

Od książki do czytania

Celem stawianym sobie w tym tekście jest zbadanie warunków potrzebnych do stworzenia historii praktyk lekturowych – przedsięwzięcia trudnego ze względu na ubóstwo pozostawionych przez owe praktyki śladów bezpośrednich oraz złożoność interpretacji, jakiej wymagają pośrednie ślady lektury. Punkt wyjścia dla takiego badania stanowią zarówno osiągnięcia, jak i ograniczenia dotychczasowej historii kultury druku. W ciągu ostatnich 20 lat powstało wiele studiów z zakresu historii książki, dotyczących epoki *ancien régime*'u we Francji, wielkości ówczesnej produkcji wydawniczej oraz nierównego dostępu do niej w różnych klasach społecznych. Mamy do dyspozycji doskonale inwentarze wszystkich książek wydrukowanych w określonym miejscu i czasie (Paryż w XVII wieku, cała Francja w wieku XVIII), a także ustalenia dotyczące zróżnicowań w rozpowszechnianiu tekstu drukowanego, czynione najczęściej na podstawie inwentarzy pośmiertnych. Oba typy badań są jednak poddawane krytyce. Książki publikowane we Francji nie były w żadnym razie jedynymi, które wówczas cyrkulowały na tym obszarze – był to okres bardzo aktywnego działania wydawców publikujących po francusku poza granicami kraju. Z kolei zawartość prywatnych księgozbiorów nie tylko jest bardzo słabo udokumentowana niekompletnymi, wykonywanymi w pośpiechu inwentarzami, ale także nie może być traktowana jako jedyne możliwe źródło dostępu do tekstów drukowanych. Z tych ostatnich można było korzystać także w bibliotekach lub czytelniach, wypożyczać je w księgarni, pożyczać od znajomych, czytać wspólnie na ulicy

lub w warsztacie, wysłuchiwać czytanych na głos w przestrzeni publicznej lub podczas wieczornych spotkań.

Przed wszystkim jednak zliczanie książek drukowanych czy posiadanych różni się z kluczowymi pytaniami: o sposoby użytkowania, obchodzenia się z materiałami drukowanymi, ich pożytkowania i czytania. A jest oczywiste, że to od odpowiedzi na te nowe pytania zależy dalszy rozwój historii druku, rozumianej tym razem jako historia praktyk kulturowych. Jej uprawianie oznacza krytyczne przewartościowanie dwóch tradycji ciążących *implicite* lub *explicite* na działaniach historyków. Starsza z nich opiera się na czytaniu tekstów bez uwzględniania ich fizycznych nośników. Teksty, które stanowią podstawę do pisania historii, postrzegane są tu jako nośniki sensów – ukształtowanych raz na zawsze, możliwych do poznania przez krytyczną lekturę, niezależne od materialności samego zapisanego lub zadrukowanego przedmiotu, przez który z nimi obcujemy. Historia lektury, w kontrze do owych przekonań, twierdzi, że znaczenia tekstów – jakiegokolwiek by one były – są tworzone odmiennie w zależności od sposobu ich czytania. Twierdzenie takie ma dwie konsekwencje. Przed wszystkim oznacza przyznanie lekturze statusu praktyki twórczej, odkrywczej, produktywnej, a zatem nieusuwanie jej z czytanego tekstu i rezygnację z założenia, że sens pożądaný przez autora zapisuje się w sposób bezpośredni i przezroczysty, bez oporów i zmian, w umyśle czytelników. Za tym idzie myśl, że akty lektury, które nadają tekstom wielorakie i zmienne znaczenia, powstają przez różne sposoby czytania, grupowe lub indywidualne, odziedziczone lub nowatorskie, intymne lub publiczne oraz przez wzorce lektury wpisane w jej obiekt nie tylko przez autora wyznaczającego ściśle sposób rozumienia swojego tekstu, ale także przez drukarza, który go składa, niezależnie od tego, czy działa on intencjonalnie, dążąc do osiągnięcia określonego celu, czy automatycznie, pozostając po prostu w zgodzie z obyczajami i formami typograficznymi swoich czasów.

