

Meta Grosman

Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje

Povzetek: Vse družbe v 21. stoletju imajo vedno večje potrebe po dobri pismenosti, izobraževalni sistemi pa niso zmožni učinkovito zadovoljevati te potrebe. Nove potrebe, ki jih prinašata tehnološki razvoj in vse pogostejše delovanje v več jezikih in medkulturnih okoliščinah, je mogoče razrešiti samo z dobrim poznavanjem raznih oblik pismenosti, od osnovnih in digitalnih do zahtevnejših, večjezičnih in medkulturnih pismenosti. Različne oblike pismenosti je najbolj smiselno analizirati, ko jih razumemo kot jezikovno delovanje in zmožnosti za sporazumevanje. Kritična uporaba teh pa terja dobro razvito jezikovno ozaveščenost in sposobnost premisleka o izbiri jezikovnih sredstev.

Ključne besede: pismenost, digitalna pismenost, večjezična pismenost, medkulturna pismenost, jezikovna ozaveščenost

UDK: 372.46

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Meta Grosman, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: meta.grosman@ff.uni-lj.si

Uvod

Pismenost je v središču pozornosti vseh družb, ki se zavedajo pomena pismenosti za uspešno razreševanje vedno večjih izzivov sedanjosti in prihodnosti. S spodbujanjem pismenosti, ki bi vsem Zemljanom omogočila dejavno udeležbo v družbi, se zato ukvarjajo tako Združeni narodi kot tudi Evropska unija. Februarja 2003 je Kofi Annan (2003) ob razglasitvi desetletja pismenosti opisal osebno pismenost kot »ključ do odprave človekove nesreče, do uresničitve pozitivnih možnosti za vse ljudi ter svobode in upanja na boljšo prihodnost«. Potrebe vseh Zemljanov po pismenosti pa spreminjajo tudi procesi združevanja v Evropski uniji in delovanje na globalni ravni, ki terjajo medjezikovno ter medkulturno sporazumevanje in pismenost v več jezikih, se pravi večjezično in medkulturno pismenost. V svojem govoru ob razglasitvi leta 2008 za leto jezikov je generalni direktor Unesca Koičira Macura (2008) le-to poimenoval »zavestno večjezičnost«, ki naj bi vsem jezikom omogočila najti njihov lastni prostor v globaliziranem svetu. Z vprašanji, kako vsem državljanom Evrope omogočiti premagovanje jezikovnih meja, neposredne osebne stike z govorniki raznih jezikov, vključenost v družbeno in gospodarsko delovanje in gibljivost prek izginjajočih meja, se že več deset let ukvarjajo številna jezikoslovna telesa Sveta Evrope. Potrebe po novih oblikah pismenosti pa prinaša tudi tehnološki razvoj, ki za elektronske oblike sporazumevanja in besedil terja spremenjene oblike bralne pismenosti in pisanja za nove okoliščine jezikovnih rab. Čeprav na družbeni ravni pomanjkljivo pismenost vsi štejejo za oviro družbenega in gospodarskega razvoja, pa se opozorila o pomenu pismenosti za osebni razvoj in uspešnost družb še vedno soočajo z ugotovitvami mednarodnih raziskav o nezadovoljivi pismenosti. Vprašanja o vrstah pismenosti, potrebnih za 21. stoletje, tako dobivajo nove razsežnosti.

Pismenost kot jezikovno obnašanje in delovanje

Spoznania o ključnem pomenu pismenosti in usodnih posledicah nezadostnega poznavanja tega pomena nas obvezujejo k trajnemu spraševanju o razvoju

