

MARTA RAKOCZY
Uniwersytet Warszawski*

Tekst, pisanie, szkoła w perspektywie antropologicznej

Text, Writing And School In Anthropological Perspective

Abstract

The paper is an attempt to reveal an anthropological structure of following categories: text and writing; the categories that nowadays require cultural, historical and institutional relativization. I maintain that the paradigm of writing as mental, individualistic creation and freely chosen way of life is a result of late modernity. Moreover, even today it is not the only paradigm and is not universally acceptable. The illustration of this that I develop in this text is an example of today's exercise books. School - as the main institution of literate initiation, including mass first contact with literature — is an institution in which the practice of writing, regulated by school breaks and specific for capitalist society dual division of time, is a specific one, being a tool of well-defined, perceptual and social discipline. However, this discipline does not exclude creativity, as long as we leave its late-modern definition.

* Instytut Kultury Polskiej
Uniwersytet Warszawski
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
e-mail: marta.rakoczy@wp.pl

„Tym, co przede wszystkim rozumiemy w dyskursie — jak pisał Paul Ricoeur powołując się na Heideggerowskie *Bycie i czas* — nie jest inna osoba, lecz „pro-jekt”, to jest zarys nowego sposobu bytowania w świecie. Tylko pismo [...] ponieważ uniezależnia się nie tylko od swego autora i od swej pierwotnej publiczności, lecz także od ograniczeń sytuacji dialogicznej, objawia to przeznaczenie dyskursu, jakim jest projektowanie świata” (Ricoeur 1989: 112-113). Pismo jako technologia — jak pisał Walter J. Ong — jest „niewypowiedzianie cenne i po prostu zasadnicze dla pełniejszej, pogłębionej realizacji potencjałów człowieka [...] Pismo podnosi świadomość [...] Używanie technologii może ubogacać ludzką psychę, powiększać ludzkiego ducha, intensyfikować życie wewnętrzne” (Ong 2011: 136-137). Obaj cytowani autorzy, jak wiadomo, mieli dobitny wpływ zarówno na badania teoretyczno-literackie, jak i badania nad piśmiennością jako najstotniejszym medium zachodniej współczesności. Obaj też byli gorliwymi apologetami takich instytucji kulturowych, jak filozofia i literatura: instytucji, których nowożytny kształt zdecydował o ich sposobie rozumienia pisma. W tekście tym będę dowodzić, że stojące za ich ujęciem rozumienie czynności piśmiennych jako czynności twórczych — pozwalających działać w nowy i bardziej świadomy sposób w rzeczywistości kulturowej oraz jako czynności indywidualistycznych, dziejących się między bezcielesnym tekstem oraz równie bezcielesnym umysłem — domaga się relatywizacji. Jest ono bowiem nie tyle rozpoznaniem istoty pisma, ile efektem określonych historycznie i społecznie warunków kulturowych. Moim celem jest zatem problematyzacja symptomatycznej dla Ricoeura i Onga fenomenologii pisania, a w konsekwencji — naszkicowanie nowych sposobów ujmowania związków między pismem, twórczością a doświadczeniem: związków, które wymykają się jakiegokolwiek esencjalistycznej charakterystyce.

W artykule tym przyjmuję — za antropologami piśmienności — że aby wydobyć owe różnorodne związki należy podjąć antropologiczne badanie rozmaitych praktyk piśmiennych, zwłaszcza ich kontekstów instytucjonalnych, przestrzennych, czasowych i materialnych (Godlewski 2008: 199-262, Artières, Rodak 2010). A ściślej — należy podjąć refleksję nad szkolnymi praktykami piśmiennymi, pozwalającymi dostrzec w pisaniu coś więcej niż swobodną twórczość opartą na jednostkowej pracy umysłu. Rzecz jasna, z perspektywy uczestnika kultury współczesnej, pisanie tekstów wiąże się często z twórczością oraz swobodnie obranym stylem życia: z praktykami literackimi i pozaliterackimi — pisanie blogów, tweetów czy też sporządzaniem graffiti. Związek ten znajduje wyraz w słownikach współczesnej polszczyzny, w których pisanie definiowane jest przede wszystkim jako „formowanie, ujmowanie swoich myśli na piśmie”, „komunikowanie” a także „tworzenie, utrwalanie na piśmie dzieła literackiego, naukowego itp., komponowanie”. Tylko jedno z czterech wymienianych dziś przez słownik znaczeń

odwołuje do materialności i cielesności pisania, mówiąc o „kreśleniu na papierze lub innym materiale znaków graficznych ręcznie lub o odbijaniu ich za pomocą maszyny”. Pozostałe budują definicje poprzez odwołania do jego umysłowych bądź „twórczych” korrelatów, związanych z określonym efektem komunikacyjnym, w tym przede wszystkim z tworzeniem „dzieła naukowego lub literackiego” stanowiącego w świecie zachodnim przedmiot szczególnej nobilitacji kulturowej (*Mały Słownik Języka Polskiego* 1996: 626). Innymi słowy, pisanie jest tu rozumiane przede wszystkim jako czynność indywidualistyczna i mentalna. A jednostkowa praca umysłu — wiązana głównie z takimi instytucjami jak sztuka i nauka — uznawana jest za warunek jakiegokolwiek twórczości.