Historia lektury musi osadzać się także jako sprzeciw wobec tradycji bardziej współczesnej – socjologicznej historii kultury. Ta ostatnia postawiła sobie dwa fundamentalne cele: ustanowić

korelacje między przynależnością społeczną a produkcją kulturową i rozpoznać obiekty (np. rękopisy lub druki) odpowiadające odmiennym środowiskom społecznym. Te bogate we wnioski badania, w których dąży się do kulturowej charakterystyki grup społecznych lub społecznej charakterystyki wytworów kultury, skłaniają jednak do pewnej refleksji krytycznej. W rzeczywistości uwarunkowania decydujące o sposobach przyswajania sobie obiektów kultury mają charakter co najmniej tak samo, jeśli nie bardziej, dystynktywny niż nierówności społeczne w samej ich dystrybucji. Zbudowanie siatki zróżnicowań społeczno-kulturowych wymaga więc, równoległe do wyliczania częstości występowania określonych przedmiotów w określonym środowisku, odtwarzania różnic w praktykach ich użytkowania i konsumowania.

To twierdzenie o charakterze ogólnym szczególnie wyraźnie znajduje swoje potwierdzenie w przypadku druku. W społeczeństwach z okresu między XVI a XVIII wiekiem materiały drukowane (w tym książki) wydają się bardziej obecne i łatwiej współdzielone, niż nam się wcześniej zdawało. Przepływ druków między różnymi grupami społecznymi odbywał się z pewnością bardziej płynnie, niż wynikałoby to ze ścisłych podziałów społeczno-kulturowych, czyniących z literatury wysokiej wyłącznie lekturę elit, a z literatury brukowej [*livres de colportage*] wyłącznie obiekt zainteresowania ludu. Istnieją tymczasem świadectwa zarówno obcowania z literaturą elitarną przez osoby, które do elit nie należały, jak i obiegu książek popularnych nie wyłącznie, a nawet nie głównie wśród ludu. Te same teksty i książki bywają obiektem rozmaitych, społecznie zróżnicowanych odczytań, co powinno stanowić oczywisty powód do uzupełnienia badań statystycznych dotyczących nierównego rozpowszechnienia druków takimi badaniami, które dotyczą różnych sposobów ich wykorzystywania i obchodzenia się z nimi. Wiedza o rozpowszechnieniu książek powinna zostać uzupełniona informacjami o sposobach ich lektury.

Dostęp do lektury

Konieczne jest przede wszystkim ustalenie wielkości populacji czytających w dawnych społeczeństwach. Klasyczne studia nad alfabetyzacją, oparte na liczeniu podpisów złożonych na aktach małżeństwa, odpowiadały na to pytanie, utożsamiając procent populacji piśmiennej, czyli zdolnej do czytania i pisania, z procentem małżonków zdolnych się podpisać. Taka odpowiedź, trafna w przypadku wieku XIX, zasługuje na ponowne rozważenie, gdy odnosimy ją do czasów *ancien régime'u*. W tym okresie liczba potencjalnych czytelników była najpewniej większa, i to być może znacznie, niż pozwalałyby przypuszczać procent podpisujących się. Jest to hipoteza, która pierwotnie odnosiła się do XVII-wiecznej Anglii i została postawiona na podstawie drobiazgowej analizy dzienników osobistych, wśród których znajdujemy wprawdzie, co oczywiste, nadreprezentację dzienników ze środowisk purytańskich, ale które zarazem pochodzą ze wszystkich grup społecznych, włączając w to małych dzierżawców i robotników pracujących na dniówki¹. Można z nich wyczytać dwa twierdzenia: opanowanie umiejętności czytania odbywało się zwykle przed ukończeniem siedmiu lat i przeważnie niezależnie od nauki szkolnej. Umiejętność ta przekazywana była przez matkę, opiekunkę czy pastora występującego w roli pedagoga. Z kolei umiejętność pisania uzyskiwana bywała nie wcześniej niż w wieku lat ośmiu i zwykle w *grammar school*. A to właśnie między siódmym a ósmym rokiem życia chłopcy z najbiedniejszych środowisk zaczęli pracować, aby przynieść rodzinie dodatkowe dochody lub zwiększyć liczbę rąk potrzebnych w gospodarstwie. W wieku siedmiu lat dziecko wchodziło w świat dorosłych, wymagano od niego rozpoczęcia przysposobienia wojskowego, pracy produkcyjnej (np. w *workhouses*), udziału w utrzymaniu

