

Milica Mitrović¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

KONSTRUKCIJA ODNOSA USMENOSTI I PISMENOSTI U OBRAZOVANJU²

Apstrakt: U radu se razmatra odnos usmenosti i pismenosti na društvenom i individualnom planu, i moguća veza tog odnosa sa efektima razvijanja pismenosti na različitim nivoima formalnog i neformalnog obrazovanja. Usmenost i pismenost posmatrane su kao društvene i kulturne prakse, unutar kojih konstruišemo doživljaj sebe i realnosti. U radu su predstavljeni istraživački nalazi iz različitih naučnih disciplina, koji pomažu da se razume kulturni karakter opstajanja usmenosti u današnjim uslovima. Na podacima iz narativnih istraživanja obrazovanja ilustruje se priroda odnosa usmenosti i pismenosti u preraspodeli kulturnih funkcija. Podaci iz ovog priloga ukazuju da tokom XX veka lično značenje i društveni karakter pismenosti nisu opažani kao relevantni za ishod raznih projekata razvijanja pismenosti. U završnom delu rada, diskutuje se koncept pismenosti kao metanarativnog. Moguće je da on izražava poželjan odnos usmenosti i pismenosti u obrazovanju u budućnosti, posebno u pismenosti odraslih.

Ključne reči: Nove studije pismenosti, pismenost, usmenost, pismenost kao metanarativnost, značenje pismenosti.

Uvod

Poslednje decenije XX veka bile su vrlo plodne na planu istraživanja prirode i karakteristika pismenosti. Razvijeno je nekoliko novih pristupa proučavanju pismenosti, unutar kojih se pismenost posmatra kao vrednost i koncept od izuzetnog značaja za budućnost obrazovanja. Istraživači su identifikovali i opisali na desetine različitih pismenosti, i istražili mnoge uzroke

¹ Dr Milica Mitrović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Bavi se istraživanjima jezika i pismenosti i kvalitativnim istraživanjima obrazovne prakse.

² Članak predstavlja rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br. 149015), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

nedovoljne efikasnosti u razvijanju pismenosti. U takvom istraživačkom kontekstu, na prvi pogled izgleda da je usmenost fenomen koji pripada prošlosti. Međutim, aktuelni trenutak u oblasti proučavanja i razvijanja pismenosti, kako ga vidimo u ovom radu, po prvi put karakteriše veliki raskorak između novih saznanja o tome šta je pismenost fenomenološki i kako se efikasno razvija, i ustaljenih praksi razvijanja pismenosti. Institucionalizovane prakse veoma teško se menjaju. Za razumevanje mehanizama menjanja obrazovnih praksi, neophodna su dalja istraživanja. Iz tog razloga, u ovom prilogu pokušaćemo da sagledamo poziciju usmenosti u današnjim uslovima i njen odnos sa pismošću u obrazovanju. Koristićemo dva izvora podataka za razmatranje karakteristika i položaja usmenosti danas. Prvi izvor biće *Nove studije pismenosti* (jedan od pomenutih novih pristupa proučavanju pismenosti), unutar kojih se istraživanje odnosa usmenosti i pismenosti u društvenom i kulturno-istorijskom kontekstu smatra pretpostavkom za razumevanje karakteristika i dometa aktuelne pismenosti. Drugi izvor biće narativna istraživanja obrazovanja (narativne analize obrazovanja i istraživanja uloge narativa u obrazovanju). Tragom pojedinih nalaza iz ovih izvora, pokušaćemo da predstavimo kako su se menjala saznanja o tome šta je usmenost, kakva je priroda i dinamika međusobnog odnosa usmenosti i pismenosti u uslovima širenja pismenosti i kakav je njihov odnos u obrazovanju.

