

Magdalena REMBOWSKA-PŁUCIENNIK

HUMANISTA JAKO „CZYTAJĄCY INACZEJ”

Interpretacja wydłuża czas lektury i wplata weń czytanie tekstów korespondujących. Czytanie dla przyjemności nierzadko lekturę przyspiesza – by zaspokoić głód informacji o bohaterach, głód fabuły i akcji, by wyciszyć emocje wywoływane w trakcie czytania. Te dwa nastawienia czytelnicze cechuje do pewnego stopnia przeciwstawny wektor etyczny: interpretacja narzuca potrzebę podejrzliwości i zdystansowania wobec swego przedmiotu, immersja wymaga pogrążenia w świecie wykreowanym w tekście literackim.

W dyskusjach o terażniejszości i przyszłości humanistyki jeden z bardziej optymistycznych wątków stanowi refleksja nad potencjalnymi pożytkami z kolejnego momentu rozpoznanego jako kryzysowy. Metakrytyczny namysł dla humanisty nie jest niczym nowym. Jako literaturoznawcę zajmuje mnie właśnie w tym kontekście jedno zagadnienie: narastająca ambiwalencja nastawień wobec koronnej literaturoznawczej procedury poznawczej jaką jest interpretacja¹ – uprawianej po wirtuozowsku, raczej niezależnie od sporów między teorią i anty-teorią², promowanej od początków edukacji szkolnej wśród dopiero początkujących samodzielnych czytelników. Ujmując problem w wyjaskrawioną formułę, chcę zastanowić się nad tym, czy interpretacja literaturoznawcza (jako swoista forma poznania literackiego, praktyka naukowa i edukacyjna oraz popularny gatunek profesjonalnej wypowiedzi) nie jawi się współcześnie jako swoiste c z y t a n i e i n a c z e j – czytanie na przekór uprawianym powszechnie, a nie profesjonalnie stylom odbiorczym; czytanie negujące wiedzę, że interpretacja nie przyciąga, ale raczej zniechęca zdecydowaną większość czytelników; czytanie nieuwzględniające nowych, ważnych dla autorefleksji kontekstów. W tym artykule interesować mnie więc będą miejsca szczególnych napięć między czytaniem a interpretowaniem, chcę jednak ująć je w perspektywie innej, niż proponuje to na przykład antropologia literaturoznawstwa³. Nasuwające się pytania mogą się wydać niestosowne. Czy literaturoznawcze zainteresowanie dotyczy jakiś innych efektów czytania niż utrwalony i upubliczniony tekst literaturoznawczy? Czy literaturoznawcza

¹ Zob. *Sztuka interpretacji w ostatnim półwieczu*, wybór i oprac. H. Markiewicz, Universitas, Kraków 2011.

² Zob. A. B u r z y ń s k a, *Anty-teoria literatury*, Universitas, Kraków 2006.

³ Zob. D. U l i c k a, *Literaturoznawcze dyskursy możliwe. Studia z dziejów nowoczesnej teorii literatury w Europie Środkowo-Wschodniej*, Universitas, Kraków 2007.

teoria interpretacji jest nadal aktualna, przystosowana do potrzeb zmiennego środowiska medialnego i kulturowego, w którym funkcjonuje literatura, do nowych technologicznych narzędzi analizy tekstu?⁴ Czy może oddziaływać na inne dyscypliny humanistyczne jako modelowa procedura rozumienia językowych wytworów człowieka? Czy wobec tego humanista (a zwłaszcza literaturoznawca) jako czytający inaczej nie traci kontaktu ze współczesnym doświadczeniem czytelniczym, które jest coraz bardziej zróżnicowane? To ostatnie zagadnienie w największym stopniu dotyczy społecznego statusu literaturoznawstwa i jego realnego wpływu na przebieg, jakość i efekty literackiej edukacji szkolnej – a więc w konsekwencji na rozwój lub zanik nawyków i preferencji czytelniczych czy upodobań lekturowych młodych czytelników.

Kłopot literaturoznawców z ich podstawowymi procedurami badawczymi ma bowiem dodatkowe podłoże: pozorną styczną z codziennymi zachowaniami czytelniczymi w dobie, w której czytanie jako czynność indywidualna i zbiorowa praktyka nabiera nowych wymiarów społecznych oraz form radykalnie odmiennych od poprzednio uprawianych. Przyspieszony rozwój mediów czytelnictwa udostępnia (z pozorów) coraz szybciej rozmaite tekstowe światy każdemu uczestnikowi kultury współczesnej⁵. Rewersem tego zjawiska są jednak często spotykana niechęć do czytania literatury instytucjonalnie uznawanej za wartościową oraz obserwowane z niepokojem pokoleniowe zmiany w jakości i efektywności tego czytania⁶. Zanurzenie w materialności i technologiach czytania, jego „namacalność” (stymulowana na przykład ekranem dotykowym), wydobywa jednak z cienia zjawisko do niedawna niedostrzegane w badaniach literackich. Ujawnia się heterogeniczność samego procesu czytania, wielość jego odmian, zróżnicowanych w swym przebiegu i efektach poznawczych. Między szybko następującymi zmianami w indywidualnych i społecznych sposobach i mediach czytania a wyspecjalizowaną i utrwalaną na różnych szczeblach kształcenia procedurą interpretowania (zwłaszcza w wersji opartej na badaniach filologiczno-strukturalistycznych) daje się zauważyć wiele obszarów związanych z czytaniem, których nie objął literaturoznawczy namysł. Skoro badania literaturoznawcze w największym stopniu zogniskowane są na efektywnych metodach analizy i rozumienia tekstów oraz produkcji znaczenia w dyskursie, a ich instrumentarium pojęciowe i praktyki interpretacyjne zasilają inne nauki humanistyczne, zasadne wydaje się pytanie, czy współcześnie obowiązujące teorie poznania literackiego mogą być atrakcyjne – zarówno dla szerokiej grupy odbiorców literatury, jak i dla

⁴ Zob. „New Literary History” 45(2014) nr 2 (numer tematyczny „Interpretation and its Rivals”).

