

COMMUNICARE

5 ALMANACH ANTROPOLOGICZNY

SZKOŁA/PISMO



COMMUNICARE

5

ALMANACH
ANTROPOLOGICZNY



Komitety redakcyjne: Wojciech Dudzik
Grzegorz Godlewski
Agnieszka Karpowicz
Iwona Kurz
Włodzimierz Karol Pessel
Paweł Rodak

W serii **Almanach antropologiczny. Communicare**, opracowanej w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, zainicjowanej przez Andrzeja Mencwela i przez niego redagowanej w latach 2003–2010, ukazały się następujące tytuły:

Almanach 1. Temat: Internet

Almanach 2. Temat: Oralność/Piśmienność

Almanach 3. Temat: Słowo/Obraz

Almanach 4. Temat: Twórczość słowna / Literatura. *Performance*, tekst, hipertekst

COMMUNICARE

5

ALMANACH ANTROPOLOGICZNY

SZKOŁA/PISMO

Redakcja tomu:
Tarzycjusz Buliński
Marta Rakoczy



Warszawa 2015

Recenzenci

Andrzej Mencwel
Tomasz Szkudlarek
Danuta Waloszek

Redakcja naukowa przekładów

Tarzymasz Buliński
Marta Rakoczy

Redaktor prowadzący

Kaja Kojder-Demska

Redakcja

Anna Jaroszuk

Korekta

Magdalena Kot

Projekt okładki i stron tytułowych

Jakub Rakusa-Suszczewski

Ilustracja na okładce

Indianie Bora, rzeka Ampiyacu, Amazonia peruwiańska, rok 2014.
Fot. Marek Wołodźko

Skład i łamanie

Beata Stelegowska

ISBN 978-83-235-1807-5 (PDF)

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015

Publikacja dofinansowana przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Publikacja dofinansowana z przychodów własnych UW oraz przez Wydział Polonistyki UW.

Publikacja afiliowana przy Wydziale Polonistyki UW.

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4

www.wuw.pl, e-mail: wuw@uw.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.wuw.pl/ksiegarnia

Wydanie 1

SPIS RZECZY

<i>Tarzycjusz Buliński, Marta Rakoczy, Antropologia szkoły: tradycje, postulaty, inspiracje</i>	7
I. Z historii i teorii problemu	
<i>David R. Olson, Piśmienność, polityka piśmienności, szkoła, tłum. Aleksandra Brylska, Iwo Hryniewicz</i>	29
<i>Shirley B. Heath, Bez bajki na dobranoc: umiejętności narracyjne w domu i w szkole, tłum. Karolina Kuberska</i>	44
<i>Maurice E.F. Bloch, Wykorzystywanie szkoły i piśmienności w społeczności Zafimaniry, tłum. Karolina Kuberska</i>	75
<i>Silvia Lopes da Silva Macedo, Strategie i polityki szkół tubylczych: Indianie Wayãpi i ich relacje społeczno-polityczne ze szkołą (Brazylia i Gujana Francuska), tłum. Karolina Kuberska</i>	98
II. Rozpoznania	
Szkoła/pismo	
<i>Tarzycjusz Buliński, Badania edukacji formalnej wśród Indian Amazonii: w stronę antropologii szkoły</i>	123
<i>Marta Rakoczy, Pismo – szkolne praktyki wcielania</i>	140
<i>Grzegorz Godlewski, Od „umowy tekstowej” ku antytekstowej <i>communitas</i>. Przyczynek do antropologii szkoły</i>	155
III. Analizy i interpretacje	
Antropologie praktyk szkolnych	
<i>Katarzyna Byłów-Antkowiak, Droga umysłu we współczesnym szkolnictwie tybetańskim na uchodźstwie</i>	177
<i>Anna Przytomska, Szamani a szkoła. Przeobrażenia modelu szkoły państwowej w kontekście kosmowizji współczesnych Indian Kiczua</i>	199
<i>Daniel Pluta, Między instytucjonalizmem a codziennością. Uwagi o znaczeniu relacji w codzienności meksykańskiej szkoły średniej</i>	216

<i>Kamil Pietrowiak</i> , Dom, szkoła, getto. Ośrodek szkolno-wychowawczy dla niewidomych w pamięci absolwentów	227
<i>Katarzyna Kalinowska</i> , Konteksty interakcji szkolnych. Strategie komunikacyjne młodzieży gimnazjalnej	253
<i>Agnieszka Leśny</i> , Centrum Nauki Kopernik – interaktywny plac zabaw czy pozaszkolna instytucja edukacyjna?	264
<i>Agnieszka Karpowicz</i> , Przedmurze nowoczesności: między <i>performancem</i> a (hiper)tekstem. Podręczniki do nauki historii dla klas IV–VI szkoły podstawowej w perspektywie komunikacyjnej	287
<i>Nicole Dołowy-Rybińska</i> , Nauczanie języków mniejszościowych. Czy szkoły mogą ocalić zagrożone języki?	315
 IV. Omówienia i recenzje	
<i>Marta Rakoczy</i> , Szkoła na świecie – wokół globalizacji i lokalności (<i>Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory</i> , red. Kathryn M. Anderson-Levitt)	333
<i>Aleksandra Wierucka</i> , Edukacja formalna wśród Huaorani (Laura Rival: <i>Hijos del Sol, padres del jaguar; Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon; Trekking through History. The Huaorani of Amazonian Ecuador</i>)	340
<i>Marta Kluszczyńska</i> , Szkoła na stoku Kilimandżaro (Amy Stambach, <i>Lessons from Mount Kilimanjaro: Schooling, Community, and Gender in East Africa</i>)	351
<i>Agnieszka Dłuska-Paczek</i> , Matematyka w szkole i na ulicy (Terezinha Carraher, David Carraher, Analúcia Schliemann, <i>En la vida diez, en la escuela cero</i>)	355
<i>Weronika Parfianowicz-Vertun</i> , Alicja czy Pippi? Dziecko w uniwersum praktyk językowych (<i>Słowo na terytorium sztuki dziecka</i> , red. Grzegorz Leszczyński; 19. <i>Biennale Sztuki dla Dziecka: słowo na terytorium sztuki dla dziecka</i> , oprac. Agnieszka Krajewska)	362
<i>Atena Kotowicz</i> , Przestrzenie szkoły (Aleksander Nałaskowski, <i>Przestrzenie i miejsca szkoły</i>)	367
<i>Weronika Parfianowicz-Vertun</i> , Estetyczny alfabet. Dyskusje wokół projektów Nasz Elementarz i Pierwsza Książka Mojego Dziecka	370
<i>Iwo Hryniewicz</i> , <i>Agnieszka Stecko</i> , Sprawozdanie z konferencji <i>Edukacja w perspektywie antropologicznej</i> (15–16 maja 2013 roku)	378
Noty o autorach i tłumaczach	384

Tarzcycjusz Buliński, Marta Rakoczy

Instytut Archeologii i Etnologii UG,
Instytut Kultury Polskiej UW

ANTROPOLOGIA SZKOŁY: TRADYCJE, POSTULATY, INSPIRACJE

Badanie edukacji może być dla społeczeństw złożonych tym, czym były badania religii dla społeczeństw nazywanych przez antropologów w różny sposób, jako „proste”, „zimne” czy „elementarne”.

Dale F. Eickelman, *The Art of Memory*, „Comparative Studies in Society and History” 1978, nr 20 (4), s. 485

Instytucje edukacji formalnej oraz ich reformy są, jak wiadomo, jednym z najbardziej poruszających opinię publiczną tematów debat akademickich i pozaakademickich, toczonych głównie we współczesnych społeczeństwach z kręgu kultury euroamerykańskiej, ale także w obrębie kultur wywodzących się z innych tradycji cywilizacyjnych. I nic w tym dziwnego, skoro są to podstawowe instytucje odtwarzania i transformacji określonych wzorców kulturowych, miejsca systematycznego współkształtowania dzisiejszych społeczeństw pod względem intelektualnym, etycznym i politycznym. Choć szkolnictwo cieszy się dużym zainteresowaniem innych niż antropologia dyscyplin, takich jak pedagogika czy socjologia edukacji¹, to jego kulturowy wymiar jest stosunkowo mało obecny w polskiej refleksji antro-

¹ Nie sposób tutaj wymienić wszystkich autorów, którzy w polskiej humanistyce podejmowali wątek kulturowych wymiarów szkoły. Rodzime pedagogika i socjologia edukacji mają bogatą tradycję w tym względzie. Z prac o charakterze pogranicznym z pewnością należy jednak przywołać książki Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego (np. *Nieobecne dyskursy*, t. 1–6, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991–2000; *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993) oraz studia Tomasza Szkudlarka i Zbyszka Melosika (np. T. Szkudlarek, *Media*, Kraków 1999; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*, Kraków 1998; Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007). Warto też wspomnieć o studium Alicji Wrzesińskiej poświęconemu funkcjonowaniu szkoły w Afryce (*Oświata i proces zmian społecznych w Czarnej Afryce*, Warszawa 1986).

pologicznej. Niniejszy tom ma więc ambicje dość nieskromne: w pełni wprowadzić tę problematykę do szeroko rozumianej, rodzimej antropologii.

Świadomi wielu napięć, jakich świadkami były i są wszystkie instytucje edukacyjne, dalecy jesteśmy od budowania jakiegokolwiek panoramicznej i jednowymiarowej wizji tego, czym są współcześnie zarówno edukacja, jak i szkoła. A jednak spośród wielu ogólników na ich temat jeden wydaje się słuszny: w ciągu ostatnich około dwustu lat, w związku z postępującym i coraz skuteczniejszym wprowadzaniem obowiązku szkolnego², doszło do ukonstytuowania się masowego szkolnictwa publicznego w większości zamieszkałych rejonów naszego globu, a szkoła stała się jedną z podstawowych instytucji wychowawczych, nie tylko decydującą o społecznej inicjacji jednostki i często o jej dalszych losach, ale także wpływającą na większość jej codziennych działań i obowiązków do czasu zdobycia przez nią społecznej samodzielności. Dla części świata szkoła i przedszkole są obecnie podstawowymi, choć rzecz jasna nie jedynymi, instytucjami wychowawczymi. Inne zaś instytucje wychowawcze, jak choćby rodzina, w coraz większym stopniu koncentrują swoje wysiłki na tym, by dziecko osiągnęło powodzenie w szkole, które – jak głosi jeden z mitów żywotnych w dominujących środowiskach zachodnich demokracji – ma się przekładać na tzw. życiowy sukces. Fakty te są istotne nie tylko dla antropologów edukacji czy też antropologów szkoły, ale również dla antropologów jako takich. Antropologia szkoły rozumiana tak jak w tym tomie przestaje być wąską subdyscypliną badań antropologicznych, zajmującą się określonym wycinkiem rzeczywistości kulturowej. Staje się perspektywą uprawiania antropologii w ogóle, zgodnie z klasyczną już dyrektywą Della Hymesa uznającego antropologiczne badania edukacji za klucz do badania kultury.

Tradycje

Na początek wskażemy dwie tradycje badawcze, które pomogły w formowaniu proponowanego tutaj sposobu uprawiania antropologii szkoły: antropologię i etnografię edukacji. Rzecz jasna, nie jest to obraz kompletny i wyczerpujący. W tym miejscu przybliżymy jedynie kluczowe dla nas nurty i inspiracje, aby pokazać, jaka jest geneza tak rozumianej antropologii szkoły i czym się ta perspektywa różni od wcześniejszych propozycji.

Antropologia edukacji to subdyscyplina antropologii amerykańskiej, zajmująca się podobieństwami i różnicami między sposobami wychowania w rozmaitych kulturach. W ramach niej na początku lat 60. XX wieku powstał nurt, który

² W wielu krajach europejskich obowiązek szkolny usiłowano wprowadzić już w wieku XVII i XVIII (w Polsce taki postulat zgłaszał choćby Andrzej Frycz Modrzewski w dziele *O naprawie Rzeczypospolitej* z 1555 roku), ale udawało się to jedynie częściowo i często było zawieszane. Systematyczne wprowadzenie obowiązku szkolnego wiąże się przede wszystkim z wiekiem XIX.

skoncentrował się na funkcjonowaniu szkoły we współczesnych społeczeństwach z kręgu kultury euroamerykańskiej, ze specjalnym uwzględnieniem Stanów Zjednoczonych³. Warto jednak pamiętać, że antropologiczne i etnograficzne badania edukacji nie były w drugiej połowie XX wieku domeną wyłącznie amerykańską. Przeciwnie, rozwijały się we Francji, Wielkiej Brytanii, Niemczech, krajach skandynawskich, Brazylii, Argentynie, Meksyku i Japonii, a w związku z innym zapleczem kulturowym, ideowym i instytucjonalnym w każdym z tych kontekstów miały nieco inną specyfikę. Przykładowo, jeśli w Stanach Zjednoczonych wyrastały z badań szkolnictwa oraz związanych z nim napięć etnicznych, to w krajach skandynawskich przede wszystkim z badań nad wychowywaniem dzieci w instytucjach pozaszkolnych; jeśli w Niemczech definiowano je w opozycji do antropologii filozoficznej, to w Wielkiej Brytanii przede wszystkim poprzez sprzeciw wobec klasycznej socjologii edukacji.