Zauważmy, że w przeciwieństwie do dawnych współczesne definicje słowa „pisać” wyraźnie separują czynności pisania od rysowania. Zgodnie z dzisiejszymi intuicjami językowymi, pierwsza z nich leży raczej na antypodach dawnego sensu czasownika „pisać” czyli „malować, rysować, zdobić barwnymi szlaczkami-znaczkami” (Bańkowski 2000: 587). Środkiem zarówno formowania myśli, komunikowania, jak i piśmiennej twórczości staje się słowo zdeponowane w ciągu liter, nie zaś linia, kształt, kolor lub gest ręki. Sama czynność konotowana jest jako czynność dziejąca się w sposób bezcielesny — między jednostkowym umysłem, słowem a graficznym znakiem, którego materialność zostaje wyraźnie zmarginalizowana. Podobna eliminacja cielesności i materialności następuje w definicji pisma, mówiącej, że stanowi ono „zespół widzialnych znaków odniesionych w umowny sposób do określonego poziomu strukturalnego języka” (*The New Encyclopedia Britannica* 2002: 1025) lub „system znaków, służący do utrwalania lub zastąpienia języka mówionego przez zapis” (*Encyklopedia powszechna PWN* 1985: 548). Pismo sprowadzone tu zostaje do określonej treści oraz określonej, oderwanej od ciała i materii, wizualności. Podobnie jak równie odseparowany od cielesnej i materialnej praktyki pozostaje „tekst” definiowany przez współczesne słowniki jako „treść słowna jakiegokolwiek wypowiedzi ustnej czy pisemnej” (*Mały Słownik Języka Polskiego* 1996: 935).

Taka conceptualizacja pisania jest efektem długiej i różnorodnej w zależności od kręgu kulturowego ewolucji kulturowej. Aby ją zobrazować, warto tu przywołać André Leroi-Gourhana, który w przeciwieństwie do takich teoretyków piśmienności jak Walter J. Ong analizował narodziny pisma alfabetycznego nie tyle w kategoriach powstania najbardziej ekonomicznego systemu reprezentacji pozwalającego, jak inne systemy pisma, tworzyć „teksty” w dzisiejszym rozumieniu tego słowa, ile w kategoriach odejścia od cielesno-pozawerbalnej specyfiki prehistorycznego grafizmu. Związany, między innymi, z malowidłami naskalnymi i nacięciami kreślonymi na przedmiotach grafizm — twierdził w *Le Geste et la parole* — opierał się na całkowicie odmiennej od pisma alfabetycznego, promienistej, nielinernej i rytmicznej organizacji znaczeń (Leroi-Gourhan, 1964-65). Nie stanowił on Ongowskiego „dyskursu autonomicznego”; tekstu znaczącego niezależnie od kontekstu jego wykonania. Nie był on w ogóle tekstem, lecz śladem działania; zjawiskiem, którego ukoronowanie stanowił raczej wszechstronnie angażujący człowieka proces, nie zaś jego intelektualny czy komunikacyjny efekt.

Grafizmowi — dodajmy — obca była późniejsza, zachodnia separacja czynności pisania i rysowania; separacja nadal nieobecna w kulturach dalekowschodnich, w których do obu czynności — jak zauważa Tim Ingold w książce *Lines. A Brief History* — używano tych samych materiałów oraz podobnych kryteriów oceny (Ingold 2007: 131-136). Brak

wyraźnego rozróżnienia tych czynności powodował, zdaniem Leroi-Gourhana, że grafizm stanowił niezależne względem języka werbalnego, przełamujące jego ograniczenia, narzędzie poza-pojęciowej ekspresji. Ekspresji, której nie utożsamiano z ekspresją myśli, lecz z medium całościowego, poznawczo-emocjonalno-cieleśnego doświadczenia będącego alternatywą wobec symbolizmu mowy. Wszak związki myśli ze słowem oraz słowa ze znakiem graficznym — wiemy to już z dzieł Lwa Wygotskiego — nie mają charakteru uniwersalnego a tym bardziej wrodzonego (Wygotski 1989: 407). Mają one charakter kulturowy a to znaczy, że podlegają historycznemu i społecznemu programowaniu.