⁵ Zob. „Teksty Drugie” 2014 nr 3 (numer tematyczny „Nośnik jest przekazem”).

⁶ Zob. N. Carr, *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*, W.W. Norton & Company, New York 2010.

pokrewnych dyscyplin humanistycznych, o niehumanistycznych nie wspominając.

Tekstowo-językowy charakter przedmiotu badań humanistycznych jest ich podstawowym wyróżnikiem na tle nauk niehumanistycznych. Procesy czytania, interpretowania oraz werbalizacji ich wyników stanowią zarazem najważniejsze komponenty całego mechanizmu poznawczego. O centralnej pozycji, jaką ta procedura zajmuje w humanistyce, pisał niedawno Ryszard Nycz: „W humanistyce pracujemy, badamy tekstem; tworzony/konstruowany tekst bowiem współuczestniczy w rozwiązywaniu zadania, organizuje współdziałanie wszystkich elementów postępowania badawczego, integruje je w składniki metodycznie budowanego dyskursu. Rozwijanie efektywnie zorganizowanego tekstu (własnego) to zarazem aktywowanie sieci znaczących związków między elementami tekstu poznawanego oraz rozwijanie porządków (regularności, prawidłowości), za sprawą których tekst zyskuje miejsce i znaczenie w kulturze, a poznający nową formę udostępniania, również własnego, doświadczenia”⁷.

Długotrwałe spory o interpretację dotyczą często tych samych problemów – granic swobody interpretatora, efektywności procedur eksplikacyjnych, presuponowanych koncepcji znaczenia tekstu interpretowanego, celów, jakim interpretacja może czy powinna służyć⁸. Charakterystyczny pod tym względem jest jeden z głośniejszych manifestów w zakresie sztuki interpretacji ostatnich kilkunastu lat. Jak dobitnie pisał Michał P. Markowski, „teoria interpretacji jest [...] jedynie tworem branżowym w wielkim przemyśle epistemologicznym”⁹, a najgorętsze dyskusje ucichną, jeśli zgodzimy się na umowność ról interpretacyjnych przyjmowanych wobec badanego tekstu: roli egzegety bądź użytkownika. Sam Markowski, przyznając nieskrępowaną wolność czytającemu, uznaje, że „interpretacja jest [...] zbiorczą nazwą wszystkich sposobów lektury, zarówno tych najbardziej profesjonalnych, jak i tych najbardziej amatorskich”¹⁰ i mieści w sobie „wszelkie sposoby czytania”¹¹. Ten gest uznania dla „amatorskich” czy też „wszelkich” sposobów czytania mógł być zapowiedzią dostrzeżenia pozaprofesjonalnych wymiarów lektury, ku którym literaturoznawstwo nie zdążyło się jeszcze zwrócić. Mógł być, ale nie był, gdyż Markowski przyznał prawo do swobodnej lektury, do u ż y t k o w a n i a literatury, wyłącznie czytelnikom profesjonalnym. Uznał bowiem za niezbędny warunek aktu interpretacji utrwalony i dostępny społecznie tekst komentujący i dokumentujący własne (od)czytanie innego

⁷ R. N y c z, „Od autora”, w: tenże, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2012, s. 10n.

⁸ Zob. M. P. M a r k o w s k i, *Interpretacja i literatura*, „Teksty Drugie” 2001 nr 5, s. 50-66.

⁹ Tamże, s. 51.

¹⁰ Tamże, s. 57.

¹¹ Tamże, s. 60.

tekstu. Bez względu więc na większą tolerancyjność w kwestii preferowanych procedur i kierunków poszukiwania znaczeń literackich, celem czytania pozostaje interpretacja, a podmiotem w ten sposób czytającym – profesjonalista, a nie „amator” (także miłośnik, pasjonat lektur). Pominąwszy różnice między najbardziej reprezentatywnymi stanowiskami, dla badań literaturoznawczych interpretacja funkcjonuje niezmiennie jako jedyna godna zainteresowania wersja przebiegu czytelniczego spotkania z tekstem literackim. Postulowane przez badania literackie czytanie literatury uniwersalizuje czytanie specjalistyczne: oparte na świadectwach lektury, a przede wszystkim polegające na długotrwałej pracy nad tekstem i z tekstem. Kultuwujemy przekonanie, że czyta się, aby interpretować – indywidualnie (w zaciszu domowym czy w czasie podróży), z pomocą (na przykład w przypadku dziecka słuchającego bajek lub osoby niewidomej), w grupie zinstytucjonalizowanej (w szkole na lekcjach pod kierunkiem specjalisty, w jednostkach naukowych czy na konferencjach) lub nieformalnej (w klubie czytelniczym).

Jakie ma to konsekwencje? Przedmiotem naszych badań nad rozumieniem tekstów literackich pozostaje jedynie zawężony zakres czytelniczej aktywności, niejako ekstrakt końcowy wielu lektur częściowych. Na takie czytanie pozwolić sobie może tylko wąskie grono specjalistów, gotowych spędzić długie miesiące nad wybranym tekstem, jego fragmentem czy kilkoma zdaniem. Namysłowi umykają natomiast te aspekty czytania, które stanowią o największej wartości literatury dla czytelników nieprofesjonalnych, świadomie wybierających lekturę literacką jako preferowaną formę aktywności umysłowej, spędzania czasu i wglądu w siebie. Uprawiamy zawodowo czytanie zadaniowe, autorefleksyjne i autoreferencjalne, uprzednio ukierunkowane, które charakteryzuje się wyraźnie sfunkcjonalizowanym nastawieniem czytelniczym i przebiegiem wnioskowania. Nie zajmuje nas lektura jednokrotna, czytanie dla przyjemności, pobieżne przeglądanie, czytanie tematyczne, czytanie podporządkowane uczeniu się czy hipermedialne czytanie-pisanie¹². Czytanie bieżące, jednokrotne, nieukierunkowane na dokładną analizę formalną i semantyczną czytanego tekstu może mieć tak wyraziste zabarwienie doświadczeniowe, że urasta ono do wartości autonomicznej, stanowiąc największą zachętę do regularnego czytania¹³. Modele interpretacji uwzględniające nowe czynniki, między innymi fazowość czytania i wyrazistość doświadczenia lekturowego, są bardzo

¹² Zob. *The Science of Reading*, red. M. Snowling, Ch. Hulme, Blackwell Publishers, Malden 2005; M. Wolf, *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, Harper Collins Publishers, New York 2007; D. Tracey, L.M. Morrow, *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*, The Guilford Press, London–New York 2012; J. Płucienik, *Procesy kognitywne a czytanie i zmysły*, <http://www.sensualnosc.ibl.waw.pl/pl/articles/procesy-kognitywne-a-czytanie-i-zmysly-656/>.

