

Anna Dąbrowska
Uniwersytet Warszawski

Kulturowe uwarunkowania piśmienności młodzieży

Summary

CULTURAL FACTORS IN YOUTH LITERACY

The age of secondary orality, in which the oral and literate ways of thinking collide with each other, influences the communicative styles of today's youth. One of the visible phenomena related to the language of teenagers is their progressing inability to acquire skills required to use written texts, together with the resulting cognitive and social consequences. In this article, the author discusses the impact of cultural factors on the development of youth literacy. The analyses, based on observations of the linguistic behaviour of lower secondary school students, show that young people are firmly anchored in the current communicative communities immersed in the digital world.

Key words: youth language, literacy, orality, secondary orality, smartphone

red. Paulina Marchlik

Spoleczne praktyki użycia języka ulegają nieustannym przemianom. Towarzyszy im również ewolucja sposobów komunikowania się nastolatków, której podłożem są kulturowe uwarunkowania pragmatyki języka. Epoka wtórnej oralności, w której ścierają się oralny i piśmienny sposób myślenia, kształtuje język młodego pokolenia, a jednym z aspektów tego zjawiska są nowe okoliczności nabywania piśmienności oraz wkraczania w kulturę pisma.

Współczesna młodzież ma coraz większe trudności z tekstem pisany. Kłopoty te dotyczą zarówno odbioru – czytania ze zrozumieniem, krytycznej analizy i interpretacji, jak i tworzenia własnej wypowiedzi z zachowaniem cech charakterystycznych dla pisanej odmiany języka. Uczniowie nabywają co prawda

piśmienność podstawową już podczas pierwszych kilku lat nauki w szkole, ale piśmienność zaawansowana, umożliwiająca obcowanie z materiałami pisanymi oraz wyrażanie myśli związanych z tradycją piśmienną, stanowi barierę, której wielu z nich nie pokonuje. Piśmienność zaawansowana jest niezbędnym warunkiem do uczestniczenia w różnorodnych wspólnotach czytelniczych i partycypacji w upiśmiennionym społeczeństwie, zatem brak sprawności w posługiwaniu się pisaną odmianą języka ogranicza możliwości młodzieży w tym zakresie. W artykule podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie: Jakie są uwarunkowania kulturowe kształtowania się piśmienności nastolatków? Refleksję opieram na analizie obserwacji zachowań komunikacyjnych gimnazjalistów.

Oralność a piśmienność – odmienne sposoby myślenia i konstruowania wypowiedzi

Nabywanie przez dziecko umiejętności czytania i pisania, nawet na podstawowym poziomie, nie ogranicza się jedynie do możliwości utrwalenia i odtworzenia określonych komunikatów, ale stanowi wprowadzenie do odmiennego sposobu ujmowania oraz porządkowania treści. Proces ten poniekąd przypomina sytuację, jaka dokonała się w historii, a mianowicie przejścia od kultur posługujących się żywym słowem do kultur korzystających z pisma. Różnice zachodzące między oralnym a piśmiennym stylem poznawczym oraz stylem językowej komunikacji są znaczące. Analiza cech wyróżniających oralność i piśmienność pomaga głębiej zrozumieć, w jakim zakresie nabycie umiejętności piśmiennych przez ucznia może zmienić jego sposób odbioru rzeczywistości oraz wyrażania myśli.

Najbardziej podstawową materią języka ludzkiego jest artykułowany dźwięk, co sprawia, że bazową formą komunikacji językowej jest mowa. Jak wskazuje Walter J. Ong, „język jest do tego stopnia oralny, że z wielu tysięcy języków – a możliwe, że z dziesiątków tysięcy – jakimi mówiono w dziejach ludzkości, tylko 106 na tyle związało się z pismem, że stworzyło literaturę, większość nie została nigdy zapisana. (...) Zasadnicza oralność języka jest trwała, niezmienna” (Ong 2011: 36–37). Powstanie języka naturalnego rozpoczyna się zatem od jego wersji dźwiękowej i rodzi oralność pierwotną, charakteryzującą się sposobem myślenia niezmiennym znajomością pisma lub druku.

Pojawienie się odmiany pisanej wprowadza poważne zmiany, przyczynia się do przekształcenia mentalności całych społeczeństw, co wynika z odmiennych

cech mowy i pisma. Pismo wprowadza analityczny sposób myślenia, który buduje podstawy badania rzeczywistości, a dzięki temu stwarza możliwości rozwoju różnorodnych dyscyplin naukowych. „Wszelka myśl, również myśl w pierwotnej kulturze oralnej, jest w pewnej mierze analityczna: rozłamuje swe treści na poszczególne elementy. Jednak badanie zjawisk lub wypowiedzanych prawd w abstrakcyjnym porządku wynikania, klasyfikacji, wyjaśniania jest niemożliwe bez pisma i lektury. Ludzie pierwotnych kultur oralnych, którzy nie mają żadnych doświadczeń z pismem, mogą się wiele nauczyć, mogą osiąść i wykorzystywać głęboką mądrość, nie mogą jednak «badać»” (Ong 2011: 38). Pismo, które Ong nazywa *technologią*, otwiera nowe możliwości dla aktywności ludzkiego intelektu. Ich wykorzystanie wymaga jednak opanowania umiejętności piśmiennych.

Tym, co w zasadniczy sposób warunkuje organizację treści w odmianie ustnej i pisanej języka jest ulotność dźwięku bądź trwałość materii związane z mową i pismem. Komunikacji w kulturze oralnej nieustannie towarzyszą różnorodne formuły mające na celu ułożenie materiału w taki sposób, by móc go później przywołać, dlatego kultury posługujące się żywym słowem cechuje mnemoniczny charakter wypowiedzi. O ile w społeczeństwach oralnych podtrzymywanie myśli jest istotnym elementem komunikacji, o tyle w społeczeństwach piśmiennych jest ono zbędne, gdyż zawsze możliwe jest sięgnięcie do tekstu. Z tym faktem łączą się istotne cechy odróżniające myśl i wyrażenia typu oralnego od myśli i wyrażen typu cyrograficznego lub typograficznego wyszczególnione przez Ongę (tamże: 75–103). Dla większej przejrzystości przedstawiam je w tabeli 1.