pismenosti za vse državljane, o naboru oblik in stopenj pismenosti, potrebnih za uspešno delovanje v raznih okoliščinah, ter o možnostih za bolj učinkovito opismenjevanje. Ker vse oblike pismenosti potekajo in se dogajajo v jeziku, se zdi najbolj produktivno razmišljati o pismenosti kot posebni obliki človekovega besednega (verbalnega) obnašanja in delovanja.¹ Vse oblike pismenosti lahko opišemo kot različne jezikovne rabe in razne oblike interakcije/sodelovanja posameznika z obstoječimi besedili in tvorjenja novih besedil. Tako lahko natančno opišemo in razčlenimo bralčevo dejavnost med procesom branja. Povprečni bralec, ki tekoče bere, vsaki dve sekundi zazna in usvoji pomen osmih do desetih besed, razčleni stavek glede na smisel in ga oblikuje v pomensko enoto, ugotovi, kako povezati novo enoto pomena s predhodnim besedilom, preveri svojo razlago podatkov glede na njihov pomen, občutke, odnos in pričakovanje ozadja, razmisli o svojem razumevanju, napove pričakovano nadaljevanje in po potrebi popravi nastale napake, razreši dvoumnost, težave in kritično oceni besedilo (Grabe in Stoller 2002, str. 30).² Kot jezikovna dejavnost je poslušanje v nekaterih sestavinah rabe povsem enako, v drugih pa zelo podobno branju, vendar še nimamo podobnega opisa in ocene povprečja o vseh poslušalčevih in govorčevih dejavnostih, govorci namreč govorijo različno hitro. Govorna besedila je precej bolj zapleteno opazovati in analizirati, saj jih je treba za analizo posneti in transkribirati, prav tako pa je težje opazovati slušno pismenost³ (Komar 2008). Največ nesporazumov in napak pri poslušanju nikoli ne odkrijemo, čeprav načelno vemo, da imajo isti izvor kot odkloni in napake pri bralni pismenosti. Nesporazumi in napake so namreč posledice dejstva, da bralec/poslušalec v interakciji s pisnim/govornim besedilom le-to opomenja na osnovi svojega predhodnega poznavanja obravnavanega predmeta, izkušenj z besedili, poznavanja jezikovnega koda in drugih izkušenj, ki so izvor subjektivnosti pri razumevanju in asimetriji pomena. Tudi procesi pisanja so manj znani kot branje, čeprav je njihov končni izdelek kot besedilo mogoče natančno opazovati in razčleniti. Halliday (1989) opozarja, da besedila praviloma ne nastajajo v obliki, v kateri so nam materialno dosegljiva na papirnem nosilcu v obliki končne različice. Ker večina piscev zavrže vse osnutke, ostaja pisna zmožnost kot proces še vedno malo znana in brez izračunanega povprečnega časa nastajanja besedil, kot je izračunan za branje. Biografi poročajo o Proustu, da je vso noč pisal eno samo poved, zjutraj pa jo je prečrtal. Diskurzno preučevanje zapisanih besedil je že dalj časa predmet posebne veje jezikoslovja, ki veselo cveti ob iskanju skritih pomenov in podpomenov. Če bi pisci vedeli, kaj vse je mogoče razkriti v njihovih besedilih, bi bili manj zgovorni in skrbnejši.

¹ Sodobno pragmatično usmerjeno jezikoslovje zadnjih trideset let vse jezikovne rabe, branje, pisanje, poslušanje in govor, obravnava kot posebne oblike jezikovnega delovanja in obnašanja. Pri tem posebej poudarja, da gre pri vseh jezikovnih rabah za zavestno in načrtno delovanje/obnašanje, ki terja odločanje in dejavno izbiro posameznih jezikovnih sredstev.

² Ocena je narejena za bralce angleškega jezika.

³ Slušna pismenost oz. jezikovno zmožnost poslušanja otroci zvečine usvojijo spontano doma, zato so obravnave slušne pismenosti redkejšje kot obravnave bralne pismenosti. Prav v zadnjem času v različnih oblikah diskurza ugotavljajo tudi pri poslušanju napake, ki so posledica poslušalčevega opomenjanja slišane besedila glede na lastno predhodno izkušnjo in znanje, zato so deležne vse več kritične pozornosti.

Od vseh oblik pismenosti je tako branje daleč najpogostejše preučevana jezikovna raba. To ni samo posledica dejstva, da je branje kot interakcijo z besedilom na trajnem papirnem nosilcu lažje preučevati in razčlenjevati kot poslušanje, govor in procese pisanja, marveč je tesno povezano s pomenom zapisovanja za ohranjanje kulturnega izročila, zgodovine, urejanje družb in pridobivanje podatkov. Pisna besedila imajo zato po vsem svetu najvišji status. Poleg tega branje lahko natančno opazujemo in razčlenjujemo z opazovanjem premikanja oči, kot ga omogoča posebna naprava, ki podatke prenaša v računalniške programe. Tudi nezmožnost za branje je kot nepismenost bolj vidna in jo je lažje odkriti, ima pa usodnejše posledice kot slabo poslušanje, govor ali nezmožnost za pisanje. Zadnje zgodovine branja (Manguel 2007; Fischer 2003) so na novo osvetlile globlji pomen bralne pismenosti za kognitivni razvoj človeka. Velikih civilizacijskih premikov ni povzročila sama iznajdba tiska, marveč spremenjeni procesi branja, ki so jih omogočala natisnjena besedila, saj je bralec sam izbiral hitrost branja in si je lahko privoščil poljubno količino časa za miselne predelave podatkov. Čeprav branje zadnje desetletje preučujejo tudi z magnetno resonanco kot mentalno dejavnost možganov in je o njem napisanih na stotine knjig, pa se končno razumetje v obliki mentalne predstavitve besedila v bralčevi glavi še vedno izmika opisom. Vse ubeseditve bralnega doživetja so namreč omejene z bralčevo zmožnostjo za poročanje o njegovem predstavnem svetu in zato vedno nezadovoljive.

