

MARTA RAKOCZY  
*Uniwersytet Warszawski*

## PISMO, CIAŁO, RYTUAŁ — SZKIC O SZKOLNEJ INICJACJI W PIŚMIENNOŚĆ

Analiza szkoły jako instytucji kulturowej — podstawowego miejsca zachodniej socjalizacji i kulturalizacji — należy nadal do najważniejszych wyzwań współczesnej antropologii. Nie przypadkiem. Systemy edukacyjne są bowiem jednym z głównych narzędzi refleksywnego wglądu w kulturową domenę (re)produkcji określonych wzorców myślenia i działania. Są też miejscem dającym możliwość empirycznego prześledzenia wielu problemów centralnych dla dzisiejszych społeczeństw: jak choćby napięć społecznych, etnicznych i rasowych związanych z wielokulturowością demokracji zachodnich czy też braku etycznej i politycznej neutralności rozmaitych powiązanych ze szkolnictwem instytucji.

Nie mam tu, rzecz jasna, ambicji choćby szkicowego scharakteryzowania specyfiki szkoły jako takiej; nie próbuję uwzględnić wszelkich aspektów jej społecznego i politycznego funkcjonowania. Punktem wyjścia jest analiza szkoły jako instytucji pisma, odpowiedzialnej za kulturowy przekaz praktyk i gatunków piśmiennych, a w konsekwencji — piśmiennych sposobów myślenia i działania. W obliczu inwazji nowych mediów elektronicznych i audiowizualnych pismo nie może być traktowane jako medium przeszłości. Po pierwsze, tradycyjna piśmienność kultury druku nadal pozostaje głównym narzędziem kulturalizacji szkolnej. Po drugie, nowa piśmienność elektroniczna — daleka od piśmienności drukowanej, bo ściśle powiązana z obrazem i dźwiękiem — nadal jest dominującym komponentem przekazu; głównym czynnikiem odpowiedzialnym za kierunek interpretacji.

Choć charakterystyka szkoły jako instytucji pisma nie jest, rzecz jasna, zupełna, daje ona — jak sądzę — wyjątkowo duże możliwości. Nie tylko pozwala rzucić światło na przyczyny, dla których jest tak a nie inaczej zorganizowana, a także tak a nie inaczej powiązana z innymi instytucjami kulturowymi. Pozwala też zrozumieć istotne własności funkcjonowania pisma w kulturze zachodniej — własności, na które kładziono dotychczas niewystarczający nacisk. Dlatego głównym przedmiotem tych rozważań będzie analiza praktyk i gatunków uczestniczących w procesie określanym przeze mnie jako inicjacja piśmienna. Inicjacja ta — co postaram się dowieść — jest czymś więcej niż nabyciem podstawowych umiejętności pisania, czytania i liczenia. Jest też czymś więcej niż swoistym programowaniem umysłu.

### SZKOŁA — SPOŁECZNA EKSPozytura PISMA

Instytucje edukacyjne społeczeństw przedsiębiorczych różnią się skrajnie od instytucji społeczeństw wysoce piśmiennych, w których pismo staje się podstawowym medium kumulacji i przetwarzania wiedzy (Olson 2003). Przedsiębiorcze wychowanie opiera się na więziach bezpośrednich (rodzinnych, sąsiedzkich, plemiennych) i odbywa się w toku codziennego życia, przede wszystkim przez naśladowanie osób starszych. Edukacja społeczeństw wysoce piśmiennych ma charakter formalny, wyraźnie odseparowany — czasowo i przestrzennie — od rodzinnych, niesformalizowanych instytucji wychowawczych (Buliński 2007). Jest to edukacja przekształcająca „wiedzę, jak” — ucieleśnioną w samych działaniach i często niewerbalizowaną — w „wiedzę, że”, utekstwowioną, zdepersonalizowaną i odseparowaną od większości codziennych działań. Trudno nie ulec wrażeniu, że odpowiedzialność za ten stan rzeczy — za oderwanie wiedzy od jej bezpośredniego użycia oraz słów od codziennej komunikacji — ponosi właśnie pismo. A dokładnie — pismo, które dzięki określonemu kontekstowi kulturowemu i instytucjonalnemu staje się podstawowym narzędziem kumulacji i przetwarzania wiedzy.

Oczywiście, wbrew późnonowożytnemu dyskursowi, łączącemu edukację piśmienną z emancypacją jednostki, szkoły jako instytucje pisma służyły przede wszystkim społecznemu dyscyplinowaniu. Ślad tego faktu znajdujemy już u Platona (1999, s. 284), porównującego w *Protagorasie* egzekwowanie prawa państwowego do egzekwowania linii, którą nauczyciel szkicuje na tabliczce piszącemu pierwsze litery dziecku. Powiązanie wymogów prawa i nakreślonych przez nauczyciela liter, których dziecko nie pisze samodzielnie, lecz które własnoręcznie reprodukuje, oraz towarzysząca uwaga, iż „kto poza nie wykroczy, tego państwo poskramia”, nie są przezroczyście. Kreślenie pierwszych liter wyklucza się tu ze swobodną czynnością artystyczną czy intelektualną, pozostając dyscyplinującą reprodukcją z góry narzuconego wzorca.

Jednak mimo uniwersalnej funkcji dyscyplinującej instytucje szkoły oraz piśmienności ulegały dramatycznym i nie zawsze ściśle ze sobą związanym prze-

mianom. Przede wszystkim w okresie nowożytnym, zwłaszcza od XIX wieku, znaczenie edukacji szkolnej wzrosło, obejmując coraz większy okres życia coraz większej populacji ludzi. Zmienił się także sposób jej rozumienia. Inicjacja piśmienna przestała być zorientowanym na dobro wspólnoty treningiem etycznym i politycznym, a zaczęto ją traktować przede wszystkim jako podporządkowany celom jednostki trening intelektualny, w mniejszym lub większym stopniu odseparowany od sfery wartości. Trudno nam dziś zrozumieć wspomniane w Platońskim *Protagorasie* zalecenia przeznaczone dla nauczycieli, aby zwracali uwagę raczej na „dobre zwyczaje” dziecka niż na naukę liter (Ford 2003, s. 26). Oczywiście, „dobre zwyczaje” są czymś, czego wymagała i wymaga każda szkoła. Obecnie są one jednak sfunkcjonalizowane do procesu przyswajania piśmiennej wiedzy: szkoła nie tyle uczy „dobrych zwyczajów”, ile je egzekwuje, aby stworzyć dogodne warunki do indywidualnego zdobywania wiedzy. Warto też pamiętać, że w Grecji doby Platona szkoła służyła przede wszystkim nauce podstawowych reguł notacji alfabetycznej, a następnie memoryzacji fragmentów poezji. Dzieła wspomnianych w *Protagorasie* (Platon 1999, 325e, s. 284) „wielkich poetów” były nie tyle przedmiotem interpretacji, ile narzędziem utrwalania określonych wartości oraz pobudzania ambicji: źródłem osobowych wzorów do naśladowania. Późniejsza szkoła w coraz większym stopniu zaczęła służyć przekazowi posegregowanej na stosowne przedmioty wiedzy naukowej. Teksty stopniowo przestały być traktowane jako wsporniki pamięci, a ich funkcje parenetyczne zeszyły na dalszy plan.

