

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Poetica II (2014)

Marta Rakoczy

Elementarz jako gatunek twórczości słownej

Elementarz jako piśmienny gatunek twórczości słownej jest fascynującym przedmiotem badawczym, pozwalającym dostrzec zarówno charakter szkolnego i pozaszkolnego wychowania (w tym proces kulturalizacji dziecka do określonych mediów), jak i przemiany obyczajowe, materialne oraz mentalne zachodzące w kulturze, w której funkcjonuje. Jego specyfika, jak słusznie zauważył Zbigniew Bauer¹, wymaga uwzględnienia jego ikoniczności; współdziałania słowa pisanego oraz obrazu. Ten ostatni służy nie tylko oswojeniu czynności czytania i pisania. Służy też kulturowej produkcji dzieciństwa, które konotowane jest, m.in., ze swoistym graficznie, kolorowym obrazem jako synonimem dziecięcości oraz zabawą imitowaną przez takie około-elementarzowe narzędzia dydaktyczne jak stosowane we współczesnych zeszytach ćwiczeń zagadki, rebusy i krzyżówki. Warto pamiętać, że w starożytnej Grecji przeznaczona dla dzieci nauka czytania i pisania była wyraźnie separowana od czynności ludycznych. Nie była też przystosowana do jakichkolwiek kulturowo artykułowanych potrzeb i możliwości dziecka. Odkrycie dzieciństwa jako szczególnego statusu kulturowego, wyposażonego w określone własności oraz przywileje jest przecież dziełem zachodniej nowożytności².

Elementarz – jak zauważył Bauer – jest nie tylko ikoniczny, ale także sprawczy. Zanurzony jest bowiem w sieci pozatekstowych procesów wychowawczych, które go aktualizują, interpretują i przetwarzają. Jako taki jest on znacznie mniej autonomiczny semantycznie niż jakikolwiek podręcznik dla uczniów bardziej zaawansowanych, ponieważ wymaga czynności pozatekstowych pozwalających nauczyć dzieci nie tylko treści w nim zawartych, ale także tego, w jaki sposób z elementarza się korzysta. Jego sprawczość wynika też z samej prezentowanej w nim

¹ Chodzi o dyskusję wokół koncepcji tomu toczoną przez jego autorów i recenzenta.

² Zob. Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, Gdańsk 1995; T. Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.

treści. W odróżnieniu od podręczników dla uczniów starszych jego główną funkcją nie jest przekazanie względnie neutralnej aksjologicznie informacji na temat struktury świata fizycznego i kulturowego. Celem elementarza – jako, zgodnie z terminologią Bronisława Malinowskiego, piśmiennego „ogniwa działania” – jest przede wszystkim *stricte* normatywne inicjowanie dzieci do określonych form aktywności: gestycznych, percepcyjnych oraz intelektualnych. Nie przypadkiem dominantą elementarzy są przeznaczone dla dzieci i egzekwowane przez nauczyciela polecenia.

Krótko mówiąc, ikoniczność i sprawczość elementarza są konstytutywnymi częściami jego przekonującej definicji. Dodać też warto, że cechy te trudno opisać za pomocą narzędzi stworzonych w ramach klasycznej teorii piśmienności. Fakt ten oznacza, że analiza elementarza jako gatunku twórczości słownej jest zadaniem kluczowym. Mogłoby ono służyć nie tylko poszerzeniu repertuaru gatunków uchwyconych w naszym leksykonie. Pozwoliłoby rozwinąć instrumentarium teoretyczne do badania gatunków piśmiennych jako takich.

Elementarz jako gatunek jest, rzecz jasna, tworem kultury pisma, zyskującym szczególną nośność kulturową dopiero w kulturze druku, a dokładnie w tej, w której obowiązuje powszechny obowiązek szkolnictwa, wymagający unifikacji treści oraz metod nauczania: unifikacji szczególnie istotnej w późnonowożytnym procesie tworzenia państw narodowych. Oczywiście, stwierdzenie, że historia elementarza jest ściśle związana z określoną rzeczywistością medialną i polityczną, nie jest wystarczające. Pojawienie się tego gatunku jako przeznaczonego obecnie zasadniczo dla dzieci oznacza wiele przemian kulturowych, które z mediami słowa wiążą się jedynie pośrednio. Oznacza ono choćby wspomniane już nowożytne określenie dziecka jako osobnego, swoistego podmiotu będącego kimś innym niż „niepełnym dorosłym”: podmiotu, który wymaga swoistych, stosownie preparowanych dla niego treści oraz swoistych metod ich prezentacji. Przykładowo, choć starożytna Grecja doby Platona była kulturą piśmienną, dzieci uczyły się czytać i pisać na tekstach przeznaczonych dla dorosłych. A dokładniej: była to kultura nie znająca podziału na teksty przeznaczone dla dziecka oraz dla dorosłego³.

