

# **Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności**

Marta Rakoczy

---

Marta Rakoczy

---

## **Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności**

---

Instytucje edukacyjne oraz ich reformy budzą w społeczeństwach zachodnich bardzo duże emocje. I nic w tym dziwnego, skoro są one miejscem, wokół którego koncentrują się główne problemy nurtujące współczesną antropologię oraz dyskurs publiczny. Znaczna część refleksji nad edukacją, zarówno socjologicznej, jak i antropologicznej, zrodziła się na skutek praktycznych problemów życia publicznego; jak choćby konfliktów rasowych, genderowych i etnicznych w szkolnictwie amerykańskim czy nierówności społecznych we Francji i w Wielkiej Brytanii. Nie przypadkiem też większość debat dotyczących politycznej i etycznej przyszłości demokracji liberalnych koncentruje się wokół problemu systemów edukacyjnych, charakterystycznych dla nich wartości, praktyk, wzorców i rozwiązań. To one są głównymi czynnikami odpowiedzialnymi za przemianę naszych społeczeństw oraz reprodukcję tego, co uznajemy za najbardziej dla nich wartościowe. A jako takie nie są i nigdy nie były aksjologicznie neutralne. Obecnie, bazujące na wizji wertykalnie zorganizowanego społeczeństwa, przekazują one takie wartości jak indywidualizm, mobilność, konkurencyjność oraz przekonanie, że umiejętności zdobyte w szkole mają

---

**Marta Rakoczy** – dr, pracuje w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się antropologią słowa, teorią mediów oraz antropologią edukacji. Autorka książki *Słowo, działanie, kontekst. O etnograficznej koncepcji języka Bronisława Malinowskiego* (2012). Kontakt: marta.rakoczy@wp.pl

charakter prywatny, służą bowiem jednostce w wyborze i osiągnięciu własnych celów<sup>1</sup>. Przekazują też wzorce myślenia i działania pozwalające wytworzyć określony obraz siebie, świata i języka oraz określony kulturowo i medialnie rodzaj percepcji.

Równie emocjonujące dla opinii publicznej są dyskusje wokół piśmienności i jej wieszczoności już od czasów Marshalla McLuhana kryzysu. Dyskusje te – najczęściej związane z problemami edukacji, tak szkolnej, jak pozaszkolnej – są antropologicznie znaczące, odsłaniają bowiem wartości przypisywane medium pisma. Wszystkie nowożytne i ponowoczesne kampanie na rzecz wyrugowania analfabetyzmu, nawet jeśli prowadzone były w całkowicie odmiennym kontekście politycznym oraz odmiennymi środkami, przeprowadzono pod hasłami postępu, emancypacji i racjonalizacji życia społecznego. Hasła te pozostają aktualne do dziś, czego przykładem jest choćby działalność UNESCO, w ramach której piśmienność traktuje się nie tylko jako warunek akcesu do cywilizacji zachodniej, ale także jako fundament wyzwolenia: ekonomicznego, politycznego, intelektualnego, seksualnego *etc.* Nie przypadkiem w ramach współczesnych debat publicznych na temat analfabetyzmu wórnego, kryzysu książki oraz czytelnictwa utożsamia się nierzadko tradycyjną piśmiennością druku z kulturą wysoką, rozwojem intelektualnym i etycznym. Zaś multimodalną – powiązaną z audiowizualnymi mediami – piśmienność elektroniczną (Internet) z kulturą niską, „globalną brednią”, „największym wypiskiem świata”<sup>2</sup> oraz umysłowym regresem. Wyrazem powyższego podejścia jest, między innymi, głośny projekt „Cała Polska czyta dzieciom” oraz towarzyszące mu publikacje, w których rekomenduje się „biblioterapię” jako swoisty lek na „strachy przed zaśnieciem lub ciemnością, moczenie nocne, obawy przed pójściem do przedszkola” *etc.*<sup>3</sup>, a głośne czytanie dziecku przez rodziców – stanowiące „pokarm dla umysłu i duszy”<sup>4</sup> – uznaje się za praktykę, która rozwija dziecko wszechstronnie: emocjonalnie, duchowo, moralnie i intelektualnie, natomiast „gry komputerowe i internet dzielnie konkurują z telewizją w okradaniu z czasu i zatruwaniu dzieciństwa”<sup>5</sup>. Pomijając dyskusyjne utożsamienie piśmienności z rozwojem intelektualnym<sup>6</sup>, politycznym

1 J. Galtung *Literacy, education and schooling – for what?*, w: *Literacy and social development of the West. A reader*, red. H. Graff, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

2 M. Adamczyk *Globalna brednia*, „Wprost” nr 1036, 30.09.2002.

3 I. Koźmińska, E. Olszewska *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki, Warszawa 2011, s. 220.

4 Tamże, s. 107.

5 Tamże, s. 9.

6 Zob. R. Harris *Racjonalność a umysł piśmienny*, przeł. M. Rakoczy, Wydawnictwa UW (w druku).

czy ekonomicznym<sup>7</sup>, a także fakt, że pismo często nie działa na rzecz indywidualnego wyzwolenia, lecz społecznej i intelektualnej integracji<sup>8</sup>, trzeba tu stwierdzić jedno. Wspomnianym debatom oraz towarzyszącym im projektom brakuje często pogłębionej refleksji na temat tego, dlaczego tradycyjna piśmienność ma być podstawowym źródłem wartości pozytywnych kulturowo? I na czym polega specyfika wychowania zachodniego, w którym za główne medium edukacji uznaje się tekst drukowany jako nośnik promowanych wzorców, a dialog „rodzic – dziecko” uznaje się za „wychowawczy” wówczas, gdy jego katalizatorem jest wspólnie czytana i omawiana książka?

To właśnie związki między piśmiennością, wiedzą oraz edukacją początkową – rozważane w perspektywie antropologicznej i historycznej – będą głównym tematem tego artykułu. Przyjmuję bowiem, że media, właściwe dla nich praktyki, gatunki oraz wiązane z nimi wartości mają kluczowe, choć rzecz jasna, nie jedyne znaczenie dla sposobu organizacji instytucji edukacyjnych a co za tym idzie – dla reprodukcji i przekształceń określonych sposobów myślenia i działania. Zachodnia edukacja początkowa bazuje obecnie w coraz większym stopniu na wzorcach poznawczych, medialnych i aksjologicznych wspólnych dla całego świata zachodniego; wzorcach decydujących o sposobie postrzegania i wartościowania procesu edukacyjnego. A mimo żywiołowej inwazji mediów elektronicznych, zwłaszcza mediów audiowizualnych, włączanych częstokroć do procesu edukacyjnego, piśmienność kultury druku nadal jest w krajach kultury zachodniej podstawowym medium socjalizacji i kulturalizacji dziecka. Zanim jednak kwestie te rozwinę, kilka słów należałoby poświęcić podstawowym dla tego artykułu kontekstom badawczym, a mianowicie – antropologii edukacji oraz *New Literacy Studies*.