Choć za jedną z pierwszych monografii ściśle dotyczących antropologii edukacji uchodzi klasyczna praca Margaret Mead *Dojrzewanie na Samoa* (1928), to pierwszym badaczem, który zaczął konsekwentnie posługiwać się pojęciem antropologii edukacji, był George D. Spindler, traktowany do dziś jako „ojciec założyciel” tej dyscypliny, jej naczelny teoretyk i nieustrudzony redaktor tekstów w ramach niej powstających. Definiował on edukację jako „świadomą interwencję”⁴ w proces nauczania. Namawiał kolejne pokolenia antropologów do badania tego, co dzieje się w szkole, ponieważ podobnie jak Dell Hymes uważał, że edukacja jest główną instytucją pozwalającą uchwycić procesy odtwarzania i tworzenia kultury *in statu nascendi*. Występował przeciwko szkodliwym uogólnieniom na temat zarówno wychowania, jak i szkoły. Krytykując innych zajmujących się do tychczas tym przedmiotem za to, że koncentrują się nie tyle na tym, jak jest, ile na tym, jak być powinno⁵, Spindler kładł nacisk na lokalność, kontekst i etnograficzny szczegół. W badaniach nad kulturowym wymiarem procesów sformalizowanego wychowania akcentował ich „milczące i ukryte” przesłanki: to, co nie ujawniało się w formułowanych wprost zasadach pedagogiki, programach nauczania oraz w tekstach podręczników⁶. Przede wszystkim jednak podkreślał konieczność uprawiania

³ Oczywiście nie oznacza to, że wcześniej antropolodzy nie poruszali tematu szkoły i edukacji. Były to jednak prace pozostające na uboczu głównych studiów poszczególnych badaczy, będące raczej przyczynkiem do ich twórczości niż rozbudowaną propozycją teoretyczną, która mogłaby służyć także dzisiejszym antropologom jako inspiracja. Zob. np. klasyczne teksty Margaret Mead: *Our Educational Emphases in Primitive Perspective*, „The American Journal of Sociology” 1943, t. XLVIII; *The School in American Culture*, Cambridge 1950.

⁴ G.D. Spindler, L. Spindler, *Issues and Applications in Ethnographic Methods*, [w:] tychże, *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*, New York 1987, s. 3.

⁵ Tamże, s. 2.

⁶ Tamże, s. 3.

antropologii refleksywnej⁷, skierowanej na zrozumienie macierzystej kultury antropologa, a jednocześnie czerpiącej swój refleksywny potencjał z międzykulturowych porównań. To właśnie dzięki temu postulatowi amerykańscy antropolodzy edukacji od początku zajmowali się grupami odróżniającymi się kulturowo od głównego nurtu społeczeństwa narodowego Stanów Zjednoczonych: najpierw byli to Indianie północnoamerykańscy, później zaś migranci z Azji, Europy, Ameryki Środkowej i Południowej czy Afryki. Problem, który nurtował badaczy, dotyczył adaptacji tych grup do społeczeństwa narodowego. Pytano, w jakim stopniu edukacja szkolna realizowana w grupach odmiennych kulturowo od społeczeństwa amerykańskiego podtrzymuje ich ciągłość społeczną i w jakim pomaga im zaadaptować się do niego? Czy szkoła ułatwia ten proces, czy utrudnia, a może uniemożliwia? Odpowiedzi podążały w dwóch kierunkach. Po pierwsze, wykazywano, że edukacja szkolna tworzy przepaść międzypokoleniową. Dzieci z grup odmiennych etnicznie, uczestnicząc regularnie w zajęciach szkolnych, przyswajały sobie wzorce kulturowe właściwe dla społeczeństwa amerykańskiego, natomiast nie poznawały wystarczająco dobrze wzorców kulturowych swojej grupy, ponieważ nie uczestniczyły w pełni w transmisji tzw. tradycyjnej wiedzy w ramach edukacji nieformalnej. W efekcie następowało zerwanie przekazu wzorców kulturowych i nie tylko kultura grupy zaczynała się zmieniać (akulturacja), ale także sama grupa traciła swoją spójność społeczną i funkcjonalną jedność (anomia społeczna). Szkoła oznaczała więc tutaj zakłócenie równowagi działania systemu społecznego. Po drugie, dowodzono, że w wyniku funkcjonowania szkoły dzieci z grup mniejszościowych nie odnosiły sukcesu edukacyjnego. Nie były w stanie licznie zdobywać wykształcenia na poziomie szkół średnich i wyższych, a tym samym nie doświadczały awansu społecznego, z różnych przyczyn: obiektywnych (np. z powodu różnic we wzorcach kulturowych determinujących interakcje językowe w klasie szkolnej) lub subiektywnych (np. z powodu niechęci uczniów do szkoły, która kojarzyła się im z dominującą kulturą białych). W efekcie szkolnictwo reprodukowało złą sytuację społeczno-kulturową grup mniejszościowych. Można więc rzec, że ujęcie szkoły w antropologii edukacji charakteryzowało się podejściem funkcjonalnym (w metodologicznym znaczeniu tego terminu, a nie tylko jako orientacji teoretycznej). Szkoła była badana jako część większej całości (społeczeństwa amerykańskiego, społeczności mniejszościowej) i analizowana przez pryzmat funkcjonalności względem systemu. Nic więc dziwnego, że pomimo zmian teoretycznych, jakie zachodziły w ramach tego nurtu na przestrzeni lat (od psychokulturalizmu, poprzez etnometodologię,

⁷ Posługujemy się świadomie innym przekładem terminu *reflexive anthropology* niż przekład dominujący w polskiej literaturze przedmiotu: „antropologia refleksyjna”. Termin „antropologia refleksyjna” wydaje nam się tłumaczeniem mniej wartościującym, ponieważ nie implikuje bezrefleksyjności klasycznej antropologii, a jednocześnie oddaje istotną własność zwrotu refleksywnego: świadomość, że przedmiot badań i ich podmiot wzajemnie na siebie oddziałują.

aż po perspektywę studiów kulturowych⁸), jego zasadnicza perspektywa nie ulegała przeobrażeniom, zaś udzielane odpowiedzi sytuowały się gdzieś na skali rozpiętej pomiędzy pesymizmem (niemożność uniknięcia dysfunkcjonalności szkoły) a optymizmem (poszukiwanie nadziei w oporze stawianym państwowej edukacji i w oddolnym nadawaniu znaczeń na pozór uniformizującym praktykom edukacyjnym)⁹.

Drugą istotną tradycją badawczą jest tzw. etnografia edukacji, sytuująca się na styku pedagogiki i antropologii, w większości swoich odsłon prezentująca interakcjonistyczne podejście do badania tego, co się dzieje w klasie szkolnej. Jak wszystkie inne orientacje zakotwiczone w interakcjonizmie jest nakierowana na zrozumienie perspektywy aktorów społecznych tworzących szkołę i tego, w jaki sposób konstruują oni sensy społeczne szkolnych wydarzeń. Dla proponowanej tu perspektywy antropologii szkoły ważny jest wszakże nie cały ten nurt badań, lecz praca jednego z jego przedstawicieli, a mianowicie pedagoga o wykształceniu antropologicznym – Petera McLarena, który przeprowadził etnograficzną analizę katolickiej szkoły w Toronto¹⁰. W podejściu McLarena badania nad szkołą koncentrują się na jej wymiarze rytualnym: na szkolnych zachowaniach i symbolach. W swoich pracach próbuje on pokazać, jak szkoła oddziałuje na uczniów na poziomie *stricte* cielesnym, jak „wdrukowuje” wartości i symbole w ciała i emocje swoich wychowanków. Zaletą podejścia McLarena jest spojrzenie na szkołę nie przez pryzmat przekazywanej wiedzy i realizowanego programu nauczania, lecz

⁸ Zob. R. McDermott, J.D. Raley, *The Ethnography of Schooling Writ Large, 1955–2010*, [w:] *A Companion to the Anthropology of Education*, red. B.A.U. Levinson, M. Pollock, Oxford 2011.

⁹ Zob. np. A. Beals, G.D. Spindler, L. Spindler, *Culture in Process*, New York 1973; G.D. Spindler, *Education and Culture: Anthropological Approaches*, New York 1963; *Education and Cultural Process. Toward Anthropology of Education*, red. G.D. Spindler, New York 1974; *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, red. G.D. Spindler, New York 1982; H.F. Wolcott, *A Kwakiutl Village and School*, New York 1967; M.L. Wax, R.H. Wax, R.V. Dumont Jr., *Formal Education in an American Indian Community*, Long Grove IL 1989; S.U. Philips, *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, Long Grove IL 1993. Na marginesie można dodać, że antropologia edukacji ma tu wiele wspólnego z socjologią edukacji i pedagogiką krytyczną, a zwłaszcza z teorią reprodukcji i teorią oporu. Czasami inspiracje są wręcz namacalne, jak w koncepcji Johna Ogbu, która *de facto* jest wariantem koncepcji Paula Willis. Ogbu naczelną kategorię klasy społecznej zastępuje kategorią rasy. Zob. J. Ogbu, *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, San Diego 1978.

¹⁰ Mówimy tu o wczesnym etapie twórczości McLarena, którego sztandarową pracą jest doktorat: *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, London 1986 (zob. też: tegoż, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York 1989; tegoż, *Rytualne wymiary oporu – blaznowanie i symboliczna inwersja*, tłum. P. Kwieciński, [w:] *Nieobecne dyskursy*, dz. cyt., t. 1). Na następnym etapie swojej twórczości McLaren odszedł od badań empirycznych i stał się jednym z głównych teoretyków, a zarazem działaczy społeczno-politycznych lewicowo ukierunkowanej pedagogiki krytycznej.

poprzez codzienne praktyki rytualne, które powodują, że w ciałach i głowach uczniów trwa ciągły konflikt między kulturą szkoły, narzucaną im przez nauczyciela, a kulturą ulicy, reprezentującą świat kultury popularnej i życie na zewnątrz szkoły. To zaś, czego brakuje w tej perspektywie, to rozszerzenie badań poza szkołę (McLaren uznaje, że szkoła jest tam, gdzie stoi budynek szkolny i odbywają się lekcje) oraz traktowanie edukacji inaczej niż jako sposób odtwarzania (wprawdzie cielesnego) określonych wartości. I chociaż znajdują się w jego analizach naprawdę inspirujące fragmenty o wytwarzaniu nowych znaczeń przez poszczególnych aktorów społecznych (np. passusy o tzw. kulturze bólu, czyli świadomym wystawianiu się niektórych uczniów na szykany ze strony nauczyciela), to brakuje tam całościowego ujęcia rzeczywistości pozaszkolnej (kultury ulicy), w którym można by śledzić zarówno jej logikę, jak i procesy adaptowania i oswajania poszczególnych elementów praktyki szkolnej. W związku z McLarenem warto też wspomnieć o Ivanie Illichu i jego ciągle niedocenianej pracy *Odszkolnić społeczeństwo*¹¹, w której pojawia się właśnie wątek rytualny i obraz szkoły jako instytucji kulturowej, a nie tylko edukacyjnej.

Postulaty

Jaką zatem perspektywę uprawiania antropologii szkoły prezentujemy w niniejszym tomie?