¹³ Zob. K. Littau, *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*, Polity, Cambridge, Massachusetts, 2006.

rzadkie. Jednym z nich jest propozycja lektury sformułowana przez Ryszarda Nycza, ujmująca współzależność spontanicznego rozumienia, zrygoryzowanej procedury poznawczej oraz doświadczenia czytania¹⁴.

Normą pozostaje jednak indywidualistyczne (by nie powiedzieć: solipsystyczne) czytanie „generałów” czy „znawców”¹⁵, jak trafnie określił je niegdyś Janusz Sławiński, od normy czytelniczego doświadczenia bardzo odległe, przebiegające niemal w laboratoryjnych warunkach. Nie badamy czytania, które stanowi żywioł pasjonatów lekturowych, ani tego, które przerywają znużeni obowiązkiem szkolnym uczniowie – słowem: niewiele wiemy o tym, jak i po co czytają realni czytelnicy. To sfera nadal cedowana przez literaturoznawców na przedstawicieli socjologii czy kulturoznawstwa¹⁶. Nie weryfikujemy własnych propozycji badawczych ani historycznych modeli rozumienia i interpretacji tekstu literackiego w oparciu o dostępną, pogłębioną wiedzę wywiedzioną z nauk szczegółowych. Złożoność i dynamika procesu czytania, dotychczas w namyśle metodologicznym i epistemologicznym literaturoznawców niemal nieobecna, dopomina się więc refleksji. Transparentność heterogeniczności czytania dla formy i efektów profesjonalnego i nieprofesjonalnego kontaktu z tekstem artystycznym okazuje się plamką ślepą w oku literaturoznawcy. A przecież problem ten powinien się doczekać rozwiązania na gruncie rozgałęzionych i polifonicznych metodologicznie badań nad recepcją, odbiorem, oddźwiękiem czy rezonansem literackim (badań, których efektów i zróżnicowania nie sposób w tym miejscu referować).

To jednak tylko teoretyczny postulat. „Wszystkie te modele [studiów nad odbiorem czytelniczym – M.R.P.] opierają się wyłącznie na intuicyjnej spekulacji formułowanej w obliczu braku obiektywnej metody weryfikacji. Badacze zwracający się ku tego typu studiom z nadzieją zdobycia wiedzy o czytelnikach i ich czytaniu napotykać rozmaite sprzeczne teorie, które nigdy nie były przetestowane. [...] «czytelnicy» są konstruowani w związku z logiką teoretycznej ramy np. socjologicznej, formalistycznej, psychoanalitycznej, hermeneutycznej, tak więc charakterystyka teorii dostarcza rozmaitych dowodów różnych kompetencji narracyjnych, a istnienie owych kompetencji potwierdza dany element teorii”¹⁷.

¹⁴ Zob. R. N y c z, *Literatura: lityry lektura. O tekście, interpretacji, doświadczeniu rozumienia i doświadczeniu czytania. Z dodaniem studium przypadku „Wagonu” Adama Ważyka*, w: tenże, *Poetyka doświadczenia*, s. 291-326.

¹⁵ Zob. J. S ł a w i Ń s k i, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*, w: tenże, *Próby teoretycznoliterackie (Szkice)*, Wydawnictwo PEN, Warszawa 1992, s. 94-113.

¹⁶ Zob. Z. Z a s a c k a, *Nastolatki i ich przyjemności czytania książek*, w: *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne*, red. M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska, Wydawnictwo Naukowe UŁ, Łódź 2013, s. 95-115; t a ż, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

¹⁷ M. B o r t o l u s s i, P. D i x o n, *Psychonarratology: Foundations for Empirical Study of Literary Response*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, s. 5n.

Wiedza o tym, jak przebiega proces czytania tekstu literackiego u realnych odbiorców, stanowi dla literaturoznawcy dziedzinę potencjalnie bardzo atrakcyjną, mógłby to być kontekst niemal tak naturalny, jak badania lingwistyczne. A jednak to nadal terra incognita. Wyniki badań psychologów czytania czy przeprowadzonych już eksperymentów nie znajdują z reguły w badaniach literaturoznawczych szerszego zastosowania bądź też nie funkcjonują jako użyteczne dopowiedzenie w dyskusjach o literaturze, czytaniu i interpretacji. Trudno nie wspomnieć o tym, że w Polsce chęć i możliwości przeprowadzenia rzeczywistych badań empirycznych nad odbiorem poszczególnych gatunków, konwencji i form literackich traktowane są z dużą rezerwą, choć istnieją w tym zakresie zarówno nowe możliwości technologiczne, jak i literatura niemal instruktazowa¹⁸. Bogatą refleksję o warunkach poprawnego interpretowania mogłoby więc wzbogacić rozpoznanie roli etapów czytania bezpośrednio poprzedzających interpretację, które stanowią niejako kolebkę czy łożysko znaczeń. Znaczenia te rodzą się w ucieleśnionym środowisku, co ma wpływ na każdy element procesu wnioskowania¹⁹ – także o estetyce tekstu²⁰. Trudno przeczyć fakt, że współczesne propozycje reguł dotyczących sztuki interpretowania funkcjonują lub powstają w nowym układzie odniesienia: w relacji do dynamicznego rozwoju nauk, które poznaniem zajmują się wieloaspektowo i uzyskują dla swych hipotez przekonujące dowody empiryczne. Najważniejsze z nich, kognitywistyka (ang. cognitive sciences) i studia nad czytaniem (ang. reading studies), przybierają ponadto z definicji formę projektów interdyscyplinarnych czy transdyscyplinarnych²¹. Czytelnicтво jako zjawisko kulturowo-społeczne od dawna stanowiło obiekt zainteresowania różnych dziedzin nauki (od metodyki i dydaktyki nauczania języka i literatury, przez socjologię literatury, historię społeczną, kulturoznawstwo po bibliologię), ale od lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku należy już mówić o prawdziwym przyspieszeniu działań w zakresie empirycznych badań nad czytaniem. Są one prowadzone na rzeczywistych czytelnikach i zaowocowały wieloma modelami opisującymi czytanie z różnych perspektyw²². Studia

