

ONSTRAN »NEDOLŽNEGA«, ONSTRAN »NEVTRALNEGA«: KONCEPTI OTROŠTVA IN KONCEPTI PISMENOSTI

Valerija Vendramin

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Naše izhodišče je tista paradigma otroštva, za katero je v grobem je značilna teza, da je otroštvo kulturna konstrukcija. To pomeni tudi dvom v predpostavko o »univerzalnem otroku«, ki ga ne zaznamuje ne spol in ne denimo etnično ali socialno poreklo, ki je, skratka, onstran pluralnosti družbenih kategorij. Poskušali bomo povezati nekatere plati pojmovanja pismenosti (ki je danes vsepovsod zelo aktualen pojem, tako na nacionalni kot internacionalni ravni, hkrati pa je v poenostavljenosti definicij lahko tudi problematičen) z nekaterimi aktualnimi pojmovanji otroštva, ki jih v precejšnji meri še vedno omejujejo tradicionalistične predstave o tem, kakšna so realna življenja otrok ali kakšna bi morala biti. Predpostavljamo, da je oboje, pojmovanje otroštva in pojmovanje pismenosti, tesno povezano in da o spreminjanju pojmovanja enega ne moremo razmišljati brez določenih vzporednih sprememb na polju drugega. V prvi vrsti izpostavljamo tu vpliv komunikacijskih sprememb, te pa so del večjih premikov v tehnološkem razvoju, družbeni strukturi in kulturi, kar ima nedvomno posledice za otroke kot tudi tiste, ki so zadolženi za njihovo izobraževanje (Carrington, 2005: 13).

V družbi vlada dominanten koncept »odraslosti« nasproti »otročnosti«, ki je tesno povezana z »institucionalnim« (za več gl. Vendramin, 2002). Tako je na primer šola tista družbena institucija, ki določa, kaj pomeni biti otrok oziroma kaj pomeni biti otrok določene starosti. Šola ločuje bolj po biološki starosti kot po »sposobnosti«, regulira razmerja med učitelji in učenci ter tako na različne načine naturalizira predpostavke o tem, kaj so otroci ali kaj bi morali biti (Buckingham, 2000: 7). V teh definicijah otroštva se prepletajo akademski diskurz, pa tudi literarna dela, televizijske oddaje in popularni priročniki za vzgojo.

Vse določitve in upodobitve povedo vsaj toliko o predstavah in investicijah odraslih kot o tem, kakšna so realna življenja otrok. Skratka, otrok je zgodovinsko in kulturno kompleksen lik, »obremenjen« s individualnimi in kolektivnimi fantazmami. Lahko bi torej rekli, da je otrok v kulturološkem okviru manj biološki posameznik in bolj rezultat procesov, kot so na primer pedagoške prakse, »znanstvena« izjavljanja ali »dejstva«, kulturni ali literarni opisi. To pa seveda ne pomeni, da biološki posamezniki ne obstajajo, pač pa, da so kolektivne definicije rezultat določenih procesov, ki potekajo v družbi. Otrok je torej predstavljen nekako generično in – kot posameznik ali v skupini – le redko figurira v zgodovinskih, kulturnih, družbenih in še kakšnih specifičnih razmerjih. Razširjeno je »dojemanje otroka kot povsem 'drugega' odraslemu, kar implicira, da se otrok nahaja v nekakšnem blaženem stanju radosti, nedolžnosti, popolne odmaknjenosti od nekonsistentnosti in razcepljenosti družbenega sveta, za odraslega pa je to stanje nepovratno izgubljeno« (Hrženjak, 2004: 14). Ali še drugače: prevladujoča konstrukcija otrok kot predružbenih posameznikov učinkovito preprečuje vsako razmišljanje o njih kot o družbenih bitjih ali celo državljanih (Buckingham, 2000: 15). Seveda je vsakem zgodovinskem trenutku, v vsaki družbeni ali kulturni skupini mogoče zaslediti številne, pogosto nasprotujoče si definicije, ki so lahko ostanki starih pojmovanj ali pa nastajajo na novo (Buckingham, 2000: 13).