Po pierwsze, proponujemy właściwą dla wszelkiego postępowania antropologicznego relatywizację, w tym przypadku instytucji szkoły oraz wielu powiązanych z nią kategorii. Relatywizacja ta powinna, naszym zdaniem, odbywać się nie tylko poprzez konfrontację europejskich systemów edukacyjnych z kulturami pierwotnie oralnymi, w których instytucja szkoły była nieznana, a socjalizacja opierała się na więziach nieformalnych oraz praktykach przestrzennie i czasowo nieodseparowanych od innych praktyk życia codziennego. Powinna wynikać także z zestawiania europejskich instytucji z instytucjami kręgów kulturowych, w których szkolnictwo istniało, ale przybierało inną postać (jak choćby w Chinach, krajach islamskich czy diasporze żydowskiej), i z różnymi formami szkolnictwa pojawiającymi się w toku rozwoju kultury europejskiej, często pozostającymi względem siebie w napięciu. Jak wiadomo, w żadnym kraju europejskim nigdy nie było jednolitego systemu szkolnictwa: istniało szkolnictwo prywatne i publiczne, dobrowolne i przymusowe. W każdym z tych przypadków inne wartości były ważne w procesie edukacyjnym. Dominujące w ostatnich dziesięcioleciach powiązanie szkolnictwa z egalitarnością, indywidualizmem, mobilnością, konkurencyjnością i przekonaniem, że umiejętności zdobyte w szkole mają charakter prywatny, służą bowiem jednostce do wyboru własnych celów i osiągnięcia ich, ma stosunkowo krótką tradycję w naszym kręgu cywilizacyjnym. Przez znaczną

¹¹ I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Ł. Mojsak, Warszawa 2010.

część historii kultury europejskiej szkoły miały charakter elitarny, a nie egalitarny (jeszcze w XVIII i XIX wieku konserwatyści wyrażali niepokój, czy należy kształcić masy, skoro i tak powinny one zajmować się pracą fizyczną). Zmieniały się też poglądy na to, czemu szkoły powinny służyć i jaki podmiot społeczny powinny stwarzać. Reformacja doprowadziła do stworzenia idei nieelitarnego szkolnictwa jako instytucji religijnej, umożliwiającej zbawienie. Oświecenie przyniosło koncepcję szkoły świeckiej, podporządkowanej doczesnej emancypacji politycznej i intelektualnej. W wieku XIX narodziła się idea edukacji masowej, której głównym zadaniem było tworzenie społeczeństwa narodowego, przemysłowego i obywatelskiego. W wieku XX pojawia się zaś myśl, że edukacja powinna służyć przede wszystkim sprawnemu poruszaniu się jednostki na rynku pracy i w świecie konsumpcji; z oczywistych względów politycznych myśl ta długo nie mogła być zrealizowana w Europie Środkowo-Wschodniej. Rzecz jasna, powyższa charakterystyka nie uwzględnia nie tylko wielu zrealizowanych i niezrealizowanych, alternatywnych projektów edukacyjnych, które kwestionowały i kwestionują założenia leżące u podstaw nurtów dominujących, ale także tego, jak dominujące nurty edukacyjne były i są przechwytywane przez lokalnych aktorów. Jak widać, postulowana tu relatywizacja kategorii szkoły wymaga radykalnego zwrotu refleksywnego w antropologii. Konieczny jest także mariaż antropologii z historią, pozwalającą uchwycić zmienność wartości, praktyk i wyobrażeń wpisywanych w szkołę nowożytną.

Po drugie, kładziemy nacisk na metodologiczny antyesencjalizm oraz na zerwanie z wszelkimi dychotomiami, nadal wpływającymi na studia nad edukacją i narzucającymi pogląd, że szkoły są z istoty narzędziami emancypacji bądź zniewolenia. Przyjmujemy, że w różnych kontekstach kulturowych i historycznych szkoły mogły i mogą spełniać bardzo zróżnicowane funkcje, a niezależnie od funkcji dominujących mogły i nadal mogą być różnorako wykorzystywane przez grupy i jednostki. Szkolnictwo, wbrew wielu nadal popularnym ideologiom, nie oznacza po prostu emancypacji społecznej i indywidualnej. Przykładowo, szkoły publiczne w dziewiętnastowiecznej Wielkiej Brytanii nie służyły wyzwoleniu, lecz wzmacnianiu społecznej produktywności przez tworzenie habitusu zdyscyplinowanej i przewidywalnej jednostki, pracującej w ramowym układzie godzin, pod kontrolą formalnego autorytetu, w warunkach konkurencji oraz w zgodzie z wartościami właściwymi dla wspólnoty wyobrażonej. A jednak, wbrew chwytliwemu sformułowaniu Pierre'a Bourdieu i Jeana Claude'a Passerona, szkoły nie istnieją jedynie po to, by reprodukować określoną strukturę społeczną. Przeciwnie, w wielu kontekstach kulturowych okazują się narzędziem faktycznej emancypacji, czego spektakularnym przykładem jest stworzony przez brazylijskiego edukatora Paula Freire program alfabetyzacji, rozumianej jako nauka krytycznej piśmienności oraz intelektualnego i politycznego przekraczania uwarunkowań jednostkowej i zbiorowej egzystencji.

Po trzecie, uważamy za konieczne powiązanie szkoły z innymi instytucjami kulturowymi (rodziną, państwem, religią itp.) oraz sferami społecznego funk-

cjonowania (polityką, gospodarką itp.), a zatem – zastosowanie perspektywy uwzględniającej zarówno poziom mikro-, jak i makroanalizy. Uznajemy, że szkoła jest zapośredniczona i współkształtowana przez czynniki sytuujące się poza nią, w szczególności przez kosmologie, ontologie, struktury społeczne i gospodarcze. Innymi słowy, postulowana tu antropologia szkoły w opozycji do klasycznej, Spindlerowskiej lub Hymesowskiej, nie powinna dotyczyć wyłącznie tego, co dzieje się w klasie szkolnej lub w szkolnym budynku. Wymaga ona nie tylko badania stron i forów internetowych, placów zabaw, domów rodzinnych, ministerstw oraz postanowień organizacji o zasięgu globalnym (UNESCO, Banku Światowego itp.). Do jej realizacji konieczne jest przyjrzenie się, często niewypowiedzianym, koncepcjom np. osoby, wiedzy, pracy, rodziny i wytwarzającym je relacjom między ludźmi. W tym celu, rzecz jasna, należy sproblematyzować kategorię terenu antropologicznego, który przestaje być czymś wyraźnie zlokalizowanym czasowo i przestrzennie, przekształcając się nieodwołalnie w formę heterogeniczną, angażującą różnorodne metodologie właściwe dla określonych sfer działania kulturowego.

Po czwarte, uznajemy, że szkoła to nie tylko określony aparat biurokratyczny, jawnie deklarowany program, korpus wiedzy oraz instrukcje ujawniane choćby w podręcznikach metodycznych skierowanych do szkolnego personelu. Szkoła to przede wszystkim praktyki kulturowe, związane nierzadko z wiedzą ukrytą: określonym habitusem jako siecią dyspozycji nie tylko intelektualnych, ale także cielesnych, percepcyjnych i emocjonalnych. Analiza szkoły wymaga więc zbadania nie tylko podręczników, programów i rozporządzeń ministerialnych, ale także tego, co dzieje się w szkole jako swoistym środowisku kulturowym. Oznacza to konieczność antropologicznej interpretacji zarówno dyskursów towarzyszących szkole (dominującego i marginalizowanego), jak i – a może przede wszystkim – subtelnych, często niedyskursywizowanych praktyk realizowanych, negocjowanych, przekształcanych w trakcie procesu edukacyjnego. Próbujeśmy uchwycić konstelację praktyk kulturowych związanych ze szkołą, ponieważ chcemy uniknąć też innych niż już wymienione dychotomii: nauczyciele *versus* uczniowie, struktura *versus* antystruktura, strategie *versus* taktyki, „system” *versus* edukacyjna kontrkultura.

Po piąte, postulowana przez nas metodologia ma charakter antydeterministyczny. Uznajemy, że podmioty procesu edukacyjnego nie są biernymi narzędziami społecznej i kulturowej produkcji, a szkoły nie są jedynie ekspozyturami systemu polityczno-ekonomicznego. Szkoła oznacza dla nas przede wszystkim praktyki, w które zaangażowanych jest wielu aktorów, mających różnorakie cele i dysponujących rozmaitymi znaczeniami. Podejście to jest tożsame z przekonaniem, że wszelkie działania społeczno-kulturowe są przedmiotem improwizacji ich aktorów, której specyfika polega na działaniu w obrębie określonych ram instytucjonalnych, wobec nich bądź w opozycji.

Po szóste, postulujemy, by antropologia szkoły przestała być traktowana wyłącznie instrumentalnie w stosunku do bieżącej praktyki edukacyjnej. Antro-

pologia szkoły nie powinna być jedynie narzędziem legitymizowania lub rewidowania obecnych systemów edukacyjnych, wynikającym z dominujących trendów społeczno-edukacyjnych. Powinna w sposób przekraczający horyzont aktualnych debat umożliwiać refleksywny wgląd zarówno w kulturową i społeczną inicjację jednostki, jak i w domenę (re)produkcji określonych kulturowo sposobów działania i myślenia.

Po siódme, wprowadzamy perspektywę medialną. Przyjmujemy zatem, że jednym z istotnych elementów konstytuujących charakterystykę szkoły nowożytnej jest jej piśmienność: możliwość kumulacji i reprodukcji wiedzy zdekontekstualizowanej i zmaterializowanej za pomocą pisma. Naszym zdaniem medialne zakorzenienie szkoły (pismo), a także przemiany związane z pojawieniem się nowych mediów cyfrowych i audiowizualnych powinny zostać potraktowane jako inherentny element badań, choć niejedyny i niewyczerpujący jej charakterystyki. Nie oznacza to, rzecz jasna, że piśmienność szkolna nie może ulegać gruntownym przemianom wówczas, gdy pojawia się w tych rejonach kulturowych, w których podstawowym medium kulturowym nadal pozostaje oralność. Nie oznacza to też, że u podstaw szkicowanych tu założeń leży esencjalistyczna, ahistoryczna kategoria piśmienności. Przeciwnie, przyjmujemy, że piśmienności europejska i nieeuropejska podlegały istotnym przemianom historycznym, a skoro tak, to wymagają postulowanej już relatywizacji. Wszak nie zawsze i nie wszędzie piśmienność oznaczała żelazną triadę czytania, pisanie i liczenia, traktowanych jako czynności *stricte* funkcjonalne. Historia i etnografia są świadkami nie tylko wielu piśmienności, ale także wielu piśmienności szkolnych.

Inspiracje

Rzecz jasna, realizacja tak zarysowanego programu stanowi nie lada wyzwanie i wymaga sprzęgnięcia i wykorzystania wielu perspektyw tworzących się i rozwijających w różnych obszarach nauk społecznych i humanistycznych. W tym miejscu chcielibyśmy wskazać na cztery perspektywy, które przynoszą wiele interesujących pytań i nowych, kształtujących się ujęć. Myślimy tu o: (1) antropologicznych badaniach szkoły w społeczeństwach pozaeuropejskich, (2) badaniach dzieciństwa (*childhood studies*), (3) teorii piśmienności, zarówno klasycznej, jak i tej zogniskowanej wokół tzw. New Literacy Studies, (4) kulturowej historii edukacji.

Jeśli chodzi o pierwsze źródło potencjalnych inspiracji, tj. studia antropologiczne nad szkołą w społeczeństwach pozaeuropejskich, to trzeba tu wyraźnie oddzielić trzy obszary badawcze. Pierwszym z nich jest świat społeczeństw z dobrze wykształconymi, własnymi tradycjami edukacji formalnej, łącznie z takimi, które przypominają pod pewnymi względami odmiany szkoły powstałe w Europie (tak jest np. w Chinach, Indiach, Tybecie, Japonii, krajach islamskich czy w kulturach przedhiszpańskich Ameryki Południowej i Środkowej). Spotkanie tych tradycji

i praktyk ze szkolnictwem z kręgu kultury euroamerykańskiej jest naprawdę inspirującym polem badawczym, dającym wgląd w logiki tworzące wskazane formacje kulturowe. Z drugiej jednak strony to bardzo trudny obszar, ponieważ nasze spojrzenie jest zapośredniczone przez wykształcenie właściwe dla naszej tradycji kulturowej i olbrzymim kłopotem jest samo przeformułowanie języka, za pomocą którego można by interpretować nową rzeczywistość edukacyjną. Nieprzypadkowo niezwykle trudno znaleźć pogłębione studia antropologiczne na ten temat¹² (w niniejszym tomie skalę trudności, z jakimi trzeba się zmierzyć przy opisie i analizie antropologicznej tego typu zjawisk, dobrze pokazuje tekst Katarzyny Byłów-Antkowiak, dotyczący przekształcania dotychczasowych form myślenia i wytwarzania wiedzy w spotkaniu z nową praktyką edukacyjną wśród tybetańskich uchodźców żyjących w Indiach). Drugim obszarem badawczym jest świat społeczeństw bez własnej tradycji edukacji formalnej, które dopiero w spotkaniu ze społeczeństwami narodowymi doświadczają odmian szkoły z kręgu kultury euroamerykańskiej. Po raz pierwszy doszło do tego stosunkowo niedawno, ledwo kilka pokoleń wcześniej. Myślimy tu głównie o społeczeństwach wymykających się naszym kategoriom, niegdyś nazywanych przez antropologów pierwotnymi, przedpaństwowymi, zimnymi czy niepiśmiennymi (np. Indianach Amazonii, Aborygenach, ludach Nowej Gwinei, części ludów Azji Południowo-Wschodniej i Czarnej Afryki czy historycznie ujmowanych Indianach Ameryki Północnej). Wszystkie te kategorie przy bezpośrednim spotkaniu z tymi społeczeństwami i próbie uchwycenia swoistości ich świata przestają wystarczać, a nasz aparat pojęciowy okazuje się nieprzystający do ich praktyk. Jak pokazują to studia antropologiczne, zetknięcie się tych społeczności z typem szkoły popularnym w kręgu współczesnych kultur euroamerykańskich z jednej strony owocuje nowymi formami społecznymi i kulturowymi, z drugiej zaś wpływa zwrótnie na praktykę szkolną i pociąga za sobą jej adaptację do miejscowej kultury i społeczności¹³ (w niniejszym tomie zjawisko to opisują Tarżycjusz Buliński oraz Anna Przytomska). I wreszcie jest też obszar pośredni między tymi dwoma już wymienionymi, w którym mieści się cały szereg światów wymykających się łatwej klasyfikacji: są tu i światy znajdujące różne formy edukacji quasi-formalnej (część ludów Czarnej Afryki), i światy pozostające na obrzeżach kultur euroamery-

¹² Najczęściej spotykane ujęcie tego obszaru badawczego to nawet nie studia porównawcze, a studia zestawiające ze sobą typy edukacji istniejące w różnych tradycjach cywilizacyjnych, np. T. Reagan, *Non-western Educational Traditions. Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice*, New Jersey 2005.