Promene u načinima viđenja usmenosti

Načini viđenja usmenosti menjali su se tokom XX veka nekoliko puta. Pod uticajem ranih antropoloških radova, usmenost je u odnosu na pismenost nisko vrednovana. Društva, nivoi pristupačnosti prirode ljudskom istraživanju i načini mišljenja u pojedinim kulturama opisivani su u odnosu na odsustvo/prisustvo pisanog jezika, kroz oštre suprotnosti: primitivno-civilizovano, mitsko-naučno itd. Novije antropološke, psihološke, književne i lingvističke discipline vremenom su ponudile dokaze da je podela društava na primitivna i civilizovana na različite načine neodrživa. Tako je npr. ukazano na potrebu da se u budućim kroskulturnim proučavanjima razlikuju kognitivni procesi (pamćenje, mišljenje, razvijanje pojmova...), koji su zajednički svim ljudima, od kognitivnih sposobnosti – kao načina na koje se univerzalni kognitivni kapaciteti strukturiraju pri rešavanju egzistencijalnih problema u okvirima neke zajednice. Kognitivne sposobnosti vide se kao kulturno determinisane i na različite načine ispoljene (Ogbi, 1989). Opovrgnuto je stanovište da su jezici ili primitivni ili moderni, dokazima da se mnogi jezici iz usmenih kul-

tura nalaze među najkompleksnijima na svetu. Stalna proučavanja usmenih i pismenih tradicija u književnosti ponudila su opise upotreba jezika visokih umetničkih vrednosti u književnoj naraciji, nastalih upravo u uslovima potpune ili pretežne usmenosti. Primera radi, naše narodne epske pesme i danas se izučavaju na pojedinim univerzitetima u svetu. Takvi i slični uvidi vodili su ka *eliminisanju vrednovanja*, odnosno ka razumevanju usmenih i pismenih društava *kao različitih*. Usmenost se sve češće shvata kao određena *kulturna situacija* i kao *formativni društveni proces* (interesantno je pomenuti da je to bila tema međunarodnog simpozijuma održanog u Novom Sadu 1989. godine: „Usmeno i pisano/pismeno u književnosti i kulturi“).

Ovakvi uvidi predstavljali su impuls za dalje rasvetljavanje uloge usmenosti u istoriji ljudske kulture. Kroz klasične radove o pismenosti iz šezdesetih godina (Derida, 1976; Makluan, 1971; Rije, 1966. itd.), a potom i kroz radove u okviru studija pismenosti (Barton, 1996; Gee, 1996; Havelock, 1991; Hymes, 1996. itd.), razvija se teza da pismenost nije moguće fenomenološki istražiti bez razumevanja njenog odnosa sa usmenošću. Preispituje se metodologija dotadašnjeg načina proučavanja usmenosti i šire istraživanja odnosa usmenosti i pismenosti unutar konkretnih društava, kultura, potkultura. Kroz ova proučavanja ponuđeno je mnogo dokaza o i dalje *znatnoj rasprostranjenosti* usmenosti.

Sledeća promena u viđenjima usmenosti podstaknuta je nalazima koji pomažu da se razume *zašto* ona i dalje ima značajno mesto u društvima sa dugom tradicijom pismenosti. Ova poslednja promena čini nam se dragocenom za razumevanje: 1. na čemu počiva snaga usmenosti i opstajanje usmene kulture; 2. kako je efikasnost institucionalnog razvijanja pismenosti zavisna od načina na koji se u obrazovanju razrešava odnos između usmenosti i pismenosti; 3. kakav odnos između usmenosti i pismenosti može u budućnosti da ima povoljnije efekte na razvijanje pismenosti. U izboru i predstavljanju nalaza iz ove orijentacije sledićemo tu nit.

Jezici u društvu i odnos usmenosti i pismenosti

Kada se razmišlja logikom podataka o obuhvatu dece obaveznim školovanjem, ili podataka o angažovanju UNESCO-a, OECD-a i drugih regionalnih i nacionalnih asocijacija naučnika i praktičara na iskorenjivanju nepismenosti među odraslima, oni upućuju na pretpostavku da smo skoro nadomak sveta pismenosti. Podsetimo se, primera radi, da je jedan od ciljeva OUN, preuzetih na svetskoj konferenciji „Obrazovanje za sve“ iz 1990. godine,

bio koordinisanje širokog programa društvenih aktivnosti na iskorenjivanju nepismenosti do 2000. godine (Savićević, 2000).