¹⁸ Zob. W. van Peer, F. Hakemulder, S. Zyngier, *Muses and Measures: Empirical Research Methods for the Humanities*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle 2007.

¹⁹ Zob. A. Kędra-Kardela, *Reading as Interpretation: Towards a Narrative Theory of Fictional World Construction*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

²⁰ Zob. M. Johnson, *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*, University of Chicago Press, Chicago 2007.

²¹ Zob. *Handbook of Reading Research*, red. D. Pearson, t. 1, Longman, New York 1984; *Handbook of Reading Research*, red. D. Pearson i in., t. 2-3, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1991-1996.

²² Zob. S.J. Samuels, M.L. Kamil, *Models of the Reading Process*, w: *Handbook of Reading Research*, red. D. Pearson i in., Longman, New York 1984, [t. 1], s. 185-224.

nad historią czytania²³ czerpią nową wiedzę nie tylko z historii kulturowej, ale i z badań nad ewolucją kognicji²⁴. I – choć literaturoznawcy zdają się tego nie zauważać lub dość pogardliwie traktują podobne eksperymenty – te nowe badania dotyczą częstokroć właśnie c z y t a n i a l i t e r a t u r y jako zjawiska odrębnego od innych odmian, ale tylko jednego z w i e l u trybów kontaktu ze słowem pisanim²⁵. Czytanie można bowiem analizować na szereg sposobów, omawiając poszczególne jego komponenty poznawcze (identyfikację liter, ciągów liter w postać słowa, aktywizowanie wokalizacji wewnętrznej, powiązanie grafii i brzmienia, zasady kumulacji znaczeń słownych w ciągu zdaniowym) lub sytuując je w ramach ogólnych teorii na temat aktywizowania struktur wiedzy (na przykład schematów, skryptów i ram)²⁶ czy też funkcji poznawczych regulujących ten proces (takich, jak uwaga, wizualizacja, pamięć wizualna i dźwiękowa czy semantyczna)²⁷. W świetle tych badań czytanie jawi się jako proces dużo bardziej złożony i interaktywny, co powinno wpłynąć także na filologiczną egzegezę tekstu. Symultanicznie łączy ono różne komplementarne czynności i zdolności poznawcze, opiera się nie tyle na kumulowaniu informacji graficznej i semantycznej, ile na aktywnej antycypacji i wyprzedzającym wnioskowaniu czytelniczym, przebiegającym nierzadko przedświadomie. Część aktywności znaczeniowoczej czytającego ulokowana więc została poniżej poziomu interpretacyjnego wysiłku, który dla literaturoznawcy koronuje pracę z tekstem. Charakterystyczne, że „czytanie” wypiera nierzadko pojęcia r o z u m i e n i a c z y i n t e r p r e t a c j i także z tytułów prac tym pokrewnym zagadnieniom poświęconym: *Why We Read Fiction?*²⁸ lub *Literary Fiction: The Ways We Read Narrative Literature*²⁹, by wymienić tylko dwie ciekawe pozycje. Coraz trudniej dowodzić, że indywidualne odczytania, zróżnicowane w indywidualnych przebiegach, nie podlegają ogólniejszym prawom rozumowania wynikłym nie tylko z intersubiektywności znaku językowego, ale i choćby z racji gatunkowych uwarunkowań (ludzkiej architektury poznawczej czy charakteru procesów psychicznych warunkujących czytanie)³⁰.

²³ Zob. A. M a n g u e l, *A History of Reading*, Flamingo, London 1997; *The History of Reading*, red. S. T o w h e e d, R. C r o n e, K. H a l s e y, Routledge, London–New York 2011.

²⁴ Zob. W o l f, dz. cyt.

²⁵ Zob. K. O a t l e y, *Such Stuff as Dreams: The Psychology of Fiction*, John Wiley & Sons, Chichester 2011.

²⁶ Zob. R. J. S p i r o, A. M y e r s, *Individual Differences and Underlying Cognitive Processes*, w: *Handbook of Reading Research*, red. D. P e a r s o n i n., Longman, New York 1984, [t. 1], s. 471-501.

²⁷ Zob. S a m u e l s, K a m i l, dz. cyt.

²⁸ Zob. L. Z u n s h i n e, *Why We Read Fiction? Theory of Mind and the Novel*, Ohio State University Press, Columbus 2006.

²⁹ Zob. G. F a r n e r, *Literary Fiction: The Ways We Read Narrative Literature*, Bloomsbury, London–New York 2014.

³⁰ Zob. E. S l i n g e r l a n d, *What Science Offers Humanities*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.