Innymi słowy, zmiana kontekstu historycznego i kulturowego a w końcu — instytucjonalnego pozwala ujrzeć swoistość współczesnych konceptualizacji „pisania” oraz „tekstu”. Pozwala też spopularyzować samą kategorię twórczości. Jak zauważa Elisabeth Hallam i Tim Ingold we wstępie do książki *Creativity and Cultural Improvisation*, kategoria ta święci obecnie triumfy na globalnym rynku konsumpcji, na którym twórczość „zaczyna być postrzegana jako główna siła napędowa ekonomicznego wzrostu i społecznego dobrobytu”, pojawiając się w tytułach licznych książek naukowych, zwłaszcza dotyczących biznesu, edukacji i zarządzania (Cyt. za Hallam, Ingold, 2007: 2). Autorzy ci omawiają dwa konkurencyjne względem siebie i podyktowane określonymi warunkami kulturowo-historycznymi sposoby rozumienia twórczości: jako innowacji i improwizacji (2007: 1-24). Pierwszy z nich polega na utożsamieniu jej z jednostkową, przełamującą społeczne konwencje ekspresją oraz z radykalnym zerwaniem z przeszłością. Utożsamienie to promuje indywidualizm, wyraźną dychotomię tego, co społeczne i jednostkowe, a także dodatnie wartościowanie teraźniejszości i przyszłości oraz nastawionej na efekt zmiany. A jako takie stanowi typowy produkt zachodniej nowożytności. Jak piszą Hallam i Ingold:

To właściwe dla nowożytności pojmowanie jej [twórczości — przyp. i tł. M. R.] z perspektywy efektów, charakteryzuje twórczość nie tyle poprzez jej moc adaptacji i reagowania na konkretne uwarunkowania rzeczywistości, ile poprzez jej moc wyzwalania się od stwarzanych przez rzeczywistość ograniczeń. Rozumienie to kultury — na gruncie działalności naukowej i artystycznej — wolność ludzkiej wyobraźni mającej moc przekraczania uwarunkowań przyrodniczych i społecznych. Zgodnie z nim, twórczość nie tylko, będąc w opozycji do konwencji, bliska jest innowacji, ale także jest czymś, co przysługuje jednostce w opozycji do zbiorowości; teraźniejszości, nie zaś tradycji; czymś, co jest właściwe umysłowi, czy też inteligencji przeciwstawianych bezwładnej materii (2007: 3).

Tymczasem zdaniem tych autorów, kategorię twórczości należy znacząco poszerzyć, nie utożsamiając jej z wiodącą do zmiany niekonwencjonalnością działania, lecz z improwizacją jako taką. Improwizacja nie musi wcale oznaczać świadomego, ukierunkowanego na zmianę przekraczania reguł. Stanowi ona istotę wszelkiego działania, ponieważ nie istnieje żaden odtwórczo realizowany scenariusz życia kulturowego i społecznego (Hallam, Ingold 2007: 1). Każdy system konwencji dostarcza jedynie ogólnych wskazówek, które należy skontekstualizować; dostosować do konkretnego zawsze niepowtarzalnej sytuacji (Hallam, Ingold 2007: 2). Postulowane przez nich utożsamienie twórczości z improwizacją jest tożsame z ujrzeniem w niej procesu: swoistego „dziania się” przebiegającego nie tyle w umyśle jednostki, co we wzajemnych interakcjach obdarzonych sprawczością

rzeczy, osób i środowiska. Pozwala ono dostrzec twórczy potencjał w tak niepozornych czynnościach, jak chodzenie po zatłoczonej ulicy, czy też — koncentrując się już na praktykach pisania — wypełnianie urzędowego formularza, deklaracji podatkowej czy też zeszytu ćwiczeń.

Zastosowanie się do tych postulatów metodologicznych niesie ze sobą wiele konsekwencji. Jedną z nich jest możliwość zdetronizowania nowoczesnej instytucji literatury; pozbawienie jej monopolu w dziedzinie twórczości piśmiennej (Karpowicz 2012: 36-49). Inną — pogłębiona, antropologiczna problematyzacja takich kategorii jak tekst i pisanie, których rozumienie nadal w znacznym stopniu przebiega pod znakiem refleksji nad literaturą traktowaną w nowożytny, krytykowany przez Ingolda, sposób.

Zajmijmy się pojęciem pisania. Przykładowo, w kulturze starożytnej Grecji czasownik *graphein* oznaczał pierwotnie wydrapywanie/wyskrobywanie liter, kojarząc pisanie nie tyle z czynnością intelektualną, ile z działalnością fizyczną i to wiążącą się z dużym wysiłkiem, pracą w opornym materiale, za pomocą ostrego narzędzia (Harris 1986: 29). Podobnie było w starożytnym Egipcie, w którym praca pisarza-skrzyby była przeciwstawiana pracy rolnika czy rzemieślnika, nie jako twórczość czy sztuka, lecz jako praca mniej fizycznie męcząca, czystsza i dająca większe profity społeczne (Kuckenburg 2006: 210).

Podobnej relatywizacji można poddać kategorię tekstu, którego kulturowe i historyczne konkretyzacje nie mieszczą się w jednej definicji (Majewski 2013: 31-32). Pominając to, że kategoria ta odnosi nas do tak różnych artefaktów, jak tekst literacki, przepis kulinarny, inskrypcja nagrobna czy spontaniczny napis na murze, warto pamiętać, że przez długie wieki w wielu kontekstach instytucjonalnych i kulturowych teksty były z reguły wspólnie, w sposób nadzorowany wysłuchiwane, nie zaś czytane po cichu przez samotnego i względnie swobodnego czytelnika. Nie stanowiły one przedmiotu mniej lub bardziej dowolnych procesów interpretacyjnych. Były raczej przedmiotem memoryzacji; internalizacji zawartych w tekstach wzorów i wartości. Przykładowo, w czasach Platona materiałem do nauki czytania i pisania pierwszych ciągów liter były fragmenty klasycznej poezji. Ich lektura nie miała nic wspólnego z interpretacją w dzisiejszym, szkolnym rozumieniu — rekonstrukcją zawartej w tekście autorskiej intencji — a zatem z nowożytnym, choć sięgającym źródeł średniowiecznej hermeneutyki biblijnej sposobem jego czytania (Olson 2011). Tekst pełnił tu przede wszystkim funkcje parenetyczne stanowiąc rezerwuar pozytywnych wzorców (Ford 2003: 26).

