

# FUNKCIONALNA PISMENOST NA PRELOMU TISOČLETJA

Mag. Alenka  
Janko Spreizer  
Fakulteta za  
podiplomski  
humanistični študij

## *Novejše raziskave in opredelitve pismenosti odraslih*

**S**pismenostjo se ukvarjajo mnoge humanistične in družboslovne znanosti, tako da pojem pismenosti ni mogoče enoznačno in jasno opredeliti. S prispevkom želimo opozoriti predvsem na novejše koncepcije in preučevanja pismenosti (konec sedemdesetih in v osemdesetih letih), ki so prispevala k spreminjanju koncepcije pismenosti na področju izobraževanja odraslih.

Vprašanjem posvečajo največ pozornosti zgodovina, antropologija in sociologija, pa tudi psihologija, lingvistika, filozofija, literarna teorija, semiotika in psihoanaliza ter tudi andragogika. V osemdesetih letih so začeli opozarjati na posebne vidike pismenosti, ki so bili pri oblikovanju programov za pismenost odraslih največkrat prezrti.

V prispevku predstavljamo raziskave iz naštetih ved, ki upoštevajo sociokulturni položaj posameznikov in skupin, ter implikacije teh študij pri izobraževanju odraslih.

### **NOVEJŠE OPREDELITVE PISMENOSTI**

Street (1984) deli opredelitve in študije oziroma preučevanja pismenosti v dva modela: opredelitve, neodvisne od konteksta, so značilne za tehnološko-deterministični model, študije in preučevanja pismenosti v kontekstu pa so značilne za kontekstualni model.

Deterministični model združuje t. i. »tradicionalne podmene« o pismenosti in njenih učinkih na človeka in družbo. Pismenost je tehnologija, kar »avtomatično« prispeva k razvoju, npr. k višjim stopnjam družbenega ali osebostnega razvoja, k bolj razvitim kognitivnim procesom in podobno (Street 1984: 3).

Kontekstualni model temelji na predpostavkah novejših študij o pismenosti, ki si pomagajo

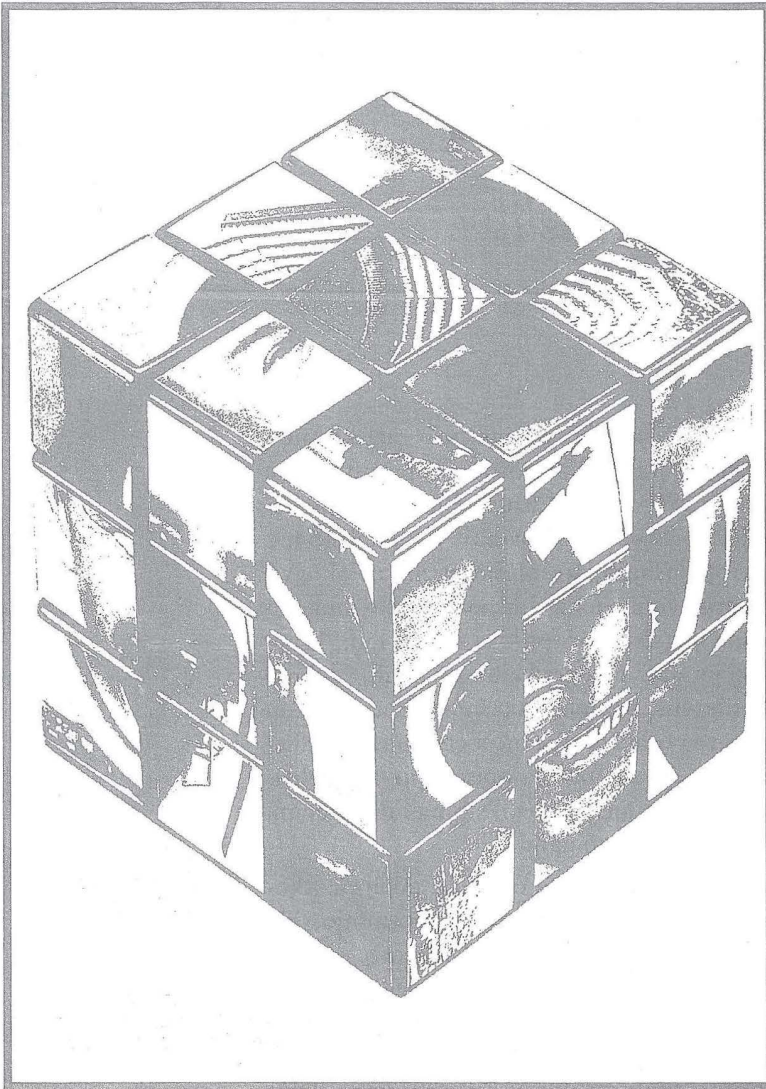
z antropološkimi prijemi pri raziskovanju različnih ravni pismenosti ali pisnih praks (Street 1984: 3). Združuje študije, ki opredeljujejo pismenost v povezavi s kontekstom z antropološkega, sociološkega in sociolingvističnega vidika ter z vidika sistemske funkcionalne lingvistike. S prikazi preučevanj, ki temeljijo na etnografskih prijemih, želimo predstaviti prednost takšnih preučevanj in njihove posledice. Prednost etnografije pismenosti je, da se posveča opisovanju in analizi razlik med razredi, sloji ali družbenimi in etničnimi skupinami.

Opisani prikazi bodo osvetlili, zakaj raziskovalci področja pismenosti opozarjajo, da opredelitev funkcionalne pismenosti zahteva razmislek. V okviru Unesca in njegovih kampanj opismenjevanja so različno opredeljevali ta koncept. Z vprašanjem, ali je smotrno govoriti o funkcionalni pismenosti, ki jo skuša rekonceptualizirati sistemska funkcionalna

V šestdesetih letih je bila funkcionalna pismenost bolj nevtralno opredeljena, kasneje pa so jo izobraževalci opredeljevali glede na politične in ideološke funkcije, ki se uresničujejo s pomočjo opismenjevanja in izobraževanja.

lingvistka, ali pa je ustrezneje govoriti o različnih pismenostih, se ne bomo podrobneje teoretsko ukvarjali. K razmisleku glede uporabe pojma funkcionalna pismenost nas navajajo številni avtorji, ki opozarjajo, da je sintagma 'uspešno ali učinkovito funkcioniranje v vsakdanjem življenju' ali 'uspešno funkcioniranje v pisni kulturi' tako rekoč pomensko prazna. Ni namreč možno enoznačno opredeliti sintagme 'uspešnega funkcioniranja'. K razmisleku nas navajajo tudi avtorji, ki trdijo, da posamezniki lahko uspešno 'funkcionirajo' v pisni kulturi, četudi so 'slabo pismeni', in sicer tako, da so vključeni v socialne mreže,





v katerih si ljudje ponujajo oz. izmenjujejo različne usluge (Barton 1994).

Nekatere smeri lingvistike si prizadevajo za preoblikovanje opredelitev funkcionalne pismenosti; predvsem sistemska funkcionalna lingvistika ter sociolingvistika, ki povezujeta pojem pismenosti predvsem z jezikovnim vidikom. V sistemske lingvistiki (Hammond, Freebody 1994) oziroma sociolingvistiki (Verhoeven 1994) tudi bolj ali manj eksplicitno omenjajo potrebo po upoštevanju socioloških vidikov pri preučevanju pismenosti in se v tem smislu približujejo sociološkim opredelitvam, ki poudarjajo predvsem socialni vidik pismenosti (Barton 1994a, 1994b).

### ... v sistemske funkcionalni lingvistiki

Jeniffer Hammond in Peter Freebody (1994) sta predlagala, naj se poleg tradicionalnega pojmovanja pri novejši opredelitvi funkcio-

nalne pismenosti upošteva tudi vidik sistemske lingvistike, ki ugotavlja, kako funkcionira jezik in kako lahko uporabimo razpoložljiva jezikovna sredstva v leksičnem in gramatičnem sistemu, da imajo pomen. To je teorija jezika v kontekstu, saj predpostavlja, da jezik lahko razumemo samo v kontekstu uporabe. Jezik je oblikovan v kontekstu kulture in situacije, ki vključujeta vrednote, razpoloženje, izkušnje določene družbene skupine v kulturnem okolju, pričakovanja tipičnih jezikovnih vzorcev vedenja in jezikovne interakcije. Sistemska funkcionalna lingvistika tudi opozarja, da je treba pri jezikovni obravnavi izhajati iz besedila kot celote ter da uporabljamo in razumemo jezik le v omenjenem kontekstu (Hammond in Freebody 1994: 426). Predlagata, da naj se le-ta naslanja na funkcije in rabe jezika v širšem smislu in v različnih kontekstih.