¹³ Zob. np. *Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, red. B.A. Levinson, D. Foley, D. Holland, New York 1996; D. Kulick, *Language Shift and Cultural Reproduction: Socialization, Self, and Syncretism in a Papua New Guinean Village*, Cambridge 1992; S. Aikman, *Intercultural Education and Literacy. An Ethnographic Study of Indigenous Knowledge and Learning in the Peruvian Amazon*, Amsterdam–Philadelphia 1999; E.J. Monaghan, *Learning to Read and Write in Colonial America*, Amherst MA 2005.

kańskich (np. społeczeństwa latynoamerykańskie). W obu przypadkach obserwować możemy procesy, które z pozoru łatwo jest określić mianem hybrydalnych (w niepejoratywnym znaczeniu tego słowa), ale w rzeczywistości użycie tego terminu dopiero rozpoczyna stawianie pytań badawczych i poszukiwanie znaczeń, jakie we wspomnianych kulturach ma edukacja formalna¹⁴. Na pozór szkoła w takich społecznościach wygląda i działa jak na kontynencie europejskim, lecz faktycznie w jej obrębie znajdują dla siebie miejsce inne siły i wydarzeniami rządzi inna logika (dobrym tego przykładem może być tekst Daniela Pluty w niniejszym tomie).

Drugą perspektywą stanowiącą dla nas inspirację są prężnie rozwijające się badania nad dzieciństwem (*childhood studies*), które obejmują zarówno przeszłość społeczeństw euroamerykańskich, jak i teraźniejszość opisanych powyżej światów pozaeuropejskich. Tutaj szczególnie intrygującym pomysłem jest badanie genezy połączenia ze sobą dwóch idei: dzieciństwa oraz szkoły. Autorzy zajmujący się dziećmi w światach pozaeuropejskich wskazują, że dzieci mają w nich inny status społeczny i że wprowadzenie tam szkoły charakterystycznej dla współczesnych społeczeństw euroamerykańskich przeobraża tamtejszą dziecięcą rzeczywistość. W tej perspektywie najważniejsze staje się pytanie nie o to, co dzieci z tych światów zyskują, chodząc do szkoły, lecz o to, co wtedy tracą. I bynajmniej nie chodzi tu o romantyczną wizję pozaeuropejskiego dzieciństwa *à la* Jean Liedloff, która twierdziła, że dziecko jest tam zanurzone w świecie bliskości i naturalności kontaktów międzyludzkich¹⁵. Studia te realnie każą nam zastanowić się nad społecznymi i kulturowymi granicami naszego pojmowania dzieciństwa¹⁶.

Kolejnym ważnym dla naszej perspektywy obszarem badań jest teoria piśmienności¹⁷: zarówno klasyczna, uosabiana przez Jacka Goody'ego, Waltera J. Onga

¹⁴ Zob. np. R. Serpell, *The Significance of Schooling: Life-journeys in an African Society*, Cambridge 1993; *La escuela cotidiana*, red. E. Rockwell, México 1997; A. Stambach, *Lessons from Mount Kilimanjaro: Schooling, Community, and Gender in East Africa*, New York 2000; tejże, *Faith in Schools: Religion, Education, and American Evangelicals in East Africa*, Stanford 2010; *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, red. K.M. Anderson-Levitt, New York 2003.

¹⁵ Zob. J. Liedloff, *W głębi kontinuum*, tłum. C. Urbański, Warszawa 2010.

¹⁶ Zob. np. E. Schildkrout, *Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano*, [w:] *Sex and Age as Principles of Social Differentiation*, red. J. La Fontaine, London 1978; *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*, red. A. Lopes da Silva, A. Nunes, A.V. Macedo, São Paulo 2002; C. Cohn, *Antropologia da Criança*, Rio de Janeiro 2005; A. Nunes, *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*, Lisboa 1999; M.M. Alvares, K. Maxakali, *A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização*, „Revista Antropológicas” 2004, nr 15 (1), s. 49–78.

¹⁷ Nawiązujemy tu do badań nad teorią piśmienności, antropologią pisma i historią kultury w perspektywie komunikacyjnej prowadzonych od lat w Instytucie Kultury Polskiej przez takich badaczy jak: Andrzej Mencwel, Grzegorz Godlewski, Paweł Rodak, Agnieszka Karłowicz. Zob. *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, Warszawa 2003; A. Mencwel, *Wyobraźnia antropologiczna. Próby i studia*, Warszawa

i ich kontynuatorów, ze szczególnym uwzględnieniem Davida R. Olsona, jak i ta reprezentowana przez badaczy skupionych wokół New Literacy Studies. Przyjmujemy, że piśmienność jest jednym z podstawowych czynników – choć rzecz jasna nie jedynym – kształtujących typ szkoły charakterystyczny dla współczesnych kultur euroamerykańskich. Po pierwsze, dlatego że zgodnie z nadal żywotnymi wyobrażeniami społecznymi szkoły są przede wszystkim miejscem inicjacji piśmiennej, rozumianej zarówno jako nauka czytania, pisania i liczenia, jak i jako wprowadzenie do określonych wspólnot tekstowych kształtujących tradycję kulturową, a dokładnie – pewne sposoby postrzegania i wartościowania świata. Po drugie, charakterystyczne dla tego typu szkoły, a omawiane przez nas w dalszej części wstępu, takie zjawiska jak: masowość, powstanie społeczeństw narodowych, racjonalność naukowo-biurokratyczna, uznajemy za ściśle powiązane z europejską kulturą druku.

Ostatnim obszarem badań, który chcielibyśmy wskazać jako inspirację, jest kulturowa historia edukacji, reprezentowana przez takich badaczy jak: Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Anne-Marie Chartier czy Miguel A. Pereyra, zajmująca się zmiennymi ideologiami, praktykami i wyobrażeniami towarzyszącymi różnym postaciom edukacji formalnej. Tak jak nieadekwatne wydaje nam się lekceważenie różnorodnych form socjalizacji i wychowania istniejących w kulturach innych niż współczesne kultury euroamerykańskie (często określanym mianem kultur pierwotnie oralnych), tak za niesłuszne uważamy sprowadzanie rozmaitych historycznych postaci szkolnictwa do wspólnego mianownika czy też koncentrowanie się na tym kształcie szkoły, który znamy z dzisiejszego potocznego doświadczenia. Innymi słowy, przyjmujemy, że rozwijająca się dziś kulturowa historia edukacji może być niezmiernie potrzebnym narzędziem w antropologii szkoły, pozwalającym uzyskać efekt obcości w patrzeniu na pozornie oczywiste i oswojone postaci współczesnego szkolnictwa¹⁸.

Terminologia

W tak skonstruowanym projekcie jedną z kluczowych kwestii są rozstrzygnięcia terminologiczne. Oczywiście nie sposób przedstawić tutaj przekrojowych i wiążących propozycji, gdyż jest to zadanie przekraczające nasze obecne możliwości. Niemniej jednak na potrzeby tego tomu wydaje się użyteczne zaproponowanie kilku podstawowych rozstrzygnięć.

Pierwsze z nich dotyczy rozróżniania rodzajów edukacji (procesów uczenia i uczenia się albo też, inaczej rzecz ujmując, procesów przekazywania i przyswa-

2006; G. Godlewski, *Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Warszawa 2008; *Antropologia pisma. Od teorii do praktyki*, red. Ph. Artières, P. Rodak, Warszawa 2010.

¹⁸ Zob. np. *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*, red. T.S. Popkewitz, B.M. Franklin, M.A. Perreya, New York 2001; A.-M. Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Retz 2007.

jania wiedzy). Odwołamy się tutaj do rozpowszechnionej w literaturze typologii, która dzieli edukację na: (1) edukację formalną, (2) terminowanie i (3) edukację nieformalną¹⁹. Kryteriami podziału są: stopień sformalizowania edukacji i oddzielenia jej od codziennego życia, stopień uwolnienia od kontekstu wiedzy będącej przedmiotem procesu edukacji oraz poziom namysłu nad formami edukacji, jaki mają osoby biorące w nich udział.

Edukacja formalna to sytuacja edukacyjna, której ramy czasowe, przestrzenne i społeczne są dość ściśle określone i wydzielone ze sfery codzienności, a przedmiotem jest wiedza pozakontekstowa, oparta na pojęciach typu naukowego według terminologii Lwa S. Wygotskiego²⁰. Przyswojenie tej wiedzy odbywa się często za pomocą metajęzyka, tj. języka budującego znaczenia słów w sposób bardziej abstrakcyjny i pozakontekstowy, niż dzieje się to w mowie potocznej. Stosowanie go wymaga użycia specyficznego zestawu praktyk kulturowo-poznawczych, zwanych piśmiennością. Ponadto edukacja formalna jest przedmiotem szczególnego namysłu ze strony osób nią zainteresowanych, zwłaszcza wychowawców i wychowanków, i zwykle uczestniczą w niej osoby połączone jedynie więzami instytucjonalnymi, wynikającymi właśnie z edukacji, a nie z innych relacji społecznych (pokrewieństwa, sąsiedztwa itp.). **Terminowanie** to długotrwałe, przebiegające poza środowiskiem rodzinnym przyswajanie wiedzy praktycznej dotyczącej wybranych umiejętności, np. tkania lub budowy domów. Nauka odbywa się pod okiem mistrza, z którym uczeń lub jego rodzina zawiera umowę określającą jej warunki. I wreszcie **edukacja nieformalna**, czyli nabywanie konkretnej wiedzy i przekazywanie jej w życiu codziennym, wśród osób bliskich i spokrewnionych (część socjologów będzie mówić tu o pierwotnej grupie odniesienia), niebędące przedmiotem ich szczególnej refleksji.

Najbardziej znaną odmianą edukacji formalnej jest szkoła, edukację nieformalną można zaś utożsamiać z socjalizacją. Aby uwypuklić kulturowy wymiar procesu edukacji, czasami określa się go terminem „**enkulturacja**” (inny termin to „inkulturacja”), który obejmuje wszystkie trzy powyższe typy edukacji. Enkultuacja pojmowana jako uniwersalny proces wdrażania dziecka w kulturę jest wyraźnie odróżniana od akulturacji, mającej miejsce w przypadku, w którym członkowie społeczeństwa zdominowanego (politycznie, kulturowo, społecznie, gospodarczo itp.) przejmują kulturę społeczeństwa dominującego, tracąc równocześnie elementy swojej kultury. Akulturacja dotyczy więc zarówno dorosłych, jak i dzieci społeczeństwa zdominowanego, podczas gdy enkulturacja odnosi się do procesu pierwotnego uczenia się przez dziecko kultury swojej społeczności. Akulturacja jest

¹⁹ Zob. np. P. Greenfield, J. Lave, *Cognitive Aspects of Informal Education*, [w:] *Cultural Perspectives on Child Development*, red. D. Wagner, H. Stevenson, San Francisco 1982, s. 181–207; S. Scribner, M. Cole, *Cognitive Consequences of Formal and Informal Education*, „Science” 1973, nr 182, s. 553–559; C. Strauss, *Beyond “Formal” versus “Informal” Education: Uses of Psychological Theory in Anthropological Research*, „Ethos” 1984, nr 12 (3), s. 195–222.

²⁰ L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989.

też ściśle związana z sytuacją spotkania się dwóch odmiennych kultur, w wyniku którego wytwarzają się relacje nadrzędności i podrzędności (np. biali i Indianie w XVIII wieku w Ameryce Północnej).

Naszym zdaniem zaprezentowana typologia powinna wystarczyć jako bardzo ogólna rama koncepcyjna rozważań o szkole. Niemniej konieczne jest jeszcze jedno dopowiedzenie, które choć trochę ograniczy różnorodność zjawisk określanych wspólnym mianem szkoły. W tytule naszego tekstu zamieściliśmy sformułowanie „antropologia szkoły”, ale o jaką szkołę tutaj chodzi? O każdą czy tylko o konkretny rodzaj? Przecież typów szkół jest i było wiele. Wystarczy wspomnieć o szkołach koranicznych ze świata współczesnego islamu czy też o starożytnych dalekowschodnich szkołach konfucjańskich²¹. Każda z nich ma nie tylko różne historyczne i regionalne odmiany, ale także inną strukturę i organizację. Dziś nie wystarczy powiedzieć „szkoła”. Antropolog od razu zapyta która.

