

Marta Rakoczy
Instytut Kultury Polskiej UW

ORALNOŚĆ I PIŚMIENNOŚĆ PRAKTYK SZKOLNYCH — PROBLEMY I ROZPOZNANIA

Opisanie logosfery kultury współczesnej, a zwłaszcza wzajemnych związków mediów ją organizujących nie jest zadaniem łatwym. Głos, rękopiśmienność, druk, w końcu zaś media audiowizualne i elektroniczne wchodzą dziś bowiem w niełatwe do uchwycenia napięcia i przepływy, których interpretacja wymaga daleko idących przeformułowań zarówno klasycznych badań nad piśmiennością (Walter J. Ong, Jack Goody, Marshall McLuhan, David R. Olson), jak i klasycznej teorii oralności (Milman Parry, Albert B. Lord). Materiałem będącym egzemplifikacją tej tezy będą szkolne praktyki językowe, w których piśmienność — jako podstawowe medium nauczania — podlegać zaczyna ustnej rekontekstualizacji, a to, co mówione, zostaje podporządkowane piśmiennym standardom grafolektu. Na jego podstawie będę bronić tez, że: (1) różnica między mową a pismem wbrew temu, co twierdził Ong i jego kontynuatorzy, nie jest różnicą między tym, co naturalne, a tym, co „technologiczne”; (2) różnica między oralnością a piśmiennością nie zasadza się na opozycji między konserwatyżmem a progresywizmem i krytycyzmem; (3) oralność — pojmowana za pomocą uruchamianej przez Richarda Baumana kategorii *per-*

formance – jest istotnym komponentem zorientowanego na piśmienność procesu edukacyjnego.

Zanim do tego przejdę, kilka słów trzeba powiedzieć na temat towarzyszącej temu artykułowi metodologii. Stwierdzenie, że szkoła stanowi instytucję piśmienną, jest zarówno przez kontynuatorów klasycznej teorii piśmienności takich jak Olson, jak i przez przedstawicieli *New Literacy Studies* traktowane jako zasadniczo niepodważalne. Zgodnie z paradygmatem myślenia realizowanym w klasycznej teorii piśmienności szkoła jako instytucja kulturowa jest niejako efektem samej fenomenologii pisma, albowiem jest ona wynikiem uruchamianego przez pismo procesu dekontekstualizacji wiedzy z jej bezpośredniego użycia. Zakłada się tu, że materializacja wiedzy na zapisanej powierzchni prowadzi do jej reifikacji, oderwania od kontekstu codziennego działania. Reifikacja ta powoduje konieczność powstania nowych instytucji kulturowych odpowiedzialnych za społeczną i kulturową reprodukcję wiedzy piśmiennej – zawartej nie w działaniach jej użytkowników, lecz na zewnętrznych względem tych działań nośnikach¹. Oczywiście współczesne szkolnictwo – co akcentuje Olson – jest w zasadzie dziełem nie tyle pisma, co nowożytnej kultury druku, tworzącej stosowny aparat zbiurokratyzowanej administracji opartej na sformalizowanych regułach, kultury druku, dodajmy, jako kultury ściśle związanej z powstaniem nowożytnych państw narodowych oraz masowej edukacji opartej na kształceniu lojalnych obywateli mniej lub bardziej zuniformizowanych pod kątem kulturowych kompetencji². Nie zmienia to jednak faktu, że tym, co zdaniem Olsona definiuje szkołę jako instytucję sformalizowanego nauczania, jest przede

¹ Zob. D.R. Olson, *Psychological Theory and Educational Reform. How School Remakes Mind and Society*, Cambridge–New York 2003.

² *Ibidem*; zob. też H.J. Graff, *The Literacy Myth. Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City*, New York 1979; *idem*, *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Bloomington, Ind. 1987.

wszystkim nauka podstawowych umiejętności piśmiennych — pisania, czytania i liczenia oraz nauka umiejętności zaawansowanych, związanych z możliwością uczestnictwa w określonych „wspólnotach tekstowych” pozwalających czytać literaturę, korzystać z urzędowych formularzy, rozwijać wiedzę wymagającą przyswojenia specjalistycznego słownictwa etc.³

Podobnie definiowana jest szkoła w ramach *New Literacy Studies*. Rzecz jasna badania te kładą nacisk na lokalność oraz różnorodność funkcjonalną różnych praktyk piśmiennych, postulując istnienie wielu piśmienności nie podpadających pod charakterystykę zaproponowaną w klasycznym, uosabianym przez Onga i Goody’ego, paradygmacie⁴. A jednak utożsamianie szkoły z instytucją piśmienną nie zostaje tu przekroczone. Przeciwnie, zostaje dobitnie wzmocnione, ponieważ znaczna część prowadzonych w ramach *New Literacy Studies* badań praktyk piśmiennych dotyczy właśnie instytucji szkoły.

W artykule tym twierdzę, że kategoria szkoły jako społecznej i kulturowej ekspozytury piśmienności — a właściwie nie tyle jednej piśmienności, co wielu historycznie oraz kulturowo zmiennych kompetencji piśmiennych⁵ — jest stanowczo niewystarczająca. Szkoła bowiem jest w rzeczywistości wielomedialnym środowiskiem kulturowym, w którym podmioty różnorodnych, pozostających częstokroć w napięciu procesów socjalizacji oraz kulturalizacji — nauczyciele i uczniowie aktywnie negocjują różnorodne funkcjonalnie i medialnie praktyki kulturowe⁶. Koncentracja na medium pisma oraz druku nie tylko

³ Zob. D.R. Olson, *Psychological Theory and Educational Reform...*; *idem, Piśmienność, polityka piśmienności, szkoła*, [w:] *Communicare. Almanach antropologiczny*, t. 5: *Szkoła/pismo*, T. Buliński, M. Rakoczy (red.) [w druku].