Czytanie zmierzające do interpretacji i czytanie nieukierunkowane na nią są więc dwoma różnymi modelami czytania, wyodrębnionymi ze względu na funkcje, którym lektura literacka może służyć³¹. Interpretacja nie jest ani najpowszechniejszą praktyką czytania, ani tym bardziej jedynym celem poza-profesjonalnego grona czytelników. Modelowa interpretacja to wynik czytania wielokrotnego, wydłużonego w czasie i suplementowanego lekturą innych tekstów, włączanych w siatkę znaczeń poszukiwanych lub wytwarzanych (w zależności od presuponowanej koncepcji semantyki tekstu³²): to jeden z kilku stylów czytania. Interpretacja jest więc efektem czytania rozciągniętego zarówno horyzontalnie, jak i wertykalnie. Zróżnicowanie stylów lekturowych poświadczają badania psychologiczne nad odbiorem literatury; zwłaszcza wieloletni projekt prowadzony na uniwersytecie w Albercie (w Kanadzie) przez Davida Mialla i Dona Kuikena³³. Wykazali oni, że konkurencyjne wobec interpretowania może być: czytelnicze zaangażowanie w świat fikcyjny, odczucie jego zmysłowych jakości, impuls do wartościowania, czytanie dla uzyskania informacji, dla poznania fabuły, dla efektu współodczuwania z postaciami, dla autorefleksji, dla wartkiej, wciągającej akcji czy w celu ucieczki od rzeczywistości³⁴. Taksonomii i typologii stylów odbiorczych istnieje zresztą co najmniej kilka, sposób ich badania zaproponowany przez kanadyjski zespół okazał jednak się najbardziej efektywny i najłatwiejszy w adaptacji w różnych kręgach językowych. Styl czytelniczy należy rozumieć jako indywidualną intencjonalność czytelniczą i preferowany typ aktywności umysłowej ukierunkowujący rozumienie tekstów literackich, a więc i sterujący końcową interpretacją tekstu. W dużej mierze pozostaje on niezależny od gatunku literackiego, a łączy się z ogólniejszymi zdolnościami poznawczymi czytelnika i – co ciekawe – może mieć związek z jego kompetencjami społecznymi. Istnieją przesłanki wskazujące na to, że czytelnicy preferujący fikcję literacką dysponują zwiększoną zdolnością do współodczuwania, a więc wykazują się większą inteligencją społeczną niż czytelnicy preferujący teksty niefikcyjne³⁵. W takim ujęciu dał się wyodrębnić empirycznie także styl czytelniczy skoncentrowany na zagadnieniach języka artystycznego, gatunku, kontekstu

³¹ Zob. S. D u n c a n, *Reading Circles, Novel and Adult Reading Development*, Bloomsbury, London–New York 2012.

³² Por. N y c z, *Literatura: literary lektura*, s. 291-304.

³³ Zob. D. M i a l l, D. K u i k e n, *Reader Response: Empirical Research on Literary Reading*, <http://www.ualberta.ca/~dmiall/reading/>.

³⁴ Zob. c i ż, *On the Necessity of Empirical Studies of Literary Reading*, „Frame: Utrecht Journal of Literary Theory” 14(2000) nr 2-3, s. 43-59.

³⁵ Zob. F. H a k e m u l d e r, *The Moral Laboratory: Experiments Examining the Effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-Concept*, Benjamins, Amsterdam 2000; R. M a r, K. O a t l e y, *The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience*, „Perspectives on Psychological Science” 3(2008) nr 3, s. 173-192.

literackiego. Czytanie dla interpretacji jest więc nie tylko aktem samoświadomego wdrożenia pewnych wyuczonych czy ustanowionych procedur, ale stanowi również dla pewnej grupy czytelników dominującą, obserwowaną w ich bieżącej lekturze intencjonalność.

Ranga lektury jednokrotnej, bieżącej, podejmowanej jako preferowana czynność umysłowa, ujawnia się w sposób najbardziej widoczny w realiach szkolnej edukacji literackiej. Czytanie lektur kanonicznych niestety rzadko bywa kojarzone z przyjemnością czytania – nawet przez jego miłośników. Jak obserwują pedagodzy, procedury dekodowania znaczeń wykonywane według wytycznych nauczyciela blokują te doznania, które czytający kojarzą najczęściej z największą atrakcyjnością osobistej lektury – bezpośrednio poczucie zaangażowania lekturowego, czytanie dla immersji w świat przedstawiony³⁶. Sztuka interpretacji jako sztuka dystansowania się wobec własnej wielokrotnej lektury i czytanego tekstu wymaga zupełnie innej aktywności poznawczej niż potrzeba przeniknięcia do imaginacyjnego świata powstającego z owego tekstu. Interpretacja wydłuża czas lektury i wplata weń czytanie tekstów korespondujących. Czytanie dla przyjemności nierzadko lekturę przyspiesza – by zaspokoić głód informacji o bohaterach, głód fabuły i akcji, by wyciszyć emocje wywoływane w trakcie czytania (niepokój, strach, ciekawość czy empatię). Te dwa nastawienia czytelnicze cechuje do pewnego stopnia przeciwstawny wektor etyczny: interpretacja narzuca potrzebę podejrzliwości i zdystansowania wobec swego przedmiotu, immersja wymaga pogrążenia w świecie wykreowanym w tekście literackim. Wskazane tu dwie intencjonalności czytania nie są jedynymi sposobami użytkowania literatury, ale mają największe znaczenie społeczne i kulturotwórcze, dlatego też ich antagonizm zwracał nierzadko uwagę teoretyków interpretacji. J. Hillis Miller posługuje się tu pojęciem „aporii czytania”³⁷ – dodać należy: czytania zawodowego, które nie może jednocześnie zmierzać ku dystansowi i poddaniu się przemożnej sile tekstu. Aporia ta rzutuje jednak na manifestowaną (lub presuponowaną) przez badaczy teorię tekstu i jego oddziaływania, choć nie zawsze jest uwzględniana na poziomie autorefleksji czy metateorii. Te odmienne efekty poznawcze obcowania z literaturą stają się jednak realnym problemem metodyków i nauczycieli, borykających się z odmową czytania, brakiem zainteresowania zestawem proponowanych tekstów czy otwarciem manifestowaną nudą.

Tymczasem zmiana akcentów z wymogu interpretacji na rzecz praktykowania swobodnego wniknięcia w fikcję literacką okazała się skuteczną metodą

³⁶ Zob. C. Vischer Bruns, *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*, Continuum, New York–London 2011.