To ima pomembne posledice za nadaljnje razmišljanje o pismenosti oziroma opismenjevanju otrok. Tu se navezujemo na posebno področje (zaenkrat uveljavljeno morda bolj v tujini kot v našem prostoru) tako imenovanih novih študij pismenosti (*new literacy studies, NLS*), ki jih sestavljajo različne discipline oziroma gibanja, skupni pa so jim denimo nekoliko drugačni pogledi na branje, pisanje, opismenjevanje ... NLS nemara najbolj določa »družbeni obrat« oziroma obrat stran od posameznikov in njihovih »zasebnih« umov k interakciji in družbeni praksi. To pomeni tako refleksijo narave pismenosti kot družbeno umeščenega pojava in hkrati razgradnjo pojmovanja pismenosti kot vrednostne nevtralne in brezinteresne prakse. Pismenost ni (več) iztrgana iz družbenega konteksta kot avtonomna, asocialna in kognitivna veččina, ki ima le malo ali skoraj nič opraviti s človeškimi razmerji. Smiselno jo je – v skladu z NLS – preučevati v kontekstu družbenih in kulturnih, zgodovinskih in političnih, pa še kakšnih praks, katerih del je.

Tako način, kako gledamo na pismenost, vpliva na naše pojmovanje opismenjevanja in na naš pogled na otroke, kot na tiste, ki pismenost pridobivajo (in bržkone tudi nasprotno). Če na pismenost gledamo ozko,

kot na niz večšin branja in pisanja, potem je opismenjevanje omejeno na pridobivanje in izboljševanje teh večšin. Indikativen je že sam terminološki – in konceptualni – premik (ki pa se mu tu ne moremo posvetiti) od »branja«, ki je bilo središčno še pred nekaj desetletji, k »pismenosti«. Ta premik pa pomeni tudi premik od psiholoških okvirov k sociološkim ipd. oziroma pomeni prepoznanje, da se v pismenosti skrivajo širša družbena vprašanja. Kot pravi T. Burgess, se je s to spremembo od osredotočanja na procese branja k razumevanju širše pismenosti zgodil premik, ki pomeni tudi novo odkritje zgodovine (1993: 107–108), saj šele tako lahko uvidimo razvoj strukture šolanja in kurikula ter njuna protislovja.

Konceptualizacije otroštva pa ne stojijo kar same zase, ampak utegnejo biti tudi nekakšen lakmusov test za širše družbene, gospodarske in politične spremembe (Buckinham, nav. po Carrington, 2005: 22). Podobno velja za ugotovitve, da v »današnjem« času ravni pismenosti alarmantno upadajo v primerjavi s preteklimi obdobji. Pogosto je to poenostavljena, nostalglična zgodba o »nekoč«, ko je bilo vse drugače, tj. bolje in lepše. Tako zdravorazumsko naziranje seveda ni toliko problematično v vsakdanjem govoru kot pa takrat, ko postane sestaven del strokovnega razmišljanja – denimo v smislu, da danes brezskrbnega otroštva ni več, da so otroci ogroženi bolj kot kdajkoli prej, da na to vpliva zapletena sodobna civilizacija ipd.¹

Tej »krizi otroštva« pa po moči in številu argumentov morda ustreza prav kriza pismenosti, ki naj bi bila med krizami, s katerimi se srečujemo danes, najbolj ogrožujoča. Tovrstna retorika je prisotna na številnih področjih. Če pomislimo, pravi Harvey Graff, eden od najpomembnejših raziskovalcev, zgodovinarjev in razgrajevalcev s pismenostjo povezanih pojmovanj, kako velik je emocionalni, intelektualni in finančni vložek zahodne civilizacije v izobraževanje, potem morda razočaranje nad rezultati šolanja ni presenetljivo – je persistentno, morda celo neogibno in historično (Graff, 1987: 373). Upad pismenosti, ki ga tako neučinkovito merimo in razumemo, morda ni le značilnost »našega« časa: za adekvatnejšo analizo bi bilo treba vsaj toliko upoštevati spremembe v komunikaciji, kulturne spremembe v odnosu do medijev in tehnologije, kot pa rezultate na testih funkcionalne pismenosti ali prizadevanja po vrnitvi v preteklost (Graff, 1995: 312–313), kjer, kot se zdi, vedno manjka konkreten zgodovinski referent.

