

SZKOŁA, PISMO, PRAKTYKA W ŚWIETLE ZWROTU PERFORMATYWNEGO

Marta Rakoczy | Warszawa

ABSTRAKT

Głównym tematem artykułu są inspiracje, jakie wnosi zwrot performatywny do antropologicznych badań szkolnych praktyk piśmiennych. Celem artykułu jest ukazanie, że pismo: (1) nie jest – jak twierdzili przedstawiciele klasycznej teorii piśmiennosci – jedynie narzędziem intelektu odpowiadającym za określony sposób konceptualizowania świata, języka i jaźni. Jest ono także swoistym narzędziem społecznego dyscyplinowania ciała: nabywania określonych cielesno-percepcyjnych dyspozycji; (2) pismo nie jest tylko instrumentem reprodukcji określonych relacji wiedzy/władzy, lecz stanowi także środek twórczego, jednostkowego improwizowania w rzeczywistości kulturowej.

słowa kluczowe: piśmiennosc, zwrot performatywny, praktyka piśmienna, praktyka cielesna

Liczne zwroty metodologiczne, wyznaczające nowe konstelacje pojęć i perspektyw, stanowią już niejako *raison d'être* współczesnej humanistyki¹. Towarzyszą im zmienne nastroje: od entuzjazmu twórców i orędowników nowych manifestów po sceptycyzm wobec ich deklarowanego nowatorstwa oraz niechęć wobec formułowanych w nich jednostronnych ocen atakowanej tradycji. Manifesty, także metodologiczne,

¹» Zob. J. Kowalewski, W. Piasek (red.), „Zwroty” *badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-institutionalne*, Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2010.

rządzą się, jak wiadomo, swoistą poetyką, w ramach której przeciwnicy bywają raczej konstruowani niż rekonstruowani. Poetyka ta, rzecz jasna, ma charakter obosieczny. Choć z reguły nie grzeszy sprawiedliwością, zapładnia wyobraźnię naukową, ta zaś owocuje nierzadko nowymi propozycjami badawczymi.

Wśród parady zwrotów, jednym z najczęściej przywoływanych pozostaje nadal zwrot performatywny². Choć jego źródła, postulaty i aplikacje badawcze pozostają bardzo heterogeniczne a skala inspiracji sięga od Johana Huizingi, Michaiła Bachtina i Johna L. Austina po Victora Turnera i Ervinga Goffmana, charakteryzuje się go często jako dość zwartą tendencję metodologiczną. Tendencja ta, najogólniej rzecz ujmując, polega na zerwaniu z tekstualistyczno-semiotycznym nachyleniem antropologii lat 60. i 70. Metafora kultury jako tekstu ustępuje tu metaforze kultury jako performansu³. Choć obu tym kategoriom daleko do jednoznacznej definicji i obie pełnią nierzadko rolę pojęciowego worka, tracąc tym samym moc eksplanacyjną, są one gestem na rzecz dość odmiennych metodologii. Jeśli pierwsza koncentruje się na badaniu dyskursu, poszukując bezcielesnej, względnie jednorodnej sieci znaczeń, stojącej za różnymi działaniami kulturowymi, to druga koncentruje się na badaniach praktyk cieleśnie, czasowo i przestrzennie zlokalizowanych: praktyk, za pomocą których podmioty nie tyle odtwarzają semiotyczną tkankę kultury, co negocjują ją i przetwarzają stosownie do własnych, partykularnych celów. W ramach drugiej metodologii doświadczenie traktowane jest, wbrew paradygmatowi tekstualistycznemu, nie jako byt semiotyczny, lecz jako proces cieleśnie zapośredniczony, dziejący się w interakcji człowieka i rzeczy; tego, co ludzkie i nie-ludzkie⁴. Celem zwrotu performatywnego jest nie tylko przywrócenie sprawczości uczestnikom kultury ujmowanym dotychczas jako podmioty pozostające we władzy tekstu, dyskursu czy stosunków wiedzy/władzy. Jego celem ma być także nadanie sprawczego charakteru samej działalności naukowej postrzeganej odtąd nie jako bierna kontemplacja, lecz aktywna, dążąca do zmiany rzeczywistości kulturowej interwencja. Jako taki zwrot ten nie oznacza jedynie zaangażowania nauki. Oznacza wyjście poza tradycyjne dychotomie separujące fakty i wartości, teorię i praktykę, w końcu zaś naukę i sztukę⁵.

Oczywiście, nowość większości wspomnianych wyżej postulatów – zarówno dla wielu dyscyplin naukowych, jak i dla zlokalizowanych na ich polu konkretnych projektów badawczych – pozostaje dość dyskusyjna. Przykładowo, na terenie antropologii amerykańskiej prawie wszystkie powyższe propozycje znaleźć można było u Clifforda Geertza – pioniera antropologii interpretatywnej, skoncentrowanej wokół metafory kultury jako tekstu⁶. Co więcej, to nie Geertz był ich twórcą, lecz amerykańscy pragmatyści,

²» Zob. E. Domańska, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce oraz A. Zeidler-Janiszewska, *Perspektywy performatywizmu*, „Teksty Drugie” 2007, nr 5.

³» Zob. J. McKenzie, *Performuj albo...: od dyscypliny do performansu*, wstęp i tłum. T. Kubikowski, Kraków: Universitas, 2011; R. Schechner, *Performatyka*: wstęp, tłum. T. Kubikowski, Wrocław: Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Praktyk Teatralno-Kulturowych, 2006.

⁴» E. Domańska, dz. cyt., s. 57–59.

⁵» Tamże, s. 48–61, Zob. też: A. Zeidler-Janiszewska, dz. cyt., s. 34–47.