¹ M. Spufford, *First Steps In Literacy. The Reading and Writing Experiences of the Humblest Seventeenth Century Autobiographers*, „Social History” 1979, t. 4, nr 3, s. 407–435; teź, *Small Books and Pleasant Histories. Popular Fiction and its Readership in Seventeenth-Century England*, Methuen, London 1981, rozdz. II, s. 19–44.

rodziny. Wynika z tego, że populacja potencjalnych czytelników powinna być większa niż liczba składających podpis, zwłaszcza w stanach niższych. Wspomniane teksty potwierdzają, że podpis związany jest z nauką pisania, rozpoczynaną dopiero w wieku, w którym wielka liczba czytających zajmuje się już pracą. Stąd, jeśli wszyscy ludzie, którzy umieli się podpisać, niewątpliwie umieli także czytać, nie wszyscy umiejący czytać zdolni byli się podpisać. Nie można wobec tego ograniczyć grupy umiejących czytać w społeczeństwach tradycyjnych do odsetka poddanych alfabetyzacji liczonego w sposób klasyczny.

Czy hipotezę tę można uogólnić? Bez wątplenia można, najpierw przekładając z warunków angielskich na francuskie. W obu krajach uwarunkowania są w zasadzie podobne: identyczne rozdzielenie w ramach szkoły powszechnej [*la petite école*] dwóch podstawowych omawianych tu umiejętności; podobna struktura demograficzna, w ramach której co ósme dziecko w wieku siedmiu lat nie miało już ojca i musiało brać udział w utrzymaniu rodziny; ta sama możliwość korzystania z pracy dzieci w gospodarstwie lub warsztacie. Trudno zatem o bardziej fałszywe twierdzenie niż to, że 29% mężczyzn, którzy przy końcu XVIII wieku podpisali akt małżeństwa, uznajemy za całą populację potencjalnych czytelników tej epoki. Populacja ta we Francji, podobnie jak w Anglii, z pewnością jest większa, nie da się jej ograniczyć do ¼ mężczyzn w wieku odpowiednim do małżeństwa.

Następne w kolejności powinno być sprawdzenie trafności tej hipotezy nie tylko w odniesieniu do mężczyzn, ale także i kobiet. We wszystkich społeczeństwach *ancien régime'u*, a także jeszcze w XIX wieku, mieliśmy do czynienia z alfabetyzacją kobiet ograniczoną jedynie do umiejętności czytania, co było zgodne nie tylko z ludowymi, ale także powszechnymi wyobrażeniami o tym, na czym powinna polegać edukacja dziewcząt. Doskonałe tego świadectwo stanowi *Szkola żon* Molière'a. Arnolf chce uczynić z Anusi czytelniczkę, zależy mu, aby była zdolna do przeczytania i przemyślenia otrzymanej od niego książki zatytułowanej *Maksymy małżeńskie, czyli obowiązki zamężnej niewiasty wraz z jej codziennem ćwiczeniem*:

Podobnie jak mniszka w klasztorze
Bez reguł znajomości obejść się nie może,
Toż samo i w małżeńskim przygodzi się stanie;
I tu oto w kieszeni mam ważne pisanie,
Co żony obowiązki kolejno porusza.
Nie wiem, kto jest autorem; zacna jakaś dusza.
Pragnę, by to lekturą twą było jedyną.
Masz. Zobaczysz, czy dobrze to czytasz, dziewczyno².