Strokovnjaki za pismenost zadnja leta preučujejo tudi povsem nove procese bralne pismenosti, kot jih omogočajo in spodbujajo elektronske oblike sporazumevanja. Tudi za pisno zmožnost te oblike se odpirajo nova vprašanja. Prej nepredstavljiva preprostost uporabe besednih in vizualnih sestavin hkrati, ki jo omogoča elektronsko sporazumevanje, je ustvarila povsem drugačne razmere za bralčevo doživljanje podatkov in tvorjenje pomena oz. opomenjanje besedil. Besedila, ki so sestavljena iz besednih blokov in raznolikih vizualnih gradiv – od podob do videa in filma, tako nadbesedila (v angl. hypertext) kot tudi druge oblike hibridnih besedil – spodbujajo nelinearno bralno pismenost, ta pa se bistveno razlikuje od »tradicionalne« pismenosti za linearnemu branju namenjena besedila. Nove, nelinearne oblike pismenosti navadno opisujemo kot posebne elektronske ali digitalne pismenosti, čeprav *Evropski referenčni okvir – ključne kompetence za vseživljenjsko učenje* (Evropska komisija 2007, str. 7) v opisu digitalne pismenosti govori predvsem o varni in kritični uporabi tehnologije informacijske družbe, ne omenja pa za branje elektronskih besedil potrebne oblike bralne pismenosti.

Že samo dejstvo, da o elektronski pismenosti govorimo kot o »nelinearnem« branju, kaže, da naše pojmovanje branja elektronskih besedil izhaja iz nasprotja osnovnemu linearnemu branju tiskanih besedil, ki jih beremo od besede do besede, od povedi do povedi, od vrstice do vrstice in od prve do zadnje strani ter v slovenščini z levega roba strani proti desnemu. Osnovna zmožnost bralne pismenosti je implicitno navzoča tudi pri vseh elektronsko oblikovanih besedilih za razbiranje besednih sestavin, slikovno gradivo pa terja tudi vizualno pismenost. Bralci, ki že imajo izkušnje z linearnim branjem, zaznavajo elektronsko branje kot posebno nelinearno obliko bralne pismenosti prav zaradi predhodne izkušnje z linearnimi besedili. Elektronska besedila pa ne izpolnjujejo več pričakovanj, ki

temeljijo na izkušnjah z linearnim razumevanjem besedilnosti, marveč od bralca terjajo drugačno obliko sodelovanja.

Osnovna oblika elektronskega besedila, nadbesedilo oz. hipertekst (v angl. *hypertext*), kot ga vidimo na zaslonu računalnika, bralcu skupaj z raznimi vizualnimi gradivi ponuja kose besedil, ki so sestavljeni iz besed in so lahko segmenti raznih oblik pripovedi ali opisov v posebnih okvirjih ali brez njih, ne določa pa zaporedja razbiranja posameznih sestavin. Angleško oznako za te kose/sestavine iz besed na računalniškem zaslonu *node* slovenijo z izrazom vozlišče. Druga pomembna značilnost nadbesedil pa so številne možnosti za vključevanje povezav ali linkov (v angl. *link*), s katerimi bralec sam povezuje ponujene besedne segmente med seboj in določa zaporedje glede na lastno zanimanje. Sistem povezovanja z »linki« bralcu omogoča, da se najprej sam odloča o izbiri poljubnih kosov besedil in vizualnih sestavin, potem pa z izbiranjem različnih povezav/linkov določa tudi zaporedje izbranih delov besedila in vizualnih sestavin ter tako po lastnem zanimanju in okusu iz ponujenih sestavin oblikuje svojo posebno bralno aktualizacijo nadbesedila. Njegova aktualizacija gradiva, iz katerega zbira, se zato praviloma razlikuje od aktualizacij vseh drugih bralcev in predvsem od besedilnega gradiva, ki ga ponuja avtor. Poleg segmentov iz besed na računalniškem zaslonu elektronska besedila ponujajo tudi bogato slikovno gradivo, fotografije, grafične prikaze, številke, avdio- in videosestavine. Vse te digitalno uskladiščene in ponujene prvine bralci poljubno sestavljajo, nadbesedila na računalniškem zaslonu tako ustvarjajo povsem nove razmere za bralčevo doživljanje informacij in pomena.