V tem okviru pogosto naletimo na neko še bolj »katastrofično« temo – smrt ali izginotje otroštva (kar je nemara ena najbolj priljubljenih lamentacij s konca dvajsetega stoletja), ki jo pogosto navezujejo prav na dvojnost tiska (oziroma pisave) in tehnologije (novih elektronskih medijev oziro-

ma informacijsko-komunikacijskih tehnologij). Slednji izraz je sicer nekoliko zavajajoč, pravi J. Marsh (2005: 3–4), saj so nekateri mediji, kot sta televizija in radio, prisotni že desetletja, je pa uporaben, kolikor označuje temeljne premike v sodobnih komunikacijskih praksah, npr. ključno spremembo, ki bi ji lahko rekli »premik od (tiskane) strani k (računalniškemu) zaslonu«. To je zgodba o tem, kako je tisk ustvaril otroštvo, ki izginja zaradi pojava novih elektronskih medijev. Tisk je zahteval vaje v opismenjevanju, kultiviranje tihosti, kontemplacije ... Omogočil je ohranjanje skrivnosti odraslih pred tistimi, ki še niso pismeni. Televizija pa je medij popolnega razkritja, »skrivnosti« odraslih ni več.²

Skupni imenovalac teh razprav je esencialistično pojmovanje tako otroštva kot tehnologije, pa tudi pismenosti. Še posebej se k temu nagibajo razprave, ki zadevajo zgodnje otroštvo. Te marginalizirajo dejavnost otrok v razmerju do medijskih besedil in predstavljajo normativni opis otroštva brez tehnologije, kar se pravzaprav bolj navezuje na lastne izkušnje edukatorjev kot pa na aktualne socio-kulturne prakse (Luke in Luke, nav. po Marsh, 2005: 8). Z drugimi besedami, gre za težnjo po vrnitvi k »preprostim« resnicam in k poučevanju otrok o stvareh, ki v veliki meri reproducirajo vednost, znanje, načine iz preteklih desetletij. Nekako je seveda to iskanje preprostih odgovorov in moralnih jeder za krmarjenje v težavnih in novih vodah za mnoge smiselna reakcija, ki zadane vsako generacijo (Luke, nav. po Vončina, 2006: 10).

Če imamo pismenost za niz večšin branja in pisanja, potem je opismenjevanje omejeno na pridobivanje in izboljševanje teh večšin. S te perspektive je pogled na otroke kot tiste, ki pridobivajo pismenost, strogo omejen na to, kar je otrok sposoben narediti ali česa ni sposoben narediti. V skladu z naziranjem, po katerem je razumevanje rezultat kognitivnih procesov in ima komaj kaj opraviti z družbenim kontekstom branja, je pomen preprosto prisoten v besedilu. Samo najbolj kompetentni bralci lahko zares razumejo njegovo »pravo« bistvo, pravi pomen, ob katerem se merijo vsa ostala branja.

Če pa na zgodnje otroštvo in vzgojo pogledamo s socio-kulturne perspektive, potem postane pismenost kontekstualen, širši koncept, ki temelji na družbeni praksi. Dobimo razširitev pojmovanja o tem, kako in kaj se otroci (na)učijo. Ta nam omogoča razširitev pogleda onstran individualnega otroka in njegovega ali njenega znanja. Otroci so sedaj del družbenega konteksta, vednost in pomeni pa vključeni v socio-kulturne prakse (Hamer, 2005: 70). Opismenjevanje tako postane več kot pridobivanje večšin, vključuje tudi razvijanje razumevanja o tem, kakšne so oblike, funk-

cije in nameni pismenosti.³ Tako lahko na otroke gledamo kot na aktivne v procesu opismenjevanja (Hamer, 2005: 70).