Niezależnie od sygnalizowanych tu przemian historycznych oraz tego, że nie można ich szerzej opisać za pomocą sugerowanej liniowej charakterystyki, szkolnictwo bowiem — religijne i świeckie, publiczne i niepubliczne — realizowało nieraz alternatywne względem dominujących scenariusze edukacyjne, jedno wydaje się pewne. Szkoła była i jest głównym depozytariuszem i dystrybutorem właściwych dla danej społeczności, historycznie i kulturowo zmiennych praktyk piśmiennych<sup>1</sup>. Jednak choć funkcją dzisiejszej szkoły jest przygotowanie do życia w wysoce piśmiennym społeczeństwie, szkolna piśmienność dobitnie różni się od tej funkcjonującej w innych sferach życia. W przeciwieństwie do większości współczesnych praktyk piśmiennych o charakterze pragmatyczno-instrumentalnym (takich jak choćby wypełnianie PIT-u czy przygotowywanie tekstów dla celów zarobkowych) oraz indywidualnych praktyk, które nie mają charakteru pragmatycznego (czytanie literatury pięknej jako forma spędzania czasu wolnego), praktyki inicjacji piśmiennej — w tym przede wszystkim praktyki grafomotoryczne — mają charakter rytualny. Więcej, można je nazwać nowoczesnymi rytuałami pisma: praktykami, które w przestrzeni szkolnej zaczynają pełnić funkcje nie instrumentalne, lecz symboliczne. Choć aby tezy tej bronić, należy zrezygnować z klasycznych ujęć

<sup>1</sup> Kategorię praktyki piśmiennej stosuję za Grzegorzem Godlewskim (2008) i Pawłem Rodakiem (Artières, Rodak 2010).

rytuału, wiążących go ze sferą *sacrum*, irracjonalności oraz domeną homogenicznych, preindustrialnych wspólnot.

### RYTUAŁY PISMA

Wykorzystanie kategorii rytuału do badania edukacji szkolnej zostało najdobitniej zrealizowane przez Petera McLarena w książce *Schooling as Ritual Performance* (1986). McLaren (1986, s. 14–23) przyjął podobną do mojej perspektywę, uznając, że rytuał nie jest anachronicznym sposobem działania właściwym jedynie dla społeczności tradycyjnych, nie musi być nierozzerwalnie związany ze sferą *sacrum*, nie jest też mechaniczną i bezrefleksyjną realizacją zewnętrznej względem jednostki formy. Odczarowanie świata nie oznacza upadku rytuału, a jeden z dowodów tego to szkolne praktyki rytualne, które — jak twierdzi McLaren (1986, s. 3) — są „nośnikami kodów kulturowych [...], kształtującymi sposoby percepcji i myślenia uczniów”, i które „jako formy wcielonego znaczenia umożliwiają aktorom społecznym kształtowanie, negocjowanie i wyrażanie ich [...] egzystencji jako podmiotów społecznych, kulturowych i etycznych” (McLaren 1986, s. 48). Uruchomiona przez McLarena perspektywa pozwala dostrzec rytualny charakter takich praktyk jak codzienne modlitwy szkolne, przygotowania do lekcji, instrukcje wydawane przez nauczycieli, a także rozmaitych praktyk oporu związanych z subkulturą uczniowską. Jednak same gesty pisania i czytania — analizowane na podstawie badania szkoły średniej, w której są one już w znacznym stopniu zinternalizowane — w ujęciu McLarena pozostały przezroczyste. Jako nie wnoszące własnych jakości zostały uznane za część rytualnego porządku innych praktyk.

Ujęcie to, jak sądzę, należałoby odwrócić. Po pierwsze, wymienione przez McLarena rytuały szkolne w znacznie mierze są osadzone w piśmienności i z niej właśnie czerpią swą sprawczość. Przyswojenie praktyk pisma pozostaje niezbywalnym warunkiem nowoczesnego, świeckiego obrzędu przejścia — zdania tzw. egzaminów dojrzałości, które — co znamienne — są przede wszystkim egzaminami z osiągnięcia zaawansowanych umiejętności piśmiennych. Po drugie, głównymi wykonywanymi w szkole i ściśle skodyfikowanymi praktykami służącymi systematycznej reprodukcji określonych wzorców myślenia i działania są właśnie praktyki piśmienne. Po trzecie, wykazują one duży stopień tradycjonalizmu w porównaniu z pozaszkolnymi praktykami pisma, to zaś sygnalizuje ich nie instrumentalny, lecz symboliczny charakter. Tradycjonalizm ten przejawia się na wielu poziomach: (1) w odgórnie narzuconym uczniom wyborze materialnych nośników piśmienności (uprzywilejowanie książki drukowanej kosztem internetu, nacisk na tradycyjną rękopiśmienność); (2) w technikach korzystania z tekstów (nadal częste traktowanie tekstów jako wsporników pamięci, a nie samodzielnych nośników informacji, a zatem w sposób właściwy dla przednowożytnych sposobów ich funkcjonowania); (3) w technikach ich wykonywania (nadal częsty nacisk

na głośne, publiczne czytanie i recytowanie kosztem samotnej i cichej lektury).

Uruchomienie kategorii rytuału w odniesieniu do praktyk piśmiennych może sporo wnieść do analizy szkoły oraz samej piśmienności. Pozwala patrzeć na szkolną inicjację piśmienną jak na proces mający cielesne, sytuacyjne, społeczne i symboliczne komponenty: proces, którego — podobnie jak rytuału — nie można zredukować do określonych procesów poznawczo-mentalnych. Pozwala ujrzeć w piśmie, wbrew ustaleniom Waltera J. Onga (2011), Erica Havelocka (2006, 2007) i wczesnego Jacka Goody'ego (2011; Goody, Watt 2007), coś więcej niż narzędzie intelektu, a dokładnie — narzędzie racjonalistycznego, opartego na sceptycyzmie i krytycyzmie, odczarowania świata (Ingold 2000, s. 403–404). Pozwala też zrozumieć, że pismo jako takie nie jest technologią, ponieważ w niektórych, a zwłaszcza wczesnoszkolnych kontekstach instytucjonalnych, nie służy w ogóle do celów „techniczno-instrumentalnych”.

Zacznijmy od postulowanej przez McLarena oraz wielu współczesnych antropologów definicji rytuału, która zrywałaby z wiązaniem go ze sferą *sacrum*, instytucją religii oraz społecznościami tradycyjnymi. Zgodnie z przyjętą tu definicją, rytuał stanowi „dobrowolne wykonanie odpowiednio uwzorowanego zachowania w celu symbolicznego oddziaływania na życie poważne lub uczestnictwa w nim” (Rothenbuhler 2003, s. 45). Musi on mieć — jak wskazuje Eric Rothenbuhler (2003, s. 23–45) — odgórnie wyróżniony początek i zakończenie. Jego czasowa organizacja nie jest podyktowana arbitralną, spontaniczną decyzją jednostki. Jest on formą powtarzalnego, zestandaryzowanego działania, którego nie wymyśla się na bieżąco, lecz zgodnie z uprzednio ustalonym scenariuszem. Ponadto jest to swoisty, skierowany na zewnętrznego odbiorcę *performance*. W odróżnieniu od *performance* artystycznego nie jest jednak pokazem indywidualnych kompetencji, lecz działaniem więziotwórczym, znakiem przynależności do określonej wspólnoty. Nie jest też zabawą, bo wiąże się z „życiem poważnym”. Choć wymaga użycia ciała, nie jest działaniem fizycznym, ponieważ ruch ciała podlega w jego ramach wyraźnej symbolicznej kodyfikacji, a jego cel nie wiąże się z zaspokajaniem jakiegokolwiek potrzeby fizycznej.