⁶» C. Geertz, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, tłum. Z. Pucek, Kraków: Universitas, 2003.

na których inspirację autor *Dzieła i życia* chętnie się powoływał⁷. To właśnie pragmatyzm żądał porzucenia wszystkich wyżej wspomnianych dychotomii i powrotu do konkretności – cieleśnie, czasowo i przestrzennie ułożonego ludzkiego doświadczenia. Pragmatyzm też opowiadał się za jego możliwie najszerszym ujęciem: doświadczenie miało tu być procesem dziejącym się w interakcji człowieka i rzeczy oraz wymykającym się opisowi w tradycyjnych kategoriach podmiotowo-przedmiotowych. Nie przypadkiem John Dewey pisał w głośnej *Experience and Nature* o „pierwotnej integralności”, którą implikuje to pojęcie: o „braku podziału na działanie i materię: na podmiot i przedmiot”, „łączeniu ich w niepoddającą się rozbiorowi całość” oraz o tym, że pojęcie doświadczenia denotuje, przykładowo, „pole uprawne, zasiane nasiona, zbierane żniwa” oraz „tego, kto uprawia ziemię i zbiera plony”⁸. I w końcu, to właśnie pragmatyzm realizował projekt politycznego zaangażowania na rzecz zmiany, utożsamiając – jak zauważał Richard Rorty – działalność intelektualną z „krytyką moralności i instytucji”⁹.

W odniesieniu do konkretnych obszarów badawczych, jak choćby szczególnie mnie tu interesującej antropologii edukacji, postulaty performatyvizmu także nie były nowe. Można bowiem powiedzieć, że antropologia edukacji – zwłaszcza na gruncie amerykańskim – miała od swych początków związanej z takimi postaciami jak George i Louise Spindlerowie, czy Dell Hymes, głęboko zaangażowany charakter. Służyła nie tylko przeciwdziałaniu wszelkiej związanej z instytucjami edukacyjnymi dyskryminacji, ale także krytycznej, prowadzącej do konkretnych reform refleksji na temat tego, jakie sposoby działania i myślenia chcemy za pomocą tych instytucji kształtować. Innymi słowy, trudno w oderwaniu od konkretnych badań rozstrzygnąć nowatorstwo omawianego zwrotu. Dla wielu przedsięwzięć badawczych oznaczał on jedynie radykalizację postulatów wcześniejszych, nie stanowiąc, moim zdaniem, rzeczywiście rewolucji. Dla innych jednak niósł ze sobą metodologiczną zmianę i na tej właśnie chciałabym się skoncentrować w dalszej części artykułu.

Performatyvizm bowiem wiele wniósł i nadal wnosi do dwóch, szczególnie interesujących mnie obszarów badawczych, a mianowicie: do teorii piśmienności oraz związanych z nią badań nad szkołą jako instytucją pisma. Jak wiadomo, klasyczna teoria piśmienności – ukonstytuowana w latach 60. przez Waltera J. Onga, Marshalla McLuhana, Erica Havelocka i Jacka Goody’ego – koncentrowała się głównie na intelektualnych implikacjach pisma¹⁰. Oczywiście, posiadała ona duży potencjał rewizjonistyczny wobec

⁷ Zob. M. Rakoczy, *Clifforda Geertza „zwrot” pragmatyczny w refleksji nad kulturą*, [w:] J. Kowalewski, W. Piasek (red.), dz. cyt., s. 193–209.

⁸ J. Dewey, *Experience and Nature*, New York: Courier Dover Publications, 1958, s. 8.

⁹ R. Rorty, *Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972–1980*, tłum. C. Karkowski, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1998, s. 87.

¹⁰ Zob. J. Goody, I. Watt, *Następstwa piśmienności*, tłum. J. Jaworska, [w:] G. Godlewski, A. Karpowicz, A. Mencwel, P. Rodak (red.), *Almanach antropologiczny: oralność/piśmienność*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2007; J. Goody, *Poskromienie myśli nieoswojonej*, tłum. M. Szuster, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2011; E.A. Havelock, *Przedmowa do Platona*, tłum. P. Majewski, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego,

tekstualistycznych tendencji, bowiem wskazywała, w jaki sposób tekstualizacja współczesnej filozofii i szerzej – współczesnej humanistyki, jest dziełem określonych uwarunkowań medialnych, sprawiających, że tekst oraz dyskurs staje się paradygmatem naszego myślenia o rzeczywistości kulturowej jako takiej. Świadomość tego potencjału była przez teoretyków piśmienności śmiało artykułowana. Dlatego Walter J. Ong pisał, że zrozumienie poznawczych konsekwencji pisma mogłoby odsłonić uwarunkowania i ograniczenia wielu programów teoretycznych, w tym „bezkrytyczną piśmienność” i „ahistoryczność strukturalizmu i dekonstrukcjonizmu”¹¹. Zaś Jack Goody zaznaczał, że właściwa dla metodologii strukturalistycznej próba ujmowania doświadczenia uczestników kultur pierwotnych związana jest z nieadekwatnym dla badania tych kultur ekstrapolowaniem kategorii właściwych dla wysoce piśmiennego myślenia¹².

A jednak klasyczna teoria piśmienności przyjmowała szereg rozstrzygnięć dyskusyjnych z punktu widzenia zwrotu performatywnego. Jak każde medium – twierdzili wyżej wspomniani teoretycy – pismo nie ma charakteru neutralnego, wprowadza bowiem nowe wzorce myślenia o języku, jaźni i rzeczywistości. Materializując w postaci tekstów różnorakie treści kulturowe na powierzchni dostępnej analitycznej władzy oka – twierdził Walter J. Ong oraz we wczesnych tekstach Jack Goody – umożliwiała ono nie tylko ich wielokrotne przesłanie, ale i krytyczną rewizję¹³. Jako takie działa ono na rzecz postaw racjonalistycznych i rewizjonistycznych: postaw prowadzących do sprzeciwu względem tradycji a tym samym – do emancypacji kulturowej. Pismo rozumiane jako technologia intelektu traktowane było tu przede wszystkim jako zestaw określonych, zdeponowanych w umyśle umiejętności a nie jako sieć cielesnie i materialnie zapośredniczonych praktyk kulturowych. Nie tylko cielesny i materialny wymiar piśmienności schodził tu na dalszy plan. Na dalszy plan schodziło tu pytanie o konkretne, partykularne użycia pisma: użycia, które często wykraczały poza przyjmowane jego charakterystyki. Koncentracja na jego intelektualnych implikacjach powodowała, że wymiar polityczny piśmienności – związany, między innymi, z wykorzystywaniem jej przez instancję władzy – był wyraźnie marginalizowany.