Sztukę pisania natomiast Anusia posiędzie wbrew woli swojego mentora i wykorzysta tę umiejętność do zdobycia budzącej niepokój niezależności, używając jej w korespondencji miłosnej z młodym Horacym: „Więc na to ci, łotrzyco, kunszt pisania służy, / Którego ci broniłem jak mogłem najdłużej!”³. Głosem Arnolfa Molière przekazuje panujące powszechnie poglądy. Leżały one u podstaw strategii edukacyjnych wybieranych przez poszczególne rodziny, np. angielskie rodziny robotnicze z XVII wieku, w których synów posyłano do *grammar school*, aby nauczyli się pisać, podczas gdy córki miały zadowolić się umiejętnością czytania oraz szycia czy przędzenia. Te same poglądy wyznaczały także praktyki edukacyjne instytucji zajmujących się nauczaniem dziewcząt i to długoterminowo, czego dowodzi wypowiedź uzyskana w Quercy w roku 1976, zgodnie z którą mieszkaniiec wsi, odnosząc się do edukacji swoich sióstr, oświadczył: „nie chciano, aby mogły one pisać do swoich ukochanych”⁴. Czyli robić właśnie to, co uczyniła Anusia. Nie należy zatem usuwać kobiet z populacji potencjalnych czytelników jedynie ze względu na skromny procent ich alfabetyzacji, wyliczony na podstawie składanych przez nie podpisów (np. we Francji pod koniec XVII wieku podpisywało się nie więcej niż 14% kobiet). Podobnie jak w przypadku mężczyzn, populacji kobiet czytających nie

² Molière, *Szkola żon. Komedia w pięciu aktach*, [w:] tegoż, *Teatr*, t. 1, tłum. T. Boy-Zeleński, PIW, Warszawa 1972, akt III, scena 2, s. 681 [przyp. tłum.].

³ Tamże, akt III, scena 4, s. 690 [przyp. tłum.].

⁴ Cyt. za: F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Éditions de Minuit, Paris 1977, t. 1, s. 356.

można ograniczyć do tego minimalnego poziomu. Są podstawy, aby sądzić – nawet jeśli nie jest to możliwe do policzenia – że umiejętność ta była wśród kobiet znacznie bardziej powszechna.

Płynność lektury

Co jednak właściwie można nazwać czytaniem w społeczeństwach tradycyjnych [*sociétés traditionnelles*]? Za słowem opisującym posiadaną przez znaczną liczbę ludzi umiejętność odszyfrowywania znaków kryje się cała gama poziomów sprawności: od niezręcznego dukania do mistrzowskiej płynności. Istotne jest więc odtworzenie w miarę możliwości tych różnicowań – niewidocznych, gdy posługujemy się silnie upraszczającym sprawę pojęciem alfabetyzacji, które przeciwstawia sobie, nie uwzględniając żadnych niuansów, dwie populacje: poddanych alfabetyzacji czytelników i niepiśmiennych analfabetów. Pierwsze różnicowanie, najbardziej widoczne z zewnątrz, dotyczy fizycznego aktu lektury: oddzielenie czytania cichego, polegającego na przebieganiu stron wzrokiem, od takiego, które wymaga głośnej lub ściszonej wokalizacji. Różnicowanie to można ująć diachronicznie, śledząc i datując proces sukcesywnego przechodzenia do lektury cichej⁵. Decydujące wydają się okresy historyczne: od IX do XI wieku, kiedy to w skryptoriach klasztornych zanikał dawny zwyczaj głośnej lektury i kopiowania ze słuchu; XIII wiek, który przyniósł rozpowszechnienie się cichej lektury w świecie uniwersyteckim; wreszcie połowa XIV wieku, kiedy to nowy sposób czytania przejmowała, z opóźnieniem, świecka arystokracja. Krok po kroku ustanawiał się nowy typ relacji z książką, wygodniejszy i bardziej elastyczny. Lektura taka, ułatwiana przez zmiany w kształcie rękopisów (np. przez wprowadzenie przerw między wyrazami), uwalniała od istotnych ograniczeń związanych z czytaniem na głos, wprowadzając inne