Pojem funkcionalne pismenosti se naslanja na številne funkcije v modernih industrijskih družbah, kjer se prakticira pismenost, npr. na prosti čas, poklicne in akademske funkcije. Na teh področjih najdemo besedila, ki so bolj ali manj dostopna različnim socialnim skupinam in posameznikom, bolj ali manj zahtevna do piscev in bralcev ter so bližje ustnim kot pisnim besedilom. Tako posameznik potrebuje mnoge spretnosti pri tvorjenju besedil. Freebody in Luke (1990; po Hammond in Freebody 1994) sta zapisala, da mora pismen posameznik:

- obvladati pravopis (prepoznavati mora fonološke odnose med zvokom in črko, obvladati mora konvencije črkovanja in oblikovanja besed),
- razumeti notranjo strukturo in namen besedila (razvijati mora sredstva, ki temeljijo na razumevanju pripovedi besedila (naracija) ali logičnih odnosov, ki oblikujejo ekspozicijo),
- obvladati pragmatični kod pri uporabi besedila v določenem kontekstu (besedilo mora oblikovati glede na socialni in kulturni namen),
- imeti sposobnost kritične analize besedila (razvijati mora sredstva in nivoje zavesti, ki dopuščajo epistemološko in strukturalno presojo; v besedilu mora ugotavljati dispozicijo in orientacijo ljudi do vsebin, ki jih opisujejo (Hammond in Freebody 1994: 440).

Posameznik mora razviti zgoraj naštetih spre-



tnosti, če želi prakticirati tiste rabe pismnosti, ki jih zahteva pisna družba. Seveda pa opisane spretnosti niso zadosten pogoj, da posameznik doseže vse zahteve, ki jih postavlja pisna kultura svojim pripadnikom.

Hammond in Freebody (1994) trdita, da mora učinkovit program za funkcionalno pismenost vključevati vsa štiri področja v enaki meri, ker je pismenost kompleksna in sofisticirana dejavnost. Učinkovit program temelji na jezikovnih zvrsteh različnih besedil, pozornost pri oblikovanju besedil pa je usmerjena na kontekst, socialni namen, strukturo in značilnost besedila (Hammond in Freebody 1994: 439–440).

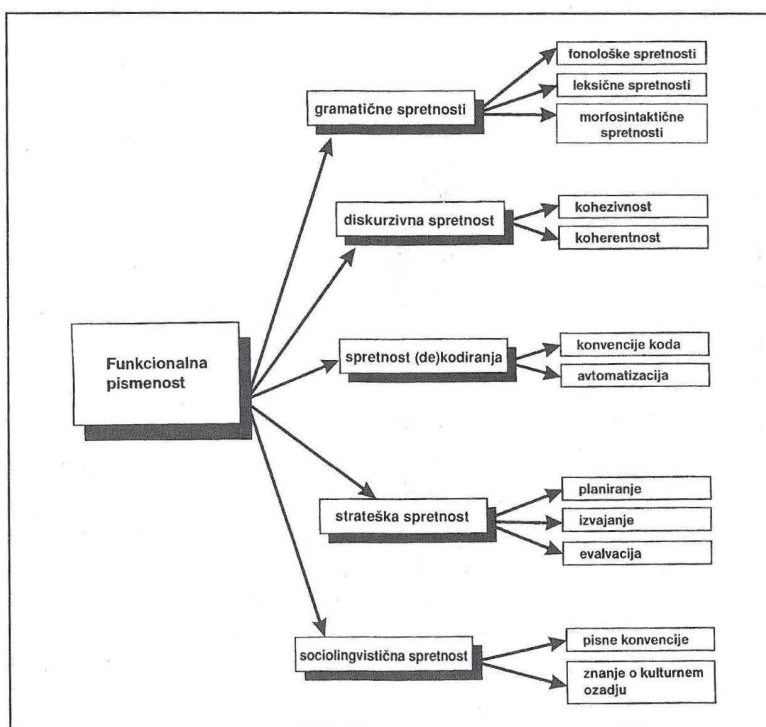
Njuna opredelitev je po našem mnenju pozitivna zato, ker ne opredeljujeta s konceptom samih vsebin in konkretnih standardov, temveč opisno naštevata spretnosti, ki jih mora posameznik obvladati: obvladati mora pravopis, notranjo strukturo in namen besedila, kar zahteva razumevanje sporočila v besedilu in logičnih odnosov, poleg tega pa mora biti posameznik sposoben za kritično analizo besedila. Po drugi strani pa je, rečeno zelo na kratko in poenostavljeno, tudi ta opredelitev problematična, ker si posamezne zahteve po naštetih točkah lahko zelo različno razlagamo. Nič manjša ni zagata, do katere pridemo, če hočemo posamezne spretnosti opredeliti npr. v operacionaliziranih standardih znanja.

### ... v sociolingvistiki

Za drugačno pojmovanje funkcionalne pismenosti si prizadeva tudi Ludo Verhoeven (1994). Verhoevenovo izhodišče je sociokulturni pristop in vprašanje, katere psiholingvistične sposobnosti vključuje funkcionalna pismenost posameznika.

Njegov model funkcionalne pismenosti vsebuje sociolingvistični koncept komunikativne spretnosti, ki sta ga Canale in Swain (1980) opredelila kot gramatično sposobnost, diskurzivno sposobnost, strateško sposobnost in sociolingvistično sposobnost. Gramatična sposobnost pomeni obvladovanje fonoloških, leksikalnih in morfološko-sintaktičnih pravil ter pravil za oblikovanje stavkov. Pri diskurzivni sposobnosti gre za obvladovanje pravil, ki uravnavajo kohezivnost in koherentnost različnih tipov diskurzov. Strateška spretnost vključuje spretnost verbalnih in neverbalnih

strategij za kompenziranje prelomov/presledkov/premorov in za povečevanje učinkovitosti komunikacije. Sociolingvistična spretnost je povezana s spretnostjo sociokulturnih konvencij, ki se spreminjajo glede na družbeni kontekst. Bachman (1990) je konceptu komunikativne spretnosti dodal še psihofiziološke mehanizme, ki vključujejo načrtovanje hitrosti govora in prozodijo (nauk o kvantiteti zlogov oz. nauk o tvorbi stihov in hitrosti). Verhoeven (1994) opozarja, da teoretski okvir komunikacijskih spretnosti temelji na govoru. Lingvistična orodja, ki so namenjena razumevanju ali produciranju pisnega jezika, niso popolnoma identična s tistimi, ki jih vključuje ustni diskurz. Dodaja, da model velja tako za ustni kot tudi za pisni jezik, pri čemer gre za kontinuiran odnos med ustnim in pisnim.



Slika 1: Model funkcionalne pismenosti, Verhoeven 1994: 9

Verhoeven (1994) je koncept funkcionalne pismenosti opredelil s pomočjo modela komunikativne spretnosti, tako da je prevzel in dopolnil Canale in Swainove (1980) ter Bachmanove (1990) opredelitve gramatične, diskurzivne, strateške, sociolingvistične ter psihomotorične spretnosti. Modelu je dodal tudi spretnost (de)kodiranja.

Gramatične in diskurzivne spretnosti obsegajo sposobnosti kontroliranja formalne orga-



nizacije pisnega diskurza. Lingvistična orodja, ki so namenjena razumevanju ali pisanju pisnega jezika, niso popolnoma identična tistim, ki jih vključuje ustni diskurz.

Spretnost kodiranja in dekodiranja pisnega teksta vključuje tehnično spretnost pisanja in branja ter se nanaša na obvladovanje prijemov, ki so bistveni pri pisnem kodu. Pri zasebnem pismu med vrstniki je manj pomem-

Za vsak tip dokumentov (npr. za pisanje zasebnega in poslovnega pisma, za pravne dopise, politične traktate, religiozna besedila, novele, pesmi), ki se uporabljajo v različnih družbenih institucijah, veljajo določena pravila in oblike. Tako se pogosto zahteva obvladovanje grafične, pravopisne in slovnične oblike dokumenta. Za pisanje različnih tipov dokumentov je potrebno tudi znanje o kulturnem ozadju in različnih vrednotah ter verovanjih. Na tvorjenje besedil tako npr. vpliva med drugim dejstvo, komu pravzaprav pišemo; od tega je odvisen tudi nagovor in uporaba jezikovnih sredstev.

ba raba šolske pisnosti; lahko se piše v narečju, dopuščajo se pravopisne in slovnične napake, pogosto se zavestno napišejo slengovski izrazi itn. Zelo poenostavljeno rečeno: posamezniki se določenih konvencij bolj ali manj natančno naučimo in jih znamo bolj ali manj natančno uporabljati, obvladovanje teh konvencij pa ni enako strogo zahtevano pri različnih tipih besedil.