Tabela 1. Oralność a piśmienność według W.J. Ongę

MOWA		PISMO	
Struktury oralne determinuje pragmatyka, kontekst, który w języku oralnym pomaga precyzować znaczenie, działa poniekąd niezależnie od gramatyki.	Addytywność	Upodrzednienie	Struktury cyrograficzne są nastawione na składnię (organizację samego języka tekstu). Język pisany rozwija gramatykę, ponieważ przekazywanie znaczenia jest uzależnione od struktur lingwistycznych.
Elementy myśli i wyrażen mają tendencję do bycia związkami całości, określeń, zwrotów, epitetów.	Nagromadzenie	Analiza	Pismo rozbija myśl poprzez analizę, odrzucając jednocześnie niepotrzebny bagaż epitetów i formuł.

Ulotność mowy powoduje konieczność powtarzania wypowiedzianych już raz treści. Redundancja jest gwarancją porozumienia.	Redundancja	Linearność	Pismo werbalizuje złożone związki przyczynowe oraz analityczne sekwencje.
Trudna do zdobycia i często powtarzana wiedza wymusza konserwatywne nastawienie umysłu, które wzbrania się przed eksperymentem intelektualnym.	Zachowawczość, tradycjonalizm	Nowatorstwo	Pismo uwalnia od wysiłku zapamiętywania i zwraca się ku myślom nowym.
Konceptualizacja i werbalizacja całej wiedzy poprzez odniesienie do świata ludzkiego.	Blisko świata ludzkiego	Oddalenie	Pismo oddala od koncentracji wiedzy na codziennych doświadczeniach człowieka.
Wiedza usytuowana w kontekście ludzkich zmagających z życiem codziennym.	Zabarwienie agonistyczne	Oderwanie	Pismo sprzyja oderwaniu, abstrakcji, zatem dalekie od obszarów, w których toczy się dramat ludzkiego bytowania.
<i>Poznanie</i> oznacza ściśle, empatyczne wspólnotowe utożsamienie z poznawanym.	Empatia, zaangażowanie	Obiektywizujący dystans	Pismo oddziela poznającego od poznawanego, przygotowując warunki do <i>obiektywizacji</i> w sensie osobistego niezaangażowania się czy dystansowania.
Życie w swojej teraźniejszości, zachowanie równowagi poprzez pozbywanie się wspomnień, które przestały mieć znaczenie dla teraźniejszości. Znaczenie słów pozostaje żywe w określonym użyciu.	Homeostaza	Nierównowaga, Rozbieżność	Pismo odrywa słowa od czasu i konkretnego użycia. Umożliwia formalne zdefiniowanie kolejnych znaczeń, <i>uprzedza</i> o nawarstwieniach sensów i semantycznych rozbieżnościach.
Użycie pojęć w odniesieniu do sytuacyjnego kontekstu.	Sytuacja	Abstrakcja	Porządkowanie rzeczywistości za pomocą abstrakcyjnych kategorii.

Źródło: opracowanie własne

Zestawienie cech charakteryzujących sposób językowej komunikacji za pomocą mowy lub pisma obrazuje kontrast między oralnym sposobem myślenia i wyrażania a sposobem narzucanym przez pismo. Zetknięcie się z pismem nawet na poziomie piśmienności podstawowej, polegającej na zrozumieniu związku między znakami pisanymi a fonologicznymi własnościami mowy, zmienia sposób myślenia człowieka. Zmiany te pogłębiają się wraz z poszerzaniem się doświadczeń związanych z pisaną odmianą języka.

Zgodnie z Teorią Piśmienności, nabycie piśmienności zaawansowanej – traktowanej jako zdolność do obcowania z materiałami pisanymi oraz refleksyjne umiejętności językowe, pozwalające wyrażać myśli związane z tradycją piśmienną – ma swoje konsekwencje poznawcze i społeczne. Pozostając w kręgu rozważań Waltera Onga i Davida Olsona, piśmienność traktuję jako odbity w strukturze tekstu sposób myślenia, porządkowania rzeczywistości. Opozycję oralność – piśmienność, opisywaną przez Onga rozumiem jako dwa sposoby funkcjonowania kultury, dwa style poznawcze, dwa sposoby myślenia, wreszcie dwa sposoby kodowania i dekodowania wypowiedzi¹. Pisana odmiana, zachowując teksty, zapewnia trwałość kultury, będąc sposobem jej międzypokoleniowej transmisji.

Od piśmienności do wtórnej oralności – zmiany we współczesnej komunikacji

Elektronika wprowadza człowieka w epokę posttypografii. Przekształcenie z jej pomocą wyrażeń werbalnych pogłębiło związaną z przestrzenią, które zapoczątkowane zostało pismem, a wzmocnione drukiem. Uzależniło również słowo przekształcone elektronicznie od polaryzacji oralność–piśmienność oraz otworzyło świadomości ludzkiej drzwi do wejścia w nową epokę wtórnej oralności. Według Onga: „Technologia elektroniczna wprowadza nas w wiek «oralności wtórnej» dzięki telefonowi, radiu, telewizji i różnym odmianom taśm dźwiękowych. Tę nową oralność cechuje uderzające podobieństwo z tą dawną, np. mistyka uczestnictwa, karmienie poczucia wspólnoty, skupienie na chwili bieżącej, a nawet używanie formuł. Jest to jednak oralność bardziej swobodna

¹ Doskonałą ilustrację odmiennych stylów myślenia, jakimi charakteryzują się osoby piśmienne i niepiśmienne stanowi podany przez Onga przykład dotyczący porządkowania przedmiotów: młotek, piła, kłoc i topór. Piśmienni szukają określonych kategorii, natomiast niepiśmienni porządkują je przez pryzmat sytuacyjny (2011: 95).