⁵ P. Saenger, *Silent Reading: its Impact on Late Medieval Script and Society*, „Viator” 1982, nr 13, s. 367–414.

zasady i zwielokrotniając, na długo przez Gutenbergiem, relacje analityczne między tekstem a odnoszącymi się do niego głosami, przypisami, indeksami. Głośną lekturę, przedstawianą stale przez malarzy i iluminatorów jako intensywny, mobilizujący całe ciało wysiłek, zastępowała w coraz szerszych kręgach społecznych inna sztuka czytania, w ramach której przeglądano i kartkowano książkę, nawiązując z nią intymną, indywidualną relację.

Ujmowana w kategoriach długiego trwania różnica między lekturą głośną a cichą może być postrzegana także jako wskaźnik dystansów społeczno-kulturowych występujących w danym społeczeństwie. W przypadku Francji *ancien régime*'u oraz XIX wieku zadanie zebrania świadectw określających, na ile uporczywie utrzymywała się potrzeba użycia głosu podczas lektury, wciąż jest jeszcze przed nami. Jako przykład może nam jednak posłużyć pewien dużo późniejszy tekst teatralny: pierwsza scena *Paryskiej eskapady* [*La Cagnotte*] Eugène'a Labiche'a⁶, dramatu odegranego pierwszy raz w roku 1864. Colladan, „bogaty chłop” otrzymuje list od syna, o którym myśli, że uczy się on w szkole rolniczej w Grignan:

Colladan, czytając: Mój drogi ojczy, piszę do Ciebie, aby Cię powiadomić, że są tu ze mnie bardzo zadowoleni... dostąpiłem awansu... wzięli mnie do obory...

Chambourcy: Do obory... to są wasze sprawy rodzinne... Proszę czytać po cichu.

Colladan: Czytam głośno nie dla Pana, ale dla siebie... Jeśli nie czytam głośno... nie rozumiem, co czytam (kontynuując czytanie listu na głos), ...do obory... ale, cóż, nie mam szczęścia, zachorowała mi krowa...

Głośna lektura w tym przypadku służy podkreśleniu dystansu społecznego dzielącego chłopca Colladana i rentiera Chambourcy'ego,

⁶ Eugène Marin Labiche (1815–1888) – francuski komediopisarz, autor lub współautor 176 utworów teatralnych, z których część przetłumaczono na język polski. W Polsce *Paryska eskapada* [*La Cagnotte*] miała swoją premierę 24 kwietnia 1976 roku w Teatrze im. Adama Mickiewicza w Częstochowie [przyp. red. tomu].

charakteryzując ich status kulturowy i wykorzystując go jako źródło komizmu. W 1887 roku Émile Zola opisuje lekturę podczas wieczornego spotkania – czyta Jean, były cieśla i były żołnierz w armii Napoleona III:

Kto nam poczyta trochę na zakończenie wieczoru? – zapytał stary Fouan – Kapralu, musicie chyba dobrze czytać drukowane? Przyniósł małą wytłuszczoną książczykę, jedną z owych, wydawanych dla celów propagandy bonapartystowskiej, jakimi Cesarstwo zalewało wsie. Ta, którą przyniósł Fouan i która wypadła z tłumoka jakiemuś kolporterowi, mieściła gwałtowny atak na dawny rząd, udramatyzowaną historię chłopą przed Rewolucją i po niej. Już sam tytuł książki brzmiał tonem skargi: *Nieszczęścia i triumfy Kuby Pocziwca*. Jan wziął książkę i raz dwa, nie dając się prosić, zabrał się do czytania, dukając i jękając się jak żak nierozumiejący się na interpunkcji. Słuchano go w nabożnym skupieniu⁷.