Sa druge strane, kada se razmatraju kvantitativni podaci o odnosu jezika i pisama na nivou ljudskog društva, oni ukazuju da ovakvi ciljevi nisu sasvim realni. Prema aktuelnim etnološkim statističkim podacima (www.ethnologue.com), danas u svetu postoji oko 6912 prirodnih ljudskih jezika. Tek nešto više od 1000 njih imaju pismo, a od toga oko stotinu jezika ima pisanu književnost. Prema ovim podacima, na odnos usmenosti i pismenosti ima uticaja činjenica da tek na svakom šestom jeziku može da se piše. Drugim rečima, govornici velike većine jezika su, lingvističkim stanjem sopstvenog maternjeg jezika, upućeni na usmenost i usmenu kulturu. Usmenost se ovde može shvatiti kao prirodno stanje okruženja koje se zatiče rođenjem. Na nju upućuje maternji jezik tih osoba. Mala raširenost pisane književnosti ne znači odsustvo književnosti u bilo kom obliku – svaki narod ima sopstvene stihove, mitove, legende i pripovetke. Usmenost u ovakvim slučajevima nosi odgovornost za prenošenje arhetipova kulture i kulturnih modela koji pomažu da se razume stvarnost, osmisli život, razvije odnos između realnosti i fikcije itd.

Ova slika izgleda nešto povoljnije kada se razmatraju podaci o broju govornika pojedinih jezika, jer u tom pogledu postoje velike razlike među jezicima. Prema podacima koje navodi D. Kristal (Crystal, 1996), već sa dvadeset najfrekventnijih jezika, sa statusom zvaničnih jezika, polovina stanovništva naše planete ima priliku za upoznavanje i korišćenje pisanog jezika. Međutim, odnos rasprostranjenosti jezika kao maternjih i zvaničnih u većini slučajeva je različit, i obično na štetu jezika kao maternjih. Drugim rečima, realne okolnosti postojanja i korišćenja jezika u svetu na više načina su složene i, verovatno, nisu bez uticaja na opstajanje usmenosti i sporo širenje praksi pismenosti.

U ovakvom sagledavanju gde je i kako prisutna usmenost, možemo ići i korak dalje – ka nekim nespornim biološkim, psihološkim, pedagoškim i andragoškim pretpostavkama, koje takođe određuju njen odnos sa pismošću:

- Od rođenja svi učimo jezik kojim govori naša primarna zajednica i uglavnom naučimo da u okvirima te zajednice funkcionišemo kao govornici.
- Pisani jezik učimo ako ga ima u našoj zajednici i ako imamo priliku za učenje. Ovo drugo učenje, kao sistematsko, počinje nešto kasnije i kada su osnove naših internih modela sveta unekoliko uspostavljene na iskustvu usmenosti. Dostupnost pisanog jezika još uvek nije

pretpostavka da ćemo uspeti da se opismenimo, a opismenjenost još uvek nije dovoljna pretpostavka da ćemo funkcionisati kao pismene individue. Uz to, za razliku od čitanja, individualne prakse pisanja (kao najfiniji pokazatelj korišćenja pismenosti) još uvek nisu raširena svakodnevna delatnost ni u društvima sa dugom tradicijom pismenosti.

Sledeći logiku ovih činjenica, vidimo da je i na individualnom planu pismenost uklopljena u usmenost i to je, u izvesnom smislu, biološko-psihološko-kulturološki program, uspostavljen prirodom procesa učenja maternjeg jezika. Usmenost je hronološki prioritarna u odnosu na pismenost za ljudske rase, pojedinačne jezike, društva i skoro sve individue.