Antropologia edukacji – w Polsce, niestety, nadal prawie nieobecna – jest w krajach zachodnich dyscypliną dynamicznie się rozwijającą. Ma bowiem od początku swego istnienia, a zatem od lat 50., znaczenie praktyczne, służąc przeciwdziałaniu negatywnym zjawiskom związanym z systemami edukacyjnymi poszczególnych społeczeństw. Ma też za sobą długie i różnorodne tradycje badawcze. Jeśli we Francji wyrasta ona w opozycji do socjologii edukacji, to w Niemczech – w opozycji do antropologii filozoficznej; jeśli w USA zorientowana jest przede wszystkim na badania szkolnictwa, to w krajach skandynawskich – na etnografię dzieciństwa oraz

7 Zob. H. Graff *Literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth century city*, Academic Press, New York 1979; tegoż *The legacies of literacy: continuities and contradictions in western culture and society*, Indiana University Press, Bloomington 1987.

8 Zob. H. Graff *Literacy myth...*

wychowanie jako proces całościowy, obejmujący inne konteksty niż jedynie szkoła i przedszkole<sup>9</sup>.

A jednak, niezależnie od różnicowań lokalnych, antropologia edukacji podlega obecnie przekształceniom ponadlokalnym, symptomatycznym dla antropologii jako takiej. Jej przedstawiciele pozostają nieufni wobec wszelkich makrokategorii w rodzaju „rasy”, „kultury” czy „klasy”, uznając, że są one zbyt ogólnymi narzędziami opisu rzeczywistych praktyk edukacyjnych. Kładą oni nacisk na wprowadzone przez Della Hymesa i George’a Spindlera<sup>10</sup> mikroujęcia posiłkowane analizą interakcyjną. Pozostają niechętni wszelkim deterministycznym interpretacjom, przyjmując, że jednostki nie są biernymi przedmiotami społecznej produkcji, lecz aktywnymi podmiotami negocjującymi i przekształcającymi proces edukacyjny. Opowiadają się też za Gertzowskim opisem gęstym, a dokładniej – za uwzględnieniem powiązania instytucji edukacyjnych z innymi instytucjami kulturowymi, przyjmując, że badanie edukacji przez analizę jedynie tego, co dzieje się w szkole, przypomina – jak piszą Ray McDermott i Jason D. Raley – badanie pogrzebu dokonywane z wnętrza trumny<sup>11</sup>.

Co najważniejsze jednak, antropologia edukacji ma znaczenie nie tylko doraźne i lokalne, ale także uniwersalne, ponieważ jako dziedzina badań antropologicznych może do tych ostatnich dużo wniesić<sup>12</sup>. Już w ujęciu pioniera dyscypliny a zarazem twórcy etnografii mówienia – Della Hymesa, miała być ona nie tyle antropologią stosowaną, ile antropologią, która umożliwi pełniejszy wgląd w język, kulturę i społeczeństwo<sup>13</sup>. Pogłębiający się od czasów Hymesa zwrot refleksywny antropologii pozwolił jej przedstawicielom skierować zainteresowania w stronę rozpoznania specyfiki kultury zachodniej. Zaś pożytków dla antropologii refleksywnej z badań nad edukacją jest wiele. Badania te wnoszą dużo do refleksji nad wiedzą jako instytucją kulturową. Współczesna antropologia i etnografia wiedzy koncentruje się przede wszystkim na badaniach tego,

9 K.M. Anderson-Levitt *World anthropologies of education*, w: *Companion to the anthropology of education*, ed. B.A.U. Levinson, M. Pollock, Wiley-Blackwell, Oxford–Malden 2011, s. 17-18.

10 G. Spindler, L. Spindler *Interpretive ethnography of education*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey–London 1987; D. Hymes *Language in education: ethnolinguistic essays*, D.C: Centre for Applied Linguistics, Washington 1980.

11 R. McDermott, J. Duque Raley *The ethnography of schooling writ large*, w: *Companion to the anthropology of education*, s. 34-49.

12 H. Varenne, J. Koyama *Education, cultural production and figuring out what to do next*, w: *Companion to the anthropology of education*, s. 56.

13 E. Rockwell, *Recovering history in the anthropology of education*, w: *Companion to the anthropology of education*, s. 66.

co dzieje się w laboratorium: w przestrzeni akademickich i pozaakademickich badań. Tymczasem jednymi z głównych instytucji wiedzy – odpowiedzialnymi nie tyle za rewizję, co przede wszystkim za utrwalanie naukowych standardów oceny i rozumienia rzeczywistości – są instytucje szkolne, które w przeciwieństwie do instytucji uniwersyteckich i badawczych, mają nadal charakter znacznie bardziej masowy. Krótko mówiąc: szkolne paradygmaty i konteksty instytucjonalne wiedzy nadal różnią się od paradygmatów i kontekstów akademickich, a zrozumienie i właściwe uchwycenie teoretyczne tego zjawiska pozwoliłoby nam zrozumieć, na jakich poziomach i na jakie sposoby coś, co określamy wspólnym mianem „wiedzy”, funkcjonuje.

Więcej, można powiedzieć, że piśmienność, wiedza oraz oparte na nich systemy edukacyjne są najbardziej znamiennymi instytucjami kultury zachodniej, decydującymi zarówno o jej przemianach, jak i o reprodukcji jej wzorców myślenia i działania. Jeśli wychowanie w kulturach pierwotnych a co za tym idzie – kulturalizacja i socjalizacja – odbywa się przede wszystkim przez praktykę naśladowania i obejmuje pierwsze lata życia dziecka<sup>14</sup>, to w kulturze zachodniej odbywa się ono głównie przez wyizolowanie osób podlegających procesowi edukacyjnemu ze wspólnoty tradycyjnej (rodzinnej, sąsiedzkiej) oraz przez długotrwałą, przekraczającą częstokroć czas osiągnięcia społecznej dojrzałości naukę zdekontekstualizowanych wobec dotychczasowego życia czynności zapośredniczonych przez pismo. Nie przypadkiem w społeczeństwach zachodnich utożsamia się obecnie edukację z nauką szkolną, a naukę szkolną – odseparowaną czasowo i przestrzennie od innych obszarów życia – przede wszystkim – z nabyciem piśmienności jako umiejętności separowania słów i rzeczy od kontekstów egzystencjalnych ich użycia.

Oczywiście trzeba pamiętać, że dziecko w społeczeństwach zachodnich styka się z reguły po raz pierwszy i systematyczny z pismem nie w szkole, lecz w przedszkolu – swej pierwszej, nie opartej na więziach tradycyjnych instytucji edukacyjnej. Nie można też zapominać, że zanim dziecko zetknie się z nim w przedszkolu, ma z nim często kontakt w domu. Pozwala mu to na wczesne ustalenie funkcji artefaktów piśmiennych (jak choćby tego, że książki służą do oglądania i czytania), przyswojenie sobie pewnych umiejętności piśmiennych (rozpoznawanie poszczególnych liter, odróżnianie czynności pisania i rysowania *etc.*), a także nabycie określonych wyobrażeń na temat tych ostatnich: wyobrażeń mających wpływ na jego dalszy proces edukacyjny<sup>15</sup>. Krótko

14 *From child to adult: studies in the anthropology of education*, ed. J. Middleton, Natural History Press, Garden City–New York 1970.