Strateške spretnosti se nanašajo na načrtovanje, pisanje in vrednotenje ciljev, ki jih želimo doseči s pisnim besedilom, ter na metakognitivne spretnosti, vključene v našete procese. Načrtovanje in vrednotenje/evalvacija – revizija sta bistveni pri pisanju (Hayes in Fowler 1980), spremljanje (monitoring) pa ima pomembno vlogo pri branju (Clay 1979, 1990). Strateške spretnosti vključujejo tudi nekatere številne spretnosti (Kirsch in Jungebluth 1986). Po Verhoevenu (1994) so pomembne

temeljne računske operacije seštevanja, odštevanja in primerjanja.

Sociolingvistične spretnosti se nanašajo na konvencije pisnosti, ki so primerne za določeno kulturo in družbene situacije ter poznavanje kulturnega ozadja, kar vključuje tudi znanje o strukturah moči v družbi. Sociolingvistična spretnost omogoča

posamezniku obvladovanje pisnih situacij v vsakdanjem življenju. Verhoeven (1994) do-

daja, da je pri zasnovi modela treba upoštevati tudi pismenosti v različnih socialnih skupinah. To zahtevo argumentira z navajanjem izsledkov Shirley Brice Heath (1993), ki jih bomo predstavili v nadaljevanju.

Na novo opredeljeni pojmi ali modeli funkcionalne pismenosti (Hammond in Freebody, Verhoeven) se približujejo konceptom in interpretacijam pismenosti, ki upoštevajo sociokulturno ozadje različnih pisnih praks za različne namene, socialno ozadje pisnih konvencij različnih pisnih besedil, družbene vrednote, verovanje ter kulturno ozadje besedil in njihovih tvorcev.

### ... v sociologiji

Barton (1994a, 1994b) se zavzema za sociološki pogled na pismenost. Konceptu funkcionalne pismenosti ter programom funkcionalnega opismenjevanja očita, da ne upoštevajo sociološke komponente v zadostni meri.

Svoje preučevanje je zasnoval na konceptih pisnih praks (literacy practices) in pisnih dogodkih (literacy events), ki ju je razvila Shirley Brice Heath (1993). Raziskovanje pismenosti mora po Bartonu upoštevati, da je »pismenost družbena dejavnost«, ki jo opiše kot »pisne prakse, ki jih ljudje prakticirajo pri pisnih dogodkih« (Barton 1994b: 187).

Barton (1994b) pravi, da je potrebno raziska-

Pismenost ni le znanje branja in pisanja na temeljnem nivoju, temveč pomeni tudi sposobnost samozavestnega in učinkovitega delovanja v pisnih svetovih, ki jim želimo pripadati. To vključuje tudi podporne mreže, npr. pomoč prijateljev pri dejavnostih, ki zahtevajo pisanje, dostop do učnih priložnosti oz. možnosti za vključevanje v programe za pismenost ter samozavestno uporabo pisnosti (Barton 1994: 192–194).

ti različne pisne prakse, ker obstajajo za vsako področje določene institucije, ki podpirajo različne pisne prakse, ki opredelijo in vplivajo na določene vidike pismenosti: v nekaterih kulturah npr. religija vpliva na ritualni vidik pismenosti, družina vpliva na osebno komunikacijo, delo in šola pa vplivata na javni in formalni vidik komunikacije oz. pisnosti. Različne institucije lahko do določene mere prakticirajo takšne rabe pisnosti, ki so si med

*Za funkcionalno pismenost so pomembne tudi strateške spretnosti.*



seboj bolj ali manj podobne, lahko pa so med seboj tudi konfliktni.

Sociološka perspektiva je ustrežnejše izhodišče, ker pojasnjuje in ugotavlja, da obstaja več različnih pismenosti, in omogoča koherenten govor o mnogoterih pismenostih. Delo na področju pismenosti bi zato moralo izhajati iz človekovih osebnih opredelitev in razumevanja branja, pisanja, rab pismenosti in pisnih praks, v katere je posameznik vključen. Barton (1994a, 1994b) dodaja, da morajo programi za pismenost iz omenjenih razlogov najprej ustrezati percepcijam ljudi, ne le prioriteta vlad ali mednarodnih organizacij. Izhodišče programov opismenjevanja morajo biti potrebe posameznikov, ki se spreminjajo. Takšen pristop je drugačen od analize potreb po pismenosti, ki jo naredi skupina izobraževalcev brez predhodnega posvetovanja z odraslimi udeleženci programov za pismenost. Praktični učinki sociološkega pristopa k pismenosti se kažejo v spremembah pri poučevanju odraslih in v upoštevanju sociokulturnega konteksta (Barton 1994: 188–197).

## RAZISKAVE O PISMENOSTI V RAZLIČNIH DRUŽBENIH KONTEKSTIH

Raziskovalci, ki vzamejo za izhodišče kontekstualni model, skoncentrirajo preučevanje na specifične družbene prakse branja in pisanja. Sem sodijo študije o pismenosti, ki temeljijo na antropoloških in medkulturnih prijemih raziskovanja ter zavračajo ozek psiholingvistični in kulturni pristop (Street 1993: 1). Tovrstna preučevanja pismenosti ne pojmujejo kot nevtralne tehnologije, kar velja za redukcionistični deterministični model, pač pa vedno opišejo celoten kontekst, tj. zgodovinsko, politično, religiozno itn. ozadje, v katerem so določene rabe pismenosti. Raziskujejo tudi vprašanja kulturno specifičnega in univerzalnega v pisnih praksah itn.

Proučujejo pomen procesov socializacije v različnih družbenih institucijah, pri opismenjevanju za pripadnike različnih družbenih skupin. Priznavajo, da so pisne prakse umeščene v kulturo določene družbe oziroma določenih družbenih skupin. Študije, ki upoštevajo sociokulturni kontekst, proučujejo pismenost vedno znotraj konkretne družbene

strukture, konkretnega razreda ali sloja oziroma družbene skupine (npr. vrstniške skupine mladostnikov, ki jih vežejo prijateljske vezi). Ta preučevanja si prizadevajo, da bi dokazala obstoj mnogoterih in različnih rab pismenosti ter pisnih praks, značilnih za različne družbene skupine in posameznike ter za družbene institucije.

Raziskujejo odnose moči in oblasti, ki se odlikavajo tudi v pisnih praksah, ter vlogo pismenosti pri družbeni reprodukciji, konfliktih, »rušenju« družbene strukture ali pri spremembah v družbi (Heath 1993; Graff (1979), Clanchy (1979); po Street 1984). Tako so kritični do trditev liberalnih izobraževalcev, ki poudarjajo le eno plat izobraževanja/opismenjevanja, da namreč s poučevanjem vplivajo na »racionalnost« in kritično zavest učencev. Opozarjajo na vlogo poučevanja, in seveda tudi opismenjevanja, ki je med drugim v funkciji socialne kontrole in hegemonije vladajočih razredov<sup>1</sup> (Street 1984: 3). Proces, s pomočjo katerih se naučimo brati in pisati, oblikujejo pomen le-teh za tiste skupine, ki določene rabe prakticirajo. Zato je ustrezneje govoriti o mnogoterih pismenostih kot o posamezni pismenosti.

Posamezniki se določene rabe branja in pisanja naučijo v različnih kontekstih, ki so odvisni od aspekta socialne strukture, npr. od stratifikacije (določene družbene skupine se naučijo npr. samo branja) in vloge izobraževalnih institucij.

Raziskovalci, ki se nagibajo k temu modelu, opozarjajo na problematičnost odnosa med analizo vsake posamične, izolirane kvalitete pismenosti ter analizo ideološke in politične narave pismenosti (Street 1984: 8). Pismenost je socialna in ideološka praksa, ki vključuje temeljne aspekte epistemologije, moči in politike; tako npr. opismenjevanje lahko pomeni tudi obliko upora oziroma zavračanja dominantnih diskurzov (Lewis 1993).<sup>2</sup>

## PISMENOST IN SOCIALNA STRATIFIKACIJA

Socialni zgodovinar Harvey J. Graff (1979) je povezal analizo pismenosti z analizo družbene strukture. Preučeval je spremembe v družbeni strukturi v Kanadi v 19. stoletju, ki so bile posledica procesov šolanja in opismenjevanja različnih etničnih in poklicnih družbe-



## Ali večja pismenost res vodi k družbeni mobilnosti?

nih skupin. Raziskoval je trditve o pismenosti, po katerih opismenjevanje vodi k družbeni mobilnosti, preseganju revščine in k samozpolnjevanju oziroma samozpreseganju. Ta t. i. mit o pismenosti (literacy myth) po njegovem ne drži. Četudi so se posamezniki iz podrejenih družbenih razredov opismenili, so ostali deprivilegirani, določeni razredi in etnične skupine pa so bili še naprej zatirani. Njegov prispevek je podlaga za bolj družbeno utemeljen pogled na pismenost. Pismenost ni povezana ne z večjo enakostjo, ne z demokracijo, niti z boljšimi pogoji za delavski razred, temveč reproducira ali celo pogloblja družbeno stratifikacijo (1979: 52, po Street 1984).