Wbrew późnonowożytnemu dyskursowi łączącemu pisanie ze swobodną czynnością, zwłaszcza zaś procesem nie tyle fizycznym co mentalnym, polegającym na bezpośrednim uzewnętrznianiu myśli na papierze, czynności pisania w starożytnej Grecji towarzyszyły zupełnie inne konotacje. Pisanie bywało tu kojarzone z czynnością nie tylko fizyczną, ale też społecznie dyscyplinującą: nie polegającą na tworzeniu w ciszy umysłu określonych, uzewnętrznianych później treści, lecz na cielesnym reprodukowaniu narzuconych z góry form graficznych. Ślad tego myślenia znajdujemy u Platona porównującego w *Protagorasie* egzekwowanie prawa państwowego do egzekwowania linii, którą nauczyciel szkicuje na tabliczce piszącemu pierwsze litery dziecku. Powiązanie wymogów prawa i nakreślonych przez nauczyciela liter, których dziecko nie pisze samodzielnie, lecz które własnoręcznie odtwarza oraz towarzysząca mu uwaga, że „kto poza nie wykroczy, tego państwo poskramia”, są dość znaczące (Platon 1999: 284). Kreślenie pierwszych liter zostaje tu

wyraźnie przeciwstawione swobodnej czynności artystycznej czy intelektualnej i utożsamione z dyscyplinującą reprodukcją z góry narzuconego wzorca. Nie trzeba dodawać, że to rozumienie pisania wartościowane jest przez Platona dodatnio. Utożsamienie go ze stylem życia byłoby czymś dla Platona nie tyle niezrozumiałym, ile po prostu zgubnym.

Idea pisania jako odbywającej się w ciszy umysłu kreacji oraz swobodnie obranego stylu życia jest zatem owocem nowożytności. Historyczne i kulturowe przyczyny tego są, jak wiadomo, złożone. Po pierwsze, utożsamienie pisania przede wszystkim z czynnością mentalną: z bezpośrednim obcowaniem z własną myślą „przelewaną” na papier było, przynajmniej częściowo, dziełem określonych, ułatwiających pisanie materiałów piśmiennych, pozwalających usunąć w cień fizyczną czynność pisania na rzecz czynności intelektualnej. Warto pamiętać, że pisanie w czasach przednowożytnych było dość ciężką pracą, wymagającą nie tylko samego kreślenia liter na opornym materiale pergaminu, ale także skrobania i wygładzania tego ostatniego (Ingold 2007: 142-143). Stąd w czasach św. Tomasza z Akwinu twórczość intelektualna kojarzona była raczej z mówieniem/dyktowaniem niż samodzielnym pisanem, czego dobitnym przykładem jest choćby jego podyktowana *Summa*.

Ponadto, koncepcja pisania jako kreacji wymagała swoistej koncepcji tekstu jako reprezentacji jednostkowej myśli, nie zaś jako wspornika pamięci: koncepcji, która apogeum swe osiągnęła w czasach nowożytnych (Olson 2011: 273-293). W czasach Platónskich czytanie i pisanie nie było w zasadzie czynnością tworzenia i odtwarzania tekstów rozumianych jako zewnętrzne, samodzielne nośniki informacji. Było sposobem tworzenia i odtwarzania wsporników pamięci a to znaczy, że należało je pod opieką autorytetu uwewnętrznić i posługiwać się nimi później w rozmaitych kontekstach społecznych i politycznych, związanych z ustną komunikacją, zorientowaną na wspólnotę polis i łączącą ją więzi aksjologiczne (Ford 2003: 25-26). Koncepcja tekstu jako reprezentacji wymagała rozwinięcia swoich środków graficznych i semantycznych pozwalających samodzielnie — a zatem pod nieobecność jego autora oraz instytucji odpowiedzialnych za „właściwe” jego rozumienie — interpretować tekst w kategoriach jego mocy illokucyjnej. Oznacza to, że wiązany przez Waltera J. Onga z pismem jako takim ideał tekstu, który „mówi sam za siebie” (Ong 2011: 131-132) nie towarzyszył wcale początkom piśmienności. Ideał ten wymagał odkrycia, że pismo nie jest wcale doskonałym narzędziem reprezentacji języka mówionego. A w konsekwencji — że wymaga ono wynalazku znaków interpunkcyjnych, teorii umysłu i towarzyszącego jej odpowiedniego słownika pozwalającego sygnalizować intencje komunikacyjne autora i zawierającego choćby takie czasowniki, jak „przypuszczać”, „wątpić”, „twierdzić”, „zakładać” etc. (Olson 2011: 180).