15 L. Tolchinsky *The configuration of literacy as a domain of knowledge*, w: *The Cambridge handbook of literacy*, ed. D.R. Olson, Nancy Torrance, Cambridge University Press, Cambridge 2007, s. 468–486.

mówiąc, w kulturze zachodniej, zwłaszcza w rodzinach o wyższym poziomie wykształcenia, inicjacja piśmienna odbywa się dziś bardzo wcześnie. Jednym z jej podstawowych narzędzi są, między innymi, oglądane z rodzicami jeszcze przed ukończeniem drugiego roku życia książeczki edukacyjne, zawierające na każdej stronie obrazek lub zdjęcie oraz nazwę przedstawianej przez nie rzeczy. Inicjowana przez nie praktyka edukacyjna nie jest ani przezroczysta, ani uniwersalna. Jeśli kompetencja językowa w kulturach pierwotnych opiera się przede wszystkim na nabywanej przez dzieci przez naśladowanie dorosłych „wiedzy jak” (wiedzy, jak używać danych słów), to w kulturze piśmiennej składania się ona ku „wiedzy że” (wiedzy, że „dany przedmiot nazywa się tak a tak”). Ten ostatni rodzaj wiedzy nabywa się właśnie przez odseparowaną od codziennych działań grę „w nazywanie”. Służy ona dekontekstualizacji danego przedmiotu oraz oznaczającego go słowa z ciągu życiowych czynności i jest realizowana w opisanym książkach, w których przedmioty i reprezentujące je słowa – wypreparowane z jakiegokolwiek narracji oraz bieżącego „tu i teraz” dziecka – są ukazywane na obrazkach, których podstawową funkcją jest ilustrowanie zasady reprezentacji. Książki te uczą także takich *stricte* piśmiennych czynności jak przeprowadzanie klasyfikacji logicznej. Zawierają bowiem z reguły rzeczy posegregowane według klas, a nie według związanych z nimi kontekstów sytuacyjnych (czego świadectwem są częste tytuły w rodzaju „owoce”, „zwierzęta”, „warzywa”, „kolory”, „kształty” *etc.*)

A jednak nie każde dziecko przechodzi przez edukację przedszkolną, nie każde też obcuje z książkami w środowisku rodzinnym. Systematyczny i masowy trening piśmienny, ujednolicony zarówno pod względem środków, jak i celów rozpoczyna się dopiero w szkole. To właśnie piśmiennosc szkolna – postrzegana jako forma alienacji od tradycyjnych sposobów życia, oparta na kodowaniu i dekodowaniu neutralnych aksjologicznie znaków pisma – jest obecnie warunkiem wykształcenia, a wykształcenie warunkiem pełnego uczestnictwa w społeczeństwach zachodnich. Podsumowując: fakt, że ludzie w kulturze zachodniej spędzają znaczną część swojego życia oraz do pewnego wieku – znaczną część swojego dnia w szkole, podlegając systematycznemu treningowi piśmiennemu, społecznemu i intelektualnemu, jest jednym z najbardziej istotnych faktów na temat kultury zachodniej.

Fakt ten można różnorodnie interpretować. Zdaniem przedstawicieli *New Literacy Studies* wiąże się on z kulturowym i społecznym usytuowaniem szkoły jako takiej<sup>16</sup>. Zdaniem takich teoretyków jak Jack Goody i David R. Olson jest to związane z fenomenologią samego pisma jako narzędzia dekontekstualizacji i akumulacji wiedzy. Pismo bowiem, materializując treści ważne dla danego

16 M. Cole, S. Scribner *The psychology of literacy*, Cambridge University Press, Cambridge 1981; B.V. Street *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.

porządku kulturowego, nadaje im nowy status. Wiedza zapisana przestaje być „wiedzą jak” – zbiorem praktycznych wskazówek ściśle powiązanych z daną czynnością i przekazywanych w bezpośrednim kontakcie, najczęściej w międzypokoleniowej transmisji. Wiedza zdeponowana w tekście staje się „wiedzą że”, oderwaną od kontekstu sytuacyjnego i osobowego; z jednej strony skanonizowaną do niezmienniej postaci, z drugiej zaś – przez możliwość porównywania jej z innymi źródłami wiedzy – potencjalnie otwartą na eksperyment<sup>17</sup>. Ta właśnie dekontekstualizacja i akumulacja wiedzy wymaga osobnych instytucji do jej podtrzymania, reprodukowania i wytwarzania.

Badania szkoły jako instytucji piśmiennej pozwalają rewidować ustalenia takich rzeczników klasycznej teorii piśmienności jak Walter J. Ong, Marshall McLuhan, Eric Havelock czy Jack Goody. W teorii tej kładziono nacisk na pismo jako przede wszystkim narzędzie intelektualnej emancypacji: instrument krytycznej, w tym naukowej, rewizji treści kulturowych. Tymczasem badania systemów edukacyjnych pozwalają wyraźniej dostrzec polityczne i etyczne uwikłanie piśmienności jako, między innymi, narzędzia władzy: podtrzymywania i reprodukowania określonych wzorców kulturowych. Pozwala to wzbogacić i skomplikować nasz obraz zachodnich praktyk piśmiennych i ich wpływu na rzeczywistość kulturową. Kulturowa funkcja szkolnych praktyk piśmiennych właściwych dla nauczania początkowego polega raczej na standaryzacji internalizowanej wiedzy niż na jej krytycznym przetwarzaniu. Lektura wczesnoszkolna nie jest lekturą samotną, krytyczną i indywidualistyczną, bowiem szkoła jest ważną instytucją propagowania i utrwalania określonych technik czytania kontrolowanego, socjalizującego, pozwalającego jednostce działać w mniej lub bardziej przewidywalny sposób. Tekst zaś – rozumiany jako „dyskurs autonomiczny”<sup>18</sup> – nie jest rodzajem tekstu dominującym ani nawet paradygmatycznym dla nowożytności. Przykładem są choćby podręczniki – książki zawierające wiedzę utożsamianą z nauką oraz przekazujące standardy myślenia naukowego. Nie są one czytane samotnie, lecz pod nadzorem szkoły, kontrolującej na bieżąco sposób ich lektury i standaryzującej sposób ich interpretacji. Innymi słowy, szkoła jest jedną z podstawowych instytucji edukacyjnych odpowiedzialnych za społeczną reprodukcję normatywnych, zestandaryzowanych konwencji czytania<sup>19</sup>.

17 J. Goody *Poskromienie myśli nieoswojonej*, przeł. M. Szuster, PIW, Warszawa 2011; D.R. Olson *Papierowy świat. Poznawcze i pojęciowe implikacje pisanie i czytania*, przeł. M. Rakoczy, Wydawnictwa UW, Warszawa 2011.

