wobec demokracji*. W: M. Gumkowski (red.), *Literatura i demokracja. Bezpieczne i niebezpieczne związki* (s. 37–45). Instytut Badań Literackich.
- Ingarden, R. (1960). *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury* (tłum. M. Turowicz). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Iser, W. (2006). *Apelacyjna struktura tekstów. Niedookreślenie jako warunek oddziaływania prozy literackiej* (tłum. W. Bialik). W: A. Burzyńska, M.P. Markowski (red.), *Teorie literatury XX wieku. Antologia* (s. 73–93). Wydawnictwo Znak.
- Jaspers K. (1995). *Wiara filozoficzna* (tłum. A. Buchner, J. Garewicz, D. Lachowska, M. Łukasiewicz). Wydawnictwo Comer.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Wydawnictwo Edytor.
- Leś, T. (2016). *Koncepcje mądrości w filozofii Sokratesa, Platona i Arystotelesa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ricoeur, P. (1989). *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism* (wybór i wstęp K. Rosner, tłum. P. Graff, K. Rosner). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Stróżewski, W. (1991). *Ku rzeczom pierwszym*. W: J. Gowin, J. Perzanowski, H. Woźniakowski (red.), *Myśląc o filozofii* (t. 4, s. 53–57). Znak – Idee.
- Tatarkiewicz, W. (1981). *Historia filozofii* (t. 1). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Węgrzecki, A. (1991). *Uwagi o istocie filozofowania*. W: J. Gowin, J. Perzanowski, H. Woźniakowski (red.), *Myśląc o filozofii* (t. 4, s. 48–52). Znak – Idee.
- Wysłouch, S. (2009). *Ruchome granice literatury*. W: S. Wysłouch, B. Przymuszała (red.), *Ruchome granice literatury. W kręgu teorii kulturowej* (s. 7–25). Wydawnictwo Naukowe PWN.