Przejście od ideału tekstu jako wspornika pamięci do ideału tekstu jako reprezentacji widać dobrze, jeśli zestawimy ze sobą traktat średniowieczny z nowożytnym. Jeśli średniowieczne *questiones* zachowują agoniczną strukturę scholastycznej dysputy oraz mało precyzyjne odwołania do innych tekstów, to jest to efektem nie tylko samej formy nielicznych manuskryptów nie posiadających paginacji a zatem uniemożliwiających precyzyjne zlokalizowanie cytatów. Jest to przede wszystkim efektem tego, że uczestnicy tych dyskusji należą do tej samej wspólnoty pamięci: że mają te teksty zinternalizowane. Traktaty nowożytne tracą swą agoniczną strukturę, imitując raczej tok jednostkowej myśli niż przebieg wspólnej rozmowy i zawierając precyzyjne odwołania do innych

tekstów: odwołania możliwe w kulturze druku, ale też powodowane sytuacją, w której piszącego i czytającego nie łączy już wspólna pamięć. Ich organizacja świadczy o zastosowaniu się do ideału tekstu jako reprezentacji, przeznaczonego do samotnej, analitycznej lektury oraz znaczącego pod nieobecność autora i zinstytucjonalizowanej wspólnoty interpretacyjnej. Dlatego paradygmatyczny dla nowożytności traktat Spinozy *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona i na pięć części podzielona* rozpoczyna się od definicji podstawowych pojęć oraz aksjomatów towarzyszących dalszemu rozumowaniu a następnie serii twierdzeń, towarzyszących im dowodów oraz ewentualnych objaśnień i przypisów wspierających lekturę tekstu głównego. Nie przypadkiem też zawiera ona wiele odwołań wewnątrztekstowych, dostarczających czytelnikowi precyzyjnych wskazań samodzielnego poruszania się po tekście rozumianym jako owoc „twórczej” czyli przekraczającej tradycję pracy pojedynczego umysłu.

Warto dodać, że warunkiem nowożytnego utożsamienia pisania z indywidualistycznym — rozumianym jako innowacja — i dziejącym się na poziomie umysłu tworzeniem, a w końcu ze stylem życia, była względna demokratyzacja piśmienności. W średniowieczu, kiedy pismo stanowiło w zasadzie monopol kleru, służąc głównie takim dominującym instytucjom jak kościół czy państwo, nie mogło stać się narzędziem jednostkowej ekspresji. Rzecz jasna, wspomnianej demokratyzacji nie wyjaśnia samo pojawienie się druku oraz indywidualizmu jako wartości nowożytnej. Nie wyjaśnia jej nawet pojawienie się w XVIII i XIX wieku powszechnej edukacji piśmiennej, a to dlatego, że po pierwsze, w każdym kraju europejskim edukacji piśmiennej towarzyszyły często inne założenia i wartości (Graff 1987b), a po drugie — nie zawsze i nie wszędzie demokratyzacja oznaczała przywoływaną już wielokrotnie koncepcję pisania jako kreacji. Przykładowo, osiągnięcie bardzo wysokiego poziomu piśmienności w XVIII-wiecznej Szwecji oznaczało, owszem, jej demokratyzację, ta ostatnia jednak nie pociągała za sobą demokratyzacji pisania jako aktu indywidualnej ekspresji. Piśmienność tę osiągnięto w ramach religijnej, stworzonej na potrzeby protestanckiego kościoła, edukacji powszechnej, która nie kładła nacisku na pisanie jako samodzielne tworzenie określonych tekstów, lecz na wybiórcze i kontrolowane ich czytanie (lektura katechizmu, Biblii) i to czytanie — dodajmy — faworyzujące memoryzację określonych treści, nie zaś ich interpretację (Charlier 2007: 455).

Co więcej, choć utożsamienie pisania z czynnością indywidualistyczną, mentalną oraz twórczą — polegającą na przekraczaniu określonej tradycji tekstowej — ma charakter późnonowożytny, nie było ono i nie jest utożsamieniem obowiązującym w każdej późnonowożytnej instytucji kulturowej. Dobrą ilustracją tego są dzisiejsze praktyki wczesnoszkolnego pisania oraz obcowania z tekstem. Szkoła — jako główna instytucja inicjacji piśmiennej, w tym pierwszego, masowego kontaktu z literaturą — jest instytucją, w której praktyki pisania są przez długi czas bliższe raczej czynnościom rytualnym (Holthoon von 2007: 439). Obcowanie z tekstem nie jest tu swobodną, samotną i krytyczną lekturą, polega bowiem na wspólnym, skanonizowanym i poddanym interpretacyjnej kontroli jego odczytaniu (Olson 2009: 571-572).