18 W.J. Ong *Oralność i piśmienność*, przeł. J. Japola, Wydawnictwa UW, Warszawa 2011, s. 131-132.

19 D.R. Olson *Literacy, literacy policy and the school*, w: *The Cambridge handbook of literacy*.



Polityczne i etyczne uwikłania piśmienności oraz szkoły jako instytucji piśmiennej są głównym przedmiotem refleksji wspomnianych już *New Literacy Studies*. Ich przedstawiciele, zainspirowani przede wszystkim przez Briana V. Streeta<sup>20</sup>, odrzucają model autonomiczny pisma, w którym przyjmuje się, że posiada ono pewne cechy immanentne decydujące o kierunku uruchamianych przez siebie przemian kulturowych. Uznają oni, że następstwa piśmienności wynikają nie z samego medium, lecz ze skontekstualizowanego kulturowo sposobu jego użycia, oraz że pismo jest zawsze, mniej lub bardziej uwikłane w określoną, towarzyszącą jego kontekstowi instytucjonalnemu aksjologię. A jednak perspektywa *New Literacy Studies* cierpi na pewne braki związane przede wszystkim z nawiązaniem do metod *stricte* etnograficznych. Najpoważniejszym z nich jest brak perspektywy historycznej, pozwalającej na uniknięcie nadmiernej absolutyzacji zarówno używanych kategorii, jak i formułowanych rozpoznń. Antropologiczna refleksja nad szkołą jako instytucją piśmienną wymaga, jak sądzę, głębokiej relatywizacji stosowanych pojęć i ustaleń; relatywizacji opartej nie tylko na badaniach różnych kontekstów kulturowych (co przedstawiciele *New Literacy Studies* podkreślają, odrzucając uniwersalne charakterystyki piśmienności na rzecz ujęć lokalnych), ale także różnych kontekstów historycznych. Nie sposób zachodnich instytucji edukacji początkowej rozpatrywać przez esencjalistyczne charakterystyki, które postrzegają te instytucje bądź jako instrumenty emancypacji, bądź jako instrumenty zniewolenia. Dychotomia ta, przyświecająca zarówno klasycznym, jak i wielu dzisiejszym badaniom nad edukacją, piśmiennością i wiedzą jest moim zdaniem fałszywa. Po pierwsze, instytucje te były różnorako wykorzystywane w zależności od kontekstu historycznego, kulturowego, politycznego i instytucjonalnego. A w konsekwencji: były one i są odmiennie badane i interpretowane. Po drugie, niezależnie od tych kontekstów, a może częstokroć wbrew nim, były one i są różnorako wykorzystywane przez jednostki.

Wiązanie edukacji piśmiennej ze społeczną i polityczną emancypacją jest, rzecz jasna, nadużyciem. Przykładowo, podjęta w XIX-wiecznej Anglii walka z analfabetyzmem nie była krokiem na rzecz intelektualnego i politycznego wyzwolenia klas pracujących. Szkoły raczej dyscyplinowały, niż wyzwalały, uczyły bowiem idei konkurencyjności, punktualności, zdyscyplinowania, pracy w ramowym układzie godzin *etc.* Innymi słowy, ich główną, choć rzecz jasna, nie jedyną funkcją było przystosowanie ludzi do warunków przemysłowego i zurbanizowanego społeczeństwa kapitalistycznego<sup>21</sup>. Piśmienność szkolna – jak zauważał Harvey Graff – była w związku z nowym podziałem klasowym

20 B.V. Street *Literacy in theory and practice*.

21 H. Graff *Literacy past and present: critical approaches in the literacy/society relationship*, w: *Labyrinth of literacy. Reflections on literacy past and present*, Taylor & Francis, Philadelphia 1987.

instytucjonalnym narzędziem organizowania i stabilizowania porządku społecznego, a propagując dzięki słowu drukowanemu „ideologię nadziei” i obietnicę poprawy warunków życia dla ludzi piśmiennie wyedukowanych, przyczyniała się nie tyle do ich indywidualnej emancypacji, ile do społecznej produktywności<sup>22</sup>. Z drugiej jednak strony istniały konteksty instytucjonalne i polityczne, w których piśmienność stawiała się narzędziem faktycznego wyzwolenia, służąc temu, czemu według klasycznej teorii piśmienności miała służyć: rozwojowi krytycznej świadomości. Owocowało to różnorodnymi orientacjami i tradycjami badawczymi. Tak więc gdy w drugiej połowie wieku XX w Wielkiej Brytanii analizowano edukację piśmienną jako narzędzie reprodukcji mechanizmów społecznej dominacji, czego przykładem jest choćby głośna praca Paula Willis, *Learning to labor*<sup>23</sup>, to w tym samym czasie w krajach latynoamerykańskich analizowano ją jako instrument politycznej emancypacji, czego najgłośniejszym wyrazem stała się książka Paulo Freire *Pedagogy of the oppressed*<sup>24</sup>.

Rzecz jasna, w obu paradygmatach badawczych sama piśmienność nabrała skrajnie różnych znaczeń. Jeśli w pierwszym traktowana była jako pasywnie przyjmowane, uniwersalne narzędzie społecznej opresji, to w drugim – reprezentowanym przez Freire, była aktywnie przekształcanym, zanurzonym w świecie lokalnych znaczeń instrumentem rozwoju świadomości, pozwalającym analizować własne doświadczenie w kategoriach przekraczających społeczne i kulturowe uwarunkowania. Warto dodać, że oba te paradygmaty są obecnie przy wsparciu różnych dyscyplin i teorii kontynuowane. Pierwszy – znajduje częściowy wyraz w pracach inspirowanych koncepcją Pierre’a Bourdieu, którego napisana wspólnie z Jeanem-Claude’em Passeronem książka *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*<sup>25</sup> przeżywa dziś w krajach anglosaskich dość gwałtowny renesans<sup>26</sup>. Drugi – znajduje przedłużenie między innymi w koncepcjach inspirowanych pracami Paulo Freire oraz Michaiła Bachtina, w których uznaje się, że ani sama piśmienność, ani

---

22 Tamże.

23 P. Willis *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*, Columbia University Press, New York 1981.

24 P. Freire *Pedagogy of the oppressed*, trans. M.B. Ramos, Continuum, New York–London 2006.

25 P. Bourdieu, J.C. Passeron *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa 2006.

26 *Pierre Bourdieu and literacy education*, ed. J. Albright, A. Luke, New York–London 2008; M. Grenfell *Bourdieu, language and education*, w: *Language, ethnography and education. Bridging new literacy studies and Bourdieu*, ed. M. Grenfell, D. Bloome, Ch. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell, B. Street, Taylor and Francis, London–New York 2012.

nawet teksty nie są depozytariuszami władzy. Są nimi zinstytucjonalizowane w określonych systemach edukacyjnych sposoby ich użycia. A jeśli tak, to zarówno piśmienność, jak i teksty mogą być instrumentami pozytywnej zmiany<sup>27</sup>.

Powróćmy do kwestii historycznej relatywizacji wielu pojęć obecnych w dyskursie *New Literacy Studies*. Takiej relatywizacji wymaga samo pojęcie edukacji. Przykładowo, w kulturze zachodniej pojęcie to – rozumiane w możliwie najszerszy sposób jako proces kulturalizacji i socjalizacji jednostki – jest utożsamiane obecnie przede wszystkim z nauką szkolną. Fakt ten należy zrelatywizować: pokazać jego nieoczywistość w konfrontacji z tymi kulturami niezachodnimi, w których instytucja szkoły jest nieznaną, lub też z kulturami niezachodnimi, w których przybierała ona całkowicie inną postać. Co więcej, należy je zrelatywizować nie tylko kulturowo, ale także historycznie, bowiem systemy edukacyjne kultury zachodniej, choć oparte na piśmienności alfabetycznej, ulegały radykalnym przekształceniom. Po pierwsze, nigdy nie było jednego systemu szkolnictwa: istniało szkolnictwo prywatne i publiczne, dobrowolne i przymusowe, formalne i nieformalne. Ponadto sama nowożytność była obszarem przynajmniej kilku, następujących po sobie wizji tego, czym edukacja być powinna, jak powinna być realizowana oraz dla kogo przeznaczona. Reformacja stworzyła ideę nieelitarnego szkolnictwa jako instytucji religijnej, nauczającej prawd umożliwiających zbawienie. Oświecenie widziało szkolnictwo jako instytucję świecką, służącą doczesnej emancypacji politycznej i intelektualnej jednostki. W XIX wieku pojawia się idea masowej edukacji, której głównym celem jest tworzenie zarówno narodu, jak i społeczeństwa obywatelskiego. W wieku XX w Europie Zachodniej zaczyna dominować myśl, że edukacja powinna służyć przystosowaniu do pracy i uczestnictwa w globalnym rynku konsumpcji<sup>28</sup>: myśl, która z oczywistych względów politycznych nie mogła być długo realizowana w Europie Środkowo-Wschodniej. A zarysowana powyżej charakterystyka nie uwzględnia wielu zrealizowanych i niezrealizowanych, alternatywnych projektów edukacyjnych, które kwestionowały założenia leżące u podstaw nurtów dominujących.