i świadoma, trwale oparta na wykorzystaniu pisma i druku, które mają zasadnicze znaczenie dla wytwarzania i działania sprzętu, jak również jego użytkowania” (Ong 2011: 205). Oralność wtórna buduje wspólnotowość, ale jawi się ona jako świadomy wybór poszczególnych uczestników. Przed pismem, człowiek był zorientowany na grupę, ponieważ nie widział żadnej innej alternatywy, współcześnie uwaga kierowana jest na grupę świadomie i programowo. Członkowie grupy pierwotnej oralności nastawieni byli na zewnątrz, ponieważ mieli niewiele okazji kierować się ku wnętrzu, niedostępna była im refleksyjność analityczna, osiągnięta dzięki pismu. Natomiast członkowie grup wtórnej oralności kierują się na zewnątrz, ponieważ umiejętności analityczne zdobyte dzięki pismu skupiają ich na wnętrzu, spontaniczność i orientacja na grupę nie jest w ich przypadku jedyną możliwością, ale jedną z dróg.

Kontrast, jaki zachodzi między mową w świecie minionym i dzisiejszym, doskonale uwypukla kontrast między oralnością pierwotną a wtórną. Ta pierwsza na zawsze zniknęła, ponieważ zetknięcie się z pismem nieodwołalnie zmienia świadomość. Pojawiła się natomiast oralność, która przekształciła słowo i w nowy sposób je wydobyła, a dzięki mediom zanurzyła również w kulturę dynamicznego i realistycznego obrazu, będącego wiernym odbiciem rzeczywistości. Przełom nastąpił w połowie XX w. wraz z pojawieniem się telewizji. „Widzenie na odległość” spowodowało możliwość obejrzenia czegokolwiek z oddalonego miejsca. W telewizji słowo stanowi komentarz do obrazu, który wraz z dalszym postępowaniem technologicznym stawał się coraz bardziej doskonały, to znaczy coraz mocniej zbliżony do rzeczywistego. Dominacja obrazu w odbieranych komunikatach powoduje zmiany w sposobie postrzegania rzeczywistości przez człowieka. „Tym samym telewizor staje się w większym stopniu zwierzęciem widzącym niż zwierzęciem symbolicznym. To, co wyobrażone za pomocą obrazów, znaczy dla niego więcej niż to, co opowiedziane w słowach. Nastąpiła zasadnicza zmiana kierunku rozwoju – o ile zdolność myślenia symbolicznego odróżniała gatunek *homo sapiens* od zwierząt, o tyle skłonność do oglądania zbliża go ku pierwotnej naturze, ku przedstawicielom gatunków, od których człowiek się wywodzi” (Sartori 2007: 17). Giovanni Sartori nawiązuje tu do pojęcia wyobraźni symbolicznej, którą według Ernsta Cassirera posiada człowiek. Dzięki niej człowiek może tworzyć symbole, a przez to używać języka, myśleć i dokonywać aktów autorefleksji. Może rozprawiać o sobie samym i zastanawiać się nad tym, co mówi. Innymi słowy, „człowiek jako zwierzę symboliczne odbywa się w języku i za pomocą języka” (Sartori 2007: 16). Jednak współczesne przemiany języka prowadzą do wysunięcia na plan pierwszy ustnej

odmiany w nowych uwikłaniach. Dwa najsilniejsze impulsy nowej epoki to dominująca oralność i ekspansywna wizualność, które stanowią kulturowe podłoże nabywania i kształtowania umiejętności piśmiennych przez młodzież.

Piśmienność młodzieży – ziemia (nie)zbadena

Znajomość stanu piśmienności młodego pokolenia pozwala określać możliwości jego twórczej partycypacji w społeczeństwie. Diagnoza sprawności w posługiwaniu się pismem wymaga jednak namysłu nad dwiema kwestiami: poziomu oraz treści. Piśmienność na poziomie podstawowym zakłada opanowanie związków między dźwiękiem i zapisem oraz nauki, że znaki systemu zapisu pokrywają się z łatwymi do uchwycenia właściwościami mowy. To jest jeden z celów edukacji wczesnoszkolnej i jeśli tak rozumieć piśmienność, to – jak zauważa David Olson – wyniki szkolne uczniów mogłyby być powodem do dumy, gdyż większość dzieci, zanim rozpocznie czwartą klasę szkoły podstawowej jest w stanie czytać i pisać na podstawowym poziomie (Olson 2015: 33). Jednak opanowanie tej dość prostej umiejętności nie czyni z dziecka osoby w pełni piśmiennej.

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. Piśmienność zakłada zrozumienie reguł, które doprowadziły do powstania określonych wspólnot tekstowych, tj. grup czytelników, które wypracowały własne sposoby obcowania z tekstami. Praktyki piśmienne do tego stopnia różnią się od podstawowych procesów uczenia się czytania i pisania, że można je opisywać, posługując się drugim znaczeniem piśmienności i ten sposób rozumienia, określany przez Olsona jako obycie z literaturą (można by go też nazwać „obchodzeniem się z różnego rodzaju tekstami”) jest przedmiotem mojego zainteresowania. Stanowi ona według mnie rodzaj pewnego kontinuum, na którym sytuują się indywidualne umiejętności piśmienne. Z oczywistych względów piśmienność zaawansowaną osiągać mogą dopiero uczniowie starszych klas i młodzież.

Badanie drugiego rodzaju piśmienności wymaga wnikliwej pracy z tekstem, ze szczególnym uwzględnieniem tworzenia własnych wypowiedzi przez badanych. Są one czasochłonne i pracochłonne, dlatego też nie są często podejmowane.