Choć Goody starał się później uniknąć powyższego esencjalizmu, pokazując w oparciu o badania piśmienności w starożytnych cywilizacjach Bliskiego Wschodu, w jaki sposób może ona stanowić także medium społecznej i politycznej kontroli¹⁴, zachował główny trzon własnych ustaleń. Pismo było dla

2007; Tenże, *Muza uczy się pisać. Rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu*, tłum. P. Majewski, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2006; W.J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2011.

¹¹» W.J. Ong, *Osoba, świadomość, komunikacja*, tłum. J. Japola, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009, s. 222.

¹²» J. Goody, *Poskromienie myśli nieoswojonej...*, s. 91.

¹³» Zob. J. Goody, I. Watt, *Następstwa piśmienności...*, s. 54; Zob. też W.J. Ong, *Oralność i piśmienność...* oraz Tenże, *Osoba, świadomość, komunikacja: antologia*, tłum. J. Japola, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009, s. 130.

¹⁴» J. Goody, *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, tłum. G. Godlewski, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2006.

niego przede wszystkim technologią intelektu: narzędziem poznawczej emancypacji związanej z dynamicznymi przekształceniami kultury; w tym z naukowym i technologicznym rozwojem¹⁵. Owa ogólna charakterystyka nakazywała różnorodne, wysoce nieraz kontekstowe użycia pisma sprowadzać do wspólnego mianownika. Nie rozwijała też kwestii wpływu różnorodnych technik cielesnych oraz materialnych artefaktów piśmiennych na same praktyki czytania i pisania: praktyki, które w zależności od swego cielesno-materialnego zapośredniczenia mogły wieść do różnorodnych, także poznawczo, konsekwencji kulturowych. To dlatego Jack Goody pisał w kontekście pisma o „poskromieniu myśli nieoswojonej”¹⁶ a Eric Havelock o „umyśle alfabetycznym”¹⁷, za każdym razem wysuwając nie tylko ogólną tezę na temat implikacji piśmienności jako takiej, ale także sprowadzając umiejętności piśmienne do określonych, choć wspieranych instytucjonalnie, zjawisk mentalnych.

Choć Jack Goody bardzo mocno odpierał w swych późniejszych pismach zarzut determinizmu technologicznego, w myśl którego niezależnie od intencji i celów konkretnych jednostek oraz kontekstu kulturowego i politycznego pismo działa zawsze w jeden, określony sposób¹⁸, choć Eric Havelock podkreślał, że jego teoria piśmienności greckiej nie jest teorią, którą można by ekstrapolować na inne porządki kulturowe¹⁹, ich metodologie w dużym stopniu koncentrowały się na makro-ujęciach związanych z analizą relacji medium a kultura. A jako takie niedostatecznie akcentowały zarówno sprawczość konkretnych podmiotów używających danego medium do własnych, partykularnych celów, jak i sprawczość samych użyć pisma – użyć, których celem była nie tyle reprezentacja rzeczywistości, co różnorodne – funkcjonalnie i strukturalnie – w niej działanie. Podejście to znalazło przedłużenie w późniejszych propozycjach ich kontynuatorów, jak choćby w imponującej interdyscyplinarnym rozmachem książce *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje czytania i pisanie* Davida R. Olsona. Jej autor dystansował się wobec wielu mitów składających się na klasyczną teorię piśmienności, wskazując zarówno na nie-emancypacyjny charakter wielu użyć pisma, jak i niebezpieczeństwo nadmiernych, stosowanych wobec piśmienności uogólnień²⁰. A jednak wspomniana książka niedostatecznie wydobywała kwestię konkretnych, cielesnie i materialnie zlokalizowanych praktyk piśmiennych²¹: praktyk, które mogły się wiązać z heterogenicznymi – wymykającymi się zaproponowanej

¹⁵» Zob. Tenże, *Renesans. Czy tylko jeden?*, tłum. I. Kania, Warszawa: Czytelnik, 2012.

¹⁶» Tenże, *Poskromienie myśli nieoswojonej...*

¹⁷» E. Havelock, *The Alphabetic Mind: the Gift of Greece to the Modern World*, „Oral Tradition” 1986, nr 1/1, s. 134–150. Zob. krytykę tej kategorii dokonaną przez Roya Harrisa w Tenże, *Racjonalność a umysł piśmienny*, tłum. M. Rakoczy [w druku].

¹⁸» J. Goody, *Logika pisma a organizacja społeczeństwa...*, s. 34–35.

¹⁹» E. Havelock, *Muza uczy się pisać. Rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu...*, s. 109.

²⁰» D. R. Olson, rozdz. I, *Demitologizacja piśmienności*, [w:] Tenże, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisanie i czytania*, tłum. M. Rakoczy, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2011, s. 33–59.

²¹» Kategorię praktyki piśmiennej stosuję za Grzegorzem Godlewskim i Pawłem Rodakiem. Zob. G. Godlewski, *Słowo, pismo, sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008; P. Rodak, P. Artieres (red.), dz. cyt.

w książce charakterystyce – użyciami pisma. Śledząc pojawienie się koncepcji dosłownej lektury tekstu – stworzonej, zdaniem Olsona, przez średniowiecznych teologów i rozwiniętej w czasach nowożytnych – koncepcji, która legła u podstaw instytucjonalnego rozwoju nauki nowożytnej, Olson nie odpowiadał właściwie na pytanie, dlaczego ów wynalazek okazał się tak nośny i jaki kontekst kulturowo-historyczny o tym zdecydował. Nie stawiał też pytania o faktyczne praktyki lekturowe – wszak pojawienie się określonej teorii lektury nie mogło spowodować, że wszyscy czytający stosowali się do jej reguł. Co najważniejsze jednak, lektura w ujęciu Olsona jawiła się przede wszystkim jako proces interpretacji: proces o charakterze intelektualnym. Tym samym materialne i cielesne aspekty technik lektury – aspekty mające wpływ zarówno na interpretację, jak i na kulturowe funkcje czytania – pozostawały w ramach jego koncepcji wyraźnie niedocenione. Koncentracja na ewolucji nowożytnej koncepcji tekstu jako reprezentacji – jako dyskursu autonomicznego, który potrafi znaczyć poza kontekstem jego pierwotnego funkcjonowania – nie pozwoliła dostrzec innych – w tym performatywnych i głęboko kontekstowych – sposobów jego użycia.