Dinamika odnosa usmenih i pismenih tradicija u društvu

Prema nalazima studija pismenosti, društva se ne mogu pojednostavljeno razlikovati kao usmena ili pismena; ona se nalaze u različitim modalitetima, od primarno usmenih do pismenih. Primarnom usmenošću označava se *stanje društva* u kome se ukupni odnosi među ljudima uspostavljaju „isključivo na akustičkom nivou, uz vizuelnu percepciju telesnih pokreta“ (Havelock, 1991, str. 91). Kako ovaj autor opisuje, pojedinac je u akustičkom odnosu sa drugim pojedincima, tradicijom, zakonom, upravom... On reaguje kad čuje u jeziku oblikovane zvuke i melodiju, proizvodeći ih i sam kao dopunu, proširenje, opovrgavanje onoga što je upravo čuo. U ovakvom društvu, usmenost se određuje kao *kombinacija pevanja, pripovedanja i pamćenja*. Jezik ima niz posebnih uloga i načina korišćenja kojima se čuva kontinuitet usmene kulture i koji, kao takvi, ne postoje u društvima sa pisanim jezikom.

U staroj Grčkoj, primera radi, poezija je pre prelaska na pismenost postala sredstvo za skladištenje kulturnih informacija i prenošenje važnih uputstava i direktiva (Havelock, 1991). To je postignuto konstruisanjem posebnog akustičkog ritma i na njegovim osnovama semantičkog ritma, odgovornog za raspored određenih predstava: sve što je novo „moralo je biti deo eha već rečenog“ – uobičajeno metričkim udarom ili tematskom sličnošću. To je bilo osnovno pravilo informacionog jezika koje je čuvano u primarnoj usmenosti. Hitna i važna obaveštenja prenosili su posebni glasnici, vernim usmenim ponavljanjem formi koje su ličile na formulativnu poeziju. Da bi se pomoglo pamćenje najvažnijih sadržaja, korišćena je narativna forma zasićena ljudskom akcijom. Ovakva upotreba jezika, prema mišljenju Haveloka, „pretvara se u os-

etljiv instrument“ koji stoji iznad jezika usmenog društva uobličavajući tradiciju, društveno ponašanje, postajući i sama tradicija. U studijama pismenosti procenjeno je da jezik usmene memorije ponekad ima sličnu ulogu kao jezik nauke.

Kroz istoriju, u dodiru sa pismenim društvima, usmena društva obično su predavala kontrolu nad ekonomijom, odbranom i pravnim sistemom pismenoj vladi. U tom procesu, primarna usmenost se gubi i opstaje u obliku „preživele usmenosti“. U novom obliku prestaje da bude na raniji način funkcionalna (posebno „da snosi odgovornost za memorizovanje određenog koda ponašanja“) i preuzima/razvija u novim uslovima nove funkcije i sadržaje. Prema istraživačkim nalazima, ovi procesi odvijali su se različitim tempom i u različitom obimu. Tako su mnoge kulture koje vekovima imaju sopstveno pismo (npr. arapske, mediteranske itd.) još uvek pretežno usmene. Takođe, u modernim tehnološki razvijenim društvima mnogo je formi preživele usmenosti. To posebno važi za višenacionalna društva u kojima, izvan javnih diskursa, u svakodnevnom životu dominira usmenost (Gee, 1996). Dakle, usmenost nije specifičnost samo malih i nerazvijenih društava. Ona je različitim funkcijama i u različitoj „meri“ svugde prisutna. Ono po čemu se društva značajno razlikuju jesu pismene infrastrukture društva. Njihovo postojanje obično znači da društvo koristi i vrednuje pismenost, te u skladu sa tim ima određena očekivanja od novih članova društva, odnosno obezbeđuje mehanizme za sistematsko razvijanje pismenosti. Mala, tehnološki nerazvijena društva nemaju ovakvu infrastrukturu. Iz perspektive studija pismenosti, delanje pismenih infrastrukture i institucionalno sistematsko opismenjavanje, postavljeno tradicionalno, ne rezultiraju uvek širenjem pismenosti; štaviše, nekada rezultiraju konačnim opredeljivanjem opismenjivanih za prakse usmenosti. Slično tvrdi i R. Bulatović: “Sama veština čitanja i pisanja ne garantuje pismenost, već je samo sredstvo za prenošenje usmenosti u pismenost“ (Bulatović, 1985, str. 20).