Relatywizacji wymaga także pojęcie wiedzy, które w kulturze zachodniej zaczęło być utożsamiane z nauką jako swoistą, piśmienną instytucją, trwającą i rozwijającą się dzięki, między innymi, systemom zinstytucjonalizowanej edukacji. Nie przypadkiem w większości tekstów dotyczących epistemologii,

27 *Literacy as praxis. Culture, language, and pedagogy*, ed. C.E. Walsh, Ablex Publishing, Norwood 1991.

28 A.M. Chartier *The teaching of literacy skills in Western Europe. An historical perspective*, w: *The Cambridge handbook of literacy*, s. 451-467.

filozofii wiedzy bądź filozofii edukacji zakłada się, że wiedza ma charakter propozycjonalny: jest mniej lub bardziej zwartym systemem sądów zdeponowanych w języku, a dokładnie – w zapisanych, zawartych w tekście zdaniach. Z rozwijanej tu, antropologicznej i historycznej perspektywy ta koncepcja wiedzy nie ma charakteru neutralnego i co więcej – jest efektem określonych uwarunkowań instytucjonalnych, w tym medialnych, kultury zachodniej. Jest to koncepcja późna, związana ściśle z piśmiennością nowożytną, a dokładnie – z drukiem.

Relatywizacji domaga się też charakterystyka związku między masową piśmiennością i edukacją. Przykładowo, masowa piśmienność w Anglii wiązała się z rozwojem społeczeństwa industrialnego i przymusowym szkolnictwem świeckim, natomiast w Szwecji nie miała ona nic wspólnego z uprzemysłowieniem, urbanizacją, państwową edukacją szkolną, wiązała się bowiem z nadzorowaną przez kościół edukacją domową służącą rozwojowi indywidualnej pobożności. I w końcu – relatywizacji wymaga kategoria dziecka, bowiem ulegała ona w dziejach kultury zachodniej poważnym przekształceniom mającym wyraźny wpływ na praktyki edukacji szkolnej; na sposób inicjowania dzieci do społeczeństwa piśmiennego.

Historycznej relatywizacji domaga się jednak przede wszystkim pojęcie piśmienności. Obecnie jest ona z reguły postrzegana jako posiadanie podstawowych umiejętności pisania, czytania i liczenia, choć przedstawiciele *New Literacy Studies* dopominają się, by traktować ją nie tyle jako ustaloną kategorię denotującą określone umiejętności, ile jako zestaw różnorodnych praktyk usytuowanych społecznie, kulturowo i politycznie<sup>29</sup>. Podlega też ona ważnym przekształceniom w związku z pojawieniem się nowych mediów audiowizualnych i elektronicznych faworyzujących nowe techniki lektury, nowe sposoby piśmiennej organizacji wiedzy oraz nowe strategie korzystania z tej ostatniej. Choć badacze *New Literacy Studies* starają się przekształcenia te zdiagnozować, poświęcają oni niedostatecznie dużo uwagi temu, że utożsamienie piśmienności z podstawowymi umiejętnościami czytania, pisania i liczenia jest efektem długiej ewolucji kulturowej powiązanej ze znaczącymi przekształceniami politycznymi, ekonomicznymi i intelektualnymi kultury zachodniej. Przez wiele wieków postrzegano umiejętność czytania, pisania i liczenia jako umiejętności względnie osobne, niepodpadające pod wspólną kategorię. Przykładowo, w średniowiecznej Europie piśmienności nie wiązano z podstawowymi umiejętnościami funkcjonalnymi, lecz z przynależnością do określonej kultury umysłowej: ze znajomością elitarnego kanonu określonych

29 B.V. Street *Literacy in theory and practice*; tegoż *The new literacy studies*, w: *Literacy. A critical sourcebook*, ed. E. Cushman, E.R. Kintgen, B.M. Kroll, M. Rose, Bedford/St. Martin's, Boston–New York 2001.

tekstów, a także (jak w przypadku kultury średniowiecznej) – elitarnego języka, czyli łaciny<sup>30</sup>.

Co najważniejsze jednak, w postulowanych w tym artykule badaniach nad szkolną edukacją piśmienną należy porzucić dwie koncepcje nadal w nich dominujące. Pierwszą – zakładającą, że piśmienność szkolna jest przede wszystkim narzędziem reprodukcji rozumianej, za Bourdieu, jako odtwarzanie określonej stratyfikacji społecznej. Drugą – mówiącą, że pismo jako takie jest zasadniczo technologią intelektu: medium przekształcania naszych narzędzi poznawczych. Sądzę, że pojęcie reprodukcji, utożsamione przez Bourdieu z reprodukcją hierarchii społecznej<sup>31</sup>, należałoby znacząco rozszerzyć, obejmując nim wszelkie mechanizmy przekazywania i utrwalania sposobów myślenia, działania, odczuwania i wartościowania. Szkolne pisanie i czytanie reprodukuje nie tylko formy dominacji społecznej, lecz określone i historycznie zmienne wzorce doświadczenia o znaczeniu szerszym, wymagającym obszernej zakrojonych badań niż badania zainicjowane przez Bourdieu. Przyjmując też, że pismo nie jest jedynie technologią intelektu. Bez względu na to, czy pismo zawsze i wszędzie można uznać za technologię<sup>32</sup> i czy można je za Ongiem nazwać „sztucznym”, jedno wydaje się pewne. Zarówno na obszarze klasycznej i nieklasycznej refleksji nad piśmiennością analiza cielesnego, materialnego oraz procesualnego wymiaru czytania i pisania wydaje się zaniedbana. Widać to nie tylko w najnowszych tekstach badaczy, którzy skłonni są piśmienność określać mianem „epistemy”<sup>33</sup> lub „domeny wiedzy”<sup>34</sup>. Jest to widoczne także w encyklopedycznych definicjach pisma, w których utożsamia się je z systemem znaków oraz z towarzyszącą mu zasadą reprezentacji: z, przykładowo, „zespołem widzialnych znaków odniesionych w umowny sposób do określonego poziomu strukturalnego języka”<sup>35</sup> lub z „systemem znaków, służącym do utrwalania lub zastąpienia języka mówionego przez zapis”<sup>36</sup>. Pismo zostaje tu sprowadzone do określonej treści i określonej wizualności. Tymczasem nie

30 M. Clanchy *From memory to written record. England 1066-1307*, Edward Arnold and Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1979.