⁴ Zob. J. Goody, *Poskromienie myśli nieoswojonej*, tłum. M. Szuster, Warszawa 2011; W.J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Warszawa 2011.

⁵ Zob. A.M. Chartier, *The Teaching of Literacy Skills in Western Europe. An Historical Perspective*, [w:] *Cambridge Handbook of Literacy*, D.R. Olson, N. Torrance (eds.), New York 2009, s. 451–467.

⁶ Zob. M. Rakoczy, *Pismo — szkolne praktyki wcielania*, [w:] *Communicare...*, t. 5 (w druku).

nie pozwala zniuansować naszego spojrzenia na szkołę oraz jej społeczne i kulturowe funkcje, funkcje niesprowadzalne do określonej edukacji medialnej, ale także nie pozwala nam zrozumieć specyfiki i różnorodności rozmaitych szkolnych praktyk medialnych, w tym tych, które opierają się zasadniczo na głosie. Przykładowo, szkoła to nie tylko określona, definiowana w podstawie programowej polityka piśmienności, lecz także to, jak realizowana jest ona i negocjowana ustnie w klasie. Jest to także kultura uczniowska wraz z całym bogactwem gatunków i praktyk językowych opartych na innej logice niż rekomendowana w podręcznikach logika piśmienna. Praktyki te są praktykami – by posłużyć się sformułowaniem Clifforda Geertza – „zmąconymi”⁷, powstającymi na styku wielu mediów oraz w różnorodnych, dzielących je napięciach.

Świadectwem tego są choćby teksty współczesnych podręczników szkolnych. Stanowią one próbę realizacji za pomocą słowa drukowanego zasadniczo posttypograficznego modelu wiedzy związanego z pojawieniem się i rozwojem mediów elektronicznych, wiedzy, która składa się z nieliniarnych całości i wymaga lektury tabularycznej⁸, selektywnej, wspartej mocno komponentami wizualnymi. Jako takie są one podyktowane chęcią wprowadzenia w życie postulatów nauki permanentnej i multimedialnej, dziejącej się na przecięciu wielu różnorodnych doświadczeń, mediów i instytucji. Nic więc dziwnego, że usiłują one nierzadko nie tylko imitować sieciowy sposób organizacji wiedzy, ale także oralne sposoby jej przekazywania. Zagadnieniem tym zajmuje się, między innymi, Agnieszka Karpowicz w tekście *Przedmurze nowoczesności: między performancem a (hiper)tekstem. Podręczniki do nauki historii dla klas IV–VI szkoły podstawowej w perspektywie komunikacyj-*

⁷ C. Geertz, *Zmącone gatunki. Nowa formuła myśli społecznej*, [w:] idem, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z antropologii interpretatywnej*, tłum. D. Wolska, Kraków 2005.

⁸ Ch. Vandendorpe, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, tłum. A. Sawisz, Warszawa 2008.

nej⁹. Zauważa ona, że wiele elementów współczesnych podręczników do historii świadomie nawiązuje do świata dziecięcej oralności oraz sytuacji „żywego” opowiadania. Jednym z nich są obrazkowe postaci, jak choćby Histek, chłopiec będący przewodnikiem po cyklu podręcznikowym *Historia i społeczeństwo* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego, którego wypowiedzi zaznaczone są w komiksowych dymkach i który ma poprzez swoje pytania i wykrzykniki oswajać stosunkowo nowy dla ucznia gatunek podręcznika. Postać ta nawiązuje poetyką graficzną do „bajek” czytanych ma głoś dzieciom przez dorosłych, a zatem percypowanych nie tylko w sposób wizualny. Innym elementem nawiązania do oralności są choćby tytuły podrozdziałów, na przykład „Kto mógł zostać żakiem?”, imitujące sytuacje żywego dialogu¹⁰.

Wielomedialne aspekty podręczników nie wyczerpują się jednak w ich wewnętrznej, logowizualnej organizacji. Tkwią one raczej w społecznym, pozatekstowym procesie ich użycia. W tym sensie analiza podręczników musi wykroczyć poza interpretowanie ich jako gatunków piśmiennych, a dokładnie drukowanych. A to dlatego, że z istoty swej, niezależnie od przemian koncepcji pedagogicznych i metodycznych, były one i są zanurzone w wielomedialnych, także ustnych, praktykach i doświadczeniach oraz stosownie do nich są kontekstualizowane. Żaden podręcznik nie jest samodzielnym znaczeniowo bytem oderwanym od reinterpretującej i modyfikującej go praktyki. Wynika to nie tyle ze specyfiki podręczników jako gatunków, ile z samej przyjmowanej w tym artykule definicji gatunku jako gatunku twórczości słownej, który wyrasta z określonego medium, by następnie wchodzić w różnorodne procesy remediacji, a dokładnie: w różnorodne – medialnie i funkcjonalnie –

⁹ A. Karpowicz, *Przedmurze nowoczesności: między performancem a (hi-per)tekstem. Podręczniki do nauki historii dla klas IV–VI szkoły podstawowej w perspektywie komunikacyjnej*, [w:] *Communicare...*, t. 5 (w druku).