Otóż prace w tym tomie dotyczą bardzo konkretnej odmiany szkoły: tej, która funkcjonuje w świecie euroamerykańskim mniej więcej od XIX wieku²². Autorzy używają do jej określenia różnych terminów. Najczęściej mowa jest o szkole typu zachodniego, typu państwowego czy typu nowożytnego. Każde z tych określeń jest niewystarczające i przynosi innego rodzaju problemy. Posługując się sformułowaniem „szkoła typu zachodniego”, pomija się fakt, że „Zachód” jest pojęciem względnym i używanie go do opisu zjawisk zarówno w Ekwadorze, jak i w Indiach grozi nadinterpretacją i etnocentryzmem. Dla Indian Kiczua „zachodni” nie musi oznaczać tego samego co dla Francuza (i z reguły nie oznacza)²³. Z kolei termin „szkoła typu państwowego” obejmuje inne, pozaeuropejskie odmiany edukacji formalnej, właściwe choćby dla kręgu historycznych kultur Dalekiego Wschodu i Azji Południowo-Wschodniej. Jeśli zaś chodzi o określenie „szkoła typu nowożytnego”, to wiąże się ono z olbrzymim wyzwaniem epistemologicznego umocowania

²¹ Przegląd różnych typologii szkół w: R. Collins, *Comparative and Historical Patterns of Education*, [w:] *Handbook of the Sociology of Education*, red. M.T. Hallinan, Indiana 2006, s. 213–239; R.A. LeVine, M.I. White, *Human Conditions: The Cultural Basis of Educational Developments*, Boston 1986; R. Serpell, G. Hatano, *Education, Schooling and Literacy*, [w:] *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, t. 2, red. J.W. Berry, P.R. Dasen, T.S. Saraswarthi, Boston 1997.

²² „Mniej więcej” jest przez nas użyte świadomie, ponieważ nie podejmujemy się w tym miejscu precyzyjnego wyznaczenia ram przestrzennych i czasowych funkcjonowania tej odmiany szkoły. To zadanie na osobną rozprawę opartą na pogłębionych studiach różnych form edukacji formalnej obecnych w Europie od..., no właśnie, od kiedy? Aby odpowiedzieć tylko na to pytanie i spróbować umiejscowić w czasie tę odmianę szkoły, potrzeba osobnych studiów (czy umiejscowić ją w XVI wieku czy może w XIX? – w literaturze przedmiotu znajdziemy argumenty na rzecz obu tez).

²³ Co do pisowni grup etnicznych pojawiających się w tomie przyjęliśmy zasadę, że zachowujemy terminologię przyjętą przez autora artykułu, każdorazowo dodając przypis tłumaczący, dłaczego dokonał on takiego, a nie innego wyboru, oraz zawierający inne nazwy używane na określenie danej grupy etnicznej.

jakiegokolwiek periodyzacji, która używałaby terminu „nowożytność” czy „nowoczesność” (i różnych ich dzisiejszych odmian). Nie dość, że w ramach kultury europejskiej pojawiają się podejścia rozmaicie typologizujące żywą materię „dziania się” aktualnego i przeszłego, to jeszcze na to nakłada się konieczność unikania etnocentryczności samego pojęcia „nowożytność”, gdyż inne kręgi cywilizacyjne także mają własne nowożytności, inaczej definiowane i wyznaczone²⁴.

Dlatego też uważamy, że próby definicyjnego dookreślenia tej odmiany szkoły (takie jak np. model Roberta Serpella i Giyoo Hatano²⁵) są nie do końca satysfakcjonujące i wymagają dalszych studiów. Na potrzeby tego tomu najbezpieczniej będzie stwierdzić, że chodzi nam o konkretny typ szkoły, który powstał w społeczeństwach z kręgu kultury euroamerykańskiej. Tylko orientacyjnie, nie zaś definicyjnie, można wskazać kilka cech odróżniających ten wariant szkolnictwa od innych, przy czym trzeba podkreślić, że nie jest to zestaw ani skończony, ani dookreślony. Po pierwsze – masowość i powszechność, cechy stosunkowo wyjątkowe na mapie odmian i wariantów szkolnictwa. Po drugie – sprzęgnięcie tej formy szkoły z instytucją państwa narodowego, którego jest ona orędowniczką i propagatorką. Najprawdopodobniej właśnie z tego powodu część autorów używa określenia „szkoła typu państwowego”. Po trzecie wreszcie – symbiotyczna relacja pomiędzy tą odmianą szkoły a konkretnym typem racjonalności, który roboczo i w duchu Weberowskim skłonni jesteśmy nazywać naukowo-biurokratycznym. Interesująca nas odmiana szkoły jest zarazem miejscem głoszenia ideologii wyrosłych na tym gruncie (np. idei rozwijania się dzięki szkolnemu wykształceniu), jak i bezpośrednim ich tworem (np. optymalizującej organizacji nauczania czy programu nauczania opartego na wiedzy naukowej). Te trzy cechy wskazują, że omawiany typ szkoły współtworzy praktyki i habitusy decydujące o specyfice społecznej i kulturowej współczesnych społeczeństw z kręgu kultury euroamerykańskiej i że jego rozprzestrzenianie się w wielu rejonach świata jest związane z ekspansją polityczną, gospodarczą i kulturową tychże społeczeństw oraz złożoną siecią odpowiedzi na nią innych światów społecznych.

Zawartość tomu

W pierwszej części niniejszego tomu prezentujemy przekłady tekstów ważnych zarówno dla czytelników zajmujących się problematyką szkoły i wychowania, jak i dla tych zainteresowanych teorią piśmienności. Otwierający całość tekst Davida R. Olsona – teoretyka, który kładzie nacisk na piśmienność szkoły jako instytucji

²⁴ Zob. J. Goody, *Renesans: czy tylko jeden?*, tłum. I. Kania, Warszawa 2012.

²⁵ Chodzi tu o model nazywany *institutionalized public basic schooling* (IPBS). Problem z nim polega na tym, że niektóre cechy edukacji formalnej przypisywane wyłącznie jemu (np. homogeniczność wiekowa klas nauczania, instruowanie jako metoda nauczania, stosowanie planu zajęć) dotyczą też innych odmian edukacji formalnej. Zob. R. Serpell, G. Hatano, dz. cyt.

kulturowej – pokazuje, że w ramach postaci szkolnictwa dominujących współcześnie w kręgu kultury euroamerykańskiej nie tylko przekazuje się podstawowe umiejętności pisanie, czytanie i liczenie, ale także kształtuje się przynależność do określonych wspólnot tekstowych. Olson twierdzi, że jednym z głównych zadań szkoły jest kulturowa transmisja określonych konwencji lektury: konwencji, które przystosowują dziecko do funkcjonowania w społeczeństwach rozwiniętych. Lektura szkolna, jego zdaniem, ma nieco inną specyfikę niż indywidualistyczna, krytyczna lektura analizowana w tekstach Jacka Goody’ego i Waltera J. Onga, jest bowiem lekturą podporządkowaną nauce społecznie przewidywalnych, zestandaryzowanych postaci działania.

Kolejne przekłady, które prezentujemy, to klasyczne już teksty Shirley B. Heath i Maurice’a E.F. Blocha, szeroko cytowane w pracach z zakresu zarówno antropologii lingwistycznej, jak antropologii edukacji oraz antropologii szkoły. Wprowadzają one do polskiego piśmiennictwa naukowego nadal dość słabo znaną problematykę New Literacy Studies, która koncentruje się głównie wokół instytucji edukacyjnych oraz różnych, skontekstualizowanych kulturowo i środowiskowo praktyk piśmiennych, mających odmienne znaczenia i pełniących odmienne funkcje. Heath w tekście *Bez bajki na dobranoc: umiejętności narracyjne w domu i w szkole* pokazuje, że współcześnie w wielu środowiskach proces skolaryzacji rozpoczyna się wcześniej niż faktyczne pójście do szkoły. Badani przez Heath rodzice z amerykańskiej klasy średniej przygotowują swoje dzieci do określonych czynności piśmiennych już w wieku przedszkolnym, ucząc ich nie tyle samego czytania i pisanie, ile swoistych, piśmiennych form zachowania, mówienia i opowiadania, umożliwiających w szkole sukces edukacyjny. Heath nie tylko twierdzi, że piśmienność to coś więcej niż czynności związane z pisanie, czytaniem i liczeniem. Pokazuje też, że zrozumienie współczesnych praktyk edukacji formalnej wymaga uwzględnienia szerokiego kontekstu praktyk wychowawczych związanych z przedszkolem i domem rodzinnym. Na praktyce koncentruje się także Maurice E.F. Bloch. Przyjmuje on, że szkolne praktyki piśmienne towarzyszące nauce czytania i pisanie, nawet jeśli pochodzą z kręgu kultury euroamerykańskiej, mogą pełnić zupełnie inne funkcje kulturowe niż te zakładane w tzw. wielkiej teorii piśmienności. Dowodzi także, że wszelkie praktyki edukacji formalnej – w tym te związane ze współczesnymi postaciami szkolnictwa euroamerykańskiego – zaczynają znaczyć coś innego, gdy pojawiają się w nowym kontekście kulturowym. Ich zrozumienie wymaga uwzględnienia kosmologii danej kultury, właściwych dla niej praktyk i wyobrażeń na temat świata, osoby, jej dojrzewania i specyfiki interakcji, w które wchodzi ona ze środowiskiem. Na kategorii praktyki – ważnej ze względu na proponowaną w tym tomie perspektywę – opiera się także tekst Silvii Lopes da Silva Macedo. Autorka pokazuje, w jaki sposób praktyki szkolne wywodzące się z kręgu euroamerykańskiego stają się przedmiotem improwizacji, przechwytywane przez kultury tubylcze i wykorzystywane przez nie do własnych celów, odmiennych od pierwotnego przeznaczenia. Zwraca też uwagę na

przepaść między polityką a praktyką edukacyjną oraz fakt, że ogromna popularność współczesnych form szkolnictwa euroamerykańskiego, przenoszonych w inne konteksty kulturowe, instytucjonalne i sytuacyjne, nie jest tożsama z procesami homogenizacji i globalizacji kultur, w nowych kontekstach formy te funkcjonują bowiem zupełnie inaczej. Tym samym Macedo proponuje to, co chcielibyśmy w tym tomie zaproponować i my: antyesencjalistyczny i antydeterministyczny model uprawiania antropologii szkoły.

W części „Rozpoznania” proponujemy teksty dostarczające metodologicznych ram dla naszego ujęcia szkoły jako praktyki kulturowej. Rozpoczynający ten dział tekst Tarzycjusza Bulińskiego, opierający się na badaniach funkcjonowania szkoły wśród amazońskich Indian, pokazuje niedostatki substancjalnego i redukcjonistycznego jej rozumienia. Szkoły – twierdzi Buliński – nie można utożsamiać z określoną wiedzą jawną, przekazywaną odgórnie, zdeponowaną w podręcznikach, instrukcjach nauczycielskich i ministerialnych dokumentach. Nie jest to też instytucja kulturowa pełniąca niezmiennie i niezależne od kontekstu kulturowego funkcje, które jedni badacze są skłonni wiązać z rozwojem ekonomicznym, politycznym i intelektualnym, drudzy zaś z niszczeniem kultur tubylczych i akulturacją. Marta Rakoczy w swoim tekście proponuje ujmować szkołę jako swoiste, różnorodne środowisko kulturowe, wymykające się esencjalistycznym charakterystykom, które w punkcie wyjścia rozstrzygają, czym jest szkoła i jakim celom służy. Koncentrując się na współczesnej szkole jako instytucji piśmiennej, Rakoczy pokazuje, że szkoła to także określone praktyki cielesne, składające się na wiedzę ukrytą, często nieujawnianą w oficjalnych ideologiach i politykach edukacyjnych. Zwraca też uwagę na to, że w ramach wczesnoszkolnych praktyk piśmiennych pismo pełni inne funkcje niż te badane w klasycznej teorii piśmienności: pismo nie jest tu technologią intelektu, lecz narzędziem cielesnego, zbiorowego dyscyplinowania. Grzegorz Godlewski rozwija z kolei perspektywę badania szkoły nie tyle jako instytucji piśmiennej, ile metainstytucji, która odpowiada za socjalizację do piśmienności i reprodukuje tekstowy habitus, związany z kanonem tekstowych kompetencji oraz z tekstową formą organizacji wiedzy. Odczytując na nowo klasyczne pisma Floriana Znanieckiego, Godlewski znajduje w nich inspiracje do tworzenia wywrotowych, antystrukturalnych postaci edukacji – postaci, które przełamywałyby realizowany we współczesnych szkołach naszego kręgu kulturowego paradygmat tekstocentryczny i przywracały im utracony wymiar *communitas*.