Jak każdy gatunek twórczości słownej – w rozumieniu zaprezentowanym w książce *Od aforyzmu do zinu*⁴ – elementarz ma funkcje wielorakie. W swej warstwie językowej, eksplicytnie służy przekazywaniu określonych wzorców i wartości kulturowych. Dobrych świadectw tego dostarcza pobieżne choćby przejrzenie współczesnych, polskich książek do zintegrowanego nauczania początkowego⁵.

³ Zob. A. Ford, *From Letters to Literature: Reading the Song Culture of Classical Greece*, [in:] *Written Texts and the Rise of Literate Culture in Ancient Greece*, ed. H. Yunis, Cambridge 2003, p. 24–30.

⁴ *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*, red. Grzegorz Godlewski i in., Warszawa 2014.

⁵ Za materiał badawczy posłużyły następujące podręczniki: K. Kamińska, *Chcę pisać*, Warszawa 2012; B. Mazur, K. Zagórska, *Gra w kolory, ćwiczenia. Klasa 1, Część 1–2*, Warszawa 2012; A. Jeżak i in., *Gra w kolory. Karty pracy. Klasa 1*, Warszawa 2011; B. Mazur, K. Zagórska, *Gra w kolory: zeszyt do kaligrafii*, Warszawa 2009; A. Boniecka, A. Kozyra, M. Wypchło, *Mój*

Ukazywane w nich wzorce wiążą się ściśle z ideologią ekologiczną, a także naciskiem na zdrowy tryb życia, dodatnie wartościowanie różnic oraz poprawność polityczną. Wiążą się także z częściową redukcją treści związanych z inicjacją obywatelską – w większości współczesnych elementarzy prezentowane dziecku wzorce zamykają się właściwie na rodzinie, w ramach której są realizowane. Jako takie podręczniki te są dość dobrym materiałem do badań nad przemianami światopoglądowymi kultury oficjalnej, związanej z określonymi strategiami polityczno-ekonomiczno-społecznymi. Są także dobrym narzędziem uchwytowania przemian tych ostatnich⁶. Fakt, wskazany przez Bauera – iż podręczniki do matematyki z 1867 roku wyjaśniają operacje algebraiczne na kromkach chleba, zaś te z 1908 na ciastkach – odzwierciedla do pewnego stopnia przemianę statusu ekonomicznego rodzin dzieci, dla których był przeznaczony. Choć, rzecz jasna, trudno uznawać jakiegokolwiek podręczniki, w tym elementarze, za narzędzie reprezentacji aktualnej rzeczywistości społecznej. Pomijając ich niereferencyjne, lecz normatywne funkcje, śmiało można rzec, iż ich główną rolą jest raczej reprodukcja tradycyjnych sposobów myślenia i działania. Dlatego we współczesnych książkach dla dzieci znajdujemy wiele obrazków odwołujących się do mocno ugruntowanych, tradycyjnych stereotypów kulturowych, mających często nikły związek z obecnym doświadczeniem wielu dzieci (tata czytający gazetę drukowaną, a nie tę dostępną w internecie – na ekranie tabletu lub laptopa, rolnik wykonujący ręcznie większość prac w gospodarstwie, babcia robiąca swetry na drutach etc.).

Nie tylko warstwa eksplicytna elementarzy, związana z przekazem określonych i werbalizowanych treści, ma funkcję normatywną. Funkcją taką ma także przekaz nieeksplicytny, związany ze *stricte* piśmiennym programowaniem percepcji. Wszak elementarze nie tylko służą nauce podstawowych czynności czytania, pisania i liczenia. Służą także reprodukcji określonego, a dokładnie – piśmiennego sposobu myślenia o języku oraz „właściwych” sposobach językowej ekspresji. Zgodnie z rozpoznaniem teoretyków piśmienności, pismo nie jest narzędziem adekwatnej reprezentacji języka mówionego⁷. Przeciwnie, dostarcza ono nowych sposobów myślenia o języku, ucząc jego piśmiennej delimitacji, a w konsekwencji: myślenia o nim w takich ściśle piśmiennych jednostkach analizy, jak: głoska, sylaba, wyraz i zdanie (stąd zdeponowane w zeszytach ćwiczeń zabawy związane z rozwiązywaniem wspomnianych rebusów, krzyżówek, wycinaniem stosownych liter z gazet i komponowaniem z nich wyrazów). Liczne, inicjowane przez elementarz zadania

kuferek. Roczne przygotowanie przedszkolne, Warszawa 2012; A. Boniecka, A. Kozyra, M. Wypchło, *Mój kuferek. Przewodnik metodyczny (roczne przygotowanie przedszkolne)*, Warszawa 2012.