Z naštetimi možnostmi za izbiro, sestavljanje, poljubne hitrosti in zanimanja bralca se spreminjajo vse razsežnosti bralčevega obnašanja: elektronska pismenost postane v bistvu dejanje izbiranja, ki poteka kot odločanje med različnimi besedilnimi podatki in različnim trajanjem pozornosti, ki jo bralec namenja posameznim besedilnim sestavinam ob zanemarjanju ali izpuščanju drugih. Elektronsko branje vodi do osebne konfiguracije bralčevega besedila in terja visoko stopnjo interaktivnosti/sodelovanja, s katero se poveča bralčeva odgovornost za tvorjenje pomena in končno razumetje. Pri krmarjenju oz. »navigiranju« ali »deskanju« skozi nadbesedilo bralca omejujeta samo količina in kakovost ponujenih besedilnih sestavin, saj te še vedno določa avtor. Izbira in uporaba sestavin pa sta prepuščeni bralcu, tako da mora za svoj izbor, razumevanje in razumetje izbire sprejeti določeno odgovornost. Za nadbesedila so zato značilni nestabilnost, visoka fleksibilnost in temeljni poziv k interaktivnemu sodelovanju. Te lastnosti so skupni imenovalec branja vseh elektronskih besedil.

Na področju pisne pismenosti pa elektronske oblike sporazumevanja odpirajo predvsem vprašanja posledic odsotnosti nadzora, ki ga pri tiskanih besedilih izvajajo npr. založniki. Ker so možnosti za objavo na svetovnem spletu odprte vsem brez vsakršnega uredniškega posredovanja in predhodne obravnave besedil za natis, se strokovnjaki bojijo poplave slabih besedil in še zlasti sprememb jezikovnih rab, ki bi jih take nenadzorovane objave povzročile (Crystal 2001), vendar se najraje izognejo razmišljanju o prihodnosti jezikovnih rab. Sleherno razmišljanje o tem namreč odpira za jezikoslovce boleča vprašanja o predpisovanju jezikovnih rab, ki imajo daljnosežne posledice in jih je mogoče šteti celo za poseg v človekove pravice do jezikovnega oblikovanja lastnih stališč.

Večjezična pismenost za državljane Evrope

Strokovnjaki za pismenost se srečujejo ne le z novimi oblikami elektronske pismenosti, ampak tudi z vse pogostejšo potrebo družb po sporazumevanju v več jezikih. V Evropi poskušajo večjezično pismenost doseči s priporočili za jezikovno politiko, ki bi omogočala vsestransko sporazumevanje in dejavno udeležbo vseh evropskih državljanov v demokratičnih procesih. V evropskem letu jezikov 2001 je bila natisnjena dokončna angleška različica priporočil z naslovom *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment* (Council of Europe 2001). Ta dokument je s svojimi prizadevanji za uvajanje večjezične pismenosti in novimi koncepti pritegnil svetovno javnost, na voljo je že v tridesetih jezikih; preučujejo ga vse države v Evropi, pa tudi na Bližnjem in Daljnem vzhodu. V uvodnem besedilu prinaša povsem novo pojmovanje večjezičnosti z uvedbo razlikovanja med družbeno/geografsko večjezičnostjo in večjezičnostjo posameznika na osebni ravni (v angl. plurilingualism). Za geografsko večjezičnost ohranja staro oznako *multilingualnost*, ki z novo definicijo pomeni le soobstoj več jezikov na določeni lokaciji oz. družbeno večjezičnost, za različne možnosti posameznikove oz. osebne večjezičnosti pa uvaja oznako *plurilingvalnost*. Na vprašanje: »Kaj je 'plurilingvalnost'?« ta dokument ponuja odgovor: »Večjezičnost/plurilingvalnost se razlikuje od večjezičnosti/multilingvalnosti, ki je obvladovanje več jezikov ali sobivanje več jezikov v neki družbi ... Večjezičnost/plurilingvalnost gre dlje in poudarja dejstvo, da posameznik takrat, ko se njegove izkušnje z jezikom v različnih kulturnih okoljih širijo od jezika v domačem okolju do jezika v širši družbi in nato do jezikov drugih ljudstev (ne glede na to, ali se jih je naučil v šoli ali neposredno v drugojezičnem okolju), teh jezikov in kultur ne drži več v strogo ločenih miselnih predalčkih (v angl. strictly separated mental compartments), pač pa gradi zmožnost za sporazumevanje, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in delujejo drug na drugega. V različnih okoliščinah lahko za doseganje učinkovitega sporazumevanja z določenim sogovornikom človek gibljivo uporabi različne dele te zmožnosti.« (Council of Europe 2001, str. 4)

V nadaljevanju opisa nova predstavitev osebne večjezične pismenosti prinaša na prvi pogled nepričakovane možnosti za hkratno uporabo več jezikov v različnih kombinacijah, preklapljanje med jeziki in razumevanje nepoznanih jezikov s splošnimi jezikovnimi znanji, vendar očitno ustreza nenehno navzoči potrebi vedno bolj gibljivega prebivalstva po pridobivanju pismenosti v več jezikih in močno različnih okoliščinah rabe. Poznejši opisi osebne večjezičnosti poudarjajo, da posamezniki v raznih jezikih dosegajo različne stopnje pismenosti pri branju, poslušanju in govoru, pač glede na potrebe vsakokratnih okoliščin, in vse življenje ohranjajo možnost za učenje vedno novih jezikov v spremenjenih okoliščinah.