¹⁰ *Ibidem*.

konstelacje praktyk kulturowych¹¹. Gatunki — jak podkreśla William F. Hanks — z jednej strony „są częścią habitusu językowego” uruchamianego w praktykach językowych, z drugiej jednak strony „...są też wytwarzane w toku tych praktyk, rozwijających się w zróżnicowanych warunkach lokalnych”¹². Oznacza to nie tylko, że w rzeczywistości sztywne granice między gatunkami — konstruowane na potrzeby naukowych klasyfikacji — ulegają dekonstrukcji i negocjacji, tworząc jakości określane przez Richarda Baumana i Charlesa Briggisa mianem „luk intertekstualnych”. Oznacza to także, że w praktyce między różnorodnymi gatunkami wypowiedzi ustnych, pisemnych, audiowizualnych, elektronicznych powstają luki medialne, problematyzujące wszelkie modelowe ujęcia oralności i piśmienności. W tym sensie — jak podkreślają przywołani wcześniej autorzy — „należy zachować ostrożność przy przeciwstawianiu zasobów ustnych zasobom piśmiennym w procesie wytwarzania intertekstualności”¹³. Dlatego właśnie głównym przedmiotem mojego zainteresowania będą nie tyle teksty i wypowiedzi ustne, ile kulturowo dane i negocjowane praktyki piśmienne i oralne, a zwłaszcza ich wzajemne przepływy, praktyki, które, co warto pamiętać, wiążą się z sytuacją lekcyjnego nauczania, dziejącego się przede wszystkim za pomocą żywego głosu i stanowiącego swoiste — w rozumieniu Baumana — *performance*¹⁴, bowiem „to właśnie mówienie (jak przypomina amerykańska badaczka Susan U. Philips) jest pierwszą

¹¹ Zob. *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*, G. Godlewski, A. Karpowicz, M. Rakoczy, P. Rodak (red.), Warszawa 2014, zwłaszcza wstęp Agnieszki Karpowicz, *Poławianie gatunków. Twórczość słowna w antropologicznej sieci*, s. 7–28.

¹² W. F. Hanks, *Gatunki mowy w teorii praktyki*, [w:] *Communicare. Almanach antropologiczny*, t. 4: *Twórczość słowna/literatura. Performance, tekst, hipertekst*, G. Godlewski, A. Karpowicz, M. Rakoczy, P. Rodak (red.), Warszawa 2014, s. 52.

¹³ Ch. Briggs, R. Bauman, *Gatunek, intertekstualność i władza*, [w:] *Communicare...*, t. 4, s. 32.

¹⁴ R. Bauman, *Sztuka słowa jako performance*, tłum. G. Godlewski, [w:] *Literatura usna. Wybór tekstów*, P. Czapliński, Gdańsk 2010.

i podstawową formą kompetencji komunikacyjnej w każdym obszarze umiejętności i wiedzy, które szkoły mają za zadanie przekazać” (tłum. M.R.)¹⁵.

Zacznijmy od przykładu dwóch praktyk wczesnoszkolnych. Pierwsza opiera się na częstym w zeszytach ćwiczeń oraz podczas lekcji zadaniu ustnego opisanie przez dziecko tego, co znajduje się na podręcznikowym obrazku. Rzecz jasna nie jest to praktyka oralna, choć mamy tu do czynienia z ćwiczeniem wykonywanym i egzekwowanym ustnie. Jest to ćwiczenie przygotowujące do systematycznego użycia i uwewnętrznienia *stricto* piśmiennego dyskursu autonomicznego oraz tak zwanego kodu rozbudowanego, diagnozowanego wiele lat temu w klasycznych już badaniach Basila Bernsteina¹⁶. Z perspektywy kultury niepiśmiennej opisywanie rzeczy z obrazka, który widzą wszyscy, jest dość niecodzienną, jeśli nie bezużyteczną praktyką kulturową. Z perspektywy kultury piśmiennej, w której ekspresja werbalna, a dokładnie werbalizowanie możliwie największej liczby elementów związanych z kontekstem pozajęzykowym jest nie tylko dodatnio wartościowane, ale i pożądaną, jest to praktyka jak najbardziej zasadna. W kulturze tej więszość przekazów musi znaczyć w sytuacji, w której kontekst ich powstania oraz pierwotnej artykulacji jest już nieobecny. Kontekst ten musi być werbalizowany, podobnie jak werbalizowany jest obrazek, tak aby ustny opis tego ostatniego zautonomizował się względem pierwotnej sytuacji komunikacyjnej związanej ze szkolną lekcją. Podobnie piśmienną praktyką jest ustne ćwiczenie dzieci w standardach grafolektu: oduczanie wyrażzeń gwarowych i środowiskowych oraz przyswajanie mniej lub bardziej zuniformizowanego, dodatnio wartościowanego i medialnie nieneutralnego języka literackiego.

¹⁵ S.U. Philips, *Participant Structures and Communicative Competence. Warm Spring Children in Community and Classroom*, [w:] *Linguistic Anthropology. A Reader*, A. Duranti (ed.), Malden-Oxford 2009, s. 330.

¹⁶ B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, tłum. K. Biskupski, [w:] *Język i społeczeństwo*, M. Głowiński (red.), Warszawa 1980, s. 95–115.