Co najważniejsze jednak, rytuał ma charakter nieinstrumentalny w tym sensie, że z perspektywy uczestnika nie poddaje się wyraźnej kalkulacji w kategoriach środków i celów. Jego skuteczność — inaczej niż działań instrumentalnych — tkwi nie w samym działaniu, lecz w zewnętrznym względem niego świecie kulturowym: w określonej instytucji, systemie moralnym czy kosmologii (Rothenbuhler 2003, s. 44). Jako działanie symboliczne, posługujące się kodem ograniczonym (Bernstein 1980, s. 95–115) oraz wysokim kontekstem (Hall 1984, s. 125–145), zawiera niewyrażony w sposób jawny i bezpośredni model określonego porządku społecznego oraz określonych wartości. Innymi słowy, według Rothenbuhlera (2003, s. 9) rytuał stanowi „spontaniczne przyjęcie należycie uorganizowanego sposobu postępowania w celu symbolicznego oddziaływania lub uczestnictwa w życiu poważnym”. Jego podstawową funk-

cją — przywołam znowu McLarena (1986, s. 46–47) — jest „psychospołeczna integracja”, rytuały bowiem wyposażają jednostki w nowy status oraz nowe stany świadomości; negocjują i wyrażają znaczenia poprzez szczególne rytmy działań, prowokują aurę świętości lub autorytetu, wymagają swoistej ramy metakomunikacyjnej, dzięki której można je interpretować, dają szczególną wiedzę rytualną i w końcu — reifikują rzeczywistość społeczną i polityczną, wiążąc działanie cielesne z działaniem o charakterze moralnym.

Wszystkie z powyższych kryteriów definicyjnych rytuału można znaleźć we wczesnoszkolnych praktykach przepisywania określonych zdań i słów z tablicy lub też w praktykach zespołowego, nadzorowanego przez nauczyciela reprodukcji określonych liter i słów w zeszytach ćwiczeń. Pisanie nie jest tu jeszcze związane z samodzielnym tworzeniem określonych treści lub organizowaniem w swoisty, piśmienny sposób tego, co się na dany temat myśli. Pismo nie jest w ogóle narzędziem myślenia, choć — co ważne — pozwala reprodukować jego społecznie uznane sposoby. Pismo jest związane przede wszystkim z wykonywanym pod kierunkiem autorytetu działaniem zbiorowym: symultanicznym, wspólnotowym wykonywaniem określonych czynności, których główną funkcją jest właśnie „psychospołeczna integracja”: nadanie jednostkowym procesom myślowym i cielesnym ramy wspólnego, rytmicznego, odbywającego się w odgórnie narzuconym czasie (lekcja) i przestrzeni (sala) działania. Użycie ciała ma tu charakter wyraźnie skodyfikowany; praktyka piśmienna polegająca na zbiorowym przepisywaniu słów i liter wiąże się z wyraźnym cielesnym dyscyplinowaniem dziecka, które musi przyswoić sobie gest pisma kosztem potrzeby swobodnego ruchu i zabawy.

Pisanie nie jest tu formą komunikacji o charakterze czysto informacyjnym a tym bardziej — czysto instrumentalnym. Kreślenie poszczególnych liter jest przez dziecko postrzegane jako proces przede wszystkim cielesny, niezwiązany z jego bezpośrednimi potrzebami; proces inicjowania ciała do określonych gestów, które nie są jeszcze środkiem do osiągnięcia jasno uświadomionych celów. Samo pisanie — o czym zbyt często teoretycy piśmienności zapominają — wymaga nie tylko zapamiętania określonego, werbalizowanego zestawu liter, ale także nabycia swoistej, niewerbalizowanej, bo związanej z cielesnym gestem, pamięci nawykowej pozwalającej między innymi właściwie trzymać ołówek, w określonej kolejności rysować linie składające się na litery oraz w określony sposób je łączyć. Jako takie pisanie pozostaje praktyką określaną przez Paula Connertona (2012) mianem „praktyki wcielania” dziejącej się na poziomie przedrefleksyjnym: w domenie wiedzy ucieleśnionej i nieartykułowanej, ściśle powiązanej ze strukturami autorytetu, sferą nienegocjowanych norm oraz pozytywnie konotowanych wartości. Dlatego pierwsze gesty szkolnego pisania mają charakter nie tyle praktyczny, ile symboliczny. Są wyrazem przynależności do piśmiennego świata dorosłych: znakiem swoistych kompetencji jako wyznaczników władzy oraz wiedzy. Oczywiście, praktyki przepisywania podlegają ocenie nauczyciela, ponieważ uczestnicy szkolnych praktyk pisma w odróżnie-

niu od wykonawców rytuałów tradycyjnych, podlegają ciągłej, indywidualnej ewaluacji. Nagrody te i kary mają jednak także charakter symboliczny (stopnie, naklejki z uśmiechniętą buzią). Cały proces ćwiczenia się w pisaniu nie traci charakteru rytualnego, dziecko bowiem nie podejmuje określonych działań ze względu na rachubę środków i celów, ale ze względu na to, że inni tak robią i „tak się robić powinno”; ze względu na dokładnie te same racje, które stoją za działaniem rytualnym ludzi dorosłych.

Oczywiście, nie oznacza to, że wszelka piśmienność szkolna ma charakter rytualny ani że kategorią rytuału można objąć wszelkie formy edukacji formalnej. Przeciwnie, w trakcie internalizacji pisma, wraz z nabywaniem przez ucznia nowych form piśmiennej ekspresji, zaczyna być ono traktowane jako narzędzie o charakterze instrumentalnym: uczeń zaczyna myśleć o piśmie jako narzędziu samodzielnego tworzenia treści. Zaczyna też konceptualizować skuteczność działań piśmiennych (takich choćby jak przygotowywanie wypracowań czy zdawanie klasówek) w kategoriach środków i celów. Samo pisanie staje się dla niego czynnością znacznie bardziej indywidualistyczną: wykonywaną w domu, niekoniecznie w celu „psychospołecznej integracji” i mającą różnorodne, także pozaszkolne funkcje.