W kolejnym dziale prezentujemy analizy i interpretacje poszczególnych zjawisk związanych z edukacją formalną: od kontekstów „swoich” (polskie szkoły publiczne czy takie instytucje edukacyjne jak Centrum Nauki Kopernik), po konteksty obce (jak choćby ośrodki dla niewidomych, szkoły meksykańskie, tybetańskie czy Indian Kiczua). Tekst Katarzyny Byłów-Antkowiak opisuje konfrontację nowoczesnej szkoły euroamerykańskiej z praktykami tybetańskiej edukacji formalnej realizowanej w indyjskich obozach dla uchodźców, a dokładnie procesy przechwy-

tywania przez nich obcych praktyk, włączania ich do tradycyjnych tybetańskich wyobrażeń i tworzenia całkowicie nowych znaczeń. Tekst Anny Przytomskiej śledzi równie pasjonującą konfrontację nowoczesnej szkoły euroamerykańskiej z kulturą Indian Kiczua, dzięki której ci ostatni tworzą na nowo własną tożsamość kulturową, wyposażając genetycznie obcą sobie instytucję w nowe znaczenia i podporządkowując ją własnym celom i wyobrażeniom. Daniel Pluta, wychodząc od badań interakcji uczeń – nauczyciel w meksykańskiej szkole publicznej, pokazuje, w jaki sposób szkoła jako instytucja o globalnym zasięgu i równie globalnej formie poddaje się lokalnym praktykom i doświadczeniom. Autor analizuje, jak staje się ona przedmiotem improwizacji podmiotów współtworzących proces edukacyjny jako proces nie tylko przekazu wiedzy, ale także budowania i podtrzymywania określonej wspólnoty, dbającej m.in. o wartości rodzinne. Artykuł Kamila Pietrowiaka – będący próbą uprawiania antropologii polifonicznej, zapraszającej badanych do współkształtowania tekstu etnograficznego – ukazuje, czym jest edukacja formalna dla ludzi niewidomych i jak fundamentalna dla badań nad różnymi formami szkolnictwa jest perspektywa uwzględniająca doświadczenie samych uczniów, częstokroć radykalnie odmienne od znaczeń i celów deklarowanych przez instytucje i pedagogiki. W przypadku analizowanym przez Pietrowiaka wiąże się ono nie tyle z nabywaniem pewnych umiejętności, ile przede wszystkim z izolacją od rodziny i socjalizacją do określonej, definiowanej z zewnątrz wspólnoty osób niepełnosprawnych. Doświadczeń uczniów dotyczy również tekst Katarzyny Kalinowskiej, czerpiący z teorii komunikacji Yves’a Winkina i Edwarda Halla: tym razem chodzi o badanie tzw. mikrokultur uczniowskich, tworzących własne kody ekspresji i interakcji, niezależne od szkolnej wiedzy przekazywanej podczas lekcji oraz oficjalnej ideologii towarzyszącej szkole. Tekst Agnieszki Leśny opisuje praktyki osób zwiedzających Centrum Nauki Kopernik. Przedstawia konfrontację tradycyjnych form nauczania szkolnego, opierających się na autorytecie nauczyciela oraz polegających na przekazywaniu informacji i instrukcji zdeponowanych w tekście, z nietradycyjnymi formami nauczania stosowanymi w CNK, forsującymi model poznawczej samodzielności i odpowiedzialności oraz wielozmysłowego, pozatekstowego doświadczenia. Tekst Agnieszki Karpowicz – wykorzystujący teorię gatunków mowy Michaiła Bachtina oraz perspektywę komunikacyjną ukonstytuowaną w Instytucie Kultury Polskiej – dotyczy najnowszych podręczników do historii dla gimnazjalistów. Karpowicz śledzi multimedialność współczesnej edukacji oraz różnorakie sprzeczności towarzyszące użyciu tradycyjnych i nietradycyjnych mediów. Opisuje napięcia między praktyką edukacyjną a jawnie wyrażanym przekazem podręcznikowym oraz zawartą w nim ideologią. Pokazuje także napięcia między typograficznością, „zamknięciem” klasycznego podręcznika i towarzyszącą mu praktyką otwartej, krytycznej dyskusji a posttypograficznością i „otwarcie” podręczników najnowszych, którym towarzyszą zamknięte, niekrytyczne formy ewaluacji wiedzy. Tematem tekstu Nicole Dołowy-Rybińskiej są związki między

współczesnym szkolnictwem publicznym kultur mniejszościowych a ocalaniem języków zagrożonych. Na podstawie badań terenowych dotyczących Łużyczan, Bretończyków i Kaszubów Dołowy-Rybińska pokazuje, w jaki sposób miejscowe szkoły tworzą tożsamość kulturową, wyposażając języki mniejszościowe w nowe symboliczne treści, często nieinstrumentalne, bo niezwiązane z codzienną komunikacją, i jak wykorzystują je jako narzędzia do budowania własnych ideologii, skierowanych przeciwko „kulturze dominującej”.

W ostatnim dziale chcieliśmy omówić nie tylko znaczące prace polskich badaczy dotyczące antropologii szkoły, ale także te bardziej klasyczne, szeroko dyskutowane na forum światowej nauki, nieprzełożone jednak na język polski, a w związku z tym nadal zbyt słabo znane polskiemu czytelnikowi.

Z HISTORII I TEORII PROBLEMU

David R. Olson

PIŚMIENNOŚĆ, POLITYKA PIŚMIENNOŚCI, SZKOŁA*

Podstawowym zadaniem edukacji jest zwiększenie poziomu piśmienności wszystkich uczniów.

Royal Commission on Learning, Ontario, Kanada 1994, s. 35

Oto nowa organizacja: Biuro Kontroli Jakości Kształcenia, złożone z niewielkiej grupy ekspertów w dziedzinie edukacji [...], których zadaniem jest natychmiastowe informowanie władz ustawodawczych... po to, by zdawać sprawę z postępów polityki oświatowej w Ontario i je oceniać.

Royal Commission on Learning, Ontario, Kanada 1994, s. 53

W krajach rozwiniętych od ponad stulecia stawia się za cel powszechną piśmienność, Organizacja Narodów Zjednoczonych uznała ją zaś za jedno z podstawowych praw człowieka. Jednak w większości państw przyznaje się, że stopień piśmienności [ich obywateli] nie osiąga „zadowalającego poziomu”, a w krajach rozwijających się jej upowszechnienie zachodzi w najlepszym wypadku powoli. Każde pokolenie proponuje własne rozwiązanie tych domniemyanych problemów: od ulepszania systemu pisma, przez poprawę materiałów piśmiennych, po reformę sposobów nauczania oraz – jak to zaproponowało nasze pokolenie – wprowadzenie obowiązkowych testów, omawianych w końcowej części niniejszego tekstu, dzięki którym można sprawniej ocenić poziom nauki piśmienności w szkole. W Stanach Zjednoczonych wdrożono program Żadne Dziecko Nie Zostaje z Tyłu (No Child Left Behind)¹, którego rezultaty także pozostawiają wiele do życzenia. Głębsza refleksja nad naturą pisma [...] ² może z jednej strony pomóc zbliżyć się do zadowalającego poziomu piśmienności, a z drugiej przyczynić się do wypracowania bardziej realistycznej strategii jego osiągnięcia.

* D.R. Olson, *Literacy, Literacy Policy, and the School*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, red. D.R. Olson, N. Torrance, London 2009, s. 566–576. © Cambridge University Press 2009. Translated with permission.

¹ Chodzi o program wprowadzony przez Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych w 2002 roku (przyp. tłum.).

² Autor odwołuje się tu do artykułów zamieszczonych w *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt. (przyp. tłum.).

W wielu przypadkach na politykę piśmienności składa się bajeczna lista życzeń połączona z wykazem winnych ich niespełnienia. Można stwierdzić, że sama ta polityka uprawiana zgodnie z uniwersalnymi wzorcami oraz wyidealizowaną pedagogią skazuje tę listę na porażkę. Bardziej realistyczną politykę można sformułować poprzez: po pierwsze, zdefiniowanie piśmienności ze względu na cele istotne w prywatnym i społecznym życiu osób, których ona dotyczy; po drugie, ustalenie kryteriów ich osiągnięcia z uwzględnieniem możliwości i uprawnień organizacji zaangażowanych w jej upowszechnianie; po trzecie, zarysowanie procedur pomagających różnym organizacjom w wywiązaniu się z obowiązków. Tworzenie polityki oświatowej to zadanie rządów, nie uczonych. Jednakże ci drudzy mogą z pożytkiem wziąć udział w debacie, zapoznając decydentów z odpowiednią literaturą – tj. z obecnym stanem nauki – oraz z sukcesami i porażkami wcześniejszych reform. Z poczynionych rozpoznań wynika, że wcześniejsze inicjatywy skupiały się raczej na „naprawianiu nadużyć” poprzedniej, nieudanej polityki niż na drugim ze wspomnianych zadań uczonych, a mianowicie – wskazaniu, o ile to możliwe, skali i wariantów działania. Zasadniczą kwestią w odniesieniu do skali działania jest zaś to, jak definiować piśmienność: czy za *Oxford English Dictionary* (OED) jako umiejętność czytania i pisania, czy szerzej – znów za OED – jako obycie z literaturą. [...]

Piśmienność jako umiejętność czytania i pisania

Podstawowa definicja osoby piśmiennej brzmi następująco: jest to ktoś, kto umie czytać i pisać (OED). Piśmienność jest tu podstawową, osobistą umiejętnością. Przekształcenie tej definicji w politykę wymaga rozważenia dwóch kwestii szczegółowych: (1) **jak dobrze?**, a więc kwestii poziomu; (2) **co?**, czyli kwestii treści. Żadne z tych zagadnień nie jest proste, a nieuwzględnienie ich skutkowało wieloma porażkami wcześniejszych reform.

Wpierw rozważmy kwestię poziomu. Względnie łatwo jest określić umiejętność ci na podstawie lat nauki szkolnej. Mówi się, że dzieci czytają lub piszą na poziomie czwartej lub dwunastej klasy, jeśli opanowały te umiejętności na przeciętnym dla tej klasy poziomie. Tradycyjne testy oparte na normach bez problemu umożliwiają ocenę uczniów. Ale jak doskonale wiadomo, faktyczny poziom umiejętności czytania w znikomym stopniu odpowiada podziałowi na klasy: w przykładowej szóstej klasie waha się między poziomami właściwymi dla klas trzeciej i dziewiątej. Jeśli warunkiem zdania byłoby posiadanie umiejętności czytania na poziomie średnim dla danej klasy, oznaczałoby to, że połowa uczniów by nie zdała. Oto logiczna konsekwencja testów opartych na normach. Dlatego podjęto wiele inicjatyw prawnych, które miały na celu określenie kryteriów szczegółowo wskazujących, co należy wiedzieć, by zdać, ukończyć szkołę lub zdobyć zaświadczenie o wykształceniu. Choć entuzjazm dla tego podejścia wciąż nie gaśnie, to – jak wykazali Debra Satz i John

Ferejohn³ – w przypadku takich inicjatyw szybko pojawiają się ograniczenia natury ogólnej. Tylko odpowiednio wąsko sformułowane cele pozwalają zaprojektować skuteczną metodę ich realizacji: im szerzej się je zarysuje, tym mniejsze prawdopodobieństwo sukcesu. Dla przykładu, brytyjska prasa donosiła ostatnio, że jedynie 40% osób, które skończyły *middle-school*⁴, było w stanie przeliterować słowo *particularlyly*. Nie ulega wątpliwości, że jeśli uznalibyśmy za cel piśmienności znajomość tego słowa przez wszystkich uczniów, można by tak ukształtować system, by ten cel osiągnąć. Jednak nikt nie wie, jak zaprojektować system, który pozwoli wszystkim dzieciom lub większości przeliterować wszystkie słowa bądź ich większość. Tymczasem to właśnie jest celem edukacji. Tym samym twórcy polityki oświatowej stoją przed wyborem: (1) albo precyzyjnie i wąsko zdefiniować cele o wątpliwej wartości i mieć pewność, że wszystkie dzieci je osiągną, albo (2) zdefiniować je szerzej i z większym pożytkiem, licząc się jednak z negatywnymi konsekwencjami w postaci niespełnienia wymogów przez niektórych dzieci. Ponieważ kształtowanie polityki [oświatowej] wymaga takich rozstrzygnięć, spróbuję wskazać kryteria istotne w ocenie podstawowych i bardziej zaawansowanych poziomów piśmienności.