⁶ Takie badania uprawia na gruncie polskim m.in. Anna Landau-Czajka. Zob też, *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785–2000*, Warszawa 2002.

⁷ D. R. Olson, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, tłum. M. Rakoczy, wstęp G. Godlewski, Warszawa 2010.

polegające na właściwym przeczytaniu podpisu pod rysunkiem także nie wiążą się jedynie z nabywaniem umiejętności czytania. Służą one przekazowi umiejętności dekontekstualizacji słowa – wydobycia go z wypowiedzi oraz toku ludzkich działań. Jako takie utrwalają one przekonanie o relacji jedno-jednokładnego przyporządkowania łączącego słowo i rzecz. Zgodnie z tym przekonaniem, diagnozowanym przez Roya Harrisa jako przejaw skryptyzmu zachodniej refleksji nad językiem, prymarną funkcją języka jest funkcja neutralnego oznaczania⁸. Zaś słowo nie jest, jak w kulturach pierwotnie oralnych, zdarzeniem lub mocą, lecz etykietką⁹. Jest ono przedmiotem materializującym się na zapisanej powierzchni i połączonym z konkretnymi elementami rzeczywistości w oparciu o zasadę reprezentacji logicznej.

Piśmienną genezę ma też dokonywane przez elementarz podporządkowywanie języka mówionego standardom grafolektu: eliminacja wyrażen gwarowych, uczenie „języka literackiego” jako języka kulturowej nobilitacji, nacisk na „mówienie pełnymi zdaniami” oraz językową ekspresję związaną z uprzywilejowaniem „kodu rozbudowanego”¹⁰. Wszak kulturalizacja do tego kodu – proces widoczny choćby w szkolnym, publicznym opowiadaniu o tym, co widzą wszyscy na tym samym obrazku – jest warunkiem pełnego uczestnictwa w świecie praktyk wysoce piśmiennych, w ramach których każda wypowiedź musi dążyć do ideału semantycznej autonomii: znaczyć poza kontekstem jej wypowiedzenia oraz pod nieobecność osoby wypowiadającej¹¹.

Jak widać, piśmienność elementarza nie wyczerpuje się po prostu w tym, że służy on nauce czynności piśmiennych. Jego sprawcze działanie polega na głębokim i nieświadomym „upiśmiennianiu” percepcji. Warto też zaznaczyć, że proces ten jest obecny w sposobie, w jaki w elementarzu potraktowane zostaje wspomniane już medium obrazu. Nie chodzi o to, że obraz pełni tu funkcje instrumentalne, służąc oswojeniu czynności piśmiennych. Chodzi o to, że jedną z niewyjawianych wprost funkcji elementarza jest wpajanie określonej hierarchii między słowem pisanym a obrazem, a dokładnie – wpajanie przekonania o semantycznej nieautonomiczności obrazu, wymagającego podpisu, ustnego komentarza, piśmiennej lub mówionej interpretacji wskazującej jego istotne elementy oraz „właściwy” sposób jego użycia¹². Niezależnie od wieszczonego już od czasów Marshalla McLuhana kryzysu piśmienności oraz zapowiadanego triumfu mediów audiowizualnych¹³, realizowa-

⁸ R. Harris, *Rationality and the Literate Mind*, New York–London 2009.

⁹ Zob. W. J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. i wstęp J. Japola, Warszawa 2011.

¹⁰ Zob. B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, tłum. K. Biskupski, [w:] *Język i społeczeństwo*, wyb. i wstęp M. Głowiński, Warszawa 1980.

¹¹ O piśmiennym charakterze kodu ograniczonego wspominał już Walter J. Ong. Zob. tegoż, *Oralność i piśmienność...*, s. 167.

¹² Zob. M. Rakoczy, *Obraz, pismo, szkoła w perspektywie antropologicznej* [w przygotowaniu do druku].

¹³ M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, wstęp L. H. Lapham, tłum. N. Szczucka, Warszawa 2004.

na przez elementarz edukacja wczesnoszkolna pozostaje nadal przede wszystkim tekstocentryczna. Oczywiście, ilościową dominantę nie stanowi tu słowo pisane, lecz obraz służący zmysłowej konkretyzacji zapisywanych słów, sprawniejszemu ich zapamiętywaniu oraz oswajaniu samych czynności pisania i czytania. A jednak każdorazowo obraz traktowany jest jako ilustracja, tj. niesamodzielny nośnik sensu. Kulturowy autorytet pisma zostaje tu wyraźnie wzmocniony. Nie przypadkiem zakładany w procesie edukacyjnym rozwój intelektualny utożsamiany jest z redukcją warstwy wizualnej na rzecz przekazu pisanego. Choć w przeciągu ostatnich dziesięcioleci podręczniki dla szkół podstawowych i średnich wyraźnie zmieniły pod wpływem nowych mediów oraz właściwych im praktyk lekturowych swą strukturę wizualną i graficzną, preferując w coraz większym stopniu krótkie teksty okraszone dużą liczbą ilustracji, pismo pozostaje nadal głównym medium edukacji: symbolem osiągnięcia wysokich (bo piśmiennych) kompetencji intelektualnych¹⁴.