Zato mora biti izobraževanje strogo kontrolirano<sup>3</sup>. Pedagoški proces poteka pod specifično kontrolo in razvija specifične ideološke interpretacije. Nižji sloji morajo biti prepri-

Za vladajoči razred in za srednje sloje so nepismeni nevarni. Ogrožajo socialni red, odtujeni so od dominantne kulture, so inferiorni in povezani s kulturo revnih. Z opismenjevanjem se prispeva k oblikovanju reda in hkrati k ohranjanju položaja vladajočih skupin. Opismenjevanje, ki je dejavnik zagotavljanja socialnega miru, pa je hkrati tudi nevarno, saj izobražene množice lahko ogrozijo dominantne strukture.

čani, da je opismenjevanje zanje pomembno, biti pa mora kontrolirano, sicer lahko razvijejo svoje alternativne koncepcije in rabe pismnosti, ki ogrozijo hegemonijo vladajočega razreda.

Graff (1979) zaključí, da je opismenjevanje množic samo na videz napredek oz. prednost, ki lahko vpliva npr. na dohodek in moč. Podrejeni razredi oziroma nižji sloji morajo biti prepričani, da gre za dejanski napredek. Opozarja, da so konkretne rabe pismnosti povezane z ideologijo, konstrukcijo ter z interesi različnih razredov in skupin. Opismenjevanje je v funkciji družbene kontrole in hegemonije, rabe pismnosti pa so odvisne od družbenih razredov in njihove relativne moči v kontekstu specifične družbene in ekonomske strukture (Street 1984: 109).

Graffov prispevek je ugotovitev, da je pismenost treba gledati z relativne pozicije razredov, etničnih skupin in njene pomembnosti za njihove potrebe. Njegovo tezo potrjujejo

tudi preučevanja, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

## VRSTE PISMENOSTI V RAZLIČNIH DRUŽBENIH INSTITUCIJAH

Socialna psihologa Scribnerjeva in Cole (1978, 1981) sta opredelila pismenost kot skupino družbeno organiziranih praks. Pismenost kot skupek praks ne zadeva le posameznikove spretnosti branja in pisanja v dani pisavi, temveč je tudi družbeno organizirana dejavnost, ki se uporablja za različne namene v specifičnem kontekstu uporabe.

### ... primer ljudstva Vaij

Testirala sta povezavo med kognitivnimi spretnostmi in pismenostjo pri Vaijih iz Librije, njuno delo pa je povezano tudi z antropološkim raziskovanjem M. Smitha. Kognitivne spretnosti navezujeta na določene družbene prakse, ki zadevajo različne vrste pismenosti in različne sisteme pisave, ki jih Vaiji uporabljajo za različna področja delovanja. Zahteve določene vrste pismenosti so tesno povezane s prakso te pismenosti.

Vaiji imajo na razpolago tri vrste pisave: latinsko, arabsko pisavo in vai, ki jih uporabljajo v različnih kontekstih, povezane pa so s prenosom specifičnih veščin, dejavnosti oz. rab, ko uporabljajo različne pismenosti – angleško v šolah, arabsko za religiozne prakse in vai za vsakdanje zadeve (Goody 1993). Prakse pismenosti vai so ločene od šolanja in umeščene v druge procese socializacije, verovanja ter navad, s katerimi se povezujejo in ki jim dajejo pomen. Etnografski material o Vaijih osvetli eno temeljnih socioloških vprašanj o povezavi med opismenjevanjem in formalnim šolanjem, ker prikaže obstoj različnih pismenosti, ki so lahko bolj ali manj ločene od vpliva šolanja (Street 1984: 102–104). Vai pisave se ljudje ne naučijo v šolah, temveč le z osebnim poučevanjem, zato sta Scribnerjeva in Cole (1978, 1981) upala, da bo ta študija prispevala k analizi pomena pismenosti, ki je ločena od vpliva šolanja, s katerim se na splošno povezuje opismenjevanje.

### ... primer skupnosti Seal Bay

Z analizo različnih pisnih praks, ki so ločene od šolanja ter povezane z drugimi druž-

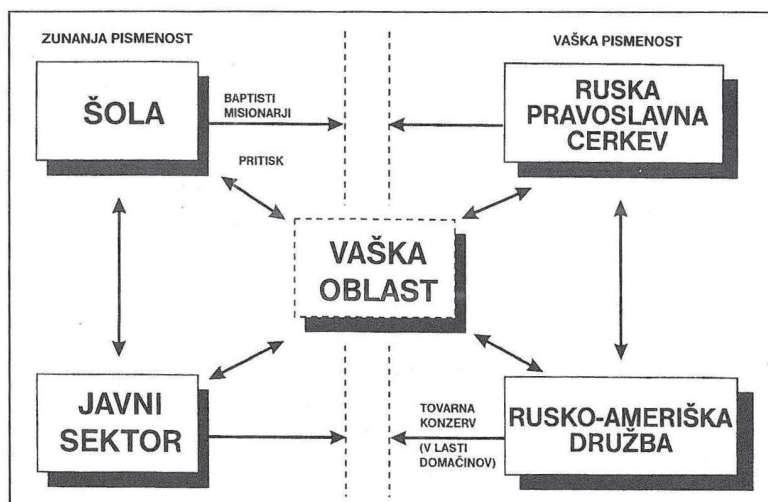


benimi institucijami, sta se ukvarjala tudi antropologa Stephen Reder in Karen Reed Wikeland (1993). Pismenost sta opredelila po Scribnerjevi in Colu kot skupino družbeno organiziranih praks (Reder, Reed Wikeland 1933: 179). Preučevala sta razvoj pismenosti in vlogo, ki jo ima pri tem etničnost. Izbrala sta skupnost na jugu Aljaske, ki sta jo poimenovala Seal Bay. V Seal Bayu, majhni ribiški vasi, so živeli pripadniki različnih etničnih skupin in nacionalnosti: domorodci Eskimi in Aleuti, obstajal pa je tudi vpliv ruskih, skandinavskih in belih ameriških naseljencev. Središče njune raziskave je bil zgodovinski razvoj različnih rab pismenosti. Aljaska je bila najprej ruska kolonija, leta 1867 pa so jo kupile Združene države Amerike. S tem zgodovinskim dejstvom je bil povezan tudi razvoj pismenosti.

Reder in Reed Wikeland (1993) sta preučevala pismenost v petih glavnih družbenih institucijah vasi: v ruski pravoslavni cerkvi, v rusko-ameriški družbi (njena dejavnost je bila predelovalna industrija lososov), v šoli, v javnem sektorju in raba pismenosti, ki jo je prakticiralo vaško vodstvo ali vaška oblast.

V zgodnjem obdobju ruske kolonizacije (v 18. stoletju) sta ruska pravoslavna cerkev in rusko-ameriška družba, ki sta bili zelo močni instituciji v skupnosti, uvedli vsaka svoje specializirane pisne prakse v cirilici. Čeprav je bila pisava v obeh institucijah enaka, so bile pisne prakse v cerkvi in ameriško-ruski družbi različne. Vsaka institucija je vplivala na različna področja in družbene dejavnosti v vasi s svojimi pisnimi praksami. Te specializirane pisne prakse so pomembno vplivale tudi na značilnosti, razvoj ter organizacijo pismenosti v naslednjih dveh stoletjih.

Ko je Aljaska postala ameriška, so Združene države Amerike uvedle v skupnost nov pisni sistem – latinico in nov jezik – angleščino. Ko je nova pisnost prišla v vas (okoli leta 1920), se je ruska cirilica že tako močno utrdila v vaškem življenju, da je predstavljala vaško pisnost, saj se je od začetka ruske kolonizacije pa do tedaj v vasi že »internalizirala«. Nova angleška pisnost, vpeljana od zunaj, je bila vaščanom tuja, kot tudi angleška družba in jezik. Nova pisava je bila povezana z novo institucionalno podlago: z vladno oz. državno šolo in z javnim sektorjem.