Próbą szerszego przełamania ograniczeń klasycznej teorii piśmienności były ustalenia podejmowane w ramach *New Literacy Studies*, zainaugurowane dwiema głośnymi książkami wydanymi w latach 80., a zatem w latach formułowania się omawianego zwrotu: *The Psychology of Literacy* Michaela Cole'a i Sylvii Scribner²² (1981) oraz *Literacy in Theory and Practice* Briana V. Streeta (1984)²³. Choć żadna z nich nie powoływała się wprost na performatywnizm jako taki, obie nawiązywały częściowo do lokalizowanych w nim tendencji. Podejmowana w nich krytyka klasycznej teorii piśmienności wiązała się z próbą stworzenia metodologii otwartej na konkretne, wyraźnie zlokalizowane praktyki piśmienne, służące różnorodnym celom jednostek – praktyki, których sprawczość nie dawała się opisać za pomocą jednej definicji i których funkcje oraz konsekwencje zmieniały się w zależności od właściwego dla nich kontekstu kulturowego, instytucjonalnego i sytuacyjnego²⁴. Scribner i Cole opisywali lud Wai żyjący w Liberii pokazując, w jaki sposób różnorodne, funkcjonujące w tej społeczności systemy pisma (własne pismo sylabiczne, uczone w sposób nieformalny i przeznaczone do pisania listów, prowadzenia rachunków *etc.*, pismo arabskie przeznaczone do celów religijnych i nauczane w szkołach koranicznych oraz pismo łaćcińskie związane z nauką angielskiego, nauczane w państwowych szkołach i przeznaczone do szerszej działalności gospodarczej oraz do kontaktów z władzami) implikują inne „logiki” piśmienności. Podobnie Street, bazując na badaniach terenowych przeprowadzonych w Iranie, starał się ująć piśmienność nie poprzez określoną logikę czy sposób myślenia, lecz poprzez wyraźnie zlokalizowany i wymykający się uniwersalnym charakterystykom „proces społeczny, w którym konkretne, wyłonione społecznie techniki stosowane są w konkretnych ramach instytucjonalnych i w konkretnych celach społecznych”²⁵.

²² M. Cole, S. Scribner, *The Psychology of Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

²³ B. V. Street, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

²⁴ Zob. omówienie tej krytyki u Grzegorza Godlewskiego, *Łęk przed wielkimi literami* [w:] Tenże, *Słowo, pismo, sztuka słowa...*, s. 151–198 oraz u Davida R. Olsona, *dz. cyt.*, s. 86–92.

²⁵ Cyt. za G. Godlewski, *Łęk przed wielkimi literami...*, s. 191.

Badania zapoczątkowane w ramach *New Literacy Studies* i rozwijane przy dobitnym udziale wspomnianego już Briana V. Streeta, Shirley Brice Heath oraz Davida Bartona – a także zbliżone do nich, bo oparte na metodach etnograficznych, badania francuskie²⁶ kontynuowane są po dziś dzień. Ich anglosascy przedstawiciele – w opozycji do klasycznej teorii piśmienności – koncentrują się w większym stopniu na kategorii praktyki piśmiennej [*literacy practice*] – kontekstowej, uwikłanej ideologicznie, różnorodnej funkcjonalnie i strukturalnie, a także na kategorii wydarzenia piśmiennego [*literacy event*] – skontekstualizowanego czasowo i przestrzennie działania społecznego, w którym uczestniczy pismo²⁷. W znacznie większym stopniu kładą oni nacisk na sprawczy wymiar różnorodnych piśmienności, podkreślając, że pismo nie działa na mocy immanentnej dla niego logiki poprzez dokonywaną w dyskursie autonomicznym dekontekstualizację wiedzy i języka. Działa ono poprzez swoje kontekstowe – instytucjonalne i sytuacyjne – uwikłanie, choćby poprzez *stricte* piśmienną instytucję szkoły, która uczy określonych, niekoniecznie związanych z dyskursem autonomicznym, form piśmiennego działania w rzeczywistości kulturowej. A jednak obecne u takich badaczy *New Literacy Studies* jak Heath czy Street rozumienie praktyki piśmiennej kładzie nacisk przede wszystkim na jej ideologiczno-semiotyczny, nie zaś materialno-cielesny wymiar. Ponadto, badacze ci, analizując powiązania piśmienności ze strukturami władzy oraz to, w jaki sposób praktyki piśmienne reprodukują określone wzorce codziennego funkcjonowania, zaniedbują częstokroć sposoby, na jakie jednostki kłusują w poprzek praktyk piśmiennych, wykorzystując je do własnych, partykularnych celów; sposoby, na jakie improwizują za ich pomocą, negocjując z przyjętymi wzorcami myślenia i działania²⁸.

Albowiem nabywanie piśmienności nie wiąże się jedynie z nabywaniem określonych, faworyzowanych przez instancje władzy, kompetencji mentalnych. Pismo jest także technologią ciała i takie jego rozumienie chciałabym tu rozwinąć. Mojej propozycji ujęcia piśmienności jako technologii ciała towarzyszą dwa założenia. Po pierwsze, cielesny trening – ściśle związany z przedszkolnym i szkolnym nabywaniem piśmienności – nie jest jedynie narzędziem społecznego i politycznego dyscyplinowania. Trening ten oznacza także określone, nie związane bezpośrednio z relacjami wiedzy/władzy, dyscyplinowanie percepcji. Po drugie, ciało – wbrew temu, co pisał Michel Foucault – nie jest jedynie przedmiotem społecznej produkcji. Jest niezbywalnym wymiarem podmiotowości: narzędziem sprawczej improwizacji wykraczającej poza reprodukcję wzorców społecznie i politycznie preferowanych. Oba te założenia ściśle wiążą się z tendencjami właściwymi dla zwrotu performatywnego. A tym samym dowodzą jego nośności na obszarze badań zarówno nad piśmiennością szkolną, jak i piśmiennością w ogóle.