Przyjrzyjmy się wczesnoszkolnym praktykom piśmiennym. Zanim czynność pisania stanie się narzędziem samodzielnego tworzenia treści, musi zostać uwewnętrzniona. Ów pierwszy trening o charakterze przede wszystkim cielesnym nie jest społecznie

neutralny, polega bowiem na powiązaniu czynności pisania z szeregiem kulturowych znaczeń i wartości oraz na wykształceniu określonego kulturowo rodzaju percepcji. Trening ten — pomijany w klasycznej teorii piśmienności oraz w badaniach nad społecznym funkcjonowaniem tekstów — jest związany z określonymi kulturowo sposobami zarządzania uwagą. A jako taki wpływa na organizację późniejszego doświadczenia.

Zauważmy, że w przypadku ćwiczeń grafomotorycznych pisanie nie ma jeszcze charakteru intencjonalnej komunikacji; nie stanowi ani narzędzia jednostkowej ekspresji ani też narzędzia myśli. Jest ono właściwie czynnością cielesną a dokładnie — inicjującą ciało do określonych gestów. Gesty te, podobnie jak gesty rytualne, nie stanowią jeszcze instrumentu świadomego osiągnięcia przez jednostkę własnych, partykularnych celów. A jako takie mają one charakter nie tyle instrumentalny, co symboliczny, stając się wyrazem przynależności do świata dorosłych: znakiem kompetencji piśmiennych jako wyznaczników władzy oraz wiedzy. Oczywiście, zastosowanie do ćwiczeń grafomotorycznych mocno obciążonej tradycją antropologiczną kategorii rytuału wymaga pewnego uzasadnienia, a dokładnie — wymaga wydobycia się z klasycznego, dość wąskiego jego rozumienia jako zjawiska odwrotnego, zarezerwowanego dla sfery *sacrum*, społeczności pierwotnych i polegającego na mniej lub bardziej mechanicznej reprodukowanej tradycji. Wszak w szerszym i coraz częściej stosowanym ujęciu, reprezentowanym choćby przez Erica Rothenbuhlera (Rothenbuhler 2003) oraz w odniesieniu do szkoły przez Petera McLarena (McLaren 1986), rytuał może mieć charakter świecki, nowoczesny oraz jak najbardziej twórczy. Albowiem działanie zbiorowe polegające na otwartym na specyfikę konkretnej sytuacji stosowaniu się do pewnych zbiorowo skodyfikowanych reguł, nie wyklucza wcale twórczości jako improwizacji. Wręcz przeciwnie, stanowi jej warunek.

Rzecz jasna, tym, co różni szkolne rytuały piśmienne od rytuałów tradycyjnych jest to, że ich uczestnicy podlegają ciągłej, indywidualnej ewaluacji. Ewaluacja ta jednak ma także charakter symboliczny. Cały trening zachowuje rytualny charakter, bowiem działania dziecka nie są podejmowane ze względu na kalkulację środków i celów, lecz z tego względu, że inni tak robią i „tak się robić powinno”; ze względu na dokładnie te same racje, które stoją za działaniem rytualnym ludzi dorosłych. Odbywane w ramach edukacji początkowej ćwiczenia piśmienne są praktyką zbiorową, osadzoną w nieneutralnym czasie i przestrzeni. Trudno je zinterpretować, jeśli skoncentrujemy się jedynie na sposobie, w jaki ćwiczą one ciało i umysł pojedynczego dziecka. Pisanie polega tu na zbiorowej, wykonywanej symultanicznie czynności w przestrzeni społecznie uporządkowanej i zhierarchizowanej, poddanej oddziaływaniu nadzorującego tę czynność autorytetu oraz w czasie odgórnie regulowanym przez dzwonki, a dokładnie — przez właściwy dla kapitalistycznego społeczeństwa dualny podział czasu (praca/lekcja *versus* odpoczynek/przerwa). Nie jest ono tożsame ze stylem życia: z formą działania właściwą dla nowoczesnego indywidualizmu. Jak każdy rytuał służy ono, przywołując wyrażenie Petera McLarena — „psychospołecznej integracji” (McLaren 1986: 45), a dokładnie — nadaniu jednostkowym działaniom umysłowym i cielesnym wspólnego rytmu powiązanego z ewokowaniem określonej sfery symbolicznej. Podobnie jak rytuał, pisanie ma tu charakter zestandaryzowany i powtarzalny, zgodny z odgórnie ustalonym scenariuszem. I w końcu stanowi ono swoiste *performance*. W odróżnieniu

od *performance'u* artystycznego, nie stanowi pokazu indywidualnych kompetencji. Jest raczej działaniem więziotwórczym, zbiorowo ewokowanym znakiem przynależności do określonej wspólnoty.

Ćwiczenia grafomotoryczne mają jednak jeszcze inną funkcję. Służą społecznemu programowaniu określonego rodzaju percepcji a co za tym idzie — określonego rodzaju doświadczenia. Programowanie to, co ważne, nie dotyczy „wiedzy, że” — wiedzy eksplcytnej, językowo artykułowanej i rewidowanej w toku dalszego, pozaszkolnego rozwoju jednostki: wiedzy, którą oferują czytane na późniejszym etapie edukacji teksty. Dotyczy ono, korzystając z kategorii Michaela Polanyi'ego, „wiedzy milczącej” — ucieleśnionej i nie ujawniającej się w postaci jakichkolwiek wprost wyrażanych wzorców czy wartości. Wiedzy, która ma wpływ na nasze doświadczenie, choć nie pozwala go kształtować w sposób mniej lub bardziej swobodny.