Vprašanja v zvezi z večjezično pismenostjo bodo v prihodnosti vse bolj aktualna sorazmerno s potrebami ljudi. Anketa Evrobarometer za leto 2006 kaže, da 91 % državljanov Slovenije ocenjuje, da zmorejo delovati v dveh jezikih, 71 % pa bi jih lahko delovalo v treh jezikih (tretji jezik je hrvaščina). Čeprav te navedbe verjetno ne odlikavajo realne večjezične pismenosti, pa zagotovo pričajo o pogosti želji in

potrebah po večjezični pismenosti. Prav te želje in spoznanja o potrebah po večjezični pismenosti kot praviloma bolj zapleteni obliki jezikovnega delovanja in pismenosti bodo zaposlovali prihodnja razmišljanja o pismenosti in terjali nove rešitve.

Kako zadovoljiti vedno bolj raznolike potrebe po pismenosti

V okoliščinah, ko vse več ljudi potrebuje vedno bolj raznolike oblike pismenosti in vse višje stopnje posameznih oblik, se moramo vprašati, kako najbolj učinkovito zadovoljiti te potrebe. Logičen odgovor na to vprašanje nas pripelje do spoznanja o temeljnem pomenu jezikovnih zmožnosti za posameznikovo obvladovanje pismenosti, tako posameznih oblik pismenosti, zmožnosti za branje, pisanje, govor in poslušanja, kot tudi pismenosti v več jezikih. Ker se vse oblike pismenosti udejanjajo z jezikom in v jeziku, je višjo raven in razne oblike pismenosti mogoče doseči samo z bolj nadzorovanimi in skrbnejšimi jezikovnimi rabami in z jezikovno ozaveščenostjo, ki je za to potrebna. Jezikovno ozaveščenost britanski strokovnjaki za pismenost opisujejo kot razumevanje človekovih jezikovnih dejavnosti in vloge jezika pri mišljenju, učenju in v družbenem življenju (Van Lier 1995, str. xi). Poudarjajo, da nas prav jezikovna ozaveščenost dela človeške in bogati vse doživljanje ter zaznavanje okolice. Uradni opis britanskega Nacionalnega sveta za jezik jo opredeljuje takole: »Jezikovna ozaveščenost je človekova občutljivost za jezik in zavestno razumevanje narave jezika in njegove vloge v človeškem življenju.« (James in Garret 1991, str. 4) V luči teh opozoril se moramo vprašati, katere značilnosti zavestnega razumevanja narave jezika so najpomembnejše za učinkovite jezikovne rabe in razvoj učinkovite pismenosti.

V delu *Understanding Pragmatics* Verscheuren vseskozi izhaja iz predpostavke, da so vse rabe jezika kognitivno, družbeno in kulturno zasidrane oblike človekovega obnašanja in delovanja ter jih je zato treba gledati kot miselne in družbene procese. Osrednje vprašanje pragmatičnega jezikoslovja je preprosto: »Kaj delajo ljudje, ko uporabljajo jezik?« (Verscheuren 1999, str. xii) Verscheurenov odgovor temelji na spoznanju, da raba jezika »sestoji iz nenehnih jezikovnih izborov« (prav tam, str. 12). Takoj ko se torej odločimo za kako rabo jezika, smo prisiljeni izbirati med različnimi jezikovnimi sredstvi in možnostmi za uporabo le-teh. To velja tudi za vse oblike pismenosti.

Izbira kot osnova jezikovne dejavnosti in pismenosti

Verscheuren (1999) opozarja, da je treba izbirati na vseh ravneh jezikovne rabe, najprej je treba izbrati enega izmed šest tisoč razpoložljivih jezikov glede na znanje jezika in sogovorce. Izbrati je treba določen žanr, se odločiti o povedih in slovnični zgradbi, pri govoru se je treba odločiti za intonacijske vzorce in izgovorjavo. Izbira posameznih sestavin ne poteka v določljivem linearnem zaporedju, različne sestavine lahko izbiramo sočasno, izbrane jezikovne sestavine pa imajo tudi medsebojni vpliv. Izbira se ravna po poslušalcih in okoliščinah sporazumevanja.

Odločamo se o posameznih formulacijah, členjenju in nizanju povedi ter podatkov itn. Pri rabi jezika govorci/pisci ne izbirajo le besed, ampak tudi sporazumevalne strategije, ki imajo povraten učinek na izbiro besed. Procesi jezikovnega izbiranja ne potekajo vedno na zavestni ravni, zato se jih pogosto ne zavedamo, lahko pa jih izbiramo tudi načrtno. Da bi lahko osmišljeno izbirali, moramo poznati pomen izbiranja za pismenost ter možnosti izbire.