Slika 2: Model zgodovinskega razvoja pismenosti v Seal Bayu (Reder, Reed Wikeland 1994: 181)

Znotraj obeh polov, npr. med šolo in javnim sektorjem ter med rusko pravoslavno cerkvijo in rusko-ameriško družbo, prevladujejo dobri odnosi, pari pa so v nasprotju: cerkev je v nasprotju s šolo, javni sektor pa z rusko-ameriško družbo. Vzorec afinitet in nasprotij deluje homeostatično, elementi modela pa so v stalnem konfliktu. Vlogo izenačevalca v teh parih afinitet in opozicij ima vaška oblast. Zato je v središču diagrama.

V konfliktnosti med vaško pismenostjo in zunanjo pismenostjo gre predvsem za konfliktnost med dvema različnima abecednima pisavama: rusko cirilico in angleško latinico. Dva različna sistema pisave sta bila umeščena v različne institucije, le-te pa so razvile svoje lastne pisne prakse. Vse komponente modela so bile v interakciji.

Vaška pisnost vključuje pisne prakse, ki jih prakticirata pravoslavna ruska cerkev in rusko-ameriška družba. Razvile so se v obdobju ruske kolonizacije, poleg širjenja ruske pravoslavne veroizpovedi s pomočjo ruske pravoslavne cerkve pa vključuje tudi pisne prakse, ki so prisotne pri razvoju predelovalne industrije lososov v rusko-ameriški družbi. Ta pismenost v cirilici je opredeljena kot vaška pismenost, ker tako o njej razmišljajo vaščani. V Seal Bayu obstaja že od 18. stoletja naprej in so jo vaščani že sprejeli za svojo. Te prakse so danes del identitete domačinov, čeprav so bile uvedene ob stiku z zunanjo kulturo in čeprav danes prevladuje angleška pismenost na vseh področjih.



Zunanje pisne prakse, ki so jih uvedli v angleščini v ameriški šoli in kasneje v stiku z zunanjimi vladnimi službami, pa so po mnenju vaščanov bolj reprezentativne za belce. Kljub temu, da so domorodci začeli delati v šolskih odborih ali kot pomočniki učiteljev, je šola ostala družbeno in ideološko ločena od skupnosti. Z razvojem se je razširila specializiranost pismenih vlog (in z njimi povezanih služb), povečali so se tudi stiki z zunanjimi službami – kljub stikom z zunanjim svetom pa se vaške pismenosti bolj upirajo spremembam, celo bolj kot tehnološko in funkcionalno znanje vaščanov, ki zahteva izpopolnjevanje v različnih vlogah (Reder, Reed Wikelund 1993: 180–181).

Pismenost v Seal Bayu ima dve različni zgodovinski plati: vsako je uvedla zunanja družba, ki ima značilno pisavo, aplikacije in družbene vloge za specialiste, ki obvladajo in prenašajo različne rabe pismenosti. V spreminjajočem se zgodovinskem ozadju je razvoj družbe in z njim povezane rabe pismenosti privedel do konfliktov, številne razlike med pismenostmi pa so sčasoma zbledele, npr. rabo cirilice je postopoma nadomestila latinica oz. angleška pismenost. Kljub zmanjševanju razlik med pismenostmi pa so še vedno v začetku osemdesetih let ostale nekatere razlike: imeli so dva sistema pisav za različne socialne namene, ki so povezane z vasjo in zunanjim svetom (Reder, Reed Wikelund 1993: 176–178).

Razvoj pismenosti kaže dolgo zgodovino nasprotij med zunanjim in vaškim (koncepta pa nista zabetonirana; kar je bilo nekoč zunanje, se je lahko kasneje vključilo v vaško). Pisne prakse so primer, kako so percepcije povezane s kontekstom. Ruske inovacijske prakse, ki so bile najprej odtujene od skupnosti, so kasneje postale integralni del identitete domorodcev. Pismenost v Seal Bayu odseva socialne vrednote in distinkcije v življenju družbe, poleg tega pa kaže še veliko več. Odraža se v številnih kontekstih, v nasprotjih med vasjo in zunanjim, v konfrontaciji med cerkvijo in šolo ali v razvijanju nove vodilne vloge v vaški oblasti. Pismenost opredeljuje in krepi nasprotja med socialnimi nameni, čeprav kasneje služi prav za zmanjševanje nasprotij med njimi. Razlike v socialnih vlogah ekspertov za pismenost in razlike med načini socializacije v tehnološko in funkcionalno znanje pisanja so distinktivna značilnost vaških in zunanjih rab pismenosti (Reder, Reed Wikelund 1994: 176–196).

## PISMENOST IN SOCIALNO OKOLJE: KAJ POMENI ČAS BREZ PRAVLJIC

Shirley Brice Heath (1993) je preučevala pismenost v treh različnih socialnih skupinah in pokazala, da imajo različni sloji različne pisne kulture in različno vrednotenje le-te. Ukvarjala se je s t. i. družinsko pismenostjo – ugotavljala je, kaj berejo starši svojim otrokom in kako preko branja prispevajo k razvijanju njihovih govornih spretnosti v predšolskem obdobju.

Njeno študijo navajamo zato, ker je pomembno vplivala tudi na preučevanje pismenosti odraslih (Barton 1994) in mladih (Camitta 1993). Zavrnila je opredelitev, da je branje »tehnična spretnost«, in ga opredelila kot »način razlage pomenov iz okolja«. »Način razlage pomenov« iz knjig je navadno interpretiran kot nekaj nevtralnega. Vendar pa je del naučenega vedenja, prav tako kot hranjenje, sedenje za mizo, igranje iger in podobno. Heathova (1993) je pokazala, da se načini razlikujejo med kulturami in znotraj njih glede na ideologijo v splošnem pomenu in posebno v odnosu interakcije med starši in otroki ter v socializacijskih vzorcih (po Street 1984: 121).

Heathova (1993) je analizirala branje v predšolskem obdobju pri otrocih iz družin, ki so pripadale trem različnim socialnim okoljem in različnim socialnim slojem:

- v Maintownu, soseski v Piedmontu v ameriški državi Carolina, kjer so živeli pripadniki višjega srednjega sloja,
- v belski delavski skupnosti v Roadvillu ter
- v črnski delavski skupnosti v Tracktonu.

Primerjala je branje v predšolskem obdobju v družinah iz srednjega sloja, ki so pripadniki prevladujoče kulture, njihovi kulturni vzorci so usklajeni s kulturnimi vzorci, ki prevladujejo v šolskem sistemu, ter sistemi iz obeh delavskih okolij, v katerih se kulturni vzorci razlikujejo od tistih, ki prevladujejo v šoli. Primerjava Heathove je pomembna pri analizi različnih (mnogoterih) pismenosti.

V skupnostih so bile različne vrednote, kulturni vzorci ter pisne in bralne prakse. Vsi otroci so se pripravljali za šolo, ki predstavlja vrednote, vzorce in rabe pismenosti srednjega sloja. Otroci obeh delavskih skupnosti niso bili uspešni v šoli, čeprav so njihovi starši vi-



soko vrednotili šolanje in šolski uspeh. Otroke so spodbujali k šolanju. Menili so, da jim lahko prinese osebni in poklicni uspeh. Prebivalci obeh delavskih skupnosti so bili pismeni – znali so prebrati tiskana in pisana besedila iz vsakdanjega življenja skupnosti, prav tako so občasno tudi sami napisali sporočila po vzorcih, ki so prevladovali v njihovih skupnostih. Vendar pa svojih otrok niso socializirali v tiste pisne strategije, ki jih zahteva šola. Heathova (1993) je ugotovila, da se učenje jezika pri predšolskih otrocih iz Roadvilla in Tracktona zelo razlikuje: v Tracktonu se otroci naučijo govoriti, v Roadvillu pa odrasli poučujejo otroke, kako se govori (Heath 1993: 80).

Heathova (1993) je pokazala, da v omenjenih skupnostih različno vrednotijo pomen pismenosti oziroma branja. Kulturno naravo pisnih praks je predstavila v širšem družbenem okviru.