Jednym z podstawowych elementów ćwiczeń grafomotorycznych jest nabycie umiejętności wiernego odtwarzania szablonu każdej z liter umieszczanego na początku linijki zeszytu ćwiczeń i następnie samodzielnie przez ucznia naśladowanego. Sposób wyrobienia tej kompetencji nie jest przezroczystry i co ciekawe — różni się w zależności od rodzaju pisma oraz towarzyszącego mu kręgu kulturowego. Albowiem wartościami preferowanymi w zachodniej, alfabetycznej kaligrafii, która bazuje na swoistej koordynacji ręka-oko jest — jak wskazywał Tim Ingold — niezmienność, trwałość i wzrokocentryczność.

Widać to świetnie, jeśli szkolną kaligrafię zachodnią zderzymy z kaligrafią chińską. W ramach tej ostatniej dzieci uczą się danego ideogramu, wykonując w powietrzu powiązany z nim gest ręki. Ćwiczenia te — w zachodnich szkołach wykorzystywane zaledwie incydentalnie — znacznie mocniej lokują czynność pisania w pamięci motorycznej, nie zaś pamięci wzrokowej. Ponadto, klasyczne traktaty dalekowschodniej kaligrafii uczą, by doskonałość duktu pisma osiągać dzięki obserwacji rzeczy. Nie chodzi tu jednak o to, aby w kształcie ideogramu oddać niezmienną, trwałą istotę rzeczy przez niego oznaczanej. Chodzi o to, aby w geście ręki oddać jej ruchliwość i zmienność. Oznacza to także, że miarą doskonałości kaligraficznej nie jest tu utrwalony wygląd duktu pisma, lecz stojąca za nim, intencjonalna ekspresja cielesna, która z punktu widzenia zachodniej kaligrafii — kładącej nacisk na określone dyscyplinowanie ciała podporządkowanego idei wizualnej precyzji — jest czymś całkowicie zbędnym (Ingold 2007: 131-136). Z punktu widzenia zachodniej inicjacji piśmiennej, przywoływane przez Ingolda słowa chińskich kaligrafów mówiących, jak osiągnęli doskonałość wykonując konkretne ideogramy poprzez gestyczne naśladowanie ruchu latających ptaków, bawiących się szczurów lub spadającego w przepaść wodospadu wydają się całkowicie niezrozumiałe (2007: 131-133). Albowiem w zachodniej grafomotoryce specyfika samego gestu zostaje usunięta poza zakres działania intencjonalnego. W przeciwieństwie do kaligrafii dalekowschodniej ciało staje się przezroczystym medium wytwarzania/odtworzania określonych treści, podczas gdy w tej pierwszej — jako nieprzezroczyste narzędzie naznaczonej treścią ekspresji — podlega intencjonalnej kontroli oraz stopniowemu doskonaleniu.

Oczywiście, wykonywanie ćwiczeń grafomotorycznych trudno nazwać twórczością, jeśli pod pojęciem tym rozumiemy działanie innowacyjne, rozumiane zgodnie z nowożytnym, indywidualistycznym i krytykowanym przez Ingolda paradygmatem. Jeśli

jednak poprzez twórczość rozumieć będziemy improwizację, dostrzeżemy, że wykonanie tych ćwiczeń może być twórczym dostosowaniem się do określonej sytuacji oraz do przekazywanych przez autorytet reguł. Jak piszą Hallam i Ingold:

Trzymając na właściwy sobie sposób pióro, piszący kieruje stalówkę wyłącznie dzięki ruchowi dłoni i palców. Wykonana na papierze linia jest śladem procesu gestycznej improwizacji. Choć można nauczyć się „poprawnego” sposobu stawiania liter poprzez naśladowanie wzorców, pismo danej osoby jest swoistym, rozpoznawalnym aspektem jej bycia, przekazywanym światu podobnie jak jej głos. [...] Osobisty dukt pisma nie jest zamierzony ani zaplanowany, lecz rodzi się poprzez proces improwizacji, przede wszystkim poprzez podejmowane przez piszącego „łącznie” poszukiwania szybkiego i wydajnego sposobu łączenia liter. W piśmie łączonym każdy [...] na swój sposób modeluje połączenia liter (2007: 13).

Dlatego stosowane we wczesnopiśmiennej edukacji praktyki wcielania trudno uznać za praktyki biernej reprodukcji. Choć nie stanowią „stylu życia”, pozostają narzędziem kreowania i podtrzymywania określonego doświadczenia społecznego i percepcyjnego.