#### PODRĘCZNIKI WCZESNOSZKOLNE — RYTUALNE „OGNIWA DZIAŁANIA”

Chcąc zrozumieć swoistość inicjacji piśmiennej, należy przyjrzeć się zarówno samym praktykom, jak i kodyfikującym je normom, zawartym we wczesnoszkolnych podręcznikach. Podręczniki te nadają bowiem specyficzną postać ich kulturowej reprodukcji. Jeśli rytuały społeczności przedpiśmiennych reprodukowane są za pomocą naśladowania powiązanego z określonym przestrzennie i czasowo kontekstem działań, a głównym depozytariuszem pamięci kulturowej pozostają praktyki werbo-motoryczne, to omawiane rytuały pisma reprodukowane są głównie dzięki pismu: podręcznikom dla uczniów i nauczycieli oraz ministerialnym rozporządzeniom. Warto dodać, że podręczniki wczesnoszkolne są swoistym gatunkiem piśmiennym. Nie stanowią one analizowanego przez Waltera J. Onga (2011, s. 131–132) „dyskursu autonomicznego”: rodzaju tekstu charakterystycznego dla instytucji nowożytnej nauki czy literatury, którego podstawową funkcją ma być reprezentacja świata rzeczywistego lub wyobrażonego. Podręczniki te są swoistymi piśmiennymi „ogniwami działania”, nakazującymi określoną sekwencję i porządek praktyki; regulatorami czynności skodyfikowanych dzięki pismu i masowo dzięki niemu kolportowanych. Podręczniki te nie stanowią jeszcze „wiedzy, że”. Nie są opisem faktów, lecz zbiorem zdepersonalizowanych i zuniwersalizowanych instrukcji, tworzących przede wszystkim tekstowe, nie zaś osobowe instancje autorytetu. Oczywiście, nie eliminuje to z procesu edukacyjnego osoby nauczyciela oraz szkolnego personelu wzmacniającego swą władzę za pomocą praktyk i artefaktów, w których pismo w sposób bezpośredni nie uczestniczy. Powoduje jednak wy-

rażne przesunięcie hierarchii autorytetu: odtąd osoby odpowiedzialne za proces edukacyjny stają się przede wszystkim realizatorami instrukcji zdeponowanych w rozporządzeniach i podręcznikach, a ich podstawową rolą pozostaje w zasadzie wzmacnianie i egzekwowanie piśmiennych poleceń oraz ich stosowna kontekstualizacja.

Skoncentrujmy się na obecnie stosowanych w szkołach zeszytach ćwiczeń, zadając pytanie, w jaki sposób kodyfikują one czynności piśmienne oraz za reprodukcję jakich sposobów myślenia i działania są one odpowiedzialne?<sup>2</sup> Książki te pełnią co najmniej kilka funkcji kulturowych. Po pierwsze, utrwalają cezurę między światem dorosłych a światem dziecka, odmiennie organizując przeznaczone dla ucznia treści, a tym samym przyczyniając się do kulturowej produkcji dzieciństwa jako sfery swoistej, zarezerwowanej dla zabawy oraz rozwoju, nie zakłócanej przez niepokoje związane z życiem dorosłych. Po drugie, są nośnikami wzorców i wartości *explicite* ujawnianych w warstwie tekstowej i wizualnej. Po trzecie, za pomocą swoistych rytuałów piśmiennych utrwalają określony sposób myślenia zarówno o języku, jak i hierarchii między słowem, obrazem i rzeczą. Po czwarte, za pomocą reprodukcji społecznie określonych technik pisania i czytania wiążą z praktykami piśmiennymi określone, często nieujawniane wprost wartości (wizualna precyzja, niezmienność, trwałość) oraz określony rodzaj percepcji (linearnej, wzrokocentrycznej, separującej doświadczenie wzroku od doświadczenia ciała).

Zajmijmy się pierwszą kwestią. Podkreślając przepaść dzielącą świat dziecka i świat dorosłych, zeszyty te pozostają typowym produktem późnej nowożytności, nakazującej nie tylko uwzględnić, ale także chronić swoistość i odrębność dziecka. Wszak zachodnie praktyki edukacji piśmiennej długo nie znały cezurę dzielącej świat dziecka i dorosłego. Na przykład w starożytnej Grecji inicjowano dzieci do społeczeństwa piśmiennego za pomocą fragmentów poezji przeznaczonej dla dorosłych: fragmentów nie wyposażonych w obraz, a tym bardziej w element ludyczny (Ford 2003, s. 26). Dziecko nie było kategorią kulturową zasługującą na osobne treści oraz osobne formy działania. Nie mogło też stać się podstawowym tematem używanych w jego inicjacji tekstów. Innymi słowy, już sama treściowa i medialna organizacja dzisiejszych elementarzy dość dobrze pokazuje przepaść dzielącą pedagogikę współczesną od starożytnej. Świadectwem tego jest między innymi organizacja książki wyposażająca słowo pisane w kolorową ilustrację. Jaskrawe kolory pozostają obecnie jedną z podstawowych własności artefaktów przeznaczonych dla dziecka. Kolorowe obrazki mają nie tylko ułatwić właściwe odczytanie słów i zdań, wiążąc je z odpowiednim, wskazanym na nich kontekstem sytuacyjnym. Mają one służyć oswojeniu słowa pisanego. A dokładnie — skojarzeniu samej czynności pisania i czytania z czymś, co różni się od czynności dla dzieci nie przezna-

---

<sup>2</sup> Jako materiał badawczy posłużyły podręczniki wymienione na końcu bibliografii.



czonej: wyalienowanej, mechanicznej pracy odcyfrowywania poszczególnych, nie powiązanych z niczym słów i liter, pracy będącej podstawowym elementem starożytnej edukacji piśmiennej. Kolejnym występującym w ćwiczeniach narzędziem społecznej produkcji dzieciństwa są treści celowo dla dziecka spreparowane: uproszczone, powiązane z zabawą jako czynnością typowo dziecięcą (krzyżówki, rebusy, zagadki), pozbawione odniesień do cierpienia i przemocy oraz przekazywane przede wszystkim za pomocą dziecięcych lub bajkowych bohaterów.

Przejdźmy do kwestii drugiej, związanej z przekazem określonych wzorców i norm w warstwie treściowej podręczników. Dziecięcy lub dorośli bohaterowie krótkich czytanek z reguły pełnią funkcje wyraźnie parenetyczne, realizując wzorce działania uznawane w danym momencie kulturowo-historycznym za społecznie pożądane. Analiza tych wzorców sporo mówi o zmianach społecznie postulowanych wartości, a także o instytucjonalnie ugruntowanych poglądach na właściwy czas inicjowania do nich dziecka. Dobrym przykładem jest pojawienie się w podręcznikach ostatnich lat problematyki ekologicznej lub tej związanej z poprawnością polityczną, pozytywnym wartościowaniem międzyludzkich różnic czy zdrowym stylem życia. Innym zaś — wyeliminowanie z podręczników dla najmłodszych (klasy 0–2) treści związanych z inicjacją narodową lub obywatelską: horyzont wzorców ukazywanych dziecku zamyka się tu właściwie na rodzinie.