31 P. Bourdieu, J.-C. Passeron *Reprodukcja...*

32 T. Ingold *Lines. A brief history*, Routledge, New York 2007.

33 D.R. Olson *The literacy episteme. From Innis to Derrida*, w: *The Cambridge handbook of literacy*, s. 3-22.

34 L. Tolchinsky *The configuration of literacy...*

35 *The New Encyclopedia Britannica*, „Writing”, vol. 29, Chicago–London–New Delhi–Paris etc. 2002, s. 1025.

36 *Encyklopedia Powszechna PWN*, „Pismo”, Warszawa 1985, s. 548.

jest ono jedynie – jak chce większość jego badaczy – pracą oka i umysłu. Jest pracą stosownie wyposażanej ręki oraz całego ciała wykonującego nad określonym materiałem stosowny gest. Innymi słowy, właściwa dla pism Waltera J. Onga, Marshalla McLuhana, Jacka Goody'ego i Davida R. Olsona redukcja piśmienności przede wszystkim do funkcji intelektualnych – pozwalających jednostce w określony poznawczo sposób odnosić się do świata, języka oraz siebie – ogranicza nasze spojrzenie na piśmienność, a także – na proces jej nabywania. Powinniśmy nie tylko zrelatywizować wszelkie bazujące na tej redukcji definicje, przyjmując, że są one efektem określonych praktyk pisania i czytania. Powinniśmy przyjrzeć się stojącym za nimi założeniom, te bowiem domagają się rewizji.

Cieleśne wymiary piśmienności należałoby rozumieć przynajmniej na dwa sposoby. Po pierwsze, pismo wiąże się z określonymi technikami czy praktykami cielesnymi, zależnymi od tego, na czym i czym się pisze oraz co i w jaki sposób się czyta<sup>37</sup>. Przykładowo, czytanie zwoju różni się od czytania kodeksu, a różnice technik cielesnych pociągają za sobą odmienne sposoby używania tekstów. Kodeks, zwłaszcza drukowany, wyposażony w paginację oraz spis treści faworyzuje lekturę analityczną i wybiórczą. Zwój faworyzuje lekturę syntetyczną, bardziej uroczystą, związaną nierzadko z *performance*: całościowym i głośnym wykonaniem. Innym przykładem są techniki zapisu. W zachodniej kaligrafii pisanie opiera się dziś głównie na ruchu samej ręki. W chińskiej – na łokciu i barku, co prowadzi do uruchomienia większych partii ciała oraz kodyfikacji ich postaw, jak choćby ułożenia stóp<sup>38</sup>, o których milczą zachodnie podręczniki kaligrafii jako o rzeczy bez znaczenia. Pisanie rylcem na tabliczce glinianej różni się od pisania długopisem po papierze, zwłaszcza gdy tym czynnościom towarzyszą odmienne systemy pisma. Jeśli pierwsza technika umożliwia dostrzeżenie w pisaniu działania mocno angażującego nie tylko wzrok, ale całe ciało, to druga pociąga za sobą koncepcję pisania jako procesu czysto mentalnego, pozwalającego „przelewać” czystą myśl bezpośrednio na papier. Ta ostatnia wizja, dominująca dla zachodniej nowożytności z pewnością wiązała się, między innymi, z ewolucją materiałów piśmiennych. Była ona obca wielu cywilizacjom starożytnym; jak choćby skrybom starożytnego Egiptu, których zajęcie nie było przeciwstawiane pracy fizycznej, lecz z nią utożsamiane: traktowane jako lżejsza praca fizyczna, mniej eksploatująca

37 Taki kierunek badań pisma na gruncie francuskim uprawia choćby Roger Chartier, na gruncie polskim zaś – w odniesieniu do dzienników przede wszystkim Paweł Rodak. Zob. P. Rodak *Pismo, książka, lektura. Rozmowy: Le Goff, Chartier, Hebrard, Fabre, Lejeune*, przeł. A. Gronowska i in., Wydawnictwa UW, Warszawa 2009; tegoż *Między zapisem a literaturą. Dziennik polskiego pisarza w XX wieku*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2011.

38 L.X. Polastron *Kaligrafia chińska*, przeł. J. Piątek, Wydawnictwo RM, Warszawa 2007, s. 15.

ciało w porównaniu do pracy rolnika lub metalurga<sup>39</sup>. Wizja ta była też obca europejskiemu średniowieczu, w którym pisanie na pergaminie – materiale wymagającym, między innymi, użycia pumeksu i noża lub brzytwy do zdrapywania błędów – wiązało się z dużym wysiłkiem<sup>40</sup>. Była też nieznaną greckim początkom piśmiennosci. Czasownik *graphein* (pisać) nie oznaczał pierwotnie tworzenia tekstów, a tym bardziej – przelewania myśli na papier, lecz czynność skrobienia czy wydrapywania. Czynność leżąca po stronie materii, a nie ducha, po stronie siły fizycznej, a nie intelektualnych zdolności<sup>41</sup>.

Po drugie i najważniejsze, praktyki pisania i czytania osadzone są zawsze w określonym kontekście instytucjonalnym, wymuszającym określone techniki cielesne, niebędące jedynie efektem zastosowania takich a nie innych materiałów piśmiennych. Świetną tego egzemplifikacją jest właśnie piśmiennosc szkolna. Zrozumienie jej wymaga uwzględnienia przestrzeni i czasu, w których odbywają się lekcje. Szkolne, kierowane przez nauczyciela czytanie i pisanie osadzone jest w czasie ściśle regulowanym za pomocą zegara i sygnalizowanym za pomocą dzwonka dyscyplinującego wszelkie piśmienne czynności przez umieszczenie ich w dualnym podziale właściwym dla społeczeństwa kapitalistycznego (lekcja, czyli praca, *versus* przerwa, czyli odpoczynek). Czynności te są też umiejscowione w określonej, standaryzującej zachowanie przestrzeni, w której jakakolwiek wypowiedź wymaga zgody nauczyciela i w której uczniowie muszą symultanicznie wykonywać takie same czynności, siedząc z reguły nieruchomo w równych rzędach i w takich samych ławkach. Innymi słowy, pisanie wiąże się tu z wysoce zdyscyplinowanym, zestandaryzowanym użyciem ciała traktowanego nie jako narzędzie sztuki; mniej lub bardziej zindywidualizowanej ekspresji (jak w tańcu, który także może podlegać wysoce skodyfikowanym regułom), lecz jako narzędzie pracy i to pracy zbiorowej. Szkolne techniki pisania nie są technikami indywidualistycznymi. A to dlatego, że choć każdy uczeń oceniany jest osobno, musi podporządkować się wspólnemu rytmowi działania zespołowego, kierowanego przez nauczyciela oraz anonimowe dzwonki, uosabiające zdepersonalizowaną, niewidoczną władzę.