Weźmy z kolei przykład drugiej praktyki związanej z używaniem pisma. Chodzi o ćwiczenie testowych kompetencji polegających na wskazywaniu jednej, właściwej odpowiedzi i sprowadzaniu wiedzy do zbioru nieinterpretowanych, memoryzowanych w postaci gotowych klisz cząstek informacji. Oczywiście test jest gatunkiem ściśle piśmiennym, związanym z istnieniem innych gatunków piśmiennych, a właściwie drukowanych: z podręcznikami odpowiedzialnymi za standaryzację i uniformizację wiedzy przeznaczoną do szkolnego przyswojenia. Podobnie piśmienną genezę ma preferowany przez testy sposób organizacji wiedzy. Informacja jest tu odseparowana od kontekstualizującej ją narracji. Właściwa odpowiedź testowa ma jednoznacznie znaczyć, niezależnie od kontekstu jej wypowiedzenia. Jako taka stanowi próbę realizacji omawianego szeroko przez Onga ideału dyskursu autonomicznego¹⁷.

A jednak praktyki towarzyszące rozwiązywaniu testów, choć oparte na czytaniu i pisaniu, rządzone są w znacznym stopniu przez to, co przyjęto uważać za logikę oralną¹⁸, bowiem wiążą się z powtarzaniem i przyswajaniem gotowych formuł, z memoryzacją niepoddawanych analitycznej interpretacji całości. W przypadku tej drugiej praktyki trudno jest – mogłoby się wydawać – wskazać granicę przebiegającą między piśmiennością a oralnością, zwłaszcza jeśli za teoretykami piśmienności uznajemy, że obie te kategorie nie są po prostu tożsame z mówieniem i pisaniem. Aby zrozumieć takie praktyki, Goody w swych nowszych pracach posługuje się kategorią lektooralności¹⁹ oraz piśmienności ograniczonej, twierdząc, że memoryzacja tekstów pisanych, zwłaszcza ta służąca ich ustnemu wykonaniu, wiąże się z pierwotnymi postaciami piśmienności, które tkwią jeszcze w świecie mocno zoralizowanym. Z jednej strony praktyki takie nie mają swoich ekwiwalentów

¹⁷ W.J. Ong, *Oralność i piśmienność...*, s. 131–132.

¹⁸ *Ibidem*, s. 69–130.

¹⁹ J. Goody, *Mit, rytuał, oralność*, tłum. O. Kaczmarek, Warszawa 2012, s. 227–238.

w świecie oralnym, w którym literalne, dokładne zapamiętywanie służące separacji treści od określonego kontekstu wykonania, jest nie tylko nieobecne, ale i niepotrzebne²⁰. Z drugiej jednak strony przynależą one do świata oralnego w tym sensie, że jednym z podstawowych komponentów doświadczania świata pozostaje tu nadal głos, zaś wiedza traktowana jest jako coś pamięciowo internalizowanego, a nie zdeponowanego na zewnętrznych względem pamięci nośnikach.

A jednak nie sposób uznać, że rozwiązywanie testów oraz właściwa im sztywna memoryzacja określonych informacji – nie stanowiących oparcia dla postawy intelektualnego eksperymentu, którą Goody wiąże z zaawansowaną piśmiennością – ma charakter w znacznym stopniu oralny. Oczywiście z jednej strony mamy tu takie utożsamiane z oralnością własności przekazu jak konserwatyzm, przewidywalność i orientacja na kształt wiedzy, która z definicji nie powinna podlegać jakiegokolwiek indywidualistycznej interpretacji. Z drugiej jednak strony proces pamięciowy przebiega tu w oparciu przede wszystkim o komponenty wizualne, a nie audialne. Obie te ilustracje pokazują dość dobrze nie tyle zapoznany już w dyskusjach nad piśmiennością i oralnością fakt, że piśmienny charakter mogą mieć praktyki związane z mówieniem, a charakter częściowo oralny mogą mieć praktyki, w których głównym nośnikiem znaczeń jest pismo. Więcej, pokazują one, że nasze definicje oralności i piśmienności oparte na dychotomicznym modelu kultur pierwotnie oralnych i kultur wysoce piśmiennych są zasadniczo niewystarczające do uchwycenia całego spektrum współczesnych praktyk kulturowych.

W klasycznym, Ongowskim ujęciu – jak wiadomo – pismo traktowane było jako technologia słowa. Jego technologiczność, dodajmy, była tym, co wyraźnie odróżniało piśmienność od oralności. Mówienie, zdaniem Onga, jest naturalne, tymczasem pisanie, niezależnie od poziomu kulturowej i jed-

²⁰ *Ibidem*, s. 232.

nostkowej internalizacji, sztuczne. Sztuczność pisma wiązała się w koncepcji Onga zasadniczo z trzema kryteriami. Po pierwsze, pismo wymaga użycia zewnętrznych narzędzi, a mówienie nie. Po drugie, pismo w przeciwieństwie do powszechnie obecnej mowy zostało wynalezione. Po trzecie, pisanie, według Onga, w przeciwieństwie do mówienia polega na świadomej, kontrolowanej interioryzacji możliwości, które daje: na nauce „technicznej biegłości” zwiększającej możliwości ludzkiej ekspresji. Pomińmy tu przywoływane choćby przez Tima Ingolda kontrowersje związane z tym, czy można uznać pismo za wynalazek i czy można mowę traktować jako część ewolucji gatunku ludzkiego, a pismo jako część historii kulturowej człowieka²¹. Pomińmy też problemy związane z tym, czy sztuczność i naturalność można interpretować w twardej, esencjalistyczny sposób, jako obiektywny fakt, niezależny od naszej świadomości i poziomu internalizacji danego medium. Jedno z wskazanych kryteriów wydaje się w świetle szkolnych praktyk całkowicie nie do utrzymania. Chodzi o uznanie, że o technologiczności pisma decyduje proces świadomej interioryzacji możliwości, jakie ono daje, podczas gdy o „naturalności” mowy, zdaniem Onga, decyduje to, że organizujące ją reguły gramatyki głęboko tkwią w nieświadomości: nie uczymy się ich w sposób, który byłby odseparowany od ich użycia.