²⁶* O podobieństwie i różnicach między *New Literacy Studies* i badaniami skoncentrowanych wokół francuskiej *anthropologie d'écriture* pisze Béatrice Fraenkel. Zob. Taż, *O pojęciu wydarzenia piśmiennego*, [w:] P. Rodak, P. Artieres (red.), dz. cyt., s. 74–79.

²⁷* B.V. Street, *Introduction*, [w:] Tenże, *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, New York: Addison Wesley Publishing Company, 1995.

²⁸* B. Fraenkel, dz. cyt., s. 78–79.

Na cielesny wymiar piśmienności wskazywał w swojej monumentalnej książce *The Perception of Environment* Tim Ingold. Ingold zaatakował dwa człony klasycznej, Ongowskiej definicji pisma jako technologii intelektu, pokazując, że utożsamienie pisma z technologią nie ma charakteru ani przezroczystego ani tym bardziej uniwersalnego oraz, że piśmienność nie jest jedynie związana z określonym zestawem kompetencji mentalnych, wymaga bowiem określonych kulturowo i historycznie zmiennych, technik ciała²⁹. Propozycja ta została przez niego rozwinięta w późniejszej książce *Lines. The Brief History*³⁰, w której Ingold zajął się kwestią wzajemnych relacji takich czynności jak pisanie i rysowanie oraz w której podjął refleksję nad cielesnym wymiarem kaligrafii.

Zdaniem Ingolda, kaligrafia zachodnia i dalekowschodnia nie tylko opierają się na odmiennych wartościach, znaczeniach oraz technikach ciała. Po pierwsze, w przeciwieństwie do współczesnej kultury zachodniej, pisanie i rysowanie w kulturach dalekowschodnich nie są czynnościami jaskrawo sobie przeciwstawionymi³¹ i z tego względu sama kaligrafia – jako swoisty rodzaj twórczości – cieszy się obecnie znacznie większym niż w kręgu zachodnim prestiżem kulturowym³². Zdaniem Ingolda, nie wynika to jedynie ze specyfiki systemu pisma ideograficznego, znacznie bliższego obrazowi niż fonetyczne pismo alfabetyczne. Wynika to także z innego użycia ciała, bowiem pismo ideograficzne ze względu na, między innymi, swą nielinearność, ale także ze względu na kontekst towarzyszących mu znaczeń i praktyk kulturowych pozwala na znacznie większą ekspresję cielesną niż pismo alfabetyczne. Ciało w praktykach zachodniego pisania staje się narzędziem wizualnej reprodukcji określonego duktu pisma, nie zaś ważnym instrumentem wyrazu. Jako taka zachodnia kaligrafia opiera się na znacznie większej dominacji wzroku a dokładnie – alienacji tego zmysłu od reszty ciała. Miarą doskonałości pisma przestaje być gest, którego ideogram jest zaledwie śladem, a staje się jego zmaterializowany na powierzchni, oderwany od ciała piszącego oraz samego procesu pisania efekt³³. Świadectwem odmienności dalekowschodniego sposobu myślenia o pisaniu są chińskie traktaty klasyków kaligrafii radzące, by adept tej sztuki uczył się jej tajników poprzez obserwację rzeczy. Nie chodzi tu jednak o to, by w kształcie ideogramu naśladować niezmienną istotę rzeczy przez niego oznaczanej. Chodzi raczej o to, aby w geście ręki uchwycić przysługującą jej dynamikę³⁴. Kryterium doskonałości kaligraficznej staje się tu konkretny – choć uchwycony częściowo w kształcie pisma – gest ciała, nie zaś jego efekt graficzny. Zaś samą kaligrafią rządzą inne wartości niż przyświecająca zachodnim praktykom pisania wizualna precyzja, trwałość i niezmienność.

²⁹ » T. Ingold, *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London, New York: Routledge, 2000, s. 403–404.

³⁰ » Tenże, *Lines. The Brief History*, New York: Routledge, 2007.

³¹ » Tamże, s. 120–151.

³² » Zob. C. Yee, *Chinese Calligraphy. An Introduction to Its Aesthetic and Technique*, Cambridge, Massachusetts: Methuen & Company, 1973.

³³ » T. Ingold, *Lines...*, s. 120–151.

³⁴ » Tamże.

Dlatego obserwacja ruchu zmysłowo danej rzeczywistości jako bezpośredniej inspiracji dla ruchu ręki – obserwacja zalecana przez dalekowschodnich kaligrafów – będzie z punktu widzenia zachodniej inicjacji w piśmienność – czymś całkowicie niezrozumiałym. Więcej – będzie ona traktowana jako przeszkoda dla wytworzenia właściwego habitusu piśmiennego.

Wzrokocentryczność zachodnich praktyk pisania staje się bardziej wyraźna, jeśli porównamy pierwsze ćwiczenia grafomotoryczne zachodnich i chińskich dzieci. Jeśli dzieci zachodnie poświęcają dziś *gros* swego czasu na odbywającą się w linearnym porządku precyzyjną reprodukcję szablonu litery umieszczanej z lewej strony linijki, to dzieci chińskie ćwiczone są w znacznym stopniu poprzez kreślenie danego znaku w powietrzu, wykorzystywane incydentalnie w szkołach zachodnich³⁵. Oznacza to, że dalekowschodnia inicjacja piśmienna w znacznie większym stopniu sytuuje znaki pisma w pamięci motorycznej a nie w pamięci wzrokowej. Gest ciała staje się tu ważnym i nieprzezroczystym elementem procesu edukacyjnego: elementem, który w zachodniej inicjacji piśmiennej spychany jest na margines nieuświadamianego nawyku.