Przejdźmy do kwestii trzeciej. Zgodnie z ustaleniami teoretyków piśmienności, pismo nie stanowi po prostu zapisu języka: przeciwnie, tworzy nowe wzorce jego konceptualizacji. Uczy ono myślenia o języku jako domenie osobnej względem rzeczy i mającej funkcję referencyjną. Natomiast zachodnie, oparte na alfabecie praktyki piśmienne uczą myślenia o mowie nie jako o wypowiedzi, integralnym elemencie działania, osobowo zapośredniczonym i ściśle powiązonym z kontekstem sytuacji, lecz jako o czymś, co poddaje się dekontekstualizacji oraz analizie w takich kategoriach piśmiennych, jak głoska, sylaba, wyraz oraz zdanie (zob. Harris 2014; Olson 2011). Większość ćwiczeń współczesnej inicjacji piśmiennej polega właśnie na procedurze dzielenia wyrazów na pojedyncze głoski oraz sylaby; procedurze kształtowania swoiście zorientowanej techniki patrzenia analitycznego, pozwalającego wydobywać poszczególne litery z ciągu napisanych słów (wycinanie liter z gazety i układanie z nich nowych słów, rozwiązywanie krzyżówek i rebusów itd.) Co więcej, reprodukowany przez szkołę piśmienny sposób myślenia o języku powoduje, że język pisany staje się wzorcem dla języka mówionego. Przejawia się to nie tylko w *stricte* piśmiennych standardach poprawności językowej, jak choćby w nacisku na „mówienie pełnymi zdaniami” (tak by zrozumienie każdej wypowiedzi stało się względnie niezależne od kontekstu jej wypowiedzenia), lecz także w nieużywaniu wyrażzeń gwarowych, traktowanych jako niepożądane, bo nie mające reprezentacji we wzorotwórczym dla standardów językowych grafolekcie. Przejawia się to również w uprzywilejowaniu „kodu rozbudowanego” kosztem „kodu ograni-

czonego”, a w konsekwencji — preferowaniu artykułowanej językowo wiedzy eksplicytnej kosztem nieartykułowanej wiedzy ucieleśnionej. Na przykład powtarzające się w zeszytach ćwiczeń polecenia publicznego opowiedzenia przez ucznia wszystkiego, co znajduje się na umieszczonym w podręczniku obrazku, nie są medialnie przezroczyste. Z punktu widzenia użytkownika kodu ograniczonego wymagany opis będzie czynnością zbędną, ponieważ opiera się na werbalizacji znanego wszystkim kontekstu sytuacyjnego: mówieniu o tym, co widzą wszyscy i co nie wymaga komentarza. Z punktu widzenia szkoły jako głównej instytucji odpowiedzialnej za społeczny kolportaż kodu rozbudowanego będzie to ćwiczenie funkcjonalne, kładące nacisk na werbalną ekspresję jako zachowanie pożądane; pozwalające traktować kontekst sytuacyjny jako coś niesamodzielnego, coś, co należy poddać językowemu przedstawieniu. Ponadto jedną z podstawowych funkcji wczesnoszkolnej piśmienności jest utożsamienie języka, zgodnie z nachyleniem skryptystycznym (Harris 2014), przede wszystkim z narzędziem logicznej reprezentacji. Widać to świetnie we wszelkich ćwiczeniach, w których podstawowym zadaniem jest właściwe podpisanie rysunku, a zatem przyporządkowanie wizualnej reprezentacji rzeczy właściwej dla niej nazwy. Ćwiczenia te nie służą jedynie rozwojowi umiejętności pisania poszczególnych wyrazów. Służą one budowaniu przekonania o logicznej relacji odwzorowania wiążącej słowo i rzecz oraz umiejętności dekontekstualizacji przedmiotów oraz słów z ciągu towarzyszących im czynności.

Co najważniejsze jednak, omawiane zeszyty ćwiczeń nie tylko przypisują pismu określone kulturowo funkcje. Wyznaczają one swoistą hierarchię mediów, podporządkowując obraz słowu pisanemu, a tym samym przyczyniając się do jego semantycznej deautonomizacji. Fakt ten każe postawić pod znakiem zapytania tezę mówiącą o powszechnym kryzysie piśmienności oraz postępującej dominacji mediów audiowizualnych. Kryzys ten bowiem nie dotyczy, jak widać, wszelkich instytucji kulturowych, a z pewnością nadal omija nauczanie początkowe — jedną z głównych instytucji odpowiedzialnych za medialną socjalizację jednostki. Niezależnie od liczby zawartych w podręcznikach nauczania początkowego kolorowych obrazków pełnią one funkcje ilustracyjne; podrzędne wobec zapisanej treści. Metodyka wpisana w poszczególne ćwiczenia służy społecznemu utrwalaniu przekonania, że to słowo pisane pozwala uzupełnić zawarty w obrazie przekaz; że to ono wyznacza hierarchię jego istotnych i nieistotnych komponentów. Ponadto sposób wykorzystania ilustracji — jej sens jako ogniwa działania — regulowany jest sformułowaniem na początku każdego zadania piśmiennym poleceniem. Społeczny autorytet pisma, któremu podporządkowuje się uczeń i nauczyciel, zostaje wyraźnie wzmocniony. Cały proces edukacyjny zmierza w kierunku stopniowej minimalizacji obrazu względem tekstu. Rozwój intelektualny zostaje wyraźnie powiązany ze wzrostem umiejętności piśmiennych, a obraz — zwłaszcza rysunek — z ich wyraźnym niedostatkiem. Na podobnej hierarchii bazują też podręczniki dla szkół średnich. Owszem, szeroko wykorzystywany w nich obraz nie tylko ilu-

struje, ale także uzupełnia treść tekstu, a wzrost jego udziału w podręcznikach ostatnich dziesięcioleci z pewnością stanowi odzwierciedlenie szerszych przemian medialnych związanych z nowymi mediami oraz nowymi sposobami lektury (Vandendorpe 2008), lecz niezależnie od tego, pełni on nadal funkcje poboczne. Ponieważ zadrukowane strony podręcznika łatwiej zapamiętuje się, jeśli wyróżnimy je w pamięci za pomocą stosownego obrazu, pozostaje on nadal katalizatorem czynności *stricte* piśmiennych, uzupełnieniem, a zarazem narzędziem efektywnej memoryzacji tekstu.