Procesi izbiranja ne potekajo samo pri tvorjenju govornih in pisnih besedil, marveč so značilni tudi za sprejemalca/poslušalca/bralca. Pri tvorjenju besedila sporočevalec ves čas izbira med različnimi možnostmi ubesedovanja in jezikovnimi sredstvi, pri procesu razbiranja in interpretacije obstoječega besedila tudi bralec oz. poslušalec izbira med različnimi možnostmi razumevanja. V obeh položajih posamezni možni izbori niso enakovredni, marveč se med seboj bolj ali manj razlikujejo in ustvarjajo različne pomenske potenciale, druge pa izločajo. Isto realno stanje, osebo ali predmet lahko opisujemo pozitivno ali negativno, glede na naš odnos do opisanega in glede na učinek, ki ga želimo doseči pri sogovorcih. Edina izbira, ki je pri uporabi jezika nimamo, je izbira med izbiranjem in neizbiranjem. Takoj ko se odločimo, da bomo uporabljali jezik, moramo ves čas izbirati med različnimi možnostmi za ubeseditev in sporočilo z izbiro uravnavati glede na namen, glede na sogovorca ali poslušalce in glede na celostne okoliščine sporazumevanja (prav tam, str. 55–58). Tudi bralec/poslušalec se ne more izogniti izbiranju iz besedila, zato bralci/poslušalci besedila razumejo različno, saj pri tem uporabljajo različne osebne izkušnje, znanje in medbesedilno izkušnost. Vse našteje izkušnje so namreč pomembne za oblikovanje posameznikovega obzorja bralnih pričakovanj, ki vpliva na njegovo interakcijo z besedilom.

Za učinkovito izbiranje jezikovnih sredstev se mora posameznik zavedati možnosti jezikovnega izbiranja, poznati jezikovni sistem ter biti sposoben uporabljati razne strategije in upoštevati kontekstualne dejavnike, še zlasti naslovnika. Ker je zmožnost za jezikovni izbor odvisna od poznavanja jezikovnega sistema in izraznih sredstev, je pri sporazumevanju v več jezikih izbira bolj omejena kot v prvem jeziku, strokovnjaki pa menijo, da je manjša izbira tudi posledica večje porabe mentalne energije že na ravni osnovnega iskanja besed. Halliday (1989, str. 200) npr. opozarja, da je v nematernem jeziku veliko redkejša sposobnost povedati isto stvar na različne načine. Podobno pa je težje napovedovati in predvidevati, kaj bo povedal sogovorec. Zato je bolj zapleteno tudi uravnavanje izbire glede na oceno naslovnika in okoliščin, ker je za smiselni izbor potrebno tudi medkulturno poznavanje kulturno posebnih okoliščin sporazumevanja, se pravi medkulturna pismenost. Za uspešno večjezično pismenost je potrebna višja stopnja zavedanja možnosti izbora, bolj kritično samonadzorovanje izbora, še zlasti poznavanje in upoštevanje zapletenih medkulturnih okoliščin sporazumevanja z govorci različnih jezikov, se pravi medkulturna pismenost. Sicer pa pri vseh oblikah bralne/slušne pismenosti ne moremo nikoli pričakovati, da bodo bralci/poslušalci razumeli vse besedilne sestavine skladno z namenom avtorja, pri večjezični pismenosti so te razlike še večje. Ker večjezične rabe potekajo v medkulturnem položaju, je za večjezično sporazumevanje potrebna medkulturna pismenost, ki predpostavlja kulturno občutljivost in vodi do medkulturne zmožnosti.

Medkulturna pismenost za vse ljudi ali samo za izbrance?

Medkulturna pismenost je najbolj zapletena oblika pismenosti, saj ne predpostavlja samo poznavanja dveh ali več jezikov, marveč tudi sposobnost izbire in uporabe obeh ob upoštevanju različnosti sogovorca ali različne kulture tujega besedila ob tem. Medkulturna pismenost pa je tudi tista oblika jezikovne rabe, ki jo ob hitrem širjenju medkulturnih stikov vsak dan nujno potrebuje vse več ljudi. Prav zato je bilo leto 2008 v Evropi razglašeno za leto medkulturnega dialoga.