Aby zgodnie z postulatami rzeczników performatyvizmu wydobyć zarówno nieprzezroczystość pisania jako praktyki cielesnej i angażującej na różne sposoby rzeczy, jak i sprawczego, indywidualnego narzędzia improwizowania w rzeczywistości kulturowej należy uwzględnić jego rozmaite konteksty kulturowe i instytucjonalne. Dobrym tego punktem wyjścia jest przyjrzenie się piśmienności przedszkolnej i wczesnoszkolnej: piśmienności, która zanim stanie się narzędziem intelektu – instrumentem interpretowania tekstów oraz określonego rozumienia jaźni, języka i umysłu – jest przedmiotem systematycznych „praktyk wcielania” – tworzenia za pomocą ćwiczeń grafomotorycznych określonego, wyposażonego w szereg znaczeń i wartości kulturowych, habitusu. Habitus ten, jak będę dowodzić, nie jest – jak twierdził Michel Foucault³⁶, potem zaś Pierre Bourdieu³⁷ – przedłużeniem bieżących relacji wiedzy/władzy a jako taki nie stanowi po prostu narzędzia reprodukcji określonej struktury społecznej. Owszem, działa on na rzecz określonego rodzaju percepcji i działania w środowisku kulturowym, ten jednak nie ma charakteru jednoznacznie determinującego, nie jest też bezpośrednim instrumentem politycznej, ekonomicznej i społecznej dominacji.

Cielesny wymiar pisania i czytania jest, rzecz jasna, częściowo pochodną używanych materiałów, te zaś niosą ze sobą rozmaite konsekwencje kulturowe. Czytanie zwoju – angażujące w znacznie większym stopniu ciało i utrudniające wybiórczą, analityczną lekturę opartą na łatwym porównywaniu rozmaitych fragmentów tekstów i książek – jest radykalnie inną praktyką niż czytanie kodeksu, nawet jeśli oparte jest na tym samym systemie pisma³⁸. Podobnie jak pisanie za pomocą pióra oraz za pomocą

³⁵ » Tamże, s. 135.

³⁶ » M. Foucault, *Podatne ciała*, [w:] Tenże, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa: Fundacja Aletheia, 1998, s. 131–165.

³⁷ » P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN, 2006.

³⁸ » C. Vandendorpe, *Od papirusu do hipertekstu. Eseje o przemianach tekstu i lektury*, tłum. A. Sawisz, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.

pedzla pozwalającego na bardzo swobodny, nieliniowy ruch ręki: ruch bliższy w naszym kręgu kulturowym raczej malowaniu niż pisaniu³⁹. O specyfice cielesnego gestu pisania nie decydują jednak tylko używane przez jednostkę, podyktowane określonymi technologiami kulturowymi materiały. Znacznie istotniejszy pozostaje sam przestrzenny, czasowy i instytucjonalny kontekst pisania: malowanie antyniemieckich napisów na murach w okupowanej Warszawie jest całkowicie odmienną praktyką od współczesnego tworzenia na nich – przy użyciu tych samych materiałów – oficjalnego muralu. Podobnie jak sporządzanie w domu dla własnych celów tej samej notatki, którą sporządzić należy – jako stosowne zadanie – w szkole.

Innymi słowy, specyfika szkolnych praktyk piśmiennych jako, między innymi, swoistych praktyk ciała ujawnia się poprzez szeroką analizę ich kontekstu sytuacyjnego i instytucjonalnego. Przede wszystkim, praktyki te z reguły nie mają charakteru indywidualnego, ponieważ polegają przede wszystkim na zbiorowym, symultanicznym wykonywaniu określonych gestów pod nadzorem oceniającego indywidualnie uczniów autorytetu zachęcającego ich za pomocą systemu ocen do rywalizacji. Odbywają się w klasie – przestrzeni swoiście shierarchizowanej (ławki uczniowskie *versus* nauczycielskie biurko), zestandaryzowanej (wszyscy uczniowie siedzą nieruchomo równych rzędach, będących zarówno narzędziami społecznego dyscyplinowania, jak i właściwymi dla społeczeństwa nowożytnego kapitalizmu znakami zakładanej egalitarności: równości szans gwarantowanych w procesie edukacyjnym) oraz w przestrzeni opatrzonej swoistymi znaczeniami (godła państwowe jako znaki przynależności do określonej „wspólnoty wyobrażonej”). Są one także praktykami osadzonymi w budynku szkolnym jako przestrzeni odseparowanej od więzi tradycyjnych (rodzina, sąsiedztwo), a tym samym – ekspozyturą pisma postrzegane jako medium dekontekstualizacji jednostki, wiedzy i języka. I w końcu – mają one swoistą organizację czasową narzucaną przez zdepersonalizowany, zobiektywizowany zgodnie z rytmem matematycznie odmierzanego czasu system dzwonek. System ten oparty jest na właściwym dla społeczeństwa kapitalistycznego dualnym podziale czasu na czas wolny (przerwa jako odpoczynek) i czas pracy (lekcja) działającą na rzecz przystosowania uczniów do swobodnego organizowania i rozumienia własnej aktywności.

Odpowiednio poszerzona w stosunku do tu zaproponowanej analiza przestrzennego, czasowego i instytucjonalnego kontekstu owych praktyk pozwala dość wyraźnie dostrzec, z jakim zestawem wartości preferowanych w społeczeństwie późnego kapitalizmu (indywidualizm, konkurencyjność, pracowitość) i wyobrażeń (edukacja jako narzędzie osiągania własnych, partykularnych celów, zwłaszcza zaś przystosowania do globalnego rynku konsumpcji ale także, choć obecnie w coraz mniejszym stopniu, narzędzie kształtowania tożsamości narodowej bądź obywatelskiej) wiąże się genetycznie współczesna szkoła⁴⁰.

³⁹ T. Ingold, *Lines...*, s. 133–134.

⁴⁰ J. Galtung, *Literacy, Education and Schooling – for what?*, [w:] H. Graff (red.), *Literacy and Social Development of the West. A Reader*, Cambridge: Cambridge University Press, 1982; Zob. też: A.M. Chartier, *The Teaching of Literacy Skills in Western Europe. An Historical Perspective*, [w:] D.R. Olson, N. Torrance (red.), *Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007, s. 451–467.