Piśmienny sposób podejścia do tekstu zakłada bowiem umiejętność jego rozważania, parafrazowania, podsumowywania, rekontekstualizacji oraz wyciągania z niego wniosków. W ramach różnorodnych, także międzynarodowych programów, jak PISA, podejmowane są badania umiejętności językowych, jednak dotyczą one przeważnie wycinka umiejętności składających się na piśmienność, a mianowicie czytania ze zrozumieniem, umiejętności znalezienia informacji w tekście czy – w dość ograniczonym zakresie – tworzenia tekstów. Z rzadka pojawiają się zadania, dzięki którym można zbadać poziom zinterioryzowania reguł piśmiennego myślenia. Dotyczy to zadań, których istota sprowadza się do logicznego wnioskowania z pewnej liczby przesłanek, także takich, których rozwiązanie wynika z połączenia kilku informacji z różnych poziomów w jedną informację syntetyzującą.

Doskonałą okazją do diagnozy umiejętności piśmiennych młodzieży w Polsce mogłyby być obowiązkowe testy gimnazjalne odbywające się tuż przed końcem ostatniego jednolitego etapu edukacji. Analiza dokumentacji egzaminów gimnazjalnych, na które składają się: *Arkusze egzaminacyjne*, *Zasady oceniania* oraz *Sprawozdania* ujawnia jednak, że egzaminy te nie wykorzystują w pełni szansy diagnozy piśmienności młodzieży². Konstrukcja zadań egzaminacyjnych, ich testowy charakter, zaskakująca niekiedy przynależność określonych zadań w ramach poszczególnych kategorii³ nie gromadzą wystarczającego materiału, by móc wnioskować o stanie piśmienności młodzieży. Należy przy tym zauważyć, że nawet wobec tak skromnych danych jej obraz rysuje się niezbyt optymistycznie, wskazując przede wszystkim na trudności gimnazjalistów w konstruowaniu własnych tekstów.

Kategoria „piśmienności” pojawia się również w badaniach czytelnictwa, prowadzonych regularnie przez Bibliotekę Narodową. Rozumiana jest w nich jako lektura książek i prasy. Stworzony na potrzeby badania indeks opiera się

² Szczegółowo tę kwestię analizuję w artykule: *(Nie)piśmienność młodzieży jako bariera na drodze ku życiu wartościowemu* (w druku) oraz *O przydatności dla pedagogów diagnoz edukacyjnych w zakresie badania piśmienności młodzieży – uwagi na marginesie analizy dokumentacji egzaminów gimnazjalnych* (w druku).

³ Przykładowo, do istotnej kategorii, a skromnie reprezentowanej, jeśli chodzi o liczbę zadań, jaką jest „Tworzenie własnego tekstu” zaliczono zadanie, którego celem jest ocena rozumienia przez ucznia określonego związku frazeologicznego. Konstrukcja zadania mieści się w schemacie: odpowiedź poprawna – odpowiedź niepoprawna lub jej brak, polega na wyborze jednej z czterech gotowych odpowiedzi. Zadanie to stanowi jedno z trzech w tej kategorii. Por. Zadanie 6, Egzamin gimnazjalny 2016, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Arkusze-egzaminacyjne/2016/jezyk_polski/Zeszyt_zadan_GH-PX1-162.pdf, s. 4.

na założeniu, że czytelnictwo gazet, czasopism i książek to różne rodzaje uczestnictwa w tej samej kulturze druku. Autorów interesuje sposób wykorzystania elementarnej umiejętności czytania, co sprowadza się do badania aktywności czytelniczej (Maryl 2015: 11–12).

Ocena piśmienności zaawansowanej powinna opierać się na kryteriach wskazujących na sposób podejścia do tekstu. Według Olsona istnieją podstawowe umiejętności, które łączą praktyki piśmienności zaawansowanej, niezależnie od tego, w jakiej dziedzinie się one realizują. Wydaje się, że mogłyby one być pomocne w ocenie indywidualnych sprawności piśmiennych. Należą do nich: umiejętność rozważenia tekstu, jego parafrazowania, podsumowywania, rekontekstualizacji oraz wyciągania z niego wniosków. Istotne mogłyby także okazać się kryteria świadczące o obyciu z różnego rodzaju tekstami, jak: umiejętność klasyfikowania tekstów pod względem gatunku czy rodzaju i przyjęcie stosownej do tekstu postawy interpretacyjnej. Olson wskazuje na konieczność opanowania metajęzyka towarzyszącego piśmienności zaawansowanej (Olson 2015: 41–42). Aby mówić o tekście, potrzebny jest sprecyzowany zestaw pojęć, za pomocą których można odnosić się do gatunków, ich cech oraz standardowych interpretacji. Posiadanie umiejętności operowania tym aparatem pojęciowym oraz stopień wykorzystania wiedzy teoretycznej w tworzeniu własnych tekstów mogłyby również stanowić pomoc w ocenie piśmienności młodzieży. Uwzględnienie wyszczególnionych kryteriów w badaniach umiejętności językowych młodzieży ujawniłoby stan piśmienności nastolatków. W przeciwnym razie poza polem badań pozostanie przede wszystkim całościowe podejście do tekstu, a zwłaszcza sprawność w tworzeniu własnych wypowiedzi zgodnych z regułami pisanej odmiany języka, a więc zachowaniem logiki zdań i jednej linii prowadzenia tematu, uwzględnieniem łańcucha przyczynowo-skutkowego, spójnością i oderwaniem od konkretnych okoliczności, w jakich tekst powstał, a więc autonomiczności wypowiedzi zrozumiałej poza kontekstem sytuacyjnym.