Oczywiście, nie sposób uznać, że wgląd w specyfikę funkcjonowania wczesnoszkolnych praktyk piśmiennych powie nam, czym jest pisanie jako swoista praktyka kulturowa. Przeciwnie, pozwala nam on jedynie sproblematyzować szereg klasycznych definicji pisania, obecnych nie tylko w pismach Onga i Ricoeura, ale także w myśleniu potocznym. Nie ma, jak sądzę, jedynej słusznej definicji pisania, podobnie jak nie ma jednej charakterystyki jego związków z twórczością, doświadczeniem i jednostką. Jest raczej wiele praktyk piśmiennych i wiele towarzyszących jej kontekstów instytucjonalnych. Zaś zrozumienie całego *continuum* towarzyszących im logik i polityk czeka na kolejne pokolenia antropologów piśmienności.

Bibliografia:

- Mały Słownik Języka Polskiego* (1996), pod red. E. Sobol, t. 1, PWN, Warszawa.
- Antropologia pisma. Od teorii do praktyki* (2010), red. Artières Philippe, Rodak Paweł, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Bańkowski Andrzej (2000), *Etymologiczny Słownik Języka Polskiego*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Carruthers Mary J. (1990), *The Book of Memory: The Study of Memory in Medieval Culture*, Cambridge.
- Chartier Anne Marie (2009), *The Teaching of Literacy Skills in Western Europe. An Historical Perspective*, [w:] *Cambridge Handbook of Literacy*, ed. D. R. Olson, N. Torrance, Cambridge University Press, Cambridge.
- Connerton Paul (2012), *Jak społeczeństwa pamiętają*, tłum. M. Napiórkowski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Creativity and Cultural Improvisation* (2006), red. Ingold Tim, Hallam Elisabeth, Berg, New York, Oxford.

- Ford Andrew (2003), *Where Literacy Counts: Schooling, [w:] Writing Texts and the Rise of Literate Culture in Ancient Greece*, ed. Harvey Yunis, Cambridge University Press, Cambridge.
- Godlewski Grzegorz (2008), *Słowo — pismo — sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Goody Jack (2011), *Poskromienie myśli nieoswojonej*, tłum. M. Szuster, PIW, Warszawa.
- Goody Jack (2006), *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, tłum. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego Warszawa.
- Goody Jack (2012), *Mit, rytuał i oralność*, tłum. O. Kaczmarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Goody Jack Watt Ian (2007), *Następstwa piśmienności*, tłum. J. Jaworska [w:] *Almanach antropologiczny: oralność/ piśmiennosc*, red. G. Godlewski, A. Karpowicz, I. Kurz, A. Mencwel, P. Rodak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Graff Harvey J. (1979), *Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City*, Academic Press, New York.
- Graff Harvey J. (1987), *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Indiana University Press, Bloomington.
- Harris Roy (1986), *The Origin of Writing*, Duckworth, London.
- Harris Roy (2009), *Rationality and the Literate Mind*, Routledge, New York.
- Havelock Eric A. (2006), *Muza uczy się pisać. Rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu*, tłum. P. Majewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego Warszawa.
- Havelock Eric A. (2007), *Przedmowa do Platona*, tłum. P. Majewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Holthoon von Frits (2009), *Literacy, Modernisation, Intellectual Community and Civil Society in Western World, [w:] Cambridge Handbook of Literacy*, ed. D. R. Olson, N. Torrance, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ingold Tim (2000), *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, Routledge, London, New York.
- Ingold Tim (2007), *Lines. A Brief History*, Routledge, Taylor & Francis Group, London, New York.
- Karpowicz Agnieszka (2012), *Proza życia. Mowa, pismo, literatura*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kuckenburg Martin (2006), *Pierwsze słowo: narodziny mowy i pisma*, transl. B. Nowacki, PIW, Warszawa.
- Leroi-Gourhan André (1964-65), *Le geste et la parole*, Albin Michel, Paris.

- Majewski Paweł (2013), *Pismo, tekst, literatura. Praktyki piśmienne starożytnych Greków i matryca pamięci kulturowej Europejczyków*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- McLaren Peter (1986), *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gesture*, Routledge & Kegan Paul, USA.
- The National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives* (1987), ed. Harvey J. Graff, R. F. Arnove, Springer, New York.
- The New Encyclopedia Britannica* (2002), „Writing”, t. 29, Chicago, London, New Delhi, Paris etc.
- Olson David R. (2011), *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje piśmienności*, tłum. M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Olson David R. (2009), *Literacy, Literacy Policy and the School*, [w:] *Cambridge Handbook of Literacy*, ed. D. R. Olson, N. Torrance, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ong Walter J. (2011), *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Platon (1999), *Protagoras*, [w:] tegoż, *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, Antyk, Kęty.
- Ricoeur Paul, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. K. Rosner, PIW, Warszawa 1989.
- Rodak Paweł (2009) *Pismo, książka, lektura. Rozmowy: Le Goff, Chartier, Hebrard, Fabre, Lejeune*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Rothenbuhler Eric (2003), *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, tłum. J. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wielka Encyklopedia PWN* (1985), red. PWN, Warszawa.
- Vandendorpe Christian (2008), *Od papirusu do hipertekstu, Esej o przemianach tekstu i lektury*, tłum. A. Sawisz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.