Ta scena lektury ma podwójne znaczenie. Przede wszystkim określa umiejętność czytania prezentowaną przez Jeana – czytania będącego niesprawnym dukaniem. To, że Jean czyta na głos, służy oczywiście zaspokojeniu potrzeb audytorium, ale możemy się także domyślać, że nie potrafiłby czytać inaczej. Wokalizacja jest niezbędna w przypadku czytelnika niezdolnego do wykorzystania interpunkcji i prawidłowego oddzielenia od siebie poszczególnych słów i zdań. Umiejętności czytelnicze Jeana nie wykraczają poza wiedzę uzyskiwaną na pierwszym etapie nauki, zanim jeszcze wykształci się umiejętność czytania cichego, za pomocą samego wzroku, a zarazem także takiego, które umożliwia oddanie głosem retoryki tekstu. W tej samej scenie Zola pokazuje również, przez opis audytorium, swoisty stosunek do słowa pisanego. W lekturze dokonującej się za pośrednictwem

⁷ É. Zola, *Ziemia*, tłum. R. Centnerszwerowa, Rój, Warszawa 1930, t. 1, s. 90 [ostatni akapit, którego brak w przekładzie Centnerszwerowej, tłum. O. Dawidowicz-Chymkowska – przyp. red. tomu]. Tekst ten, opublikowany w roku 1887, został zacytowany i skomentowany przez Jeana Hébrarda w artykule *École et alphabétisation au XIXe siècle*, „Annales” 1980, nr 1, s. 66–80.

słuchania nie odróżnia się czytania od opowiadania i żywi się wciąż tymi samymi tekstami, wielokrotnie już słyszаныmi, co jest zresztą warunkiem ich śledzenia w tym niesprzyjającym rozumieniu wykonaniu. Wreszcie, za pomocą jednego słowa Zola wskazuje miejsce odpowiadające temu modelowi lektury: nie jest nim szkoła, ale kościół, w którym wysłuchuje się, zapamiętuje, rozpoznaje stale te same teksty.

Opozycja między czytaniem tylko za pomocą oczu, a lekturą głośną jest na pewno najbardziej widocznym wskaźnikiem różnicowań w sposobach czytania, ale i lektura cicha bywa różnorodna, podobnie jak umiejętności tych, którzy ją praktykują. Dobrym przykładem mogą być kompetencje, którymi Molière obdarzył lokaja Lubina, wieśniaka, służącego Klitandra, w komedii *Grzegorz Dyndala, czyli Mąż pognębiony*:

Klitander: Za dużo chcesz wiedzieć, Lubinie.

Lubin: Tak; gdybym się kształcił, myślałbym nad rzeczami, nad którymi nikt nie pomyślał.

Klitander: Wierzę ci. Wyglądasz mi na bystry i przenikliwy umysł.

Lubin: To prawda. Czy pan uwierzy, rozumiem po łacinie, choć nigdy się nie uczyłem; ot, niedawno, ujrzawszy nad bramą napisane schola domyśliłem się, że to szkoła.

Klitander: Nadzwyczajne! Więc ty umiesz czytać, Lubinie?

Lubin: Drukowane owszem, ale pisanego ani rusz nie mogłem się nauczyć⁸.

Dialog ten ma na celu wywołanie efektu komicznego: „subtelność i dociekliwość” umysłu Lubina udowadniana jest przez skromny wysiłek intelektualny konieczny do przetłumaczenia *scholi* na „szkołę”. Molière jednak charakteryzuje tu także taki rodzaj umiejętności czytania, który ściśle uzależniony jest od kształtu liter: romańska czcionka drukowana [*la lettre moulée*] jest czytelna dla Lubina, ale litery pisane, właściwe dla rękopisu, już nie. Stąd można zaryzykować hipotezę, według której oddzielenie od siebie umiejętności pisania i czytania wiąże się

⁸ Molière, *Grzegorz Dyndala, czyli Mąż pognębiony*, [w:] tegoż, *Teatr*, akt III, scena 1, s. 425 [przyp. tłum.].