Przykładowo, uczniowskie przepisywanie – rozumiane, między innymi, jako akt cielesny – stoi na antypodach swobodnego przepisywania dokonywanego poza szkołą przez chińskiego kaligrafa. W obu przypadkach nie mamy do czynienia z tworzeniem nowego a tym bardziej oryginalnego tekstu, lecz

39 M. Kuckenberga *Pierwsze słowo. Narodziny mowy i pisma*, przeł. B. Nowacki, PIW, Warszawa 2006, s. 210.

40 M. Clanchy *From memory to written record...*, s. 114-144.

41 Cyt. za T. Ingold *Lines...*, s. 136.

z reprodukcją z góry ustalonej treści za pomocą skodyfikowanego systemu piśmiennej reprezentacji. Nic dziwnego, że szkolne przepisywanie kojarzone jest z pracą techniczną, chińskie kaligrafowanie zaś – ze sztuką. Jeśli pierwsze polega na doświadczeniu alienacji: na zahamowaniu spontanicznej ekspresji ciała i umysłu oraz na imitacji gestów nauczyciela, to drugie pozostaje swoistym *performance* – złożonym gestem pociągającym za sobą cielesną i umysłową ekspresję. Można powiedzieć, że wynika to jedynie z odmiennej semantyki wschodnich odpowiedników zachodnich kategorii „twórczości” i „sztuki”, które w kulturach dalekowschodnich nie wykluczają praktyk naśladowania tradycji, lecz wręcz je zakładają<sup>42</sup>. Nie bez znaczenia pozostaje tu także kwestia różnych narzędzi pisania. W przeciwieństwie do pędzla, długopis lub ołówek daje mniej możliwości ekspresji. Kreślona za ich pomocą linia, niezmienna co do grubości, nie oddaje tak dynamicznie ruchu ręki. Można też różnic między tymi dwiema praktykami upatrywać w odmienności stosowanych w nich systemów pisma: alfabetycznego oraz ideograficznego. Pierwsza praktyka – związana z fonetyczną reprezentacją – polega jedynie na czytelnym przekazaniu semantyki określonych słów, druga zaś, w ramach której reprezentacje pojęć zachowują nierzadko ich zmysłowe korelaty, koncentruje się na nadaniu im wizualnego i materialnego wyrazu<sup>43</sup>. Można jednak uznać, że różnice te wynikają nie tyle z różnic systemów reprezentacji (alfabetycznej czy ideograficznej), ile raczej ze specyfiki cielesnego gestu pisania oraz towarzyszących mu znaczeń. Szkolne przepisywanie nie może być sztuką, ponieważ bliższe jest pracy wyalienowanej. Nie jest ono ucieleśnianiem czy ewokowaniem ważnej dla danej jednostki tradycji. Pozostaje zbiorową, mechaniczną, przymusową, odseparowaną od czasu wolnego reprodukcją treści niebędących przedmiotem swobodnego wyboru. Fakt ten nie jest konsekwencją specyfiki danego systemu pisma. Wynika on raczej z kontekstu instytucjonalnego jego użycia.

Nie koniec na tym. Jak zauważa Tim Ingold w książce *Lines. A brief history* – kaligraf chiński nie imituje w kreślonych ideogramach wizualności rzeczy. Owszem, tym, co go inspiruje, jest świat zmysłowo doświadczany. Jego obserwacja nie polega jednak na oddawaniu w wizualności pisma statycznych wizerunków rzeczy, lecz na uchwytowaniu w geście dynamiki ich ruchu. Pod tym względem kaligrafia chińska pozostaje na antypodach wartości preferowanych w zachodniej kaligrafii. Statyczna przejrzystość, symetria i regularność – pozwalające skupić uwagę raczej na treści słów niż na ich materialnym

42 F. Nakamura *Creating or performing words? Observations on contemporary Japanese calligraphy*, w: *Creativity and cultural improvisation*, ed. E. Hallam, T. Ingold, Bloomsbury Academic, Oxford–New York 2007, s. 80–81.

43 P. Majewski *Męka kopyisty, rozkosz kaligrafa* (w przygotowaniu do druku).



kszałtacie – są tu niepożądane<sup>44</sup>. Piszący koncentruje się przede wszystkim na procesie pisania, a nie na jego efekcie; na osiągnięciu doskonałego gestu ręki, a nie na jej śladzie – wyglądzie ideogramu. Znajduje to przedłużenie w chińskich praktykach edukacyjnych, w których dzieci ćwiczą pisanie nie tylko przez odwzorowanie ideogramów, lecz przez wykonywanie określonych ruchów ręki w powietrzu<sup>45</sup>. Praktyka ta – w szkołach zachodnich wykorzystywana zaledwie incydentalnie – pokazuje, jak różne rodzaje inicjacji w piśmienność mogą pociągać za sobą różnice w kulturowym programowaniu określonego rodzaju percepcji oraz określonych kulturowo stosunków między okiem, ręką, resztą ciała i umysłem. Jeśli pierwsze ćwiczenia piśmienne w kulturze zachodniej polegają na reprodukowaniu kształtu litery, której dziecko przygląda się, aby obok umieścić jej własną wersję, to w Chinach opierają się one na przekalkowywaniu lub zamalowywaniu na czarno modelu napisanego w innym, jaśniejszym kolorze<sup>46</sup>. Inicjacja piśmienna chińskich dzieci w większym stopniu lokuje pamięć liter w pamięci ciała: pamięci kinetycznej, czyniąc ją „wiedzą ucieleśnioną”. Inicjacja dzieci zachodnich lokuje pamięć liter przede wszystkim w pamięci oka. W tym sensie zachodni proces edukacyjny jest znacznie bardziej wzrokocentryczny. Jest to proces, który nie tylko uprzywilejowuje oko, lecz w swoisty sposób je programuje. Po pierwsze, czyni je narzędziem percepcji ukierunkowanej nie na poszukiwanie zmienności (ruch rzeczy jako inspiracja ruchu ręki), lecz niezmienności (stały kształt litery-wzoru jako inspiracja do jej wizualnego odwzorowania). Po drugie, w bardziej radykalny sposób dokonuje oddzielenia wzroku od ciała. Jeśli w chińskiej inicjacji piśmiennej patrzenie staje się inspiracją dla gestu, to w zachodniej podlega ono wyraźnej alienacji – znajdując wyraz przede wszystkim w wyglądzie reprodukowanej litery. W tym ostatnim przypadku kryterium doskonałości gestu przestaje być związane z ciałem, lecz wiąże się z jego wizualnym efektem.

Przywołajmy omawiany przez Ingolda fragment z chińskiego podręcznika kaligrafii, w którym kaligraf żyjący w czasach dynastii Sung – Huang T'ing Chien pisze, jak po latach frustracji spowodowanej niemożnością osiągnięcia doskonałego ruchu ręki pojął zagadkę kaligraficznego mistrzostwa, obserwując wioślarzy; ich ciało całkowicie zaangażowane w ruch wiosel. Przywołajmy też innego kaligrafa – Sun Guotinga żyjącego za czasów dynastii Tang – radzącego, by doskonalać dwa odmienne ruchy pędzla, rozważyć „postawy dzikiej gęsi w locie i przerażonego zwierzęcia”, „moc stromych zboczy i rozpadających

44 C. Yee *Chinese calligraphy. An introduction to its aesthetic and technique*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1973, s. 118.