Razvoj medkulturne pismenosti predpostavlja poznavanje neločljive povezanosti kulture z jezikom in v njem vsebovanega ubesedenega pojmovanja realnosti, se pravi o utelešenosti kulture v jeziku in jezikih kot utelešenj različnih kultur (Kramsch 1993; 1998; Grosman 2009; 2008). Vednost, da so naše predstave o svetu odvisne od jezika, ki ga najprej govorimo kot materinščino ali prvi jezik, vednost, da nam vnaprej določena struktura jezika, v katerega se rodimo, lahko posreduje različna pojmovanja časa, prostora, družbenih in človeških odnosov, različna pričakovanja o realnosti in sestave vrednot ter različna pričakovanja o tem, kaj je verjetno, človeško dopustno in sprejemljivo, je prva sestavina jezikovne ozaveščenosti dobro poznavanje pomena ter vloge jezika v človekovem življenju. Pri razvijanju medkulturne pismenosti nam ta vednost omogoča za medkulturno sporazumevanje potrebno spoznanje, da imajo govorci drugačnih jezikov in pripadniki drugih kultur drugačna razumevanja realnosti in pričakovanja. Vse te predstave so zaradi porajanja v jeziku kulturno posebne, v različnih kulturah bolj ali manj različne, zato praviloma omejujejo razumevanje ljudi z drugačnimi predstavami iz drugih kultur.

V poznavanju tesne povezanosti jezika in kulture utemeljena spoznanja o kulturni določenosti predstav so potrebna za preseganje posploševanja lastnih vedenjskih vzorcev in prepričanj ter neutemeljenega pričakovanja, da bi se morali govorci drugih jezikov obnašati in delovati po predstavah drugih. Pri sporazumevanju namreč vsi ljudje uporabljajo kulturno določene vedenjske vzorce in se ne zavedajo, da zanje mislijo, da so »normalni« ali celo »naravni« samo zato, ker so jih usvojili skupaj z jezikom v obdobju primarne socializacije, brez premisleka o njihovi kulturni določenosti (Berger in Luckmann 1967; 1988). Preraščanje takega mišljenja terja ozaveščanje o družbeni in kulturni določenosti lastnih predstav in pričakovanj. Šele vedenje, da so vse predstave, pričakovanja in vrednote kulturno določene z usvajanjem razumevalnih shem v maternem jeziku, omogoča medkulturno pismenost in večjezično rabo brez posploševanja lastnih predstav.

V stiku z drugačno kulturo – v medkulturnem stiku in medkulturnem položaju – razvijanje medkulturne pismenosti pripelje do novih razumevalnih shem, ki so potrebne za razumevanje drugačne kulture. Ob spoznavanju drugačnih razumevalnih shem drugega jezika mora posameznik tudi svoj primarni kulturni položaj razumeti drugače, ko ga v medkulturnem položaju premišluje primerjalno z drugačno kulturo (Byram in Cain 1998, str. 35 in 37). Byram in Morgan (1994, str. 23) zato opozarjata, da stik z drugimi kulturami in razvoj medkulturne pismenosti povzročata preureditev zaznav na ravni, ki se razlikuje od primarne socializacije. Šele tako obogatena perspektiva omogoča kritičen razmislek o lastni

in drugačni kulturi in polno ozaveščenost o medkulturnem položaju, v katerem je posameznik hkrati v stiku z dvema kulturama, svojo izvorno in tujo, ter o njiju (kritično) razmišlja v medsebojni navezanosti: različnosti in podobnosti. Šele taka perspektiva omogoča uporabno medkulturno pismenost.

Uspešno medkulturno sporazumevanje ni odvisno samo od besed, marveč tudi od miselnih shem v predstavah govorcev, ki omogočajo razumevanje besed, zato razvita medkulturna pismenost predpostavlja ozaveščanje o omejenosti lastnih kulturnih shem in z njimi povezanih čustev. Vživljanje v poglede, ki izhajajo iz drugačnih predstavnihih shem in na njih utemeljenih prepričanj, pogosto terja zavesten napor za preseganje shem v lastnem jeziku. V tem smislu se medkulturna pismenost začne s spoznanjem, da je vsak posameznik rezultat socializacije v lastni kulturi in jeziku, ki samodejno prinašata za to kulturo značilne omejitve. Te pa je ob popolnem zavedanju tega dejstva mogoče preseči za medkulturno sporazumevanje z ljudmi z drugačnimi pogledi. Ker medkulturna pismenost predpostavlja upoštevanje vseh prikazanih premislekov, strokovnjaki opozarjajo, da terja najvišjo stopnjo jezikovne ozaveščenosti in nadzorovanega izbiranja iz znanih jezikovnih sredstev.