Jeśli definiujemy piśmienność wyłącznie jako umiejętność czytania i pisania, a nie weźmiemy pod uwagę jej ustalonych poziomów oraz treści, to szkolne programy jej wdrażania osiągają swój cel. Większość dzieci, zanim rozpocznie czwartą klasę, jest w stanie czytać i pisać na podstawowym poziomie. A jednak – co do tego nie ma wątpliwości – postępy w osiąganiu poszczególnych poziomów [piśmienności] są tam, skąd piszę, czyli w Ontario (Kanada), mniej więcej „zerowe” (www.eqao.com⁵). Na świecie około miliarda osób nie jest w stanie czytać i pisać. Nawet w krajach rozwiniętych około 25% ludności „ma problemy z lekturą tekstów wymagających wnioskowania”⁶. Co więcej, pomimo licznych lokalnych sukcesów ogólny stan rzeczy nie uległ zmianie w ciągu ostatnich czterdziestu lat.

Trwały efekt – a miało to miejsce przed przeszło stuleciem w społeczeństwach rozwiniętych – przyniosło wprowadzenie powszechnego obowiązku szkolnego. Lata nauki szkolnej są wygodnym miernikiem oceny poziomu piśmienności grup oraz całych społeczeństw. Wzrost piśmienności u poszczególnych dzieci następuje stopniowo wraz z każdym rokiem nauki szkolnej. Najlepszym sposobem podniesienia

³ D. Satz, J. Ferejohn, *Rational Choice and Social Theory*, „Journal of Philosophy” 1994, nr 91 (2), s. 72.

⁴ W Wielkiej Brytanii oznacza to szkołę, do której uczęszczają dzieci w wieku od ośmiu do dwunastu lat (przyp. tłum.).

⁵ EQAO, czyli Education Quality and Accountability Office: organizacja rządowa działająca w Ontario, zajmująca się oceną i poprawą jakości kształcenia w tamtejszych podstawowych i średnich szkołach publicznych w zakresie nauki czytania, pisanie i liczenia (przyp. red.).

⁶ Zob. A. Triebel, *Literacy in Developed and Developing Countries*, [w:] *International Handbook of Educational Policy*, red. N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livingstone, Dordrecht 2005, s. 798; T.G. Sticht, *Adult Literacy Education in Industrialized Nations*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 535–546.

poziomu piśmienności zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw jest atrakcyjne, systematyczne i dostępne szkolnictwo wysokiej klasy. Dzięki temu, że edukacja szkolna niezależnie od różnych form, jakie przybiera, powoduje nabywanie piśmienności podstawowej, międzynarodowe porównania poziomu piśmienności są uzasadnione. Przeważnie też wskazują, że uczniowie na całym świecie w zależności od lat spędzonych w szkole opanowują to samo w tym samym stopniu. Różnice w poziomach piśmienności między poszczególnymi krajami zależą w głównej mierze od przezroczystości związku między zapisem a przedstawionym za jego pomocą językiem. Jak pokazuje Peter T. Daniels⁷, po raz pierwszy system pisma wynaleziono dla języków o szerokim zakresie monosylabicznych morfemów, które można było przedstawić za pomocą pojedynczych znaków wizualnych. Więcej trudności sprawiają alfabety, w których znaki reprezentują wyłącznie fonemiczne składniki sylab, zaś najtrudniejsze są systemy pisma jedynie pośrednio powiązane z mówionym językiem rodzinnym⁸. Pozostałe różnice w stopniu piśmienności można łączyć z takimi podstawowymi czynnikami demograficznymi jak: ubóstwo, urbanizacja, poziom wykształcenia rodziców, możliwości zatrudnienia czy też podłoże religijne⁹.

Zatem większość dzieci może stosunkowo łatwo osiągnąć piśmienność podstawową – jako umiejętność czytania i pisania, a więc opanowania związków między dźwiękiem i zapisem – pod warunkiem że zapewni się im właściwe środowisko do nauki oraz że znaki systemu zapisu pokrywają się z łatwymi do uchwycenia właściwościami mowy¹⁰. Ale sama ta umiejętność ma niewiele wspólnego z przekształceniem jej w instrument działania oraz narzędzie władzy¹¹. Mechaniczne czy algorytmiczne procedury czytania i pisania sprawiły, że czytanie – ujmowane jako takie samo dla wszystkich, w każdym czasie i miejscu – wydaje się kwestią rekonstrukcji ustnego odpowiednika, po cichu bądź na głos. Przy tym założeniu uchodzi naszej uwadze fakt, że czytanie jest praktyką społeczną, w której czytający i piszący obcuja z tekstem w różny sposób, kierując się odmiennymi celami i wykształcając niepowtarzalne konwencje wyrażania się oraz interpretacji. Niektóre ze sposobów obchodzenia się z tekstami wymagają lat praktyki oraz wysokiego poziomu kompetencji. Praktyki piśmienne do tego stopnia różnią się od podstawowych procesów uczenia się czytania i pisania, że można je opisywać, posługując się drugim znaczeniem piśmienności – jako obycia z literaturą.

⁷ P.T. Daniels, *Grammatology*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 25–45.

⁸ Zob. N. Haeri, *The Elephant in the Room: Language and Literacy in the Arab World*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 418–430.

⁹ Zob. A.F. Garton, Ch. Pratt, *Cultural and Developmental Predispositions to Literacy*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 501–517.

¹⁰ Zob. R.L. Venezky, *In Search of the Perfect Orthography*, „Written Language & Literacy” 2004, 7 (2), s. 139–164.

¹¹ Zob. F. Wang, Y. Tsai, W.S.-Y. Wang, *Chinese Literacy*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 386–417.

Piśmienność jako obycie z literaturą

Najogólniej mówiąc, obycie z literaturą oznacza zdolność obcowania z materiałami pisanymi o zakresie encyklopedycznym¹². Umiejętności te, opisywane często jako piśmienność lingwistyczna lub akademicka¹³, wykraczają zarówno poza podstawowe umiejętności czytania i pisania, jak i te wykorzystywane w języku mówionym. Są to refleksyjne umiejętności językowe, pozwalające wyrażać myśli związane przede wszystkim lub wyłącznie z piśmiennością oraz tradycją piśmienną. Ich opanowanie zakłada zrozumienie zasad, które tylko częściowo są zauważalne w ortografii i które doprowadziły do powstania odmiennych **wspólnot tekstowych**¹⁴. Swoiste sposoby pisania i czytania mają kluczowe znaczenie dla takich praktyk społecznych jak: nauka, prawo, ekonomia oraz sprawowanie władzy, ale dotyczą również takich praktyk lokalnych jak kółka czytelnicze¹⁵. Na wspólnoty tekstowe składają się grupy czytelników, które wykształcają własne zasady interpretacji i posługują się tekstem do własnych celów we właściwy sobie sposób. To, jak jednostki oraz grupy obcuja z tekstem, a także różne sposoby używania pisma zakorzenione w koncepcjach wiedzy, autorytetu i tożsamości były badane przez takich autorów jak: Shirley B. Heath¹⁶, James P. Gee¹⁷, Brian V. Street¹⁸, Teresa M. Dobson i John Willinsky¹⁹. Ten sam tekst można odczytywać jako formę medytacji albo sposób zdobycia wiedzy czy budowania więzi grupowej. Zdaniem

¹² Zob. R.W. Langacker, *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin 1991.

¹³ Zob. R.A. Berman, D. Ravid, *Becoming a Literate Language User: Oral and Written Text Construction across Adolescence*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 92–111; C.E. Snow, P. Uccelli, *The Challenge of Academic Language*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 112–133.

¹⁴ Zob. B. Stock, *The Implications of Literacy. Written Language and Models of Interpretation in the Eleventh and Twelfth Centuries*, Princeton 1983; E. Long, *Ways of Reading*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 185–199; C. Steedman, *Literacy, Reading, and Concepts of the Self*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 221–241; L. Larsson, *Reading as a Woman, Being Read as a Woman*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 242–252.

¹⁵ Zob. H. Murray, *Conventions of Reading*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 200–220.

¹⁶ S.B. Heath, *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge 1983.

¹⁷ J.P. Gee, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*, London 1990; tegoż, *Literacy, Video Games, and Popular Culture*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 313–325.

¹⁸ B.V. Street, *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, London 1995; tegoż, *Ethnography of Writing and Reading*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 329–345.

¹⁹ T.M. Dobson, J. Willinsky, *Digital Literacy*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 286–313.

historyków różnice w sposobach lektury były przyczyną zarówno oskarżenia pewnego szesnastowiecznego młynarza o herezję, a następnie spalenia go na stosie²⁰, jak i szerszych przemian religijnych²¹. Inne sposoby odczytywania tych samych tekstów pozwalają odróżniać od siebie rozmaite grupy religijne: czy to katolików, protestantów, chrześcijan, żydów, muzułmanów, czy fundamentalistów od ich bardziej liberalnych sąsiadów²². Istnieje przepaść między odczytywaniem Biblii jako świętej księgi i jako literatury, nawet jeśli w jednym i drugim przypadku czytany jest ten sam tekst. Przeniesienie nacisku na to, w jaki sposób czytelnicy posługują się tekstem, jest chyba tym, co miał na myśli Roland Barthes²³, kiedy pisał o śmierci autora i narodzinach czytelnika. To, jak czytający postrzega tekst, okazuje się bardziej istotne niż quasi-algorytmiczne procesy czytania i rozumienia, przyjmowane przez szkoły za powszechnie obowiązujące²⁴. Wspólnota czytelników – wspólnota tekstowa – wykształca reguły czytania i interpretowania dokumentów i tekstów oraz tworzenia nowych. Pełne opanowanie tych reguł wymaga lat.

Ci, którzy kształcili się w tradycji zachodniej, do tego stopnia przyswoili sobie te zasady jako element codziennej praktyki społecznej, że często myślą o nich po prostu jako o części nauki „lepszego” czytania i pisania. Sposoby „poprawnej” interpretacji tekstu, poszukiwania informacji w książce, formułowania zdania bądź argumentu na piśmie itp. to praktyki społeczne, które mylnie są postrzegane jako po prostu dane oraz wynikające z samej natury czytania. Aby osiągnąć piśmienność rozumianą jako obycie z literaturą, należy posiąść umiejętności potrzebne do uczestnictwa we wskazanych praktykach. Zasady czytania są niezmiernie ważne i zarazem niezmiernie zróżnicowane; opanowanie ich jest niezbędne, aby uczestniczyć w jakiegokolwiek praktyce społecznej, wliczając w to praktyki kluczowe dla głównych instytucji nowoczesnego społeczeństwa. Umiejętność czytania [specjalistycznej] literatury jest podstawą każdej dyscypliny, w tym matematyki i fizyki.

Byłoby więc błędem sądzić, że w grę wchodzi tu jedynie konwencje wpajane w procesie szkolnej nauki czytania i pisania. Każda wspólnota tekstowa, tj. wspólnota czytelników oraz autorów tworzących na ich potrzeby, wykształca własne sposoby rozumienia tego, co czytane i pisane. To właśnie powoduje, że czytanie jest raczej praktyką społeczną niż ściśle jednostkową umiejętnością²⁵, i pozwala

²⁰ Zob. C. Ginzburg, *Ser i robaki: wizja świata pewnego młynarza z XVI w.*, tłum. R. Kłos, Warszawa 1989.

²¹ Zob. B. Stock, dz. cyt.

²² Zob. D.R. Olson, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisanie i czytania*, tłum. M. Rakoczy, Warszawa 2010.

²³ R. Barthes, *Śmierć autora*, tłum. M.P. Markowski, „Teksty Drugie” 1999, nr 1/2, s. 247–251.

²⁴ Quasi-algorytmiczność polega tu na postrzeganiu czynności czytania jako prostego, mechanicznego dekodowania liter, które wymaga jedynie umiejętności ich rozpoznania i przetworzenia na fonetyczny odpowiednik (przyp. red.).

²⁵ Zob. E. Long, dz. cyt.

przewidzieć, jak inni członkowie grupy będą obcować z tekstem. Jeśli założymy, że istnieje wiele sposobów tworzenia, przyjmowania i używania tekstów, okaże się, że nawet w tzw. społeczeństwach niepiśmiennych wiele osób z nimi obcuje tak czy inaczej²⁶.

Normatywne konwencje czytania

Czym są konwencje lektury – sposoby pisania i czytania – które rozwijano w społeczeństwach zachodniej nowożytności, aby pogłębić wiedzę oraz ulepszyć organizację społeczną? Konwencje te osiągnęły szczególnie wysoką pozycję w nowoczesnych społeczeństwach piśmiennych. Przekazanie ich uczniom jest obowiązkiem szkoły.