³⁷ J. Hillis Miller, *O literaturze*, tłum. K. Hoffmann, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 111.

przyciągnięcia do literatury tych młodych odbiorców, którzy okazywali pierwotnie całkowity brak zainteresowania czytaniem jakiegokolwiek tekstu literackiego³⁸. Cristina Vischer Bruns stwierdza dobitnie: „Potrzeba wspomagania umiejętności zaangażowania w tekst jest znacznie widoczniejsza w przypadku [...] uczniów, którzy nie tylko demonstrowali niezwykle niskie umiejętności czytelnicze, ale i widocznie unikali jakiegokolwiek czytania, czy to w klasie, czy poza nią”³⁹.

Oczywiście, podobne działanie nie wyprze z dydaktyki szkolnej (na jakimkolwiek poziomie) elementów wiedzy o specyfice artystycznej danego tekstu oraz o jego kontekście kulturowym, ale pozwoli owej wiedzy w ogóle zaistnieć. Lektura bez interpretacji może się bowiem obyć, interpretacja bez lektury natomiast nie zaistnieje w ogóle. Ten problem można by ująć jako opozycję interpretacji i immersji, ćwiczenia z rozpoznawania historycznych reguł werbalizacji doświadczenia versus ćwiczenia ze zdolności do wyobraźniowego wniknięcia: w cudzą perspektywę, w zmysłowo oddziałującą specyfikę świata fikcji, w swoje wirtualne wcielenie jako potencjalnego uczestnika czytanych historii, w sieć fikcyjnych zdarzeń i ich społecznych konsekwencji. Te procesy mentalne przebiegają bowiem równolegle do powstawania znaczeń słownych czy jednostek wyższego rzędu, a nawet prawdopodobnie znaczenia te w ogóle warunkują. Wszystkie wymienione tu zjawiska pojawiają się już w strumieniu lektury bieżącej, w trakcie pierwszego czytania nieznanego tekstu. To doświadczenie czytania ma swoje wyznaczniki psychofizjologiczne; czytanie odrywa od świata zewnętrznego, od bieżących potrzeb, nastrojów czy myśli, może odmieniać humor i samopoczucie, pobudza reakcje psycho-cielesne dzięki stymulacji wewnętrznego aparatu symulacyjnego człowieka⁴⁰. Intensywność doznań towarzyszących czytaniu nie jest więc tylko rezultatem procesu odczytywania (współkonstruowania) znaczeń czy też wynikiem przyjemności estetycznej – warunkują ją istotne zmiany poznawcze zachodzące w pracującym umyśle czytającego. Jak pokazują badania empiryczne, czytelnikowi znacznie trudniej jest podjąć trud pogłębionej analizy znaczeń, jeśli proces czytania nie wzbudził w nim stanu emocjonalnego zaangażowania w tekst, wniknięcia w czytane wydarzenia, choćby przez prostą zachętę do wyobraźniowego odtworzenia realiów świata fikcji.

Istnieje współzależność między czytaniem ze zrozumieniem a czytaniem z zaangażowaniem, a to drugie łatwiej rozwinać, stymulując indywidualne style odbiorcze – na przykład zachęcając do wizualizacji czy wielozmysłowego obrazowania mentalnego, do wyobraźniowego stawiania się przez ucznia

³⁸ Por. Vischer Bruns, dz. cyt., s. 45-49.

³⁹ Tamże, s. 47.

⁴⁰ Por. Johnson, dz. cyt., s. 209-225.

w sytuacji bohatera lub w scenerii akcji i toku zdarzeń, do porównywania zdarzeń fikcyjnych z różnymi poziomami własnych doświadczeń czytelnika. Większy nacisk na czytanie immersywne mógłby stanowić jedną z propozycji „upraktycznienia” teorii interpretacji⁴¹, zwłaszcza w nauczaniu szkolnym, które często nowelizuje swoje metody poprzez przejęcie uproszczonej wersji aktualnie popularnego języka analitycznego (choćby i dekonstrukcji⁴²).

Trudno uczynić z lektury literackiej intymnie i osobiście potrzebną aktywność, jeśli „kryzys rzeczywistości” nadal będzie wypierał z obrębu praktyk interpretacyjnych i edukacji szkolnej rzeczywiste doznania lekturowe rzeczywistych czytelników. Jeśli unika się sfunkcjonalizowania wiedzy, że czytamy także po to, by utożsamić się z postaciami (a przez to używać literatury jako narzędzia wglądu, samooceny i autorefleksji), by uciec od świata zewnętrznego (a więc wykorzystać potencjał doznaniowo-ewokacyjny literatury) lub by przeżyć silne pobudzenie emocjonalne towarzyszące lekturze – czy jesteśmy w stanie odzyskać (także na własny użytek) doświadczeniowość czytania?⁴³ „Jeśli nie docenimy zdolności uczniów lub ich okazji do wytworzenia świata na podstawie tekstu i pogrążenia się w tym świecie, jeśli polecenia skupią się tylko na zadaniach krytycznych, niczym na «przesłuchiwanie» tekstu, to możemy odciąć uczniów od szansy na to, by tekst stał się dla nich doświadczeniem wzmacniającym samokształcenie lub przynoszącym jakiegokolwiek znaczenie osobiste, redukując go w ich oczach do zagadki, gry, ćwiczenia intelektualnego”⁴⁴.

Warto powyższy fragment skonfrontować z cytatem z przywoływanego już artykułu Michała P. Markowskiego dotyczącym konsekwencji szkolnego nauczania literatury pod dyktando poetyki: „Jeśli ktoś nie wierzy w to, co mówię, niech przejrzy programy szkolne w niższych klasach szkoły podstawowej i zapyta, dlaczego dzieci nie chcą czytać i nie potrafią mówić o przeczytanej książce. Gdy ktoś małemu dziecku chce wmówić, że obcuje z podmiotem lirycznym, a nie z kimś, kogo ono mogłoby polubić, to nie zna najprostszych praw psychologii. A gdy nie słucha tego, co mówi dziecko niepomne analitycznego żargonu, lecz zagląda do ściągawki, to znaczy, że tyrania tekstu znalazła w nim świetnego podwładnego”⁴⁵.