Oczywiście jeśli pismo traktujemy jako system reprezentacji łączący w zestandaryzowany sposób stosowne jednostki mowy z jednostkami graficznymi, można powiedzieć, że jego przyswojenie oznacza uświadomienie sobie reguł przedstawiania graficznego. Ale pismo to nie tylko system reprezentacji, to także, o czym przypomnieli już Paul Connerton i Ingold, określone praktyki cielesne, dziejące się na poziomie przedrefleksyjnym i nieartykułowanym²²: to sposób trzymania ołówka, po-

²¹ T. Ingold, *Lines. A Brief History*, London–New York 2007, s. 139–142.

²² *Ibidem*; P. Connerton, *Jak społeczeństwa pamiętają*, tłum. M. Napiórkowski, Warszawa 2012, s. 145–146; zob. też krytykę ujęcia Onga u T. Ingolda w: *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London–New York 2000, s. 416.

tem pióra, umiejętność właściwego dociskania go do papieru, trzymania właściwej postawy ciała etc. — cały zestaw kompetencji, które dziecko w przedszkolu i szkole za pomocą stosowanych ćwiczeń grafomotorycznych uwnętrznia i to nie jako wiedzę artykułowaną, ale właśnie — niejawną, ucieleśnioną. Więcej, pokutujące nie tylko u Onga, ale także we współczesnych słownikach i encyklopediach utożsamianie pisma z systemem reprezentacji, a zatem z czymś zasadniczo bezcielesnym, oraz uznanie, że jest ono narzędziem równie bezcielesnego intelektu, jest podyktowane długą ewolucją kulturową. Myśl, że pisanie jest formą „komunikacji” lub „twórczości”²³, która zasadniczo polega wyłącznie na procesie przelewania myśli na papier, jest owocem nowożytności. Jednym zaś z warunków, które ją umożliwiły, było pojawienie się określonych materiałów pisarskich zdejmujących z ciała znaczną część fizycznego trudu, który był codziennym doświadczeniem choćby średniowiecznych skrybów.

Z drugiej strony Ongowskie stwierdzenie, że mówienie jest kwestią nieświadomości i nie wymaga ono „technicznej biegłości”, jest także głęboko niesłuszne. Nie miejsce tu, by przywoływać liczne, analizowane już w ramach krytyki teorii piśmienności (choćby przez klasyczną już pracę Ruth Finnegan²⁴) świadectwa etnograficzne związane z twórczością tych, którzy określani są przez Junzo Kawadę „rzemieślnikami głosu”, tych, którzy w świadomy sposób posługują się bogactwem środków ekspresji werbalnej, o którym nie śni się ludziom wychowanym w kulturze piśmiennej²⁵. Jedno wydaje się pewne: Ongowskie utożsamienie mówienia z nieświadomą internalizacją „reguł gramatyki” jest czymś z gruntu piśmiennym. To bowiem pismo powoduje, że słowo mówione zaczyna być postrzegane

²³ *Mały Słownik Języka Polskiego*, t. 1, E. Sobol (red.), Warszawa 1996, s. 626.

²⁴ R.H. Finnegan, *Oral Poetry. Its Nature, Significance and Social Context*, Cambridge 1977.

²⁵ J. Kawada, *Głos. Studium z etnolingwistyki porównawczej*, tłum. R. Nowakowski, Kraków 2004.

jako użycie „systemu językowego” wyposażonego w oderwane od użycia reguły gramatyczne, semantyczne i pragmatyczne.

Ongowskie przeciwstawienie świadomości i nieświadomości użyte do dookreślenia, czym jest oralność i piśmienność, jest po prostu nieprzekonujące. Pomijając problematyczność definiowania tego, co świadome i nieświadome, jest to opozycja wartościująca, albowiem świadomość kojarzona jest zazwyczaj, i tak dzieje się wyraźnie w teorii Onga, z refleksyjnością. Jeśli „świadome” oznacza tu „jawne”, a zatem „wyartykułowane w postaci werbalnie sformułowanych reguł”, to śmiało można powiedzieć, że świadomość reguł towarzyszy wielu praktykom oralnym (instruowanie dzieci, jak mają mówić właściwie, a zatem adekwatnie do kontekstu danej sytuacji), podobnie zresztą jak piśmiennym. I odwrotnie, wiele komponentów piśmienności opiera się na wiedzy ucieleśnionej, niejawnej, nigdy nieartykułowanej.

Równie dyskusyjne jest Ongowskie przeciwstawienie konserwatywności i krytyczności, z których pierwsza własność przypisana zostaje kulturze oralnej oraz oralności jako takiej, druga zaś piśmienności²⁶. Przeciwstawienie — dodajmy — którego, mimo wielu korekt swojego stanowiska, nie uchylił ostatecznie także Goody. Przywołajmy raz jeszcze praktyki związane z rozwiązywaniem takiego *stricte* piśmiennego gatunku jak test. Praktyki te świadczą o tym, że opozycja ta jest po prostu dyskusyjna. Nie chodzi tu tylko o to, że oralność — jak pokazywał w późniejszych pracach Goody — jest twórczością otwartą na dynamikę zmiennego kontekstu²⁷, której reguły pozostaną nieczytelne, jeśli skoncentrujemy się na kategorii formułarności, a same formuły traktować będziemy po Ongowsku — jako sztywne, nieuświadomiane i bezrefleksyjne klisze. Chodzi o to, że wiele praktyk szkolnej piśmienności świadczy

²⁶ W.J. Ong, *Oralność i piśmienność...*, *passim*.