### ... otroci iz Maintowna

Predšolski otroci iz Maintowna, katerih družine sodijo v višji srednji sloj, njihove matere pa so bile praviloma učiteljice, se naučijo upoštevati knjige že v zgodnjem otroštvu. Skozi pravljičnice osvojijo »infrastrukturo pedagoških praks«, ki v veliki meri ustrezajo pisnim praksam, ki prevladujejo v šoli in so visoko vrednotene. Starši jih naučijo odgovarjati na vprašanja in opisovati zgodbe o dogodkih ob gledanju slik v knjigah. Branje z razumevanjem v prvih razredih poteka po istih obrazcih, kot jih uporabljajo starši pri branju pravljičnic v tem socialnem okolju. Znanje iz knjig se naučijo vgrajevati v dejanske izkušnje in ga uporabljajo pri obsegu in izražanju teh izkušenj. Naučijo se razlikovati med realnostjo in med pripovedovanjem domišljijjskih zgodb ter med fantazijskim opisovanjem značilnosti vsakdanjih predmetov. Vse to jih pripravlja na šolski način uporabe knjig oz. šolske pisne prakse. Naučena pismenost izhaja iz specifične ideologije njihovih staršev in temelji na zavestni želji, da bi otroke pripravili na šolo in poznejše kariere srednjega sloja. V družinah iz Maintowna, kjer starši berejo otrokom predvsem pravljičnice, se razpravlja in fantazira o resničnosti različnih zgodb. Otroci in starši se pogovarjajo o zgodbah in pravljičnicah, otroke sprašujejo o prebrani vsebini z vprašanji, ki so podo-

bnna vprašanjem šolskega pedagoškega diskurza. Med branjem lahko posegajo v vsebino s pripombami, lahko dvomijo ali sprašujejo o resničnosti prebranega.

### ... otroci iz Roadvilla

Otroci iz Roadvilla pa se naučijo drugače povezovati pismenost in resničnost. Njihovi starši so verni in uporabljajo pismenost za branje religiozних besedil, najpogosteje svetopisemskih zgodb. Branje je v funkciji moralnega izpopolnjevanja. Ker gre za svetopisemske zgodbe in uporabo teh besedil za versko vzgojo, se v teh družinah ne sme fantazirati o prebranih vsebinah, še manj pa razglabljati o njihovi resničnosti. Branje iz knjig se v belski delavski skupnosti uporablja za vzdrževanje, informiranje in poučevanje pasivnega občinstva, ki posluša biblijske zgodbe. Roadvilski otroci ne širijo z bralnimi praksami niti konteksta niti pisnih praks, kot to delajo otroci, ki pripadajo srednjemu sloju. Prav tako beli delavski otroci ne uvidijo, da gre za podobnost med dogodki v knjigah in realnem svetu, in ne sprožijo pogovora o podobnostih in razlikah, kot to delajo otroci in starši v družinah iz srednjega sloja.

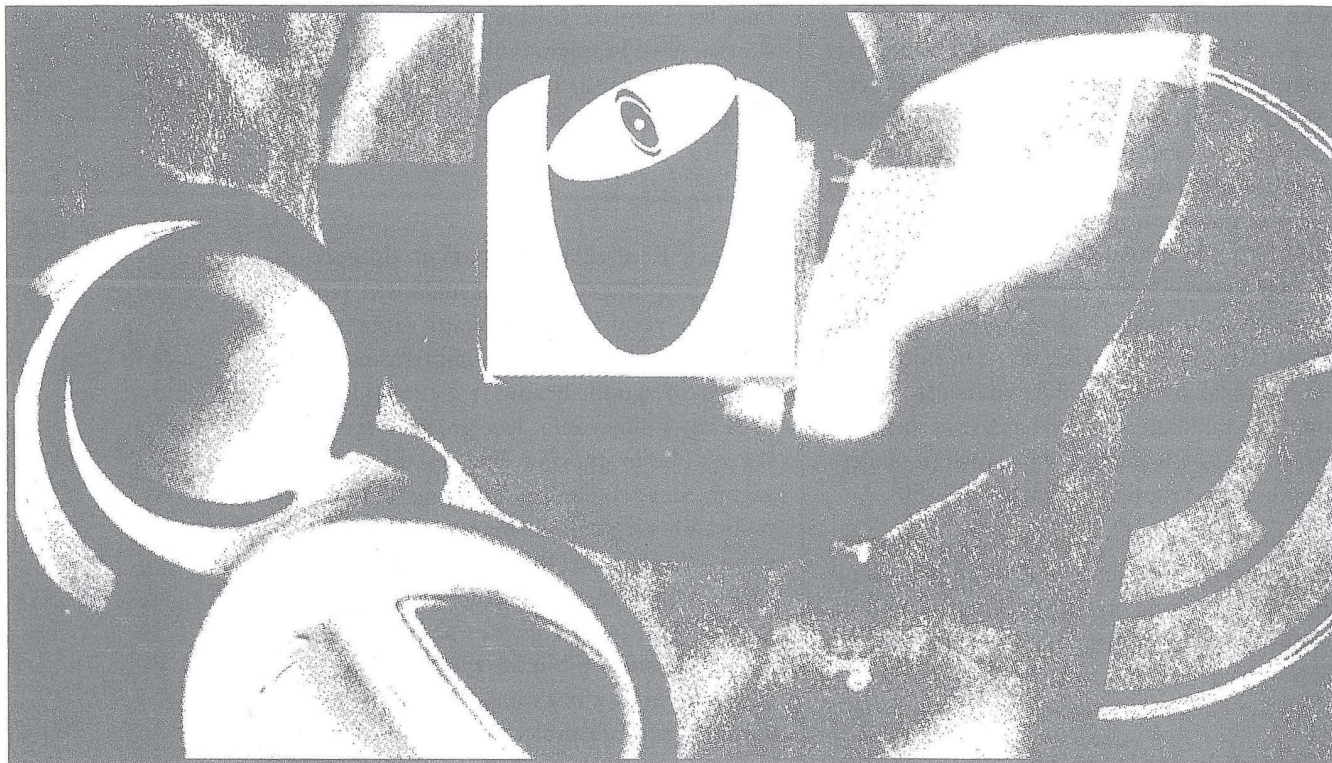
### ... otroci iz Tracktona

Otroci črnskih delavskih družin iz Tracktona redko dobijo knjige, v njihovem okolju je malo čtiva, ki bi jim bilo namenjeno. Njihovi starši nimajo navade, da bi svojim otrokom brali. Včasih berejo predšolskim otrokom starejši otroci, ki se igrajo šolo in postavljajo

Če hočemo razumeti mesto pismenosti v človeški družbi in načine, kako otroci pridobivajo pismenost v svoji skupnosti, je treba preučevati in interpretirati pismenost glede na večje sociokulturne vzorce. Etnografija mora opisati pismenost v njihovem sociokulturnem kontekstu, da bi jih lahko razumeli.

vprašanja o prebrani vsebini. Otroci niso socializirani v vzorce sporazumevanja in pojasnjevanja, ki jih kasneje zahteva šola. Starši ne sprašujejo otrok z vprašanji, ki bi zahtevala pojasnjevanje vzrokov ali opisovanje predmetov. Postavljajo jim takšna vprašanja, ki zahtevajo le analogno pojasnjevanje, ne pa natančnejših primerjav med dogodki in osebami. (Čemu/komu je to podobno?) Natančnejše primerjave med dogodki in osebami pa





obvladajo otroci, ki so socializirani v kulturo višjega srednjega sloja, ker jih starši že od zgodnjega otroštva po teh primerjavah sprašujejo in zahtevajo od njih pojasnjevanje (Heath 1994: 73–95).

Razlika med vzorcem pisnih rab iz srednjega sloja in vzorci pisnih rab v delavskih okoljih lahko ilustrira, kako se pismenost razlikuje med različnimi deželami in znotraj dežel ter med različnimi etničnimi skupinami.

### **PISMENOST ODRASLIH V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU**

David Barton (1994) je preučeval pismenost odraslih v vsakdanjem življenju v okviru etnografske študije na univerzi v Lancasteru v SZ Angliji. Pokazal je, da pripadniki različnih družbenih skupin prakticirajo zelo raznolike pismenosti. Pismenost se navezuje na različna področja, tako obstaja več načinov branja in več različnih pisnih praks v življenju posameznikov.

Pojmovanje pismenosti kot družbene dejavnosti<sup>4</sup> predstavi na podlagi študije primera o Harryjevih pisnih praksah v vsakdanjem življenju. Harry je bil predstavnik delavskega razreda, ki je nehal hoditi v šolo pri štirinajstih letih, kasneje pa je bil po poklicu gasilec. V

času Bartonove študije je bil že upokojen. Imel je ženo, ki mu je pred leti umrla, in sina, ki je imel svojo družino, tako da je Harry živel sam. Imel je tudi svakinjo, ki je zanj nakupovala, in nekaj prijateljev, ki jih je obiskoval. Rad je hodil tudi v knjižnico.