⁴¹ Takie postulaty wysuwają niektórzy dydaktycy. Por. S. B o r t n o w s k i, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Stentor, Warszawa 2005, s. 289-332.

⁴² Zob. J. W a l i g ó r a, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej)*, Collegium Columbinum, Kraków 2014.

⁴³ Zob. D. W o l s k a, *Odzyskać doświadczenie. Sporny temat humanistyki współczesnej*, Universitas, Kraków 2012.

⁴⁴ V i s c h e r B r u n s, dz. cyt., s. 65.

⁴⁵ M a r k o w s k i, dz. cyt., s. 64.

Na podobny problem – jako istotny dla edukacji polonistycznej (ale i szerzej – literackiej w obrębie każdej filologii narodowej) – wskazywał ostatnio Jerzy Jarzębski⁴⁶. Postulował on model nauczania literatury, który miałby „konkretną twarz”⁴⁷, twarz autora artykułującego swoje jednostkowe i historyczne doświadczenie, nie zaś model oparty na ćwiczeniach z równo-uprawnionych języków analitycznych. Obie propozycje: Markowskiego i Jarzębskiego, dotyczą ważnego zagadnienia – bolesnego rozdźwięku między empirią doświadczenia czytelniczego (i to w krytycznym dla kształtowania się przyszłych nawyków czytelniczych momencie) oraz tokiem i efektami nauczania literatury. Tu pojawia się bowiem pytanie nie tylko o to, jak czytamy, ale i po co czytamy i co poprzez czytanie osiągamy – nie tylko w kategoriach rodzaju wiedzy uzyskanej dzięki literaturze, ale również w kategoriach kompetencji i umiejętności przydatnych społecznie. Co ważne, nowelizowanie wiedzy o tym, po co sięgamy po literaturę, oraz wiedzy na temat zmiennych historycznie funkcji czytania literatury i efektywnych sposobów jej nauczania wskazuje się również jako jeden z istotnych argumentów na rzecz potwierdzenia społecznej rangi literaturoznawstwa – także w obliczu rewolucji medialnej⁴⁸. „Powinniśmy i będziemy nadal czytać książki – włączając w to literaturę, nawet dawną – ale będziemy potrzebowali i chcieli robić to w inny sposób, a nade wszystko, z innych przyczyn, niż w czasach, w których papier był jedynym i niekwestionowanym medium intelektualnym”⁴⁹.

Up praktycznienie czytania (specjalistycznego, ale i tego uprawianego w ramach szkolnej edukacji) może przybierać różnorakie formy. Jedną z nich stanowi próba wzmocnienia realnych efektów, jakie przynosi czytanie literatury właśnie dla rozwoju konkretnych predyspozycji poznawczych i kompetencji społecznych. Tego typu eksperymentalne badania nad literaturą mają już swoją tradycję i prowadzą do ważnych wniosków, które z łatwością dałyby się wykorzystać na poparcie tezy o społecznej wartości wychowania humanistycznego czy badań humanistycznych w ogóle – jeśli ktoś przyjmuje za konieczne tej wartości dowodzenie⁵⁰. Dostrzeżenie społecznego

⁴⁶ Zob. J. Jarzębski, *Interpretacja w edukacji polonistycznej*, w: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 77-81.

⁴⁷ Tamże, s. 80.

⁴⁸ Zob. W. Paulson, *Literary Culture in a World Transformed: A Future for the Humanities*, Cornell University Press, Ithaca 2001.

⁴⁹ Tamże, s. 13.

⁵⁰ Zob. R.A. Marini, *Bookworms versus Nerds: Exposure to Fiction versus Non-Fiction, Divergent Associations with Social Ability, and the Simulation of Fictional Social Worlds*, „Journal of Research in Personality” 40(2006) nr 5, s. 694-712; R.A. Mar, K. Oatley, J.B. Peterson, *Exploring the Link between Reading Fiction and Empathy*, „Communications. The European Journal of Communication Research” 34(2009) nr 4, s. 407-428; M. Djikic, K. Oatley, S. Zoeterman,

pożytku płynącego z lektury literackiej wychodzi częstokroć naprzeciw tym potrzebom czytelniczym i tym przyjemnościom, które czytelnicy profesjonalni i nieprofesjonalni czerpią jakby w ukryciu, mimochodem, na marginesie koniecznego interpretacyjnego wysiłku. Jeśli dominującym stylem odbiorczym czytelnika jest wielozmysłowe obrazowanie wewnętrzne, warto dostrzec w tej predyspozycji współczynnik sprzyjający kreatywności. Jeśli czytanie fikcyjnych historii o doświadczeniach innych ludzi pociąga czytelnika głównie z powodu możliwości wniknięcia w cudzy świat wewnętrzny, można to upodobanie odczytać (i pozytywnie waloryzować!) jako przejaw zdolności do empatii. Jeśli najważniejszym atrybutem literatury jest dla czytelnika warstwa zdarzeń, możliwość antycypacji ich rozwoju i odczucie emocji związanych z udanym lub chybnym przewidywaniem, to może to również sugerować, że taka osoba wykorzystuje czytanie literatury jako test swej zdolności do tworzenia różnych scenariuszy wydarzeń i interakcji międzyludzkich⁵¹. A to z kolei stanowi ważny współczynnik elastyczności myślenia, poszukiwania nowych rozwiązań, sprawnego przyjmowania odmiennych punktów widzenia. Inne badania prowadzone w Stanford Humanities Center nasuwają wnioski, że czytanie immersywne sprzyja ćwiczeniu takich zdolności, jak koncentracja uwagi i wielozadaniowość⁵². Niestety, w refleksji literaturoznawczej ten efekt odbioru literatury nie jest dostatecznie często artykułowany.

Oddźwięk literacki (a używając pokrewnych, przywoływanych tu również słowników pojęciowych i koncepcji: immersja, zaangażowanie czytelnicze), także w swym najbardziej fizykalnym znaczeniu pobudzenia, nieomal drgania⁵³ – wymaga dowartościowania jako częstokroć niedoceniany aspekt literackiego doświadczenia. Interpretacja i immersja (a więc inaczej: sens i symulacja) to dwa równouprawnione źródła społecznego oddziaływania i kulturowej rangi literatury.