W świetle badań piśmienności nastolatków prowadzonych przez językoznawców Aldonę Skudrzyk i Jacka Warchalę (Skudrzyk, Warchała 2010: 7) współczesna młodzież ma poważne kłopoty w posługiwaniu się pisaną odmianą języka. Pozwolę sobie przywołać dłuższy fragment, w którym badacze szczegółowo wyjaśniają istotę trudności w operowaniu przez nią pismem. „Młode pokolenie Polaków z coraz większym trudem radzi sobie z tekstem pisanym. [...] w pisanych przez nich tekstach załamuje się logika zdań, brak jest jednej linii prowadzenia tematu, zachwiana jest spójność [...] i logika uzasadniania na poziomie tekstu, bo myśl nabiera spójności jedynie wówczas, gdy włączymy naszą

potoczną wiedzę i znajomość konkretnych okoliczności, o jakich tekst mówi lub w jakich tekst powstał. Cały zatem łańcuch przyczynowo-skutkowy jest pominięty i tekst pozostaje w zgodzie ze spójnością pozapiśmienną, wynikającą z sytuacji. Tę rosnącą rolę czynnika sytuacyjnego w tworzeniu spójnego tekstu można określić jako niebezpieczny dla kultury pisma przejaw odejścia od autonomicznego tekstu pisanego na rzecz nieautonomicznego, niezrozumiałego samodzielnie tekstu mówionego – potocznego. W takich tekstach coraz większe znaczenie ma wspólnota aktualnego doświadczenia nadawcy i odbiorcy, bez której tekst może być niezrozumiały lub opacznie rozumiany, ponieważ nie zawsze potrafimy zrekonstruować jego spójność pragmatyczną. Prowadzi to do coraz słabszej umiejętności abstrahowania, uogólniania tak, aby tekst był zrozumiały bez potrzeby współuczestnictwa fizycznego, czyli trwania uczestników komunikacji w najwięcej rozumianej sytuacji nadawczo-odbiorczej charakterystycznej dla kontaktu typu face-to-face”.

Postrzeżenie rzeczywistości jest polisensoryczne, całościowe i alogiczne, myśl ma charakter symultaniczny i całościowy. Pismo natomiast sprowadza polisensoryczny ogląd do logicznego uporządkowania i „ukrycia” za przezroczystym znakiem odbieranym wzrokowo. Wiedza o poziomie piśmienności młodzieży dostarcza informacji o jej umiejętności abstrahowania i uogólniania treści kształcenia, a także myślenia krytycznego, analitycznego i klasyfikującego. Wskazuje na umiejętność przełożenia określonych treści z pierwotnego kodu językowego, interakcyjnego, sytuacyjnego, kontekstowego, jakim jest mowa na kod wtórny, jakim jest pismo ze swoistą dla niego logiką, konstrukcją i porządkiem. Brak znajomości stopnia piśmienności młodzieży może prowadzić do nieporozumień i błędnej diagnozy różnorodnych trudności edukacyjnych ucznia, których przyczyna czasami nie leży w niedostatku wiedzy czy wrażliwości, ale braku narzędzi językowych niezbędnych w ich odpowiednim wyrażeniu.

Osiągnięcie piśmienności może dokonywać się jedynie na drodze pracy z tekstami pisanyimi, która polegać będzie na ich analizie, czytaniu ze zrozumieniem, prowadzącym do hierarchizacji wątków, myśli, wykonywania na tekście operacji, dzięki którym uczeń nabywa umiejętności selekcjonowania informacji, streszczania, parafrazowania, odtwarzania planu i konstrukcji tekstu oraz wnioskowania. Dopiero odpowiednie podejście do tekstu i obycie z nim prowadzi do wyjścia z przedpiśmiennego stylu poznawczego w stronę piśmiennego sposobu myślenia przez młodzież.

Smartfon jako kult(ur)owy gadżet młodzieży epoki wtórnej oralności

Silne poczucie wspólnoty zakotwiczone w aktualnym „tu i teraz” to cecha oralności. Oralność wtórna dodaje fakt zanurzenia w aktualnej wspólnocie poprzez określone medium. Doskonałym przykładem tworzenia takiej wspólnoty jest budowanie jej za pośrednictwem telefonu z dostępem do Internetu. W roku szkolnym 2016/2017 prowadziłam obserwacje w jednym z gimnazjów publicznych w województwie mazowieckim. Miały one miejsce głównie w Klubie Ucznia, który jest rodzajem świetlicy. Gimnazjaliści spędzają w niej czas podczas tzw. okienek i niektórych przerw. Obecność wówczas w Klubie jest obowiązkowa, rejestrowana w specjalnym zeszycie. Nad porządkiem czuwa nauczyciel, uczniowie mają jednak swobodę w wyborze sposobu spędzenia czasu. Klub dysponuje kilkoma komputerami – do użytku dla młodzieży oraz grami planszowymi. Podczas pobytu w świetlicy uczniowie mogą korzystać z nich, uczyć się lub czytać książkę, rozmawiać, jeść posiłek w wyznaczonym do tego miejscu albo spędzić go, korzystając z własnego telefonu komórkowego, pod warunkiem, że nie nagrywają filmów i nie robią zdjęć. Ta ostatnia możliwość jest wykorzystywana zdecydowanie najczęściej.

W Klubie Ucznia przebywa jednocześnie od kilkunastu do kilkudziesięciu osób. Zwykle więcej niż połowa uczniów obecnych w danym czasie w świetlicy korzysta z własnych smartfonów. Przykładowe proporcje to: na 20 osób obecnych – 15 korzysta z telefonu, na 68 obecnych 44 osoby korzystają z telefonu, na 17 obecnych – 15 korzysta, 2 zajmuje się inną aktywnością, ale telefony są wyjęte z plecaków i uczniowie są w każdej chwili gotowi po nie sięgnąć. Obraz, jaki dość często można zaobserwować w świetlicy przedstawia się następująco: W Klubie panuje cisza. Gimnazjaliści (najczęściej chłopcy) pólężą na rozłożystych kanapach, są statyczni, pomimo obecności obok rówieśników nie rozmawiają, każdy z nich jest wpatrzony w ekran swojego smartfona. Istotny jest również czas korzystania z telefonu przez młodzież. Najczęściej nie są to chwilowe zajęcia, ale dłuższa aktywność, co więcej, zdaje się ona być zaplanowana już w momencie przyścia do Klubu lub przed pojawieniem się w nim. Bardzo częste są sytuacje, kiedy to uczniowie natychmiast po przekroczeniu progu świetlicy wyjmują telefony, jeszcze w drodze do miejsca, które zajmą. Natychmiast po przyśściu dokonują ustaleń, najczęściej w sprawie wspólnej gry, typu: – „Ej, kto jest ruterem?” – „O! Działa Ci *Internet*”? Sięganie po telefon do kieszeni lub plecaka w chwili wejścia do świetlicy jest niemal rytuałem, dzieje się tak bardzo

często, nawet jeśli jest to niełatwe. Taka sytuacja miała miejsce w przypadku chłopca, który mając złamaną rękę, w chwilę po wejściu do Klubu Ucznia próbował wyjąć smartfon z trudnodostępnej kieszeni. Korzystanie ze smartfona zdaje się być istotną, typową i planowaną przez uczniów aktywnością na czas pobytu w Klubie.