Harryjeve pisne prakse so bile raznovrstne, povezane z nakupovanjem, s pisanjem seznamov, iskanjem in izrezovanjem kuponov za posebne ponudbe in popuste, s plačevanjem različnih računov, z obiskovanjem knjižnice, z zapisovanjem telefonskih sporočil, z branjem in diskutiranjem ob časopisnih novicah, z branjem knjig o lokalni zgodovini ter podobnimi opravili. Področja oziroma dejavnosti, ki so povezane z naštetimi pisnimi praksami, pa so: nakupovanje, preživljanje prostega časa, družinski in prijateljski odnosi.

Pisne prakse so včlenjene v širše družbene odnose. Ljudje delujejo v zelo pestrih družbenih odnosih in socialnih vlogah, zato so pestre tudi njihove rabe pismenosti. Barton in Padmore (1991) ugotavljata, da gre pri rabah pismenosti v vsakdanjem življenju za spolno delitev vlog. Ženske prakticirajo predvsem pisne prakse, ki sodijo v zasebno sfero. To je pisanje voščilnic in čestitk ob praznikih ter drugih pomembnih dogodkih, s čimer ohranjajo stike s prijatelji, sorodniki in znanci. Moški prakticirajo pretežno pismenost, zna-

*Raba pismenosti v različnih vlogah.*



čilno za poslovni svet, ki je povezana s plačevanjem računov, hišnimi popravili, hipotekami, poroštvenimi pismi itn. (po Barton 1994b: 190).

Klassen (1991: 43, po Barton 1994) trdi, da ima dom pri razvijanju pisnih rab za vsakdanje življenje osrednjo vlogo.<sup>5</sup> Doma ljudje prakticirajo zelo različne pismenosti, Mary Hamilton in Paul Davies (1990) pa opozarjata, da so domače rabe pismenosti zelo različne in kompleksnejše od rab na delovnem mestu (po Barton 1994b: 190).

Harry je povedal, da ni znal niti brati niti pisati, ko je zapustil šolo.<sup>6</sup> Novih pisnih praks se je naučil v službi, ko je pisal gasilska poročila. Gledal je stara poročila in jih prepisoval, preoblikoval, pri tem pa mu je pomagal tudi sin. Nekaterih pisnih praks se je naučil tudi pri opravljanju tajniškega dela v lokalnem delavskem klubu, ko je zapisoval sporočila, obvestila o trajanju sestankov itn.

Pismenost se spreminja, ker se spreminjajo tudi zahteve življenja. Ljudje, ki se soočajo s spremenjenimi zahtevami, se učijo pismenosti vse življenje. Tako sta pri Harryju upokojitev in ženina smrt spremenila zahteve po pismenosti. Do sprememb pri rabah pismenosti prihaja tudi iz generacije v generacijo – spreminjajo se kulture, socialne prakse v spreminjajočem se okolju pa se tem spremembam prilagajajo. Nove zahteve postavljata tudi nova tehnologija in politika.

Drugi vidik situacijskih pisnih praks v širših družbenih odnosih je delovanje ljudi v širših družbenih mrežah, ki pogosto temeljijo na vzajemni podpori in izmenjavi uslug pri pisnih opravilih, ki jih posameznik ne obvlada ali pa meni, da so manj primerne. Harryjeve socialne mreže so predstavljali družina, sosedje, prejšnji kolegi iz službe, svakinja in sin. Sin je izpolnjeval uradne formularje in pisal poročila za gasilsko službo, Harry pa mu je za protiuslugo zapisoval telefonska sporočila. S kolegi in prijatelji je, kot že rečeno, razpravljal o časopisnih novicah.

Dokler obstajajo mreže, se ljudje, ki imajo težave z branjem in pisanjem, tem problemom izogibajo ali pa jih niti ne zaznajo. Pismenost v teh mrežah ni več individualna, temveč družbena zadeva (Barton 1994: 191). Tudi to potrjuje zgornjo tezo o pismenosti kot o družbeni dejavnosti.

## NAMESTO SKLEPA

V prispevku smo predstavili teoretske opredelitve ter raziskave pismenosti iz različnih humanističnih in družboslovnih ved. Preučevanja opredelitev in študij sem se lotila predvsem zaradi dveh prevladujočih motivov:

Izobraževalci odraslih bi se morali zavedati, da obstaja v družbi več kultur, ki so značilne za različne družbene skupine, kar velja tako za različne razrede, socialne sloje, vrstniške skupine kakor tudi za etnične skupine. Prikazane opredelitve in študije opozarjajo na prisotnost različnih pisnih praks v različnih družbenih institucijah, npr. v institucijah države in tudi v institucijah civilne družbe.

Prvi motiv je spodbujanje in razvijanje novejšega teoretskega polja, ki je v anglo-ameriškem prostoru znano kot Literacy studies, kar bi lahko prevedli kot preučevanje pismenosti – in ki zajema tako branje kakor pisanje. Razvijanje tega polja študij ima pomembne implikacije za izobraževalne vede, tako za pedagogiko kakor za izobraževanje odraslih.

Pri oblikovanju programov opismenjevanja odraslih sta v ospredju dve problematični vprašanji:

– ali naj programi opismenjevanja nastopajo v vlogi segregacijskega mehanizma in segregirajo različne družbene skupine, ki se udeležujejo tovrstnega izobraževanja, v kulturne vzorce t. i. prevladujoče pismenosti;

– ali naj programi priznavajo očitno dejstvo o prisotnosti mnogoterih pismenosti in mnogoterih kultur, pri čemer je gotovo težje opredeliti vsebino kurikulumu. Predvsem bi morali tovrstni programi imeti jasno izhodišče, da so v službi odraslih in njihovih potreb, zato je njihova primarna vloga usposabljanje odrasle za manipuliranje s pismenimi strategijami obstoječega stanja ter prek tega prispevati k refleksiji in razvijanju učinkovitih pismenih strategij v institucijah prevladujoče kulture.

Drugi motiv pa je zagotavljanje teoretske podlage za izvedbo antropoloških in etnografskih študij o pismenosti v slovenskem prostoru. Primer takšne etnografije pismenosti bomo predstavili prihodnjič, ko bomo opisali pismenost v izbranem romskem naselju.



## LITERATURA

- ALTHUSSER, L.  
1980. Ideologija in ideološki aparati države. V: Zoja Skušek Močnik (ur.): Ideologija in estetski učinek, Cankarjeva založba, Ljubljana, str. 35–100.
- ASHEIM, L.  
1987. The Reader – Viewer – Listener: An Essay in Communication, Washington, DC, Library of Congress.
- BACHMAN, L. F.  
1990. Fundamental Considerations in Language Testing, Oxford, University Press.
- BAKHTIN, M. M.  
1986. The Dialogic Imagination; Four Essays. V: M. Holquist, C. Emerson. Austin. University of Texas Press. (First Published 1981).
- BARTON, D.  
1994a. Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language, Oxford, Cambridge.  
1994b. Social Impact of Literacy. V: L. Verhoeven (ur.) Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, str.185–198.
- BASKAR, B.  
1991. Pisava in šola v tradicionalnih družbah (doktorska disertacija), Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- BAUMANN, G. (ur.)  
1986. The Written Word. Literacy in Transition, Wolfson College Lectures 1985, Calendon Press, Oxford.
- BOURDIEU, P.  
1977. Cultural Reproduction and Social Reproduction. V: J. Karabel in A. H. Halsey (ur.): Power and Ideology in Education, Oxford University Press, New York.  
BOURDIEU, P. in J. C. PASSERON  
1986. Pedagoško djelovanje i simboličko nasilje. V: Sergej Flere (ur.): Proturječja suvremenog obrazovanja. Ogleđi iz sociologije obrazovanja, Zagreb, str. 141–164.
- CAMITTA, M.  
1993. Vernacular Writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students. V: B. Street (ur.): Cross-cultural Approaches to Literacy, Cambridge University Press, Cambridge, str. 228–246.
- CANALE, M. in SWAIN, M.  
1980. »Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Testing and Teaching«. V: Applied Linguistics, št. 1, str. 1–47.
- CLANCHY, M. T.  
1979. From Memory to Written Record: England 1066–1307, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- CLAY, M. M.  
1979. Reading. The Patterning of Complex Behavior, Auckland, Heinemann.  
1990. Becoming Literate: The Construction of Inner Control, Portsmouth, NH, Heinemann.
- FLERE, S. (ur.)  
1986. Proturječja suvremenog obrazovanja. Ogleđi iz sociologije obrazovanja, Zagreb.
- FREEBODY, P. in A. LUKE  
1990. »'Literacies' Programs: Debates and Demands in Cultural Context«. V: Prospects: A Journal of Australian TESOL, 5, 3, str. 7–16.
- GOODY, J.  
1993. Med pisnim in ustnim. Študije o pisnosti, družini, kulturi in državi, Škuc, Filozofska fakulteta.
- GRAFF, H. J.  
1979. The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century City, Academic Press.
- GRAY, W. S.  
1956. The Teaching of Reading and Writing, Chicago, Scott, Foresman.
- HALLIDAY, A. K. in R. HASAN  
1985. Language, Context and Text: Aspects of Language in Social-semiotics perspective, Geelong, Deakin University Press.
- HAMILTON, M., D. BARTON in R. IVANIC (ur.)  
1993. Worlds of Literacy, Clevedon, Multilingual Matters.
- HAMILTON, M in P. DAVIES  
1990. Written Communication Barriers and Long-term Unemployment. Report to the Employment Service.
- HAMMOND, J. in P. FREEBODY  
1994. The Question of Functionality in Literacy: A Systematic Approach. V: L. Verhoeven (ur.): Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, str. 425–443.
- HAYES, J. R. in L. S. FOWLER  
1982. Identifying the organisation of Writing Processes. V: L. W. Gregg and E. R. Steinberg (ur.) Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ, LEA.
- HEATH, S. B.  
1993. What No Bed Time Story Means: Narrative Skills at Home and School. V: J. Maybin (ur.): Language and Literacy in Social Practice, The Open University, Multilingual matters LTD, Clevedon, Philadelphia, Adelaide, str.73–95.
- KERŠEVAN, M.  
1980. Razredna analiza in marksistična družbena teorija; razprave iz marksistične obče sociologije in sociologije religije, Delavska enotnost, Ljubljana.
- KEDDIE, N. (ur.)  
1973. Tinker, Tailor ... The Myth of Cultural Deprivation, Penguin.
- KIRSCH, I. S. in A. JUNGBLUTH  
1986. Literacy: Profiles of America's Young Adults. Final Report, 16 – PL–02. Princeton, NJ, NAEP.
- KLASSEN, C.  
1991. Bilingual Written Language Use by Low-education Latin American Newcomers. V: D. Barton and R. Ivanic (ur.): Writing in the Community, Newbury Park. CA: Sage.
- KLINAR, P.  
1991. Romi med revščino in etnično deprivilegiranostjo. V: Romi na Slovenskem, razprave in gradivo 25. Revija za narodnostna vprašanja. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.
- LABOV, W.  
1973. The Logic of Non-Standard English. V: Keddie, Nell (ur.): Tinker, Tailor ... The Myth of Cultural Deprivation, Penguin.
- LEWIS, I.M.  
1993. Literacy and Cultural Identity in the Horn of Africa: the Somali Case. V: B. Street (ur.): Cross-cultural Approaches to Literacy, Cambridge University Press, Cambridge, str. 143–155.