Pozwala też dostrzec *quasi*-rytualny charakter wczesnoszkolnych praktyk piśmiennych. O charakterze tym nie przesądza, rzecz jasna, jedynie ich zbiorowe, symultaniczne wykonywanie, zgodne z narzuconymi odgórnie czasem, przestrzenią oraz scenariuszem. Pierwsze ćwiczenia grafomotoryczne rozumiane, zgodnie z terminologią Paula Connertona, jako „praktyki wcielania”⁴¹ nie polegają wszak na nabywaniu technologii intelektu, lecz określonego habitusu polegającego nie tylko na swoistej postawie ciała i ręki, ale też określonej koordynacji ręka – oko. Jako takie bliższe są one funkcjonalnie rytuałom, ponieważ zapewniają jednostce nie tyle indywidualne kompetencje oraz określone narzędzia myślenia, ale przede wszystkim „psychospołeczną integrację”. Bliskie są też im z tego względu, że – podobnie jak rytuały – z perspektywy dziecięcego uczestnika nie poddają się kalkulacji w kategoriach środków i celów. Choć pisanie podlega ocenie nauczyciela, uczeń wykonuje określone gesty głównie dlatego, że „inni tak robią” i „tak się robić powinno”, a zatem z tych samych pobudek, dla których podejmują działania rytualne ludzie dorośli. Podobnie jak rytuały, praktyki te mają charakter głęboko symboliczny, ponieważ posługując się kodem ograniczonym⁴² oraz wysokim kontekstem⁴³, zawierają nie wyrażony w sposób jawny i bezpośredni model określonego porządku społecznego oraz określonych wartości. A tym samym spełniają one sformułowane przez Erica Rothenbuhlera kryterium definicyjne rytuału, zgodnie z którym stanowi on „spontaniczne przyjęcie należycie uorganizowanego sposobu postępowania w celu symbolicznego oddziaływania lub uczestnictwa w życiu poważnym”⁴⁴, łącząc działanie cielesne z działaniem o charakterze moralnym⁴⁵.

Aby zanalizować rozpoczynający się już w przedszkolu proces ćwiczenia grafomotorycznego – proces wcielania piśmiennego habitusu – warto uruchomić kategorię „grafizmu” wprowadzoną przez paleoantropologa André Leroi-Gourhana. W książce *Le geste et la parole* zaproponował on konkurencyjny wobec Ongowskiego model powstania pisma⁴⁶. Jak wiadomo, w *Oralności i piśmienności* Walter J. Ong analizował pierwsze znaki graficzne – prehistoryczne nacięcia o charakterze mnemonicym – jako znaki niedoskonałe, nie tworzące opartego na skodyfikowanym, zdepersonalizowanym systemie pisma, dyskursu autonomicznego i w związku z tym nie mogące znaczyć poza kontekstem ich tworzenia. Tymczasem Leroi-Gourhan, korzystając z obszerniejszego korpusu prehistorycznych znaków, między innymi z na-

41» P. Connerton, *Jak społeczeństwa pamiętają*, tłum. M. Napiórkowski, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.

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

43» E. Hall, *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984, s. 125–145.

44» E. Rothenbuhler, *Komunikacja rytualna. Od codziennej rozmowy do ceremonii medialnej*, tłum. J. Barański, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003, s. 9.

45» P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1993, s. 46–47.

46» A. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole*, Paris: Albin Michel, 1964–1965.

skalnych malowideł, ale także znaków tworzonych przez dzisiejsze społeczności tradycyjne, doszedł do wniosku, że posiadają one potencjał, który późniejsze systemy pisma – zwłaszcza skrajnie linearnego pisma alfabetycznego – tracą. Korzystając z nielinearnego, promienistego i rytmicznego sposobu organizacji znaczeń prehistoryczny grafizm – zjawisko, które nie znało jeszcze późniejszej, zachodniej separacji czynności pisania i rysowania – stanowił niezależny względem języka werbalnego, przełamujący jego ograniczenia instrument poza-pojęciowej ekspresji, nie tylko poznawczej i emocjonalnej, ale także cielesnej. Zarówno więź myśli ze słowem – co zauważał już Lew Wygotski⁴⁷ – jak i słowa ze znakiem graficznym nie ma charakteru uniwersalnego ani tym bardziej wrodzonego. Ma ona charakter kulturowy a jako taka podlega społecznemu programowaniu. Innymi słowy, według Leroi-Gourhana, pismo alfabetyczne wiążąc znak graficzny z językiem mówionym, przestaje być alternatywnym względem języka mówionego, symbolicznym katalizatorem działania, stając się narzędziem podporządkowanym myśleniu pojęciowemu. A tym samym nie może być ono po prostu utożsamiane – jak chciał tego Walter J. Ong – z ukoronowaniem inicjowanej przez piśmienność emancypacji kulturowej. Piśmienny i alfabetyczny – linearny i pojęciowy – sposób organizowania percepcji, owszem, daje nowe możliwości. Jednocześnie jednak zaprzepaszcza inne.

Proces ćwiczenia grafomotorycznego, jakiemu poddawane są dzieci w kulturze zachodniej przypomina nieco analizowane przez Leroi-Gourhana przejście od grafizmu do alfabetyzmu. Oczywiście, analogia ta jest dość ograniczona, bowiem trudno dziecięce rysunki obarczyć złożonymi – między innymi kultowymi, czy magicznymi – funkcjami pełnionymi przez przywołany powyżej grafizm. Tym jednak, co te zjawiska łączy jest stopniowa schematyzacja i linearyzacja znaku połączona z coraz bardziej dyscyplinującą – skoncentrowaną na odtwarzaniu niezmiennego szablonu oraz uchwytowaniu graficznych podobieństw między pojedynczymi obrazami/literami – koordynacją ręki – oko⁴⁸. Warto pamiętać, że pierwsze próby dziecięcego rysowania nie wiążą się wcale z próbą reprezentacji wizualnej określonych przedmiotów. Są raczej śladami gestu: znak jest tu zaledwie wizualnym przedłużeniem bezpośredniej ekspresji cielesnej⁴⁹. Późniejsze rysunki – stymulowane ocenami i instrukcjami dorosłych – orbitują w stronę wizualnej i symbolicznej reprezentacji. Reprezentacja ta, podobnie jak grafizm, ma charakter nielinearny. Celem ćwiczeń grafomotorycznych wychodzących od rysunków, przez szlaczki aż do liter jest więc przejście od reprezentacji obrazowej do reprezentacji piśmiennej, której towarzyszy swoiste

⁴⁷ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989, s. 407.