²⁷ J. Goody, *Mit, rytuał...*, zwłaszcza rozdz. IV i VII, *Kreatywność przekazów oralnych, Różnorodność Bagre*.

o tym, iż pismo jest nie tyle narzędziem intelektualnego eksperymentu, ile wręcz przeciwnie — instrumentem socjalizacji do względnie sztywnego, przewidywalnego obrazu świata, obrazu, który opiera się właśnie na tym, co Ong wiązał z oralnością jako taką — na nieinterpretowanych, niepoddawanych refleksyjnej obróbce kliszach stanowiących podstawową jednostkę doświadczania świata.

To właśnie Ong, pisząc o oralności, nie mógł wyzwolić się od myślenia w kategoriach bezwiednie stosowanych „klisz” i redundancji, a zatem zjawisk, które wynikają z myślenia o słowie żywym w kategoriach słów i ich konstelacji oderwanych od każdorazowo zmiennej praktyki wykonawczej — formuł oraz wersów — w kategoriach, które nie pozwalają dostrzec kontekstowo negocjowanej funkcjonalności słowa oralnego. Tymczasem w świecie oralnym powtórzenie nie jest redundancją, czyli czymś, co kojarzy się z nadmiarowością i brakiem wyrażnie sprecyzowanej funkcji, ani tym bardziej kliszą. Brak możliwości materializacji określonych treści nie jest tu też traktowane jako brak. To właśnie Ong, a wcześniej Parry i Lord nie byli w stanie konsekwentnie wyobrazić sobie świata, w którym nie wszystko ma funkcje mnemotechniczne²⁸ i w którym nie wszystko obliczone jest na mechaniczne zapamiętywanie oraz powtarzanie: świata, w którym często zapomina się, ale zapomina w sposób intencjonalny i twórczy, każdorazowo sfunkcjonalizowany. Trudno także nie zauważyć, że właściwe im myślenie o oralności przede wszystkim w kategoriach kliszy oraz formuły, a dokładnie komponentów werbalnych, ma w znacznym stopniu rodowód piśmienny. Wiąże się bowiem z dekontekstualizacją słowa żywego z pozajęzykowych okoliczności jego wypowiedzenia: autonomizacją komponentu językowego z kontekstu, w którym jest on zanurzony.

Z tego względu bardziej owocne dla badań oralności, w tym oralności szkolnej, wydaje się zastosowanie takiej kategorii

²⁸ Zob. A.B. Lord, *Pieśniarz i jego opowieść*, tłum. P. Majewski, Warszawa 2010.

analitycznej jak Baumanowski *performance* — nawet jeśli we wcześniejszych tekstach Bauman koncentrował się przede wszystkim na jego aspektach językowych. Zastosowanie jej do badania oralności — także tej, którą Ong określił mianem wtórnej — pozwala, w przeciwieństwie do metodologii zainicjowanej przez Parry’ego oraz Lorda i kontynuowanej do pewnego stopnia przez Onga, oderwać się od koncentracji na formułach, a dokładnie — literze tekstu wykonania²⁹. Wszak, co podkreślał w swoich późniejszych tekstach Goody, oralność wiąże się z sytuacją improwizacji i kreatywności — twórczego reagowania na kontekst wymagający za każdym razem ponownej aktualizacji i rekonfiguracji tradycji w sposób, który polega na użyciu nie tylko określonych słów, ale także czynników pozajęzykowych. W tym sensie pierwotnym przedmiotem twórczości performera nie jest wykonanie, bowiem kategoria ta z góry zakłada gotowy *a priori* wytwór twórczości oralnej rozumiany jako realizacja istniejącego poza wykonaniem gatunku. Przedmiotem jej jest procesualne performowanie, działanie się, którego zrozumienie, zgodnie ze słowami Ingolda i Elisabeth Hallam, wymaga porzucenia typowo nowożytnego opozycji między twórczością a naśladowaniem. Dokonywane w żywiole oralności przywołanie czy naśladowanie tradycji „nie jest prostym procesem kopiowania, powielania szablonu”³⁰. Przeciwnie, „wymaga ono ciągłego i złożonego łączenia obserwacji modelu z działaniem w świecie”³¹. W tym sensie „dokładność” performera „wymaga szczególnej umiejętności bieżącego reagowania, która dla profesjonalisty może oznaczać prawdziwą swobodę”³².

Ciążenie piśmienności w ujmowaniu medialnej specyfiki rozmaitych instytucji kulturowych widać świetnie — była już

²⁹ Zob. G. Godlewski, M. Rakoczy, *Sztuka słowa żywego*, [w:] *Communicare...*, t. 4.

³⁰ T. Ingold, E. Hallam, *Twórczość i improwizacja kulturowa*, tłum. M. Rakoczy, [w:] *Communicare...*, t. 4, s. 17.

³¹ *Ibidem*, s. 17.