Przejdźmy do kwestii czwartej, związanej ze społeczną reprodukcją sposobów pisania i czytania. Sposoby te — jak sądzę — służą nie sformułowanemu wprost przypisywaniu czynnościom piśmiennym określonych kulturowo i historycznie wartości. Służą też utrwalaniu określonego rodzaju percepcji, nie wynikającej jedynie — jak chcieli tacy teoretycy piśmienności jak Walter J. Ong — z samego pisma opartego na zmyśle wzroku, lecz z określonego systemu zapisu (alfabet), określonych materiałów piśmiennych oraz towarzyszącego im kontekstu instytucjonalnego (szkoła). Stwierdzenie, że szkoła jako instytucja kulturowa jest ściśle powiązana z uwarunkowaną historycznie i kulturowo aksjologią, jest już, rzecz jasna, truizmem. Podobnie jak uznanie, że współczesna szkoła rządzi się wartościami właściwymi dla kultury późnego kapitalizmu: ideą konkurencji, utylitaryzmu, indywidualizmu, mobilności, wiedzy jako wymiernego narzędzia jednostkowego powodzenia oraz ideą racjonalności instrumentalnej, zorientowanej na neutralną moralnie kalkulację w kategoriach środków i celów. Wszak dziewiętnastowieczne szkolnictwo powszechne — jak pisał Harvey Graff (1979, 1987) — w znacznym stopniu było narzędziem budowania industrialnego społeczeństwa kapitalistycznego (wpajanie punktualności, umiejętności konkurowania oraz towarzyszącej im ideologii jednostkowego sukcesu opartego na wykształceniu); instrumentem budowania społecznej produktywności za pomocą odseparowanej od sfery domowej oraz wspólnot tradycyjnych pracy w ramowym układzie godzin (lekcje). Jako takie stanowiło ono narzędzie budowania i podtrzymywania określonych struktur społecznych, politycznych i ekonomicznych. Jednak taka charakterystyka ponowoczesnego szkolnictwa pozostaje ograniczona. Nie tylko ze względu na esencjalizm sugerujący jednoznacznie nieemancypacyjny charakter szkoły jako takiej. Charakterystyka ta jest niewystarczająca, gdyż pociąga za sobą monokausalistyczną analizę, kładącą nacisk na powiązanie szkoły z makrostrukturami życia społecznego i lekceważącą zakorzenione medialnie praktyki edukacyjne, których specyfika nie wynika w prostej linii z bieżącej polityczno-ekonomicznej organizacji społeczeństwa.

Przyjrzyjmy się współczesnej, dominującej na Zachodzie szkolnej nauce kaligrafii i skonfrontujmy ją z kaligrafią chińską. Kaligraf chiński — jak pisze Tim Ingold w książce *Lines: A Brief History* (2007) — nie naśladuje w kreślonych ideogramach wyglądu rzeczy. Owszem, obserwacja świata zmysłowego jest dla niego niewątpliwą inspiracją. Jego zadanie nie polega jednak na wizui-

alnym naśladowaniu statycznych wizerunków rzeczy. Przeciwnie, polega ono na wychwytywaniu w geście dynamiki ich ruchu. Pod tym względem kaligrafia chińska pozostaje w opozycji do wartości preferowanych w kaligrafii zachodniej: statycznej przejrzystości, symetrii i regularności. Piszący koncentruje się bowiem przede wszystkim na uzyskaniu doskonałego gestu ręki, którego ideogram jest śladem. Narzędziem budowania symbolicznej relacji między znakiem graficznym a jego znaczeniem nie jest wcale wzrok oraz wygląd oznaczanej przez niego rzeczy. Jest nim gest ciała oraz ruch stojący u podłoża rzeczywistości. W świetle tego spostrzeżenia przekonanie Marshalla McLuhana i Waltera J. Onga, jakoby pismo alfabetyczne było z istoty swej bardziej abstrakcyjne niż pismo ideograficzne, ponieważ związek litery i głoski, w przeciwieństwie do związku ideogramu i pojęcia, całkiem arbitralny nie jest, okazuje się wątpliwe. A to dlatego, że stojący u podłoża wschodniej kaligrafii ruch ciała i oddawany w nim ruch rzeczy prawdopodobnie łączy związek innej, choć nie mniej symbolicznej, natury.

Różnice między tymi dwoma rodzajami inicjacji piśmiennej widać dobrze w chińskich praktykach edukacyjnych, w których dzieci ćwiczą pisanie przez wykonywanie określonych ruchów ręki w powietrzu (Ingold 2007, s. 135). Praktyka ta — w szkołach zachodnich wykorzystywana zaledwie incydentalnie — pokazuje, jak różne rodzaje piśmiennej inicjacji mogą pociągać za sobą różnice w programowaniu określonych kulturowo stosunków między okiem, ręką, resztą ciała a umysłem. Pierwsze ćwiczenia piśmienne w kulturze zachodniej polegają przede wszystkim na reprodukowaniu kształtu litery, której dziecko przygląda się, aby obok umieścić własne jej odwzorowanie. W Chinach ćwiczenia te opierają się przede wszystkim na przekalkowywaniu lub zamalowywaniu na czarno modelu napisanego w innym, jaśniejszym kolorze (Yee 1973, s. 189–190). Oznacza to, że jeśli inicjacja piśmienna dzieci zachodnich lokuje pamięć liter przede wszystkim w pamięci oka, to inicjacja dzieci chińskich — w pamięci ciała. Dlatego zachodni proces edukacyjny jest znacznie bardziej wzrokocentryczny. Nie tylko uprzywilejowuje on oko, lecz w swoisty sposób je programuje. Czyni je narzędziem percepcji ukierunkowanej nie na poszukiwanie zmienności (ruch rzeczy naśladowany przez ruch ręki), lecz na niezmienności (stały kształt litery-wzoru naśladowany w jej wizualnym odwzorowaniu). Ponadto w bardziej radykalny sposób dokonuje oddzielenia doświadczenia wizualnego od doświadczenia cielesnego. Jeśli w chińskiej inicjacji piśmiennej patrzeć staje się pretekstem dla gestu, to w zachodniej podlega ono wyraźnej alienacji — znajdując wyraz przede wszystkim w wyglądzie reprodukowanej litery. Kryterium doskonałości gestu przestaje być związane z ciałem, lecz polega na jego wizualnym efekcie.

Przywołajmy omawianą przez Ingolda radę klasyka chińskiej kaligrafii Sun Guotinga, który poleca, by podczas doskonalenia dwóch odmiennych ruchów pędzla rozważyć między innymi „postawy dzikiej gęsi w locie i przerażonego zwierzęcia” oraz „moc stromych zboczy i rozpadających się szczytów gór” (cyt.

za Ingold 2007, s. 131). Każde zachodnie dziecko uczące się pisać będzie miało wyraźny kłopot, by z instrukcji tych skorzystać. Nie chodzi tylko o ich metaforyczność. Chodzi o to, że w nauce pisania mogą być one potraktowane jako nie tyle zbędne, ile po prostu szkodliwe. Obserwacja ruchu zmysłowej rzeczywistości jako inspiracji dla gestu w zachodniej inicjacji piśmiennej jest traktowana jako zakłócenie, nie zaś wsparcie procesu edukacyjnego. Być może nie jest sprawą przypadku, iż w zachodniej szkole patrzenie w okno lub w jakikolwiek punkt nie będący zeszytem lub tablicą przeznaczoną przede wszystkim do alfabetycznej lub numerycznej notacji z reguły traktowane jest jako wykroczenie. Nie chodzi tu tylko o kontrolę uwagi, którą szkoła jako jedna z głównych instytucji nowoczesności niejako powołanych w tym celu powinna „zarządzać”<sup>3</sup>. Chodzi o swoiste jej kształtowanie, a dokładnie — koncentrowanie jej na niezmiennych cechach rzeczy, cyfr i liter jako na czymś, co nie ma nic wspólnego ze zmiennością i ekspresyjnością gestu ciała. Ciało podlega wyraźnej alienacji. Ekspresja przestaje być czymś, co mu przysługuje.