Sklep

Ker je vsak dan vse več raznolikih besedil, bodo za smiselno delovanje v 21. stoletju gotovo potrebne vse oblike pismenosti na kar najvišji ravni. Možnosti za nova spoznanja o branju, pisanju, poslušanju in govoru bodo še naprej bogatile naše poznavanje teh osnovnih pismenosti in prinašale nove vpoglede vanje. S tehnološkim razvojem bodo rasle potrebe po poznavanju elektronske pismenosti, to pa se bo usmerjalo k preučevanju posebnosti bralnega razbiranja in pisnega tvorjenja različnih žanrov digitalnih besedil ter nove elektronske književnosti, potreben bo tudi premislek o vključevanju te oblike pismenosti v pouk. Vključitev izkušenj, ki jih predšolski otroci že imajo z digitalno pismenostjo, še ni uspela niti v jezikovnih skupnostih z najbolj učinkovitim poukom pismenosti (Kervin 2009, str. 29). Velike potrebe po mednarodnem sporazumevanju v več jezikih pa kažejo na potrebe po preučevanju novejših in bolj zapletenih oblik pismenosti, kot sta večjezična in medkulturna pismenost; obe gre uvajati v tesni povezavi. Že od zgodnjih obravnav potrebe po medkulturni razsežnosti rab tujih jezikov v osemdesetih letih je postalo očitno, da za posameznikove večjezične rabe ne zadošča samo usvajanje in poznavanje drugih besed za stvari in dejavnosti, marveč so potrebni bolj zapletena medkulturna znanja, medkulturna ozaveščenost, višja jezikovna ozaveščenost in medkulturna pismenost. Učni načrti za tuje jezike so že od leta 1998 naravnani k pouku in usvajanju medkulturne in večjezične pismenosti, učni načrti za slovenščino pa med cilji sicer navajajo medkulturno zmožnost, vendar se ta pojavlja samo deklarativno na prvih straneh. Čeprav sta večjezična in medkulturna pismenost brez dvoma najzahtevnejši obliki pismenosti, razprave o medkulturnosti pa so pokazale, da je to v Sloveniji slabo znan koncept (Tomc 2008, str. 5), ne gre pozabiti mednarodnega pomena vse pogostejših medkulturnih stikov,

ki terjajo večjezično in medkulturno pismenost. Te oblike pismenosti nikakor ne bi smele postati izvor nove neenakosti! Nikoli pa ne bi smeli pozabiti, da medkulturnih konfliktov ne povzroča obstoj razlik med kulturami, marveč le nezmožnost in nepripravljenost njihovega spoznavanja in razumevanja. Prav preseganje te nepripravljenosti pa je osrednji cilj medkulturne pismenosti in poglobitni izziv za razvoj pismenosti v prihodnosti.

Literatura in viri

- Annan, K. (2003). Govor 12. 2. 2003. <http://www.unesco.org/en/literacy/un-literacy-decade/> (2. 2. 2010).
- Berger, P. L. in Luckmann, T. (1967). *Social Construction of Reality*. New York: Doubleday.
- Byram, M. in Cain, A. (1998). *Civilisation/Culture Studies: An Experiment in French and English Schools*. V: Byram, M. in Fleming, M. (ur.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge UP, str. 32–44.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge UP in Council of Europe.
- Crystal, D. (2001). *Language and Internet*. Cambridge: Cambridge UP.
- Evropska komisija (2007). *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje*. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropske skupnosti.
- Fischer, S. R. (2003). *A History of Reading*. London: Reaction Books.
- Grabe, W. in Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education.
- Grosman, M. (2009). Večjezičnost kot izziv prihodnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, št. 2, str. 5–14.
- Grosman, M. (2008). Pismenost za medkulturni dialog. *Vzgoja in izobraževanje*, 39, št. 2, str. 4–13.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford UP.
- James, C. in Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Kervin, L. (2009). 'GetReel': engaging Year 6 students in planning, scripting, actualising and evaluating media text. *Literacy*, 43, št. 1, str. 29–35.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford UP.
- Lier, L. van (1995). *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.
- Komar, S. (2008). *Communicative Functions of Intonation: English-Slovene Contrastive Analysis*. Ljubljana: ZIFF.
- Macura, K. (2008). Sporočilo gospoda Koičira Macure, generalnega direktorja Unesca, ob mednarodnem dnevu maternih jezikov 21. februarja 2008. <http://www.unesco.si> (2. 2. 2010).
- Manguel, A. (2007/1996). *Zgodovina branja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

- Tomc, G. (2008). Vsi enaki ali vsi različni? Medkulturni dialog v globalnem svetu. Unesco glasnik, marec 2008, str. 5–7.
- Verscheuren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. London: Arnold.

Meta GROSMA, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

WHAT KINDS OF LITERACY ARE NEEDED FOR THE 21st CENTURY

Abstract: In the 21st century, societies face growing needs for well-developed literacy amidst the inability of educational systems to meet such needs. New requirements resulting from technological advancements and increasing challenges of multilingual encounters in intercultural contexts call for better knowledge of various forms of literacy, ranging from basic and digital through complex multilingual and intercultural. Various forms of literacy become analysable when viewed as language activities and communicative performance. The ability to use such literacy critically, however, necessitates fully developed language awareness and the capacity to monitor language choices.

Key words: literacy, digital literacy, multilingual literacy, intercultural literacy, language awareness