Dokonywane m.in. poprzez elementarz upiśmiennianie percepcji nie wiąże się jedynie z procesami intelektualnymi: przekazem stosownych sposobów konceptualizacji języka i obrazu. Z kolei sama zakładana w elementarzu nauka pisania i czytania – wbrew temu, co twierdzili teoretycy piśmienności¹⁵ – nie ma początkowo charakteru intencjonalnego przyswajania narzędzia poznania bądź komunikacji¹⁶. Praktyki pisania, zwłaszcza odbywane w szkolnej sali praktyki grafomotoryczne – kontrolowane i reprodukowane poprzez m.in. elementarz – służą przede wszystkim nauce symultanicznego, zbiorowego wykonywania stosownych gestów. Na pierwszym, grafomotorycznym etapie, pismo oznacza zatem raczej technologię ciała niż technologię intelektu, czy też swoisty system językowej reprezentacji¹⁷. Inicjowana przez elementarz gestyczna socjalizacja służy przekazowi nieujawnianych wartości związanych z zachodnimi praktykami piśmiennymi – wizualnej precyzji oraz wzrokocentryczności. Zauważmy, że w toku zachodnich praktyk grafomotorycznych dziecko uczy się, iż kryterium doskonałości kaligraficznej nie jest stosowny gest (jak w kaligrafii dalekowschodniej), lecz jego wizualny efekt¹⁸. Tym samym uczy się, by gest ciała traktować jako całkowicie przejrzyste narzędzie wizualnej reprodukcji.

¹⁴ M. Rakoczy, *Szkoła, pismo, reprodukcja – między teorią piśmienności a antropologią edukacji*, „Teksty Drugie” 2014, nr 2, s. 71–89.

¹⁵ J. Goody, I. Watt, *Następstwa piśmienności*, tłum. J. Jaworska, [w:] *Oralność/piśmiennosc*, *Communicare. Almanach antropologiczny*, red. G. Godlewski i in., Warszawa 2007; J. Goody, *Poskromienie myśli nieoswojonej*, tłum. M. Szuster, wstęp J. Tokarska-Bakir, Warszawa 2011; E. A. Havelock, *Przedmowa do Platona*, tłum. i wstęp P. Majewski, Warszawa 2007; tegoż, *Muza uczy się pisać. Rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu*, tłum. i wstęp P. Majewski, Warszawa 2006; W. J. Ong, *Oralność i piśmiennosc*...

¹⁶ Zob. M. Rakoczy, *Tekst, pisanie, szkoła w perspektywie antropologicznej*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 2013, z. 2.

¹⁷ Zob. P. Connerton, *Jak społeczeństwa pamiętają*, tłum. i wstęp M. Napiórkowski, Warszawa 2012, s. 145, 146; T. Ingold, *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London–New York 2000, p. 416; tegoż, *Lines. A Brief History*, New York 2007.

¹⁸ Tegoż, *Lines*...

Na zakończenie warto wspomnieć, iż analiza sprawczości oraz ikoniczności elementarza wymaga rozbudowanych badań historycznych, uwzględniających zarówno teksty, materialną postać książki, jak i instytucje oraz związane z nimi praktyki pozatekstowe. Wszak jedną z globalnych tendencji współczesnych systemów edukacyjnych, obok dążeń decentralizacyjnych, widocznych chyba w największym stopniu w szkolnictwie amerykańskim, jest dążenie do centralizacji, unifikacji i biurokratyzacji procesu edukacyjnego¹⁹. Oznacza to widoczną we współczesnym szkolnictwie rosnącą tekstualizację wychowania. Performance nauczycielski, pozwalający przechwytywać i reinterpreterować stosownie do potrzeb własnych oraz uczniów treść elementarza, ograniczany jest przez wymogi biurokratyczne, związane ze standaryzacją nauczania; jego zunifikowaną kwantyfikacją. Widać to dobrze w przemianie elementarzy: najnowsze polskie realizacje tego gatunku zawierają coraz więcej zadań wskazujących nauczycielowi nie tylko materiał do pracy, ale także strukturę lekcji oraz konkretne ćwiczenia do wykonania.

¹⁹ Zob. *Local Meaning, Global Schooling, Anthropology and World Culture Theory*, ed. K. M. Anderson-Levitt, New York–London 2003.