#### OD RYSUNKU DO LINII:

#### ĆWICZENIA GRAFOMOTORYCZNE A SPOŁECZNE PROGRAMOWANIE CIAŁA

We wspomnianej już książce *Lines: A Brief History* Tim Ingold proponuje, by spojrzeć na ewolucję pisma jako drogę wiodącą od nieliniarnych znaków graficznych do ściśle liniarnego pisma alfabetycznego. Jego zdaniem, uznanie pisma za technologię i przeciwstawienie sztuce, zwłaszcza rysunkowi, nie ma charakteru uniwersalnego, nie dotyczy też wszelkich systemów zapisu. Jest to utożsamienie właściwe dla zachodniej, nowożytnej kultury druku oraz towarzyszącego jej pisma alfabetycznego. Pismo alfabetyczne preferuje liniarny sposób myślenia i działania: sposób, który zrywa z bliższą swobodnej ekspresji cielesnej nieliniarnością rysunku zachowywaną jeszcze częściowo przez pismo ideograficzne. Kultura druku zrywa związek między zapisem a ekspresyjnym gestem ręki, czyniąc pismo domeną mechanicznej reprodukcji (Ingold 2007, s. 127–128). Ingold przywołuje rozpoznania prehistoryka André Leroi-Gourhana, który w książce *Le geste et la parole* (1964–1965) analizował sięgające czasów paleolitu pierwsze znaki graficzne. Zestawiając te znaki, określane przez niego mianem grafizmu, ze znakami systemów pisma służących mniej lub bardziej adekwatnej reprezentacji języka mówionego, Leroi-Gourhan zadał pytanie o dzielące je różnice. Wartość jego rozważań polega na tym, że nie poprzestał na negatywnej Ongowskiej charakterystyce grafizmu jako zjawiska nie będącego jeszcze pismem, a zatem systemem zapisu autonomicznego, znaczącego poza czasem i miejscem jego wykonania. Zdaniem badacza, grafizm — leżący u podłoża odseparowanych potem w kulturze zachodniej czynności pisania i rysowa-

<sup>3</sup> Korzystam tu z kategorii Jonathana Crary’ego (2009), który nie zajmuje się, co prawda, dokładną analizą instytucji zarządzania uwagą.

nia — miał immanentne pozytywne własności, które późniejsze systemy pisma, zwłaszcza alfabetycznego, utraciły: stanowił samodzielną, a dokładnie względnie niezależną od języka, wielowymiarową — tyleż refleksyjną, co emocjonalną — formę wyrazu bazującą na środkach wymykających się werbalizacji. Opierając się na promienistej, rytmicznej, nielinernej organizacji, stanowił złożony, wysoce abstrakcyjny, alternatywny względem języka mówionego i przekraczający jego ograniczenia symboliczny katalizator działania. W opozycyjnym względem koncepcji Waltera J. Onga oraz Jacka Goody'ego ujęciu Leroi-Gourhana fonetyzacja i linearyzacja znaków pisma — proces, który osiąga kulminację wraz z powstaniem pisma alfabetycznego — wiąże się nie tyle z nowymi możliwościami, ile z utratą tych możliwości kulturowych, które daje grafizm.

Dalekie echo pisanej przez Leroi-Gourhana ewolucji, której biegunem pozostaje z jednej strony nielinerne grafizm prehistoryczny, z drugiej zaś skrajnie linearne pismo alfabetyczne, można znaleźć we współczesnej zachodniej inicjacji piśmiennej. Oczywiście, nie jest to ściśle ten rozwój, który następował w postulowanej przez niego filogenezie gatunku ludzkiego, ale pewne jego elementy powtarza. Choć funkcje kulturowe prehistorycznego grafizmu — o ile możemy na ten temat stawiać jakiegokolwiek hipotezy — z pewnością nie były tożsame z funkcjami, które spełnia grafizm dziecięcy, który w ogóle trudno podejrzewać o pełnienie ustabilizowanych funkcji kulturowych, to jednak w obu przypadkach mamy do czynienia z mechanizmem dość podobnym.

Mechanizm ten polega na linearyzacji i schematyzacji zapisu. Widać to w pierwszych próbach rysowania, jakie podejmuje dziecko, a także w tym, co dzieje się, kiedy podda się je proponowanym przez zachodnie przedszkola, a później szkoły, ćwiczeniom grafomotorycznym (rysowanie po śladzie, tworzenie szlaczków). Ćwiczenia te — trzeba to podkreślić — pozostają częścią całego procesu edukacyjnego realizującego różnorodne, choć podporządkowane wychowaniu piśmiennemu, zadania. Celem tego procesu jest rozwój koordynacji oko-ręka, nabycie umiejętności szukania wizualnych podobieństw oraz niezmiennych cech narysowanych przedmiotów — umiejętności potrzebnej, by później adekwatnie reprodukcja wskazanego szablonu litery; wypracowanie zdolności analizy słuchanych słów w kategoriach sylab i głosek (ćwiczenia fonematyczne) i w końcu umiejętności pracy zespołowej opartej na realizowaniu poleceń nauczyciela (podporządkowanie działań indywidualnych działaniom zespołowym koordynowanym przez formalny autorytet). Ćwiczenia grafomotoryczne, będące częścią tego korpusu zadań, polegają na wyrobieniu umiejętności wykonywania czynności usytuowanych między rysowaniem a pisanem, a jako takie służą względnie płynnemu przejściu od jednej czynności do drugiej.

Ewolucja w tym procesie polega przede wszystkim na wzroście kontroli ręki, czego miernikiem nie jest po prostu określony gest, lecz konkretny efekt wizualny w postaci trzymania się szablonu (kolorowanie rysunków). Zmierzają w stronę powielania wyjściowego schematu, a w konsekwencji — dyscyplinowania zarówno oka, które staje się zmysłem poszukiwania i odtwarzania

niezmiennego wzorca, jak i ciała, które przestaje być narzędziem ekspresyjnego ruchu. Pierwotny gest graficzny, w którym ciało i wykonywany przez nie znak jest samodzielnym, niezależnym od języka narzędziem ekspresji, stopniowo zostaje sprowadzony do rangi zapisu języka mówionego, w którym ciało uczestniczy, lecz przestaje być postrzegane jako komponent ekspresyjny i znaczący. Powielanie, wiodąc od rysunku przez szlaczek do litery, stopniowo linearyzuje się i ujednolica (porzucenie takich dodatkowych, wizualnych narzędzi ekspresji jak kolor lub modelowana ekspresyjnie grubość linii). Zostaje też wyposażone w stopniowo nabywany nawyk prowadzenia duktu ręki od strony lewej do prawej, zamykania konturów (uzupełnianie konturów rysunku), a także zestandaryzowanego, odpowiadającego czytaniu ruchu graficznego na stronie. Postulowany ruch następuje w porządku góra–dół i strona lewa–prawa, a jego miejsce na stronie jest regulowane przez „uświęcone”, piśmienne polecenie, którego nie można zamalować.