⁴⁸ Za materiał badawczy posłużyły mi tu następujące podręczniki: K. Kamińska, *Chcę pisać*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2011; B. Mazur, *Gra w kolory, ćwiczenia. Klasa 1, część 1–2*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2012; A. Jeżak et al., *Gra w kolory. Karty pracy: klasa 1*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2011; B. Mazur, K. Zagórska, *Gra w kolory: zeszyt do kaligrafii*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2009; A. Boniecka, A. Kozyra, M. Wypchło, *Mój kuferek. Roczne przygotowanie przedszkolne*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2012; A. Boniecka, A. Kozyra, M. Wypchło, *Mój kuferek. Przewodnik metodyczny (roczne przygotowanie przedszkolne)*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2012.

⁴⁹ T. Ingold, *Lines...*, s. 136.

programowanie percepcji. Polega ono na rosnącym dyscyplinowaniu ręki (kolorowanie szablonów, trzymanie się śladów), linearyzacji jej gestu (łącznie punktów na papierze) oraz jej schematyzacji (stopniowe porzucenie kolorów a także modelowanej odpowiednio grubości linii na rzecz jednokolorowej linii o zestandaryzowanej grubości). Polega też na stopniowym programowaniu percepcji, która ćwiczona jest do wyszukiwania podobieństw; znajdowania niezmiennych cech określonych znaków wizualnych (obrazów, liter) a w konsekwencji – do reprodukcji niezmiennego szablonu litery. Owo programowanie zarówno ciała, jak percepcji nie jest – jak chcieliby przedstawiciele *New Literacy Studies* oraz Pierre Bourdieu obecnie przeżywający wśród nich renesans⁵⁰ – przedłużeniem dyskursu czy stosunków wiedzy – władzy a jako takie nie poddaje się prostej analizie w Foucaultowskich kategoriach polityczno-ekonomicznej dominacji. Wskazuje ono na względną niezależność uwarunkowania medialnego od bieżących instancji władzy. Wskazuje także na to, że cielesno-percepcyjny habitus pozostaje równie ważnym i względnie od niego niezależnym komponentem społecznego dyscyplinowania, co dyskurs.

Postulaty performatyistów pozwalają nie tylko uwzględnić cielesność i materialność praktyk piśmiennych a zatem ich ważkie, a pomijane przez metodologie semiotyczno-tekstualistyczne komponenty. Pozwalają one odejść od semiotyczno-tekstualistycznego determinizmu utożsamiającego na gruncie *New Literacy Studies* pismo z narzędziem władzy, nie zaś ze środkiem sprawczego działania pojedynczych podmiotów; ich twórczego – pozostającego w opozycji do narzuconych przez określone media znaczeń i habitusów – „ktusowania”. Wszak praktyki piśmienne, przywołując terminologię Michela de Certeau, to nie tylko strategie kolportowane, między innymi, przez dominujące instytucje edukacyjne. Praktyki piśmienne to także taktyki – praktyki oporu nie poddające się trwałej instytucjonalizacji, polegające na przechwytywaniu oficjalnych kodów i przedmiotów w celu ich nowego, nieprzewidzianego przez instytucje władzy użycia⁵¹. Na gruncie szkoły przykładami taktyk piśmiennych lub zachowań o charakterze antystrukturalnym czy wręcz karnawałowym⁵² – będą wszelkie uczniowskie graffiti: praktyki mazania na ławkach, drzwiach toalety, książkach. Są one nie tylko świadectwem improwizacji w rzeczywistości kulturowej: sprawczego przechwytywania i kwestionowania narzucanych przez dominujące instytucje kulturowe strategii piśmiennych. Są one także świadectwem niewydolności metodologii, które pomijają materialno-cielesne aspekty owych praktyk. Wszak tym, co w nich istotne nie jest często to, co się pisze, ale to, że się w ogóle pisze, a także, że pisze się w określony – związany z określoną przestrzenią, czasem, miejscem, materiałem – sposób; w przestrzeni obwarowanej zakazami, za pomocą odmiennych, inaczej angażujących ciało technik cielesnych. Podsumowując, zwrot performatywny na gruncie

⁵⁰» Zob. M. Grenfell, D. Bloome, Ch. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell, B. Street (red.), *Language, Ethnography and Education. Bridging New Literacy Studies and Bourdieu*, London and New York: Routledge, 2012.

⁵¹» M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, s. XLI-XLVII.

⁵²» Zob. R. Sulima, *O imionach widywanych na murach*, [w:] Tenże, *Antropologia codzienności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 53–91.

teorii piśmienności pozwala nie tylko uruchomić nowe narzędzia interpretacyjne. Pozwala on dostrzec nowe przedmioty badawcze: różnorodne obszary codziennych, oddolnych, często niedostrzeganych taktyk pisma, pomijanych przez tradycyjne badania dyskursu i zinstytucjonalizowanej, odgórnje narzucającej polityki piśmiennej.

Marta Rakoczy

Absolwentka kulturoznawstwa oraz filozofii. Adiunkt w Zakładzie Antropologii Słowa w Instytucie Kultury Polskiej UW. Zajmuje się teorią piśmienności oraz antropologią edukacji. Autorka książki *Słowo – działanie – kontekst. O etnograficznej koncepcji języka Bronisława Malinowskiego* (Warszawa 2012).

SUMMARY

School, writing and practice in the perspective of performative turn

The main topic of the article is an inspiration brought by performative turn in anthropological research of early school literacy practices. The purpose of this article is to: (1) show that, contrary to the classic literacy theory, writing is not only an instrument of the intellect responsible for the specific way of conceptualization of the world, language and self. It is also a kind of tool of social disciplining of the body: the acquisition of certain bodily and perceptual features; (2) writing is not just a tool for reproducing of specific knowledge/power relationship, but it is also an instrument of creative, individual improvisation in cultural reality.

Keywords: Literacy, performative turn, literacy practice, bodily practice