Telefon pojawia się również jako temat rozmów. Dla gimnazjalistów nie jest to bliżej nieokreślony przedmiot, ale *mój Samsung AS5*. U młodzieży pojawia się frustracja, kiedy spotyka się z trudnościami w użytkowaniu, niedostępnością: – „Oddałem go (mój Samsung AS5 – A.D.) do serwisu, miał przyjść wczoraj i jeszcze go nie ma”! Uczeń jest wyraźnie zirytowany tym faktem, dodać trzeba, że rozmowa odbywa się następnego dnia o 9.40. Opóźnienie nie jest na razie duże, ale dla ucznia jest niemiłym doświadczeniem fakt, że musi pojawić się w szkole bez swojego smartfona. Prawdopodobnie wiąże się to ze swoistym wykluczeniem go w tym dniu z istotnej aktywności rówieśniczej. Uczniowie przekazują sobie również informacje o interesujących dla nich ofertach sprzedaży. W kontekście rozmowy dwu gimnazjalistek o prezentach na Boże Narodzenie jako pierwszy pojawia się pomysł związany z telefonem: – „Można teraz za małą dopłatą wziąć starszy model, wyjdzie 8. FB jest w pakiecie, że nawet nie musisz włączać Internetu”. Smartfon umożliwia uczniom stały dostęp do sieci, który dla gimnazjalistów ma duże znaczenie. Stosunek do korzystania z Internetu uczniowie wyrażają wprost. Na pytanie nauczycielki o kontakt z kolegami, którzy wyjechali na Białą Szkołę, uczniowie odpowiadają, że jest nikły, ponieważ w hotelu, w którym się zatrzymali są usterki w dostępie do Internetu. Na co nauczycielka odpowiada pytaniem: „Czy naprawdę bez Internetu nie można żyć?” – „Można, ale słabo”. – odpowiadają uczniowie. Jeden z nich wtrąca: – „To pogratulować rodzicom, bo zdali maturę bez Internetu”. Uwaga ta wyraża pewną świadomość znaczenia, jakie w życiu młodzieży pełni sieć.

Własny smartfon wykorzystywany jest przez uczniów w rozmaity sposób. Na podstawie prowadzonych obserwacji można wyróżnić kilka podstawowych form, wśród których najczęstszą jest gra.

1. Gra

Komunikacja gimnazjalistów zaangażowanych w grę, toczy się wokół niej. Pozostałe osoby są z niej wykluczone. Przykładowe wypowiedzi:

- „O nie, zobacz, ile ich było, teraz klon, mam screena!”
- „Zaczekaj! – I co robimy? – Teraz atakujemy całą armię”.

- „Możesz po prostu wyjść [z gry – A.D.]? – No nie, bo to tak nie działa. – Dobra, weź teraz nie akceptuj. O nie, poddała się, rób screena!”

zrozumiały są dopiero w określonym kontekście sytuacyjnym. Jest to cecha charakterystyczna dla oralności. Pełne zrozumienie znaczenia komunikatów wymaga nie tylko fizycznej obecności we wspólnej przestrzeni i ich usłyszenia, ale także zobaczenia ekranu smartfona i znajomości reguł prowadzonej właśnie gry, w przeciwnym razie obserwator może jedynie domyślać się ich znaczenia. Komunikacja gimnazjalistów jest w tym momencie warunkowana z jednej strony sytuacją, a z drugiej – aktywnością prowadzoną w świecie cyfrowym.

Zagrożenie wykluczeniem z komunikacji i uczestnictwa w ważnej aktywności grupy sprawia, że uczniowie, którzy nie prowadzą wspólnej gry, często stają się obserwatorami i komentatorami gry kolegów. Można tu jako przykład przywołać sytuację, kiedy to siedmiu chłopców skupionych wokół jednego, aktualnie prowadzącego grę, ogląda jej przebieg, reagując bardzo emocjonalnie. Pojawiają się głośne okrzyki, porady, komentarze: – „Musisz trafić w te punkty!” – „Co Ty z tym telefonem robisz, że masz tak?!” W tym przypadku również wypowiedzi chłopców zrozumiałe są dopiero wówczas, gdy uzupełni je kontekst sytuacyjny dookreślony nie tylko realną sytuacją, ale i akcją, która obserwowana jest przez uczniów na ekranie smartfona.