Tip pisma i odnos usmenosti i pismenosti

Neki autori odavno se zalažu za širenje pojma usmenosti na *usmenu i pisanu komunikaciju u društvima koja nemaju fonografsko pismo*. Kao glavni argument pominju da sistemi pisanja koji koriste i kombinuju piktografske, ideografske i logografske principe nisu funkcionalni i efikasni u omogućavanju potpune pisane komunikacije i da ih stoga prati niska stopa pismenosti. Ovo bi bio visok kriterijum, koji bi sliku odnosa usmenosti i pismenosti u svetu

učinio još nepovoljnijom. U poslednje vreme, postoje i suprotna viđenja. R. Bugarski, u knjizi *Pismo*, bavi se vrednovanjem pisama iz ovog ugla, iznoseći podatke koji opovrgavaju istinitost pomenutog argumenta. Na ovom mestu, preuzećemo nekoliko takvih podataka (Bugarski, 1996, str. 117):

- Po procenama UNESCO-a, Japan već sredinom XX veka ima najvišu stopu pismenosti u svetu, koja iznosi 97-98%. Japan, pri tome, koristi silabički sistem pisanja, ali se on smatra najkomplikovanijim pismom na svetu.
- Za nivo pismenosti u Kini procenjuje se da je kroz istoriju bio „bar uporediv sa onim u Evropi“. Kinesko pismo je pretežno logografske prirode, najstarije je od pisama koja su trenutno u upotrebi (staro oko 3 500 godina); za čitanje je potrebno poznavati i do 10 000 znakova.
- Sa druge strane, na 25 teritorija u Africi i Aziji, koje je UNESCO klasifikovao sa stopom od 5% pismenosti (što je najniža registrovana stopa) – u upotrebi su fonografski sistemi pisanja.
- Takođe, niska stopa pismenosti registruje se u Indiji, u kojoj se još od trećeg veka p.n.e. nalazi nekoliko stotina alfabetskih pisama.

Uz ovakve podatke tip pisma, sam po sebi, ne može se smatrati presudnim faktorom u pogledu korišćenja i širenja pismenosti. Nama se čini da i dalje ima smisla istraživati ulogu pisma kao instrumenta kulture. Ona je kao istraživački problem marginalizovana podeljenim viđenjima o ulozi i posledicama širenja alfabetskog sistema pisanja. Po nekim procenama, alfabetski sistem pisanja oko tri puta je rasprostranjeniji od ostalih. Danas su zastupnici tzv. alfabetske hipoteze angažovani na dokazivanju da se ovaj sistem pisanja uspešnije od ostalih udružuje sa ljudskom inteligencijom. Međutim, prisutni su i neki podaci o relativnim prednostima alfabetu. Ove dve strane saglasne su samo u viđenju da sistemi pisanja u čijoj su osnovi jedinice sa značenjem predstavljaju, u kulturnom pogledu, *bogatije forme pisanja* od onih u čijoj su osnovi jedinice samo glasovnih vrednosti.

Narativni iskaz i identitet

Za razumevanje odnosa usmenosti i pismenosti, proučavanja u ovoj tradiciji značajnim smatraju pitanje prirode i uloge narativa u ljudskoj kulturi, a posebno uloge ličnih narativa u razvijanju pismenosti. Narativi su još jedan pojam oko koga su naučna mišljenja ranije bila podeljena i na čiji su značaj, u

vezi sa obrazovanjem, godinama ukazivale pojedine discipline (antropološke, istorijske, lingvističke, psihološke, matematičke itd.).

Tokom devedesetih godina XX veka, Dž. Bruner (Bruner, 2000) je sistematizovao sopstvene i nalaze drugih autora o prirodi narativa i njihovoj ulozi u obrazovanju. Ovi nalazi su pokazali da je naracija, uz deskripciju i argumentaciju, ne samo oblik izražavanja, već i *konstantan kulturni oblik ljudskog doživljavanja*. Narativno mišljenje, uz logičko-naučno, može se smatrati univerzalnim načinom organizovanja i strukturisanja neposrednog iskustva i znanja o svetu. Narativna upotreba jezika univerzalna je funkcija kulture. Narativno znanje nije ograničeno i drugorazredno, kako se ranije mislilo; ono je jedno od osnovnih ljudskih znanja (Hymes, 1996).