Tak pogled je nekako v opoziciji s prakso merjenja ali opisovanja pismenosti v okviru otrokovega razvoja in pismenosti starosti in stopenj (*ages and stages*) (Redding-Jones, 2003: 406). Tu je otrok poslan na neka-kšno potovanje po stopnjah do zrele kompetentnosti, otroštvo je postajanje, odraslost pa dokončano stanje, kjer se je razvoj končal. Podobno je pismenost razumljena kot linearni razvoj, kjer strokovnjaki povedo, česa so že otroci sposobni in česa (še) ne. Gre za nekakšen teleološki proces razvoja proti naprej določenemu cilju.⁴ Tu se ne govori o družbenih praksah konstrukcije pomena niti o kulturnem, zgodovinskem in političnem kontekstu, v katerem se dogaja.

Problematizacija in poskus novih definicij pismenosti hkrati zahteva premislek vsaj o naslednjem: kako se spreminja naše razumevanje pismenosti, kakšno je razmerje med praksami in govorom o teh praksah, kakšne so omejitve današnjih konceptualizacij ter kakšni so morebitni novi miti o pismenosti in njihovo razmerje do družbenih, kulturnih, političnih idr. pogojev (Vendramin, 2005: 79). Ustrezno podobo lahko poda šele analiza drugih interesov, povezanih s področjem edukacije in širšim družbenim poljem, in prepoznavanje presežka skrbi, ki vznikne ob rezultatih študij, ki kažejo, da ravni pismenosti strmo upadajo, presežka, ki je pogojen z drugimi dejavniki (denimo pojmovanjem otroštva). To seveda ne pomeni, da so take skrbi nelegitimne ali napačne, jih pa najbrž ne bi tako močno občutili, če ne bi gradile na predobstoječi tesnobi, ki je odziv na temeljne družbene spremembe. To omogoči odvrniti pozornost od nekaterih težje sledljivih ekonomskih in družbenih problemov.⁵

Čeprav je mogoče trditi, da je za učinkovito razvijanje taktik in strategij na polju edukacije treba vzpostaviti neko skupno referenčno točko, je treba oba koncepta – tako »otročstvo« kot »pismenost« – podvreči demistifikaciji in izpostaviti njuno »prikrito« plat, ki se ne meni za delitve, ki rušijo posplošene koncepte kulture, pismenosti ipd. Po drugi strani pa je ob razvijanju »novih« pismenosti in utemeljevanju njihove nujnosti še prej treba preseči tehnofobični argument in dihotomijo povečevanje – cenzuriranje. Kritična teorija tehnologije se izogiba tako strahu pred tehnologijami kot tudi njihovi pretirani hvale in se zaveda, da lahko mediji in tehnološki postopki sprožijo nepredvidene učinke ali da lahko dobrim projektom sledijo rezultati, ki jih nismo želeli (Kellner, 2007: 12 in nasl.).

Za konec lahko ponovimo, da oboje, tako pojmovanje otroštva kot pojmovanje pismenosti prevevajo protislovne iluzije: o otroštvu, ki bi mo-

ralo biti doba nedolžnosti in neproblematičnosti, nekakšna »zlata doba« človeškega življenja, ki pa se v zadnjem času (prezgodaj) staplja s tegobami, ki jih s seboj prinese življenje odraslih, in o pismenosti kot nevtralni, ne-družbeni in ne-kulturni praksi, ki prav nič nima opraviti z ideologijami, identitetami ali vrednotami.