45 T. Ingold *Lines...*, s. 135.

46 C. Yee *Chinese calligraphy...*, s. 189-190.

się szczytów gór"<sup>47</sup>. Takie instrukcje byłyby krańcowo niezrozumiałe dla każdego zachodniego dziecka uczącego się pisać, i to nie tylko ze względu na poetycką metaforyczność przekazu. Mogłyby one pomóc w nauce rysowania. W nauce pisania byłyby traktowane jako nie tylko zbędne, ale po prostu szkodliwe. Obserwacja zmysłowej rzeczywistości traktowana jest z punktu widzenia zachodniej inicjacji piśmiennej jako zakłócenie procesu edukacyjnego, nie zaś jako jego wsparcie. Nauka pisma polega tu na zerwaniu z wszelkimi właściwymi dla rysunku lub malarstwa sposobami przetwarzania i wyrażania doświadczenia wizualnego. Nie przypadkiem w zachodniej szkole patrzenie w okno lub w jakikolwiek punkt niebędący zeszytem lub tablicą przeznaczoną przede wszystkim dla alfabetycznej lub numerycznej notacji traktowane jest z reguły jako wykroczenie. Nie chodzi tu jedynie o kontrolę uwagi, do której „zarządzania”<sup>48</sup> szkoła jako główna instytucja zachodniej nowoczesności jest niejako powołana. Chodzi o jej swoiste kształtowanie: ogniskowanie jej wokół swoistych mechanizmów percepcji oraz wokół swoiście zorganizowanych artefaktów kulturowych.

Do zarysowanego w tym tekście projektu badania piśmiennego wymiaru edukacji – projektu wychodzącego od cielesnych, procesualnych i politycznych wymiarów piśmienności początkowej – należy dodać na zakończenie ważne zastrzeżenie. Zasadza się ono na przypomnieniu, że piśmienność szkolna, a także przedszkolna, nie jest jedynie piśmiennością zestandaryzowaną, podlegającą oficjalnym, narzucanym odgórnie normom. Jeśli szkoła jest domeną pisania jako strategii, a zatem, zgodnie z terminologią de Certeau, praktyki odgórnie narzuconej i kontrolowanej przez instytucje władzy, to jest także miejscem uprawiania taktyk<sup>49</sup>, a więc praktyk pisania spontanicznego, nieoficjalnego i zakazanego; wymykającego się przyjętym normom (pisanie graffiti na ławkach, ścianach, w toaletach; prowadzona podczas lekcji, tajona przed nauczycielem korespondencja; „bazgranie” w zeszytach i książkach służące indywidualnej ekspresji, naruszające wizualną i treściową organizację książki *etc.*). Oznacza to, że kultura szkoły nie jest jedynie kulturą odgórnie instytucjonalizowaną, a pamięć o tym pozwala uniknąć deterministycznych jej interpretacji. Powinniśmy oddalić wszelkie, inspirowane pracami Ervinga Goffmana i Michela Foucaulta wizje szkoły

47 Cyt. za T. Ingold *Lines...*, s. 131.

48 Korzystam tu z kategorii Jonathana Crary’ego, który, co prawda, nie zajmuje się dokładną analizą instytucji zarządzania uwagą. Zob. J. Crary *Zawieszenia percepcji. Uwaga, spektakl i kultura nowoczesna*, przeł. I. Kurz, Ł. Zaremba, Wydawnictwa UW, Warszawa 2009.

49 Używam tu szerszej niż de Certeau definicji taktyki jako praktyki, która nie jest ulotna, lecz może zostawiać po sobie materialne ślady. Zob. M. de Certeau *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, przeł. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

jako instytucji totalnej: wizje utrudniające dostrzeżenie w szkole przestrzeni improwizacji oraz buntu; kłusowania, przechwytywania i przetwarzania oficjalnych znaczeń. Nie istnieje – jak pisze w innej książce Tim Ingold – żaden odgórnie ustalony i mechanicznie realizowany scenariusz życia społecznego i kulturowego<sup>50</sup>. A jeśli tak, to wszelka analiza piśmiennosci początkowej musi uwzględniać, zgodnie z terminologią Petera McLarena, właściwą jej „strukturę konformizmu” oraz „antystrukturę oporu”<sup>51</sup>. Musi dostrzec w niej to, co McLaren chciał ujrzeć w szkole jako takiej, mianowicie – „symboliczną arenę, na której uczniowie i nauczyciele zmagają się o interpretacje symboli, metafor, ikon i struktur znaczenia i na której symbole podlegają dośrodkowemu i odśrodkowemu ruchom”<sup>52</sup>.

Podsumowując, w związku z przemianami o charakterze zarówno globalnym, jak i lokalnym szkolna edukacja piśmienna domaga się szeroko zakrojonych badań antropologicznych pozwalających nie tylko rozwiązywać doraźne problemy naszych społeczeństw, ale także zrozumieć media, kulturę jako taką, zwłaszcza zaś mechanizmy jej reprodukcji i przekształcania. Zgodnie z zarysowanym w tym artykule stanowiskiem badania te muszą przekroczyć kilka słabości analitycznych towarzyszących badaniom nad piśmem oraz szkołą jako instytucją piśmienną. Po pierwsze, powinny one w punkcie wyjścia odejść od dychotomicznego i esencjalistycznego postrzegania zarówno pisma, jak i szkoły jako narzędzi bądź dominacji, bądź emancypacji kulturowej. Po drugie, wbrew ustaleniom takich teoretyków jak Walter J. Ong, Jack Goody czy David R. Olson muszą one w praktykach piśmiennych dostrzec coś więcej niż instrumenty poznawczej organizacji doświadczenia, przyjmując, że piśmiennosc jest nie tylko technologią intelektu, lecz także zbiorem określonych i zmiennych w zależności od kontekstu kulturowego, historycznego i instytucjonalnego technik ciała składających się na nieartykułowany, ucieleśniony habitus piśmienny i współdecydujących o tym, czym jest pismo jako jedno z narzędzi produkcji i reprodukcji kulturowej. Po trzecie, wbrew propozycji przedstawionej przez Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passerona muszą one przyjąć, że szkolne praktyki piśmienne reprodukcją coś więcej niż określoną stratyfikację społeczną, bowiem takie wartości przekazywane w habitusie piśmiennym jak niezmiennosc, wzrokocentryczność i wizualna precyzja nie są pochodną

50 T. Ingold, E. Hallam *Creativity and cultural improvisation: an introduction*, w: *Creativity and cultural improvisation*, s. 1.

51 P. McLaren *Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures*, Rowman and Littlefield Publishers, Lanham 1999, s. 79-173.

52 Tamże, s. 6.

określonej organizacji społeczno-polityczno-ekonomicznej. Po czwarte, badania te powinny wyjść z założenia, że szkolne praktyki piśmienne to nie tylko narzucane odgórnie strategie, lecz także oddolnie stwarzane, improwizowane taktyki – środki nie tyle odtwarzania, co produkcji nowych znaczeń i wartości.

## Abstract

---

**Marta Rakoczy**

UNIVERSITY OF WARSAW

*School, literacy, reproduction – between anthropology of education and the theory of writing*

The article deals with the relationship between the Western school education and literacy analyzed in an anthropological perspective, including cultural background of media and institutions responsible for their social distribution. Beginning with the research of the new literacy studies and anthropology of education, the author supports the claim redefining past definitions of literacy, that treats literacy as a technology of the body and not solely of intellect. Yet, the analysis of the bodily dimension of literacy would require not only taking into consideration the techniques of the body imposed by a specific materiality of writing, but especially the techniques imposed by a particular institutional context. In the school environment this context is associated with reading and writing which is disciplinary, collective and simultaneously subordinate to the structures of authority.