2. Inspiracja do rozmowy i działania

Aktywność młodzieży związana z użyciem smartfona stanowi dla niej inspirację do rozmowy. Toczy się ona jednak wokół określonych obrazów i najczęściej jest bardzo ograniczona. Jako przykład podać można wypowiedź jednej z gimnazjalistek: – „Jakiś koleś wytatuował sobie na powiekach oczy. Jak zamyka, to ma otwarte”. (śmiech, pokazuje zdjęcie w telefonie) – „Czadzior!”. Komentarz zdjęcia sprowadza się do słowa – wytrychu, pochodzącego z socjolektu młodzieżowego, wyrażającego emocje, ale właściwie domykającego tę sytuację komunikacyjną. O ile gry są zdecydowanie domeną chłopców, o tyle dziewczęta częściej wykorzystują zdjęcia czy krótkie informacje, fragmenty rozmów na FB obejrzone lub przeczytane w telefonie jako inspirację do wymiany komentarzy. Prowadzona w ten sposób rozmowa kilku dziewcząt wygląda niekiedy w sposób osobliwy. Przywołam tu pewną zaobserwowaną sytuację, kiedy to kilka gimnazjalistek siedzi na podłodze w kółku, każda zajęta jest swoim smartfonem. Jeśli jedna z nich uzna obejrzone zdjęcie czy przeczytaną wiadomość za wartę

podzielenia się z pozostałymi, przekazuje koleżankom swój telefon. Po obejrzeniu przez nie treści następuje krótki komentarz, po czym każda z nich wraca do swojego smartfona. Obserwując opisaną sytuację, trudno oprzeć się wrażeniu, że główna aktywność dziewcząt skupiona jest wokół korzystania z telefonów, rozmowa zaś między nimi jest okazjonalna i mało znacząca.

Smartfon służy również do organizowania wspólnych działań. Jednym z nich może być zabawa, np. czytanie ciekawostek, zagadek z Internetu, a niekiedy są to aktywności bardzo szczególne. Przywołać tu można sytuację, kiedy to dziewczęta zainspirowane wyszukanyymi w telefonie obrazkami, hasłami, ikonami, próbują je wiernie odwzorować na przedramieniu koleżanki. Rysowaniu długopisem rozmaitych znaków towarzyszy wysoki poziom emocji. Dziewczęta chcą wybrać najbardziej zabawne: – „Weź ten! – Ciebie posrało?” (z uśmiechem niedowierzania) – „Czadzior!” – (rysuje). – „Nie wyszło, bo trochę jest niesymetrycznie” – (pokazuje napis na ręce pozostałym dziewczynom, śmieją się). Po pół godziny całe przedramię jest pokryte napisami i ikonkami. Charakterystyczne jest, że komunikacja młodzieży w opisanych powyżej sytuacjach odbywa się za pomocą Bernsteinowskiego kodu ograniczonego, słowo zapośredniczone i przekształcone przez technologię, wsparte obrazem stanowi jej tworzywo.

3. Ja i mój smartfon – samodzielna aktywność

O ile dwa wymienione powyżej sposoby użycia telefonów wiążą się w pewnym stopniu z działaniami grupy i potrzebą obecności innych, o tyle kolejny zupełnie jej nie wymaga, nawet jeśli odbywa się w fizycznej bliskości. Przykładem jest słuchanie muzyki. W tym miejscu przywołać można zaobserwowany obraz siedzących przy stoliku dwu dziewcząt słuchających muzyki, z których każda trzyma w uchu po jednej słuchawce i każda w swoim telefonie czegoś szuka. Samodzielne słuchanie muzyki przez słuchawki nie tylko nie stwarza nawet aktualnej wspólnoty odbiorczej, ale wręcz izoluje, np. widok chłopca, który siedzi na kanapie i słucha przez słuchawki muzyki, rytmicznie się poruszając, nie zachęca do nawiązania kontaktu. Niekiedy uczniowie manifestują chęć samodzielnego korzystania z telefonu, zajmując osobno oddalone od grupy miejsce. Obserwując malujące się na ich twarzy emocje, można przypuszczać, że uczestniczą w ważnej dla nich komunikacji.

Telefon towarzyszy również uczniom, którzy prawdopodobnie mieli zamiar się uczyć. Podczas obserwacji dało się zauważyć sytuacje, kiedy gimnazjaliści,

planując się uczyć, siadali osobno, rozkładali zeszyty i podręczniki, obok jednak zwykle pojawiał się telefon. Po kilkunastu minutach nauki po niego sięgali, a wówczas sporadycznie wracali do nauki.

4. Nagrywanie filmów, robienie zdjęć – aktywności zakazane

Na terenie szkoły, a więc także w Klubie Ucznia, gimnazjalistom nie wolno utrzymywać wizerunku innych osób – robić zdjęć i nagrywać filmów. Prawdopodobnie jednak są to dla nastolatków bardzo atrakcyjne aktywności, ponieważ dość często próbują złamać ten zakaz, co stanowi źródło konfliktów z nauczycielem. Na uwagi nauczyciela dotyczące niedozwolonych działań uczniowie reagują lekceważeniem bądź oburzeniem, jeśli konsekwencją jest próba zabrania smartfona, a tym samym definitywnego zakończenia aktywności związanej z telefonem. Taką sytuację uczniowie traktują jako najcięższą karę. Przykładowo nauczyciel zwraca uwagę: „Jest zakaz robienia zdjęć i nagrywania filmów, a ja mam obowiązek egzekwowania tego i zabierania telefonów. Powinienem przynajmniej trzem osobom zabrać telefon”. Dziewczeta, którym zwrócono uwagę, słuchają tych słów, właściwie nie przerywając tego, co robiły. W końcu nauczyciel zaprasza jedną z nich do siebie, uczennica pisze oświadczenie. Ostra dyskusja natomiast rozpoczyna się, kiedy nauczyciel chce jej zabrać telefon. – „Ale czemu? To niech Pan zadzwoni do rodziców!” – broni się uczennica. Ciekawe, że w tym samym czasie koleżanki nie przerywają niedozwolonych aktywności. Nauczyciel ponownie zwraca uwagę: „Przypominam Wam, że jest zakaz robienia zdjęć, nawet sobie. Proszę, schowajcie telefony, żebym nie miał wątpliwości. Nie dość, że robicie zdjęcia, to jeszcze to głośno komentujecie. Nie dajecie mi szansy...”. Pomimo tej uwagi pozostałe sześć osób nadal korzysta z telefonu. Gimnazjalistka, która została wezwana na rozmowę z nauczycielem, po zejściu dość głośno komentuje sytuację do swoich koleżanek: – „Jest przypał, ale spoko, ja to wytłumaczę rodzicom, oni mnie zrozumieją”. Jest jednak wyraźnie oburzona próbą odebrania jej telefonu: – „Czy ja mogę usiąść na kanapie, czy ja w ogóle nic nie mogę? Czemu mi nie zabronią oddychać?!” Symptomatyczne jest skojarzenie zakazu użycia telefonu, a nawet tylko skorzystania z określonych jego funkcji z zakazem oddychania, czynności niezbędnej do zachowania życia.