Warto na koniec powrócić do pytania, które ustawicznie powraca w dyskusjach o teraźniejszości i przyszłości humanistyki. Czy zwracając uwagę na przykład na kompetencje społeczne i praktyczne umiejętności związane obecnie z odbiorem tekstów literackich, poddajemy się terrorowi tak gwałtownie i po wielokroć negowanej (lub też przywoływanej w kryzysie na ratunek) idei „użyteczności” humanistyki (czy wężiej: literaturoznawstwa)? Badania nad

J.B. Peterson, *On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self*, „Creativity Research Journal” 21(2009) nr 1, s. 24-29.

⁵¹ Zob. K. Oatley, *The Passionate Muse: Exploring Emotions in Stories*, Oxford University Press, New York 2012.

⁵² Zob. C. Goldman, *This Is Your Brain on Jane Austen, and Stanford Researchers are Taking Notes*, <http://news.stanford.edu/news/2012/september/austen-reading-fmri-090712.html>.

⁵³ Zob. P. Stockwell, *Texture: A Cognitive Aesthetics of Reading*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2012.

literaturą prowadzone w wieloaspektowym ujęciu, w poszerzonym kontekście dyscyplinowym i nierzadko z wykorzystaniem najnowocześniejszych procedur laboratoryjnych, są świetnym przykładem efektywnego przekraczania transdyscyplinarnych barier i uprzedzeń narosłych między dwiema czy trzema kulturami (humanistyką, naukami społecznymi i przyrodniczymi), między przeciwległymi końcami kampusów⁵⁴. Ten nurt poszukiwań został już nawet nazwany „neurohumanistyką”. Prymat na tym polu wiedzy Duke University w Stanach Zjednoczonych, gdzie w roku 2011 powstała Neurohumanities Research Group, prowadząca badania integrujące wiedzę o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu z tradycyjnymi obszarami poszukiwań humanistycznych. Wśród podejmowanych w ramach tych badań tematów są między innymi: rola narracji w ludzkim poznaniu, mechanizmy organizujące społeczne wyobrażenia na temat przeszłości oraz perswazyjna siła literackiej reprezentacji lub dyskursu politycznego⁵⁵. W Duke University również proponowany jest program nauczania akademickiego w tym zakresie⁵⁶. Co znaczące, działania zmierzające w tym samym kierunku prowadzone są również niejako „z drugiej strony barykady”, przez uznanych literaturoznawców związanych dotychczas z bardzo różnymi tradycjami badawczymi (jak Porter Abbott, Mary Thomas Crane, David Herman, Brian Boyd, Joseph Carroll, Patrick Colm Hogan). Ich najnowsze studia nierzadko przybierają formę „oddolnego” projektowania narzędzi empirycznych, tworzonych przy współdziałaniu reprezentantów innych nauk, do opisu zagadnień, na które można spojrzeć z wielu perspektyw jednocześnie⁵⁷. Podobne przedsięwzięcia wynikają z jednej zasady: metoda musi odpowiadać pytaniu, wymaga ścisłego współdziałania humanistów i specjalistów nauk doświadczalnych pracujących nad konkretnym problemem. Warto zaznaczyć, że w Polsce również pojawiały się projekty instytucjonalnego i badawczego zespolenia nauk humanistycznych i empirycznych. Głębokie przetasowania wzdłuż i wszerz istniejących podziałów dyscyplinowych podporządkowane miałyby być zadaniowemu działaniu, a przedmiotami poznania stałyby się transdyscyplinarne wiązki problemowe⁵⁸. Stanowiąc to może alternatywę metodologiczną dla pobieżnego, często zbyt mechanicznego przejmowania

⁵⁴ Por. F.L. Aldama, *What the Brain Sciences Might Tell Us about Our Making of and Engaging with Strange Fictions*, „Style” 47(2013) nr 3, s. 228.

⁵⁵ J. Williford, *On the Brain*, „Humanities” 33(2012) nr 1, s. 44.

⁵⁶ Zob. *Neurohumanities Research Group, 2011-2012*, <http://www.fhi.duke.edu/projects/interdisciplinary-working-groups/neurohumanities>; *Duke Neurohumanities in Paris* https://gloaled.duke.edu/Programs/Summer/Duke_Neurohumanities_in_Paris.

⁵⁷ Zob. D. Herman, *Storytelling and the Sciences of Mind*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 2013.

⁵⁸ Zob. W. Bołeccki, P. Urbánczyk, *E-SSH Labs. Nowy typ międzynarodowej platformy współpracy*, „Forum Akademickie” 2014, nr 4, s. 21-23.

wania kategorii badawczych z innych obszarów dziedzinowych, do jakiego niekiedy sprowadzały się badania interdyscyplinarne.

Łatwo wzmiankowany powyżej trend traktować jako zapowiedź kolejnego „zwrotu” w badaniach humanistycznych, piętnować jako modę czy ugięcie się pod presją praw rządzących naukami doświadczalnymi. Można jednak w nim również upatrywać samoświadomej chęci odejścia od nadmiernej spekulatywności czy przynajmniej (co jest zdecydowanie etycznie uzasadnione) – chęci potwierdzenia własnych hipotez badawczych, gdy dotyczą one zjawisk łatwo wykrywalnych (i nietrudnych do *w y j a ś n i e n i a*) na gruncie nauk eksperymentalnych. Dlatego też czytanie literackie jako specyficzna aktywność umysłowa człowieka – o ile nie zostanie podporządkowane *j e d y n i e* żmudnemu dekodowaniu sensów lub też ich swobodnemu, wirtuozowskiemu wytwarzaniu – może stanowić modelowy obszar ogniskowania zainteresowań wielu nauk: od społecznych i humanistycznych, po nauki o życiu (tu przydatnym kontekstem są ustalenia neuropsychologii i neurofizjologii) i nauki techniczne (w ramach badań nad nowymi technologiami czytelnictwami).