Należy pamiętać, że konwencje te są w istocie właściwe tylko pismu, a nie mowie i że tworzą przepaść między wypowiedzią a tekstem. Innymi słowy, są to zasady, które łatwiej ustanowić i nadzorować w formie pisanej, a co za tym idzie – są one ściśle związane z piśmiennością, zwłaszcza tą wyższego rzędu. Część z nich ma charakter podstawowy i mniej lub bardziej uniwersalny²⁷, wiążąc się ze świadomością fonologii, słów i zdań. Inne są bardziej abstrakcyjne i wyspecjalizowane, wynikają ze świadomości różnic między opowieścią a argumentacją i regułami używanymi w różnorodnych postaciach piśmiennictwa technicznego.

Najbardziej podstawową z omawianych konwencji jest zdolność – a nawet tendencja – do myślenia o własnej mowie w kategoriach słowa pisanego²⁸. Pismo stanowi doskonale medium pozwalające traktować język jako coś nieaktywnego i myśleć o nim jako o rzeczy. Wraz z takim ujęciem języka mowa zaczyna być postrzegana jako wybrakowana w porównaniu ze swym pisanym odpowiednikiem. Ma to jednak dobre strony. Pierwszą z nich jest umiejętność rozważenia nie tyle przekazywanych znaczeń, ile samych właściwości języka, nazywana przeważnie **świadomością językową** [*linguistic awareness*]. To zdolność do myślenia o słowach, ich zdekontekstualizowanych znaczeniach, związkach z intencjami; o synonimach, antonimach, hiponimach, o odpowiednikach znaczeń, o parafrazie oraz – bardziej ogólnie – o relacji między tym, co się mówi, a tym, co ma się na myśli. Istnieje wiele prac, choćby autorstwa Jeana Piageta, pokazujących, jak wielką trudność sprawia małemu dziecku przejście od myślenia o rzeczy do myślenia o nazwie rzeczy²⁹. Nauka czytania i pisania wymaga od niego dostrzeżenia, że pismo reprezentuje

²⁶ Zob. B.V. Street, *Ethnography of Writing...*, dz. cyt.

²⁷ Zob. U. Goswami, *The Basic Processes in Reading: Insights from Neuroscience*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 134–151.

²⁸ Zob. R. Harris, *Speech and Writing*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 46–58.

²⁹ Zob. B.D. Homer, *Literacy and Metalinguistic Development*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 487–500.

nie rzeczy, lecz raczej odnoszący się do nich język³⁰. Dziecko, zanim nauczy się czytać, jest przekonane, że aby napisać „dwie małe świnki”, należy posłużyć się dwoma znakami, ponieważ chodzi o dwie świnki, a nie, skoro są tu trzy słowa, trzema. Słowa jako byty gramatyczne, przedmioty myśli, są do pewnego stopnia produktami systemu pisma³¹. Ogólnie rzecz biorąc, piśmienność sprawia, że te aspekty języka zostają uświadomione. Także antropolodzy dostrzegali tę zależność: trudność sprawiało im przekonanie niepiśmiennych informatorów, aby za każdym razem używali w danej opowieści lub pieśni „tych samych słów”, tak by antropolog mógł ją spisać. Informatorzy upierali się, że tak właśnie robili³². Oczywiście, trzeba też wziąć pod uwagę, że świadomość językową można pobudzić ustnie poprzez takie niezależne od umiejętności czytania zabawy słowne jak np.: *Szymon mówi...*³³ czy *Hali, hali, dom się pali, a w tym domu coś na literę...*³⁴, i to do tego stopnia, że krytycy teorii piśmienności często przyjmują, że pismo odgrywa tu niewielką rolę lub nie odgrywa żadnej. Dzieje się tak, mimo że to przede wszystkim w ramach nauczania szkolnego oraz nauki pisania dzieci mają nauczyć się zwracać uwagę „na same słowa”.

A jednak niektóre spośród nowych ujęć języka są związane z wyższym poziomem piśmienności oraz z opanowaniem umiejętności czytania i pisania w stopniu zaawansowanym w wysoce złożonych praktykach społecznych, a dokładniej – w dyscyplinach akademickich, ściśle związanych z językiem pisanym. Właściwości tego ostatniego opisywano już na wiele różnych sposobów. Badając formy posługiwania się pismem w okresie wczesnonowożytnym, Walter J. Ong³⁵ dostrzegł przejście od bardziej otwartej formy narracji, którą opisał jako „addytywną raczej niż upodrzednioną”³⁶, do bardziej hierarchicznej formy wyjaśniającej³⁷. Karel van der

³⁰ Zob. L. Tolchinsky, *The Configuration of Literacy as a Domain of Knowledge*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 468–486.

³¹ Zob. K.M. Petersson, M. Ingvar, A. Reis, *Language and Literacy from a Cognitive Neuroscience Perspective*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 152–181.

³² Zob. R. Finnegan, *Oral poetry: Its Nature, Significance, and Social Context*, Cambridge 1977; J. Goody, *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge 1987.

³³ Chodzi o angielską zabawę, w której jedna osoba wypowiada słowa: „Simon says...”, i wykonuje różne gesty, reszta zaś ma ją naśladować. Odpada ten, kto będzie naśladował jej gesty wówczas, gdy ta formuła się nie pojawi (przyp. tłum.).

³⁴ W oryginale: *I spy with my little eye...* (przyp. tłum.).

³⁵ W.J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Warszawa 2011.

³⁶ Tamże, s. 76.

³⁷ Chodzi tu o taki rodzaj organizacji wypowiedzi, w którym wskazuje się na relacje logiczne między jej poszczególnymi częściami. Zdaniem Onga wypowiedź piśmienna podporządkowana jest funkcji wyjaśniającej i dlatego zawiera często zdania podrzędnie złożone (hipotaktyczne), podczas gdy ustna składa się przede wszystkim z układów współrzędnie złożonych (parataktycznych), w których kolejne części dodawane są po prostu do pozostałych bez wskazywania ich podrzędności lub nadrzędności; bez wyjaśniania zachodzących między nimi relacji logicznych (przyp. red.).

Toorn³⁸ opisał czynności „kultury skrybów” zaangażowanych w spisywanie Biblii hebrajskiej, które tak przekształciły tradycję oralną, aby wpasowała się w „reguły gatunku pisanego”³⁹. O ile przekazy oralne przeważnie są parataktyczne – to znaczy połączone takimi zwrotami jak „i gdy”, o tyle przekazy piśmienne są zwykle hipotaktyczne, a więc konsekwentnie występują w nich takie spójniki logiczne jak „przeto”. Michael A.K. Halliday⁴⁰ opisał te rozwinięte struktury piśmienne w kategoriach „metafory gramatycznej”, polegającej zasadniczo na użyciu słów z jednej klasy syntaktycznej jako elementów innej klasy i stworzeniu tym samym bardziej złożonych zdań, które stały się wyróżniającą cechą języka pisanego. Ruth A. Berman i Dorit Ravid⁴¹ wykazały, że tylko bardziej zaawansowani autorzy są w stanie posługiwać się środkami leksykalnymi i syntaktycznymi niezbędnymi, by uprawiać piśmiennictwo naukowe: „język pisany oraz dyskurs informacyjny łączą się, aby stworzyć uprzywilejowaną domenę bogatego i złożonego użycia języka”. Podjęte przez Douglasa Bibera badania tekstów także ujawniają interakcję między stylem a gatunkiem⁴². Catherine E. Snow i Paola Uccelli⁴³ przekonują, że piśmienność akademicka obejmuje środki gramatyczne (tj. leksykę, syntaktykę, styl oraz gatunek), które umożliwiają nowoczesne piśmiennictwo naukowe oraz nowoczesną myśl naukową. Chociaż niektóre z tych środków były dostępne już w starożytności – pojawiały się np. w takich formach jak sztuka oratorska⁴⁴, to związane z nimi umiejętności prędko zostały ograniczone do pisania, czytania, komentowania i krytykowania tekstów oraz innych dokumentów⁴⁵.

Zaawansowane formy piśmiennictwa występują w ramach praktyk społecznych, o których myślimy jako o dyscyplinach akademickich, oraz mają znaczenie i zastosowanie przede wszystkim w obrębie określonych wspólnot tekstowych. Przynależność do nich wymaga umiejętności używania i rozumienia zarówno zasad rządzących pismem, jak i założeń obowiązujących przy lekturze tekstów podstawowych dla danej dyscypliny⁴⁶. Niektóre spośród zasad wyższego rzędu są związane

³⁸ K. van der Toorn, *Scribal Culture and the Making of the Hebrew Bible*, Cambridge 2007.

³⁹ Tamże, s. 111.

⁴⁰ M.A.K. Halliday, *Spoken and Written Modes of Meaning*, [w:] *Comprehending Oral and Written Language*, red. R. Horowitz, J.S. Samuels, San Diego 1987, s. 55–82. Zob. także W.L. Chafe, *Linguistic Differences Produced by Differences between Speech and Writing*, [w:] *Literacy, Language, and Learning*, red. D.R. Olson, N. Torrance, A. Hildyard, Cambridge 1985.

⁴¹ R.A. Berman, D. Ravid, dz. cyt.

⁴² D. Biber, *Are There Linguistic Consequences of Literacy? Comparing the Potentials of Language Use in Speech and Writing*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 75–91.

⁴³ C.E. Snow, P. Uccelli, dz. cyt.

⁴⁴ Zob. R. Thomas, *The Origins of Western Literacy. Literacy in Ancient Greece and Rome*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 346–361.

⁴⁵ Zob. N. Everett, *Literacy from Late Antiquity to the Early Middle Ages, c. 300–800 AD*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 362–385.

⁴⁶ Zob. K. Chemla, *Literacy and the History of Science: Reflections Based on Chinese and Other Sources*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 253–270.

nie tyle z rozumieniem wycinka wiedzy z danej dziedziny, ile wyłącznie z pisaniem i czytaniem na jej temat. Stephen P. Norris i Linda M. Phillips⁴⁷ dowodzą, że termin „piśmienność naukowa” w odniesieniu do nauki jest mylący i że byłoby słuszniej ograniczyć jego użycie do znajomości zasad czytania i pisania o nauce. A jednak faktem jest, że o biegłości w danej dyscyplinie świadczy m.in. umiejętność tworzenia i interpretowania tekstów dla niej istotnych.

Piśmienność społeczna

Poza dwoma rozważanymi do tej pory ujęciami piśmienności istnieje trzecie, które ostatnio wysunęło się na pierwszy plan. Piśmienność społeczna, by posłużyć się terminem Georga Elwerta⁴⁸, to typ piśmienności, który charakteryzuje nowoczesne społeczeństwa biurokratyczne. W rzeczy samej, aby zrozumieć kształtowanie wiedzy oraz podział władzy w nowoczesnym społeczeństwie, należy zbadać jego praktyki dokumentacyjne⁴⁹. Są one osadzone we wspólnocie tekstowej – a raczej Wspólnocie Tekstowej – która wymaga wykształcenia i wdrożenia jawnych procedur porządkowania działań pod względem zasad, reguł, procedur formalnych lub algorytmów przedstawionych w kodeksach, dokumentach i podręcznikach. Do praktyk dokumentacyjnych zalicza się wczesne użycie zapisów liczbowych⁵⁰ oraz późniejsze *Robert's Rules of Order*⁵¹ – pierwszą próbę określenia, jak należy przewodzić zgromadzeniom publicznym. Jako przykłady takich praktyk wymienić należy także: konstytucje, statuty, prawo kontraktowe, zasady produkcji, wytyczne co do interpretacji dokumentów itp., jak również rozumienie instytucji, które nadają moc wspomnianym dokumentom. Zasady takie dotyczą nie tylko jawnych procedur, ale też mechanizmów ich kontrolowania i egzekwowania. Cały aparat państwa biurokratycznego, czy mowa o starożytnym imperium czy nowoczesnej demokracji, jest zorganizowany tak, by te zasady ujawnić, ustanowić i zrealizować. Ukryte zasady jakiegokolwiek mniej sformalizowanej wspólnoty tekstowej stają się w nowoczesnym państwie jawnymi procedurami regulowania działań. Władza idzie w parze z procedurą, a jeśli ta staje się jawna i przestrzega się jej, może ona uzyskać, jak się

⁴⁷ S.P. Norris, L.M. Phillips, *Scientific Literacy*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 271–285.

⁴⁸ G. Elwert, *Societal Literacy: Writing Culture and Development*, [w:] *The Making of Literate Societies*, red. D.R. Olson, N. Torrance, Oxford 2001, s. 54–67.

⁴⁹ Zob. D.E. Smith, *The Conceptual Practices of Power: A Feminist Sociology of Knowledge*, Boston 1990.

⁵⁰ Zob. S. Chrisomalis, *The Origins and Co-Evolution of Literacy and Numeracy*, [w:] *The Cambridge Handbook of Literacy*, dz. cyt., s. 59–74.

⁵¹ *Robert's Rules of Order* to wydana w 1876 roku książka Henry'ego Martyna Roberta, zawierająca porady na temat prowadzenia zgromadzeń publicznych, a w szczególności zgromadzeń parlamentarnych (przyp. tłum.).