³² *Ibidem*.

o tym mowa – w analizach szkoły oraz edukacji szkolnej, w której jej komponenty oralne, związane z dziejącym się *performance* nauczania, są często pomijane. Tymczasem klasy, jak podkreśla amerykańska badaczka Barbara Morgan-Fleming, są miejscami, w których rozgrywa się *performance* improwizacji związanej z mówieniem, odpytywaniem, instruowaniem³³. Trzeba pamiętać, że doświadczenie językowe dziecka w wieku przedszkolnym ma charakter w znacznym stopniu oralny – w znacznym, choć, rzecz jasna, nie całkowitym, albowiem po pierwsze, od najmłodszych lat dziecko funkcjonuje w świecie mniej lub bardziej zaawansowanej piśmienności, natykając się od najmłodszych lat na piśmienne artefakty i obserwując złożone kulturowo sposoby ich użycia. Po drugie, jak pokazała choćby Shirley B. Heath w klasycznym już tekście *Bez bajki na dobranoc*, edukacja piśmienna dziecka rozumiana jako świadoma, intencjonalna interwencja w proces jego socjalizacji do określonej kulturowo logosfery rozpoczyna się częstokroć już w wieku przedszkolnym, w którym dzieci z określonych środowisk uczą się podczas czytania na dobranoc określonych, osnutych wokół tekstu praktyk kulturowych związanych nie tyle literalnie z czytaniem i pisanem, ile ze sposobami korzystania z zasobów piśmiennych oraz właściwych im form społecznych interakcji³⁴. W tym sensie szkolne nauczanie początkowe można potraktować jako kolejny etap tworzenia pomostu między dziecięcym, w znacznym stopniu oralnym, doświadczeniem zapośredniczonym przez ucho i głos a wizualnymi kompetencjami piśmiennymi oraz właściwymi im sposobami doświadczenia i działania w świecie. Kluczowe dla tego procesu są nie teksty metodyczne, rozporządzenia ministerialne oraz teksty podręczników, lecz raczej to, co dzieje się wokół nich w szkolnej klasie i w medium słowa żywego.

³³ B. Morgan-Fleming, *Teaching as Performance. Connections between Folklore and Education*, „Curriculum Inquiry” 29 (1999), s. 273–291.

³⁴ S.B. Heath, *Bez bajki na dobranoc. Umiejętności narracyjne w domu i szkole*, tłum. K. Kuberska, [w:] *Communicare...*, t. 5 (w druku).

Aby to zrozumieć, warto — przekonuje Morgan-Fleming — sięgnąć po rozpoznania folklorystów, zwłaszcza po wspomnianą już Baumanowską kategorię *performance*. Rzecz jasna Bauman stosuje ją w węższym niż ten tekst znaczeniu, pokazuje on bowiem, że *performance* werbalny jest w świadomości jego użytkowników przeciwstawiony zwykłemu, codziennemu mówieniu, a jako taki zarezerwowany jest dla komunikacji o charakterze artystycznym — komunikacji, którą cechuje „szczególna intensywność”³⁵ odbioru i której podstawową funkcją jest między innymi „sprawianie przyjemności”³⁶. Własności te trudno nadać procesom komunikacji dziejącej się w szkolnej klasie. Jednakże tekst Baumana daje asumpt do rozszerzenia powyższej definicji, bowiem w tym samym tekście przypomina on, że sztuką słowa jest nie tylko narracja mityczna, ale także wszelkie wypowiedzi, których oczekuje się od konkretnych członków zbiorowości za każdym razem, kiedy zabierają głos³⁷. „*Performance* jako określony gatunkowo sposób mówionej komunikacji werbalnej — pisze Bauman — polega podstawowo na przyjęciu odpowiedzialności przed publicznością za wykazanie się kompetencją komunikacyjną. Kompetencja ta opiera się na wiedzy o społecznie przyjętych sposobach mówienia oraz zdolności stosowania jej praktyce”³⁸. Na sposoby te, zdaniem Baumana, składają się: 1) „specjalne kody, na przykład języki archaiczne lub ezoteryczne, identyfikujące *performance* i dla niego zarezerwowane”; 2) „specjalne formuły, które sygnalizują *performance*, takie jak konwencjonalne rozpoczęcia i zamknięcia czy też jasne oświadczenia ogłaszające lub ustanawiające *performance*”; 3) „język przenośny, używający metafor, metonimii i tak dalej”; 4) „formalne środki stylistyczne takie jak rym, harmonia samogłoskowa i inne formy paralelizmu”; 5) „specjalne wzory parajęzykowe, dotyczące wokalizacji i ja-

³⁵ R. Bauman, *Sztuka słowa...*, s. 205.

³⁶ *Ibidem*, s. 204.

³⁷ *Ibidem*, s. 203.

³⁸ *Ibidem*, s. 204.

kości głosu”; 6) „odwołanie do tradycji”; 7) „środki wykluczenia *performance*”³⁹.

Przynajmniej niektóre z tych własności spełnia rozgrywająca się w trakcie szkolnej lekcji *performance* nauczania. Posiada ono wyraźne granice czasowe i przestrzenne, które – podobnie jak u Baumana – nie są przedmiotem arbitralnej, jednostkowej decyzji. Zawiera szczególne rytuały strukturalizujące interakcję i wskazujące granice *performance’u*: jak choćby sprawdzanie listy, polecenia związane z wyjmowaniem i zamykaniem zeszytów czy wezwaniem do tablicy. Opiera się też na szczególnych formach wokalizacji związanej z modulowaniem głosu stosownego dla autorytetu nauczyciela oraz swoistych, metaforycznych kodach komunikacji, których przykładem są typowe dla nauczycieli ukryte performatywy w rodzaju: „słyszę rozmowy”, „nie widzę otwartych zeszytów”, „czytamy” etc. – performatywy, których znaczenie wymaga określonej wiedzy ukrytej, związanej z tym, jak „właściwie” działać w trakcie lekcji. U podstaw klasowego *performance* tkwią również swoiste reguły uczestnictwa i interakcji, reguły wyznaczające w klasie, kto, jak, kiedy, gdzie i co mówi bądź milczy. Habitus szkolny, wcześniej w kulturze zachodniej uwewnętrzniany, opiera się na ścisłych i wcale nieprzezroczystych wzorcach związanych z określoną kosmologią, na którą składa się między innymi określona koncepcja dziecka, wiedzy, nauki oraz towarzyszących jej wartości. Dzieje się tak w kulturach, w których zakłada się, że dziecko jest nie tyle istotą *sui generis*, ile osobą będącą niepełnym dorosłym, a także w tych kulturach, które wcześniej skłaniają dzieci do samodzielności oraz przyjmują, że jest ono osobą, która uczy się nie tyle poprzez werbalne instrukcje, lecz poprzez naśladownictwo, słuchanie i milczące obserwowanie starszych. W kulturach, w których proces nauki nie opiera się o ciągłe, publiczne i werbalne manifestowanie i sprawdzanie przyswajanych kompetencji za pomocą