Prema ovim nalazima, narativni iskaz podjednako je značajan za koheziju jedne kulture i strukturisanje individualnog života. „Jedino u narativnom iskazu možemo konstruisati identitet i naći svoje mesto u kulturi“ (Bruner, 2000, str. 54). Prema našem razumevanju, ovaj nalaz moguće je shvatiti kao svojevrsni *evaluativni podatak* o efektima formalnog obrazovanja pred kraj XX veka.

Pomenuti nalazi predstavljali su snažan impuls za intenziviranje narativnih istraživanja. Narativna istraživanja u poslednjih desetak godina prerasla su u interdisciplinarna istraživanja ljudskog doživljaja sveta. Unutar njih posebno su aktuelna istraživanja identiteta i pokušaji da se razumeju identitet i učenje kroz narative. U sklopu njih, došlo je i do promene u shvatanju identiteta, tako da danas prevladava viđenje identiteta kao narativnog konstrukta.

Specifičnost narativnih konstrukata stvarnosti

Sledeći krupan nalaz iz narativnih proučavanja jeste da se narativni konstrukti stvarnosti *razlikuju od konstrukata iz nauka i nastavnih predmeta*, i imaju neka univerzalna obeležja. Prema navodima Brunera (Bruner, 2000) njih, između ostalog, karakteriše: ljudski angažovano vreme, a ne vreme mereno konvencionalnom merom; hermeneutičko razumevanje iskaza; lako prihvatanje perspektive suprotne strane priče – obično lakše nego kada zastupamo suprotne dokaze i argumente, što narativne iskaze čini „neuništivim u kulturnim dogovorima“; nadovezivanje kroz narative događaja iz lične istorije individue i istorijskih događaja. To zajedničko povezivanje istorije Bruner vidi kao jedan od načina na koje „zajednički mentalno funkcionišemo“, a istoriju kao „kanonsko okruženje“ za našu ličnu autobiografiju. U narativnim kon-

struktima stvarnosti sadržan je univerzalni aspekt realnosti bitan za život u nekoj kulturi.

Ako naš identitet i mesto u kulturi konstruišemo prevashodno kroz narativni iskaz i narativni svet realnosti, onda to otvara *krupna pitanja* tipa: zašto sadržaji nastavnih predmeta (i njihovi konstrukti realnosti) imaju tako malo uticaja na naše predstave o sebi i svetu; zašto je narativni iskaz superiorniji instrument uma za stvaranje značenja od npr. eksplicitnog iskaza prirodnih nauka itd.

Položaj narativa u obrazovanju

U sklopu ovih istraživanja, preispitivan je i odnos škole, kao institucije, prema narativnim stvarnostima. Škola pred kraj XX veka, kako se opisuje u studijama pismenosti, vrednuje tzv. razrađeni kod, nezavisnost od konteksta, objektivnost iskustva, analizu iskustva, metalingvističke potencijale itd. Otuda je narativno potcenjeno, isključeno ili prisutno u vrlo kontrolisanom obliku – kroz nastavu književnosti i lične priče učenika u mlađim razredima. Po mišljenju Haveloka (Havelock, 1991), poezija i druge umetničke forme narativnog danas su u obrazovanju postale sredstvo razonode, ili nešto što je ukras i ulepšava vreme. Prema uopštavanju Hajmza (Hymes, 1996), različiti istraživački podaci ukazuju da je postepen pad obrazovanja u nekoj zemlji obično povezan sa *pritiskom na narativnu funkciju*.

Loš položaj narativa u obrazovanju Vels (Wells, 1986) tumači verovanjem prisutnim tokom XX veka da, kada se ovlada tehnikama čitanja i pisanja, težište rada treba prebaciti na činjeničko znanje i discipline predmeta u okviru kojih se znanje organizuje. U tom verovanju, prema njegovom mišljenju, sadržana je predrasuda da je imaginativno bavljenje iskustvom manje vredno od praktičnog i analitičkog. Nasuprot tome, ovaj autor veruje da se kompletno obrazovanje osobe postiže samo ako imamo mogućnosti da istražujemo osećanja i vrednosti u životnim i imaginativnim situacijama i u lekcijama posvećenim razmatranju opštih principa. Kompletno zrelo znanje „izražava ravnotežu između ovih stvari“. Njegovu glavnu sugestiju formalnom obrazovanju mogli bismo da rezimiramo ovako: putem priča u govor, čitanje i pisanje, ali i kroz nastavni program sa različitim funkcijama priče.