Kończąc trzeba zaznaczyć, że omawiane rytuały piśmienne dość dobrze pokazują, iż nauka pisania stanowi swoisty *performance*, którego funkcją nie jest jedynie dyscyplinowanie ciała, lecz nabycie określonych cielesno-percepcyjnych dyspozycji. Dyspozycje te są oparte na wartościach nieujawnionych wprost i nie stanowiących prostego przedłużenia określonej organizacji społeczno-polityczno-ekonomicznej. Twierdzenie to, jak sądzę, ma daleko idące konsekwencje badawcze. Najważniejsze, warte dalszego rozwijania to, moim zdaniem, porzucenie właściwego dla New Literacy Studies nacisku jedynie na społeczno-polityczne uwikłanie piśmienności (zob. Street 1984; Grenfell i in. 2012) oraz właściwego dla Pierre’a Bourdieu sprowadzania edukacji piśmiennej do reprodukcji określonej stratyfikacji społecznej (zob. Bourdieu, Passeron 2006). Inną konsekwencją zaś jest porzucenie uznawanej przez przedstawicieli i kontynuatorów klasycznej teorii piśmienności koncepcji inicjacji piśmiennej jako przyswojenia swoistego narzędzia intelektu, nabycia teorii umysłu oraz swoistej, meta-językowej świadomości. Pismo uczy nie tylko określonych technik myślenia. Pismo uczy także określonych wzorców doświadczenia zmysłowego i cielesnego.

## BIBLIOGRAFIA

- Artières Philippe, Rodak Paweł (red.), 2010, *Antropologia pisma. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Bernstein Basil, 1980, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, tłum. Krzysztof Biskupski, w: Michał Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, 2006, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. Elżbieta Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Buliński Tarcyzus, 2007, *Kulturowe ramy wychowania: praktyki i ideologie*, w: Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Connerton Paul, 2012, *Jak społeczeństwa pamiętają*, tłum. Marcin Napiórkowski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Crary Jonathan, 2009, *Zawieszania percepcji. Uwaga, spektakl i kultura nowoczesna*, tłum. Iwona Kurz, Łukasz Zaremba, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Ford Andrew, 2003, *From Letters to Literature: Reading the "Song Culture" of Classical Greece*, w: Harvey Yunis (red.), *Writing Texts and the Rise of Literate Culture in Ancient Greece*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Godlewski Grzegorz, 2008, *Słowo — pismo — sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Goody Jack, 2006, *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, tłum. Grzegorz Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego Warszawa.
- Goody Jack, 2011, *Poskromienie myśli nieoswojonej*, tłum. Marcin Szuster, PIW, Warszawa.
- Goody Jack, 2012, *Mit, rytuał i oralność*, tłum. Olga Kaczmarek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Goody Jack, Watt Ian, 2007, *Następstwa piśmienności*, tłum. Justyna Jaworska, w: Grzegorz Godlewski i in. (red.), *Almanach antropologiczny: oralność/ piśmienność*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Graff Harvey, 1979, *Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City*, Academic Press, New York.
- Graff Harvey, 1987, *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Indiana University Press, Bloomington.
- Grenfell Michael i in., 2012, *Language, Ethnography and Education: Bridging New Literacy Studies and Bourdieu*, Routledge, London–New York.
- Hall Edward, 1984, *Poza kulturą*, tłum. Elżbieta Goździak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Harris Roy, 2014, *Racjonalność a umysł piśmienny*, tłum. Marta Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Havelock Eric A., 2006, *Muza uczy się pisać. Rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu*, tłum. Paweł Majewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Havelock Eric A., 2007, *Przedmowa do Platona*, tłum. Paweł Majewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Ingold Tim, 2000, *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, Routledge, London–New York.
- Ingold Tim, 2007, *Lines: A Brief History*, Routledge, London–New York.
- Leroi-Gourhan André, 1964–1965, *Le geste et la parole*, Albin Michel, Paris.
- Levinson Bradley A. U., Pollock Mica (red.), 2011, *Companion to Anthropology of Education*, Wiley–Blackwell, Chichester–Malden, Ma.
- McLaren Peter, 1986, *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols ad Gestures*, Routledge–Kegan Paul, London–Boston.
- McLuhan Marshall, 2001, *Wybór tekstów*, tłum. Ewa Różalska, Jacek M. Stokłosa, Zysk i S-ka, Poznań.
- Majewski Paweł, b. d., *Męka kopisty, rozkosz kaligrafa*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego (w przygotowaniu do druku).
- Olson David R., 2003, *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes A Mind and A Society*, University of Toronto, Toronto.
- Olson David R., 2009, *Literacy, Literacy Policy and the School*, w: David R. Olson, Nancy Torrance (red.), *Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Olson David R., 2011, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje piśmienności*, tłum. Marta Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Ong Walter J., 2009, *Osoba, świadomość, komunikacja: antologia*, tłum. Józef Japola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.



- Ong Walter J., 2011, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. Józef Japola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Platon, 1999, *Protagoras*, w: *Dialogi*, tłum. Władysław Witwicki, Antyk, Kęty.
- Rakoczy Marta, 2013, *Tekst, pisanie, szkoła w perspektywie antropologicznej*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, t. 56, nr 2.
- Rakoczy Marta, 2014, *Szkoła, pismo, reprodukcja — między antropologią edukacji a teorią piśmienności*, „Teksty Drugie”, nr 2.
- Rothenbuhler Eric W., 2003, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, tłum. Janusz Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Street Brian V., 1984, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szkudlarek Tomasz, 2009, *Media. Szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*, Impuls, Kraków.
- Yee Chiang, 1973, *Chinese Calligraphy: An Introduction to Its Aesthetic and Technique*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Vandendorpe Christian, 2008, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, tłum. Anna Sawisz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

## Materiał badawczy

- Aleksandra Boniecka, Aleksandra Kozyra, Mirosława Wypchło, *Mój kuferek. Roczne przygotowanie przedszkolne*, Warszawa 2012.
- Aleksandra Boniecka, Aleksandra Kozyra, Mirosława Wypchło, *Mój kuferek. Przewodnik metodyczny (roczne przygotowanie przedszkolne)*, Warszawa 2012.
- Krystyna Kamińska, *Chcę pisać*, Warszawa 2011.
- Anna Jeżak i in., *Gra w kolory. Karty pracy: klasa 1*, Warszawa 2011.
- Barbara Mazur, *Gra w kolory, ćwiczenia. Klasa 1, część 1–2*, Warszawa 2012.
- Barbara Mazur, Katarzyna Zagórska, *Gra w kolory: zeszyt do kaligrafii*, Warszawa 2009.

## WRITING, THE BODY, AND RITUAL—AN OUTLINE OF SCHOOL INITIATION IN LITERACY

### Summary

This article is an analysis, based on school textbooks, of the norms governing literacy practices in elementary education. These latter are treated as a kind of ritual: the symbolic behaviour impacting not so much the manner of the mental representation of reality as the corporeal-perceptive organization of experience. The aim of the article is to show that (1) contrary to classic literacy theory, writing is not always a technology, because in many situational and institutional contexts writing practices are not instrumental but ritual practices, and (2) writing is not solely a tool of the intellect corresponding to a set manner of conceptualizing the world, language, and the self, but also a kind of social tool for the discipline of the body: the acquiring of a certain corporeal-perceptive disposition.

### Key words / słowa kluczowe

anthropology of education / antropologia edukacji; literacy rituals / rytuały pisma; literacy practices / praktyki piśmienne; literacy theory / teoria piśmienności