³⁹ *Ibidem*, s. 209.

modelu „pytanie-odpowiedź”, wzorce uczestnictwa w procesie szkolnego nauczania będą radykalnie inne⁴⁰.

Twórczość i improwizacja nauczycielskiego *performance*, jak przypomina Morgan-Fleming, polega zatem na właściwej dla słowa żywego umiejętnej oscylacji między tradycją i innowacją: między ustalonymi formami szkolnej komunikacji – gwarantującej nauczycielowi autorytet i przekonującej jego audytorium, że jest on kompetentnym performerem – a dynamicznym, twórczym reagowaniem na kontekst sytuacji, na określoną grupę dzieci i określone, często nieprzewidywalne wydarzenia komunikacyjne. Krótko mówiąc, każde nauczanie w szkolnej klasie musi te dwa bieguny uwzględnić i umiejętnie, a dokładnie – w sposób otwarty na kontekst każdorazowej sytuacji, zastosować. Jako takie wiąże się ono z kontekstualizacją pewnych uniwersalnych reguł i ich często twórczym, stosownym dla konkretnego audytorium przekształceniem. Wiąże się także z gatunkiem opowieści, jak pisze przywołana autorka, bowiem znaczna część doświadczenia nauczycielskiego zdobywana jest nie za pomocą podręcznikowej, stekstualizowanej wiedzy, lecz za pomocą ulotnych rozmów nieformalnych, toczonych w kularach i to najczęściej między kobietami, te bowiem dominują w środowisku nauczycieli edukacji początkowej. Poza wzorcami opowieści wymienianych między kobietami nauczanie opiera się także na nabywanych u początków socjalizacji wzorcach interakcji matka-dziecko pochodzących z pozaszkolnej logosfery, które, rzecz jasna, w trakcie nauczania szkolnego są stosownie rekonfigurowane. W tym sensie szkolne nauczanie wiąże się ściśle z „wiedzą jak”⁴¹, która jest dominującą postacią wiedzy dla oralnego performerera – z wiedzą ulotną, ucieleśnioną, zdobywaną metodą prób i błędów, w ciągłym procesie wykonawczym, z wiedzą niealgorytmizowaną do postaci jakichkolwiek wyrażonych w sposób eksplicytny reguł.

⁴⁰ S.U. Philips, *Participant Structures...*, *passim*.

⁴¹ B. Morgan-Fleming, *Teaching as Performance...*, *passim*.

Dobrym świadectwem powyżej naszkicowanej charakterystyki będzie doświadczenie etnograficzne opisane przez Daniela Plutę w oparciu o nauczanie w jednej z meksykańskich szkół średnich⁴². Reguły *performance* lekcyjnego polegały na tym, że znaczna część lekcji poświęcana była nie tyle na przekaz wiedzy, ile na tworzenie i podtrzymywanie określonych więzi społecznych, osiągane między innymi w oparciu o odczytywanie listy oraz nieformalne pytania o samopoczucie uczniów, ich rodzeństwa, rodziców etc. Jako takie reguły te były wyraźnie skontekstualizowane do specyficznego kontekstu kulturowego i nie wyjawiane wprost, zdobywane – tak jak w sztuce *performance* – dzięki praktycznemu naśladownictwu.

Kończąc, pozwolę sobie postawić dwa pytania do dalszej dyskusji. Jakie efekty metodologiczne przynieść może uznanie, że jakiegokolwiek esencjalistyczne charakterystyki logiki oralnej i piśmiennej są zawodne i to nie tylko w związku z tym, że żyjemy obecnie w świecie wielomedialnym, świecie gatunków zmaconych, ale także w związku z tym, że nie uwzględniają one różnorodnych funkcji, jakie pełnić mogą wszelkie, nawet *stricte* piśmienne bądź oralne praktyki językowe? I jakimi konsekwencjami metodologicznymi owocować może dostrzeżenie w głosie i oralności narzędzia – technologii, której kunszt (związany choćby z narzędziami ekspresji wokalne) nie sprowadza się jedynie do operowania formułami, powtarzalnymi jednostkami sensu?

Orality and Literacy in Teaching Practice – Problems and Diagnoses

Summary

This article concerns linguistic practices performed in the institutions of primary education. On this basis I show that: (1) the difference

⁴² D. Pluta, *Między instytucjonalizmem a codziennością. Uwagi o znaczeniu relacji w codzienności meksykańskiej szkoły średniej*, [w:] *Communi-care...*, t. 5 (w druku).

between speech and writing, contrary to Ong's argument, is not the difference between something natural and technological; (2) the difference between orality and literacy does not lie in the opposition between oral conservatism and literacy progressivism and criticism. (3); orality – as conceived by Richard Bauman's category of performance – is an important component of literacy-oriented educational processes.