Ova novija tumačenja narativnosti pokazuju sledeće:

- Narativi i narativni pristupi stvarnosti jesu izvorno sredstva svojstvena *kulturi usmenosti* i *najstarija sredstva* kojima kultura obezbeđuje individualni i kolektivni identitet.
- Pomeranjem u stranu narativnog, formalno obrazovanje *nije uspelo* da ovu funkciju preuzme na sebe.
- Izgleda da u proteklom periodu pitanja *kako učenici konstruišu značenja* na osnovu školskog gradiva, kako ih povezuju sa svojim mestom u kulturi, i uopšte pitanja značenja sadržaja obrazovanja za učenike – *nisu opažana* kao posebno relevantna.
- Izgleda da je ukupni smisao školskog gradiva za učenike istovremeno *mera realnog mesta školske pismenosti* u njihovim životima i *mera razvojnih potencijala* ove pismenosti za društvo.

Najbolju potvrdu poslednje pretpostavke činilo je, tokom sedamdesetih i osamdesetih godina, zvanično priznavanje *krize pismenosti* i pojave tzv. *novih nepismenih*, kako su širom Evrope označavani mladi zbog neuspeha na radnom mestu i u aktivnostima građanskog učestvovanja u institucijama društva. Ovi podaci su, takođe, ilustracija koliko lična motivacija postaje važan faktor za odrasle učesnike u programima razvijanja pismenosti, ukoliko su prethodno neuspešno školovani.

Neka nova saznanja o razvijanju individualne pismenosti

U drugoj polovini XX veka, pod uticajem aktivnosti UNESCO-a na kreiranju programa opismenjavanja, razvijen je andragoški diskurs zasićen terminima kao što su: „pismenost”, „nepismenost”, „polupismenost”, „funktionalna nepismenost”, „iskorenjivanje nepismenosti” i sl. Ovakav diskurs, prema našem razumevanju, karakterisalo je ignorisanje sveta usmene kulture, na sličan način kao i u obaveznom obrazovanju, i ideja da postoji podela između nepismenosti i pismenosti. Sama nepismenost neretko je označavana kao bolest društva, najznačajnija prepreka progresu i razvoju. Pored toga, u ovakvom diskursu preovladavala je: 1. usmerenost na pismenost individue; 2. psihometrijski pristup efektima opismenjavanja; 3. usmerenost na razvijanje bazičnih veština. Pomenuti ciljevi izražavali su viđenje pismenosti kao individualnog postignuća i obrazovnu koncepciju poznatu u literaturi kao „orijentacija na razvijanje pismenosti kao veštine” (Mitrović, 2006).

Prema nalazima Novih studija pismenosti, pismenost je prevashodno društveno postignuće i, na nivou društva, prepoznaje se u obliku različitih društvenih praksi. Mi se opismenjavamo učestvujući u tim praksama, konstruišući svoj odnos prema svetu na način karakterističan za konkretnu praksu. Gledano iz ove perspektive, svako od nas, ako odrasta u društvu sa pisanim jezikom, ima ličnu istoriju pismenosti (Barton, 1996). Ona se sastoji od učestvovanja u različitim praksama pismenosti i od učenja pismenosti tokom celoga života. Veštine pismenosti kojima smo u nekom momentu ovladali, a koje dalje ne koristimo, posle izvesnog vremena zaboravljamo. Ovakav nalaz potvrđen je i u našoj sredini (Ikonova, 1966; prema: Alibabić, 1994). Naše opismenjavanje započinje učestvovanjem u pismenim događajima porodičnog okruženja, nastavlja se u školi i, paralelno, u drugim kontekstima van škole. Pod uticajem školovanja, nismo jednom i zauvek pismeni za sve (čak i ako smo visoko obrazovani). Pismeni smo u onim praksama kojima imamo pristup i priliku za učestvovanje. Ovo posebno dolazi do izražaja na radnom mestu, gde promena posla nužno uključuje učenje relevantne upotrebe pismenosti. Osnovne pretpostavke da se naša lična istorija pismenosti obogaćuje jesu: *društvena važnost* praksi pismenosti u kojima učestvujemo, *lično značenje* i *upotreba* pismenosti kojima smo ovladali. Dakle, iz ove perspektive, *značenje pismenosti* je ključni elemenat u procesu razvijanja i korišćenja pismenosti tokom celog života.