- MAYBIN, J. (ur.)  
1993. Language and Literacy in Social Practice, The Open University, Multilingual matters LTD, Clevedon, Philadelphia, Adelaide.
- MILHARČIČ HLADNIK, M.  
1993. »O nastanku in razvoju nacionalnih šolskih sistemov«. V: Sodobna pedagogika, št. 7–8, str. 412–421.
- ONG W. J. S. J.  
1986. Writing is a Technology that Restructures Thought. V: G. Baumann (ur.): The Written Word Literacy in Transition Wolfson College Lectures 1985, Calendon Press, Oxford, str. 23–50.
- OXENHAM, J.  
1980. Literacy: Writing, Reading and Social Organisation, Routledge and Kegan Paul.
- REDER S. in K. REED WIKELUND  
1993. Literacy Development and Ethnicity: An Alaskan Example. V: B. Street (ur.): Cross-cultural Approaches to Literacy, Cambridge University Press, Cambridge, str. 176–197.
- SCRIBNER, S. in M. COLE  
1987. »Literacy Without Schooling: Testing for Intellectual Effects«. V: Harvard Educational Review, št. 84 (4), str. 448–461.
1981. »Unpackaging Literacy«. V: M. F. Whiteman (ur.): Variation in Writing: functional and linguistic-cultural differences, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- SKUŠEK MOČNIK, Z. (ur.)  
1980. Ideologija in estetski učinek, Cankarjeva založba, Ljubljana.
- STREET, B. V.  
1984. Literacy in Theory and Practice, Cambridge University Press, Cambridge.
1994. Cross-cultural perspectives on Literacy. V: L. Verhoeven (ur.): Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.
- STREET, B. V. (ur.)  
1993. Cross-cultural Approaches to Literacy, Cambridge University Press.
- VERHOEVEN, L.  
1994. Modeling and Promoting Functional Literacy. V: L. Verhoeven (ur.): Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, str. 3–34.
- VERHOEVEN, L. (ur.)  
1994. Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.
- WHITEMAN, M. F. (ur.)  
1981. Variation in Writing: functional and linguistic-cultural differences, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- WORMALD, C. P.  
1977. The Uses of Literacy in Anglo-Saxon England and Its Neighbours, Transactions of the Royal Historical Society, 5. izdaja, str. 95–113.
- <sup>1</sup> Več o tem v poglavju Pismenost in socialna stratifikacija.
- <sup>2</sup> Lewis (1993) je preučeval rabe pismosti v Somaliji, kjer je bilo v preteklosti rivalstvo med ambarsko krščansko pisavo in njeno tradicijo ter arabsko muslimansko pisno tradicijo z arabsko abecedo. Somalci so si prizadevali za nacionalno neodvisnost in med drugim tudi za svojo nacionalno pisavo v latinici. Ko je zahodna somalska osvobodilna fronta leta 1974 izbojevala svobodo, je zamenjala vse ambarske znake in napise z besedili, zapisanimi v novi somalski pisavi. Zahodna somalska osvobodilna fronta je odprla šole, kjer so učili somalsko pismenost, država pa je organizirala nacionalne kampanje opismenjevanja. Pri opismenjevanju v somalskem jeziku z latinsko abecedo je šlo tudi za zavračanje prejšnjih dominantnih diskurzov (ambarskega in arabskega), hkrati pa se je z opismenjevanjem v nacionalnih kampanjah povečevala samozavest in nacionalni ponos. Ko so del Somalije ponovno zasedli Etiopci, je prišlo do restavracije jezikovne hegemonije. Restavracija jezikovne hegemonije je spodbudila etnična gibanja. Boj za nacionalno neodvisnost je bil hkrati tudi boj za somalsko nacionalno pismenost in boj proti jezikovni hegemoniji.
- <sup>3</sup> Funkcija šole, ki si prizadeva za izobraževalne in vzgojne učinke, ni mogla izpeljati nobenega načrta, ki je predvideval zgolj nadzorovanje in poneumljanje podanikov, kot tudi ne takega, ki bi želel le razsvetljene in emancipirane udeležence v političnem odločanju. Šola je poleg discipliniranja svojih državljanov vedno omogočala tudi njihovo emancipacijo (Milharčič-Hladnik 1993: 418). S tem dejstvom lahko pojasnimo, zakaj pedagoški proces poteka pod specifično kontrolo. Stopnja in obseg emancipacije pa sta postala predmet političnih bojev in razprav.
- <sup>4</sup> Miriam Camitta (1993) je raziskovala rabe pismosti pri srednješolcih iz Philadelphije. Tudi njena raziskava potrjuje Bartonovo tezo o pismenosti kot o družbeni dejavnosti. Bartonu (1994a, 1994b) in Camitti (1993) je skupno zavzemanje za upoštevanje pisnih praks, ki jih pripadniki različnih družbenih skupin (delavskega razreda ali skupine mladostnikov) prakticirajo v usakdanjem življenju, pri programih opismenjevanja, pa najsi gre za redno šolsko izobraževanje mladine ali pa za temeljno izobraževanje odraslih. Njeno interdisciplinarno raziskovanje lahko umestimo med lingvistiko in kulturne študije. Omejila se je na raziskovanje tiste pismenosti, ki ni niti elitna niti institucionalna. Preučevala je pismenost, značilno za diskurz mladih. Pismenost mladih, ki ima svoje konvencije, pomembno vpliva na socialno in kulturno življenje mladostnikov ter prispeva k oblikovanju identitete ter medosebnih odnosov. Camitta (1993) je preučevala besedila, ki so jih pisali mladostniki v prostem času oz. zunaj šole v okviru adolescentske kulture.
- <sup>5</sup> Tudi raziskava Heathove (1993) potrjuje tezo, da domače okolje pomembno prispeva k oblikovanju pisnih praks.
- <sup>6</sup> Leseman (1994) opozarja, da šola ne usposablja za takšne rabe pismenosti, kot jih predpostavljajo standardi funkcionalne pismenosti. Harryjev primer to potrjuje in ilustrira, da se ljudje novih pisnih praks naučimo po vzorcu in/ali ob prakticiranju novih pisnih besedil.