Śladowo pojawia się wśród aktywności młodzieży sprawdzanie informacji w telefonie, np. ocen w dzienniku elektronicznym i treści potrzebnych do zajęć

szkolnych, nie zawsze zresztą odpowiednio wykorzystanych, np. – „Masz historię?” – „Mam, chcesz?” – „Skąd?” – „Z Wikipedii”. – „Zajebiście”. Jeszcze rzadziej dostrzec można gimnazjalistów używających smartfona do rozmowy telefonicznej. Podczas prowadzonych obserwacji zauważyłam tylko dwie takie sytuacje!

Smartfon stanowi niekiedy ważny element w komunikacji nastolatków, dzięki niemu można uwiarygodnić swoją wypowiedź, nawet jeśli dowody są dość wątpliwe, jak w przypadku rozmowy dwóch chłopców i ich koleżanki, z której sobie żartują: – „Amok zakochał się w innej, zdradza Cię, sam mi to powiedział w poniedziałek. Jest jakaś O. albo W., już nie masz szans...” (dziewczyna uśmiecha się, uznaje wypowiedź za żart). W tym momencie chłopak wyjmuje telefon i pokazuje zdjęcie nieznamym dziewczyny. Rozmówczyni, o ile wcześniej nie zwracała szczególnej uwagi, od chwili pokazania zdjęcia wydaje się być bardziej przejęta. Zdjęcie pokazane w telefonie przełamuje tok rozmowy, jakby było ono absolutnym dowodem prawdziwości słów kolegi. Chłopak, będąc już pewien wzbudzonego zaufania, ciągnie swoją wypowiedź: – „Nie ma co płakać, znajdziesz sobie innego. Przyjdź na trening, są jeszcze inni, przystojni. Może W.? Nie, on ma dziewczynę”. Przywołane sytuacje wskazują, jak istotną rolę w życiu gimnazjalistów pełni smartfon, zapewnia dostęp do sieci, zawsze znajduje się w zasięgu ręki i staje się istotnym elementem komunikacji współczesnych nastolatków.

Podsumowanie

Epoka wtórnej oralności, której istotną cechą jest ekspansywny powrót do żywego słowa, przetworzonego i zapośredniczonego przez medium oraz dominacja obrazu stanowi istotny kulturowy kontekst nabywania i kształcenia umiejętności piśmiennych przez współczesną młodzież. Obserwacja zachowań językowych gimnazjalistów wskazuje na silne zakotwiczenie nastolatków w aktualnych wspólnotach komunikacyjnych zanurzonych w cyfrowym świecie. Smartfon, umożliwiający uczestnictwo w ważnych aktywnościach grup rówieśniczych, dostępnych na wyciągnięcie ręki właściwie w każdym momencie wzmacnia komunikację charakterystyczną dla pozapiśmiennego sposobu wyrażania treści. Interakcyjność, dynamika, potocyzacja, polisensoryczność to stałe jej cechy. Zanurzenie w tym atrakcyjnym dla młodzieży stylu porozumiewania się może mieć znaczenie dla nabywania przez nią umiejętności posługiwania się tekstem pisany.

Pogłębianie się trudności w kształtowaniu sprawności piśmiennych młodego pokolenia ma swoje konsekwencje poznawcze i społeczne. Niedostateczne kompetencje w tym zakresie w perspektywie utrudniają uczestnictwo w dyskursie publicznym, odbiór i tworzenie tekstów, a więc udział kulturze opartej na piśmie. Kłopoty w posługiwaniu się pisaną odmianą języka ograniczają także możliwości zgłębiania różnorodnych dyscyplin akademickich, które to stosują zaawansowane formy piśmiennictwa w ramach określonych wspólnot tekstowych. Przynależność do nich wymaga bowiem umiejętności używania i rozumienia zarówno zasad rządzących pismem, jak i założeń obowiązujących przy lekturze tekstów podstawowych dla danej dyscypliny.

Kultura współczesna podsuwa coraz bardziej udoskonalone technologie, a młodzież jest jedną z grup korzystających z nich najchętniej. Zmieniają one rzeczywistość językową, kulturową i komunikacyjną, tworząc nowe sytuacje porozumiewania się, w których pismo przekształca się, zmienia swoją rolę oraz wprowadza młode pokolenie w nieznaną dotąd układy komunikacyjne.

Bibliografia

- Artieres P., Rodak P. red. 2010. *Antropologia pisma. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Certeau de Ch. 2008. *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Olson D.R. 2010. *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje czytania i pisanie*, tłum. M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Olson D.R. 2015. *Piśmienność, polityka piśmienności, szkoła*, tłum. A. Brylska, I. Hryniewicz, [w:] *Almanach Antropologiczny 5, Szkoła/Pismo*, red. T. Buliński, M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 29–43.
- Ong W.J. 2011. *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Maryl M. 2015. *Kulturowa piśmienność: projekt badań totalnych kultury literackiej*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 9–29.
- Rakoczy M. 2014. *Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 71–89.
- Rypel A. 2015. *Gimnazjaliści w epoce wtórnej oralności. Analiza wybranych wypowiedzi pisemnych*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 1, s. 37–53.
- Sartori G. 2007. *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Skudrzyk A. 2005. *Czy zmierzchni kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Skudrzyk A., Warchala J. 2010. *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice.
- Small G.W., Vorgan G. 2011. *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, tłum. S. Borg, Vesper, Poznań.
- Tapscott D. 2010. *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tłum. P. Cypriański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Źródło internetowe

<https://www.cke.edu.pl/>