Opombe

- [1] Za tako opredelitev gl. npr. Kordigel in Jamnik, 1999.
- [2] Med te »skrivnosti« štejejo tiste vidike, ki so tradicionalno pojmovani kot del življenja odraslih (nasilje, smrt, spolnost ipd.), torej tiste, ki naj bi jim bili danes otroci podvrženi, preden so »čustveno zreli« za njih, tiste, ki otroke silijo, da odrastejo pred svojim časom (npr. Elkind, nav. po Buckingham, 2000: 22). Skoraj odveč je še enkrat opozoriti, da je kategorija otrok spet razumljena onstran pluralnosti družbenih kategorij, onstran različnosti, ki jih vsiljujejo geografski, zgodovinski, politični in še kakšni pogoji.
- [3] Teorije opismenjevanja, ki izhajajo iz socio-kulturne perspektive, so pomembne tudi pri prizadevanjih proti oženju kurikula na dekontekstualizirane dejavnosti, denimo razbiranje pomena (Nixon in Comber, 2005: 227).
- [4] Buckingham, 2000: 14. Del te kritike se nanaša na psihologijo kot vedo, ki je do nedavnega imela nekakšen primat pri preučevanju otroštva. Tak pogled je deležen kritik tudi znotraj same psihologije (prav tam).
- [5] Kot pravi Philip Jenkins v svoji analizi moralne panike, ki je bila značilna za britansko družbeno življenje v preteklih dveh desetletjih, gre tu za politiko substitucije kot odziv na nekatere temeljne družbene spremembe: v časih negotovosti je zbujanje strahov o otrocih pomembno sredstvo za mobiliziranje javne pozornosti in podpore. Kampanje proti homoseksualcem so na primer redefinirane kot kampanje proti pedofilom; če kdo dvomi v epidemične razsežnosti, je hitro označen kot sovražen do otrok (nav. po Buckingham, 2000: 11).

Literatura

- Berger, I. (2005). Broadening the Notions of Early Literacy, *BC Educational Leadership Research*, dostopno tudi na <http://slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue2/Berger.pdf>, 1/6/2006.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*, Cambridge: Polity Press.
- Burgess, T. (1993). Returning History: Literacy, Difference, and English Teaching in Post-War Period, v Green, B. (ur.), *The Insistence of the Letter: Literacy Studies and Curriculum Theorizing*, London: The Falmer Press, str. 107–119.

- Carrington, V. (2005). New Textual Landscapes, Information and Early Literacy, v Marsh, J. (ur.), *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*, London: Routledge/Falmer, str. 13–27.
- Graff, H. J. (1987). *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Bloomington in Indianapolis: Indiana University Press.
- Graff, H. J. (1995). *The Labyrinths of Literacy. Reflections on Literacy Past and Present*, Pittsburgh in London: University of Pittsburgh Press.
- Hamer, J. (2005). Exploring Literacy with Infants from a Sociocultural Perspective, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, II, 2, str. 70–75, dostopno tudi na http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume2_issue2/hamer.pdf, 1/6/2006.
- Hrženjak, M. (2004). Vsebinske opredelitve kulturne vzgoje med koncepti otroštva in kulture, *Šolsko polje*, XV, št. 3/4, str. 29–36.
- Kellner, D. (2007). Novi mediji in nove pismenosti: rekonstrukcija vzgojno-izobraževalnega dela za novo tisočletje, *Vzgoja in izobraževanje*, 4, XXXVIII, str. 12–28.
- Kordigel, M., in Jamnik, T. (1999), *Književna vzgoja v vrtcu*, Ljubljana: DZS.
- Marsh, J. (2005). Introduction. Children of the Digital Age, v Marsh, J. (ur.). *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*, London: Routledge/Falmer, str. 1–10.
- Nixon, H., in Comber, B. (2005). Behind the Scenes. Making Movies in Early Years Classrooms, v Marsh, J. (ur.), *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*, London: Routledge/Falmer, str. 219–236.
- Redding-Jones, J. (2003). Feminist Methodologies and Research for Early Childhood Literacies, v Hall, N., Larson, J., in Marsh, J. (ur.), *Handbook of Early Childhood Literacy*, London: Sage, str. 400–410.
- Vendramin, V. (2002). Who »Invented« Childhood? Some Perspectives on Difference Between Children and Adults, *The School Field*, XII, 7, str. 65–74.
- Vendramin, V. (2005). Konceptualizacije pismenosti in razgradnja nekaterih s tem povezanih mitologij, *Šolsko polje*, XVI, 1/2, str. 71–82.
- Vončina, V. (2006). Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo (Intervju z Allanom Lukom), *Sodobna pedagogika*, 5, str. 8–21.