Polazeći od podataka o društvenom karakteru pismenosti i uzajamnim odnosima između pismenosti društva i pismenosti individue, pojedini autori zalažu se da se dosadašnja angažovanja na razvijanju pismenosti odraslih, orijentisana na individuu, obogate kroz programe pomaganja društvu društvu da postane pismeno (Barton, 1996). Takođe, sugerišu se istraživanja infrastrukture pismenosti i načina kako se svakodnevno korišćenje pismenosti integriše u društvenu strukturu.

Zaključak: pismenost u obrazovanju kao metanarativno

Pristupom usmenosti preko kulture, u mogućnosti smo da razumemo da usmenost uključuje određene modele organizacije jezika u čijoj su osnovi svojevrсни načini saznavanja i osmišljavanja iskustva (možda čak i različite društvene epistemologije). Ti modeli različiti su od onih baziranih na pismenosti i *opstaju ako su funkcionalni*, ako imaju značenje za razumevanje i razrešavanje egzistencijalnih ljudskih problema. Prema tome, ako se žele izdvojati razlozi za opstajanje usmenosti, ovo je svakako jedan od njih.

S obzirom na saznanja ove vrste, neki autori (Edelsky, 1991; Luke, 1990, prema: Edelsky, 1991; Gee, 1996; Hymes, 1996) zastupaju ideju o pismenosti u obrazovanju *kao metanarativnom*. Ova ideja ima svoju istoriju u okviru paradigme postmodernizma, i u literaturi se iz različitih uglova obrazlaže, ali uvek s verovanjem da institucionalna pismenost, shvaćena kao metanarativno, ima kapacitet koncepta za budućnost. Tako Edelska u ovom konceptu vidi *putokaz u transformisanju* obrazovne prakse razvijanja pismenosti, a A. Luk *smernice kako* pismenost u obrazovanju treba da se koristi.

Pismenost u obrazovanju, shvaćena kao metanarativno, prema našem razumevanju, mogla bi u budućnosti da znači nekoliko stvari:

- To bi bila projekcija novog odnosa formalnog obrazovanja prema narativnosti, koji ne bi bio odnos ignorisanja kao do sada, već odnos legitimnog prisustva, bar u meri i na način kako je to video Vels. Ono što u pozadini tog odnosa stoji jeste *poštovano* lično narativno, pri čemu lično narativno ne shvatamo samo kao priliku da svako priča sopstvene priče, već i kao „materijal” za paralelni rad na sopstvenom govornom ponašanju i načinima konstruisanja značenja.
- Preusmeravanje obrazovne prakse razvijanja pismenosti ka osposobljavanju za „iščitavanje” sveta narativnosti – što znači povećanje prilika u obrazovanju za iskustvo sagledavanja relativnosti saznanja, i prilika za razvijanje metakognitivne osetljivosti za prirodu narativnih stvarnosti.
- To bi bio i put ka određenim promenama u sadržaju obrazovanja, sa potencijalom da smanjuju konflikte u kontekstu upotrebe pismenosti i ublažavaju protivurečnosti na relaciji kultura – institucionalno obrazovanje. Gledano konkretnije, moguće je prevazilaženje fragmentarnosti sadržaja obrazovanja, njegovo čvršće povezivanje sa praktičnim životnim problemima, te povećanje značenja obrazovnih sadržaja za učesnike u obrazovanju. To shvatamo i kao moguću priliku za stalno preispitivanje koja i kakva značenja konstruišemo u obrazovanju i kako ih povežemo sa ostalim iskustvima.

Na planu kulture obrazovanja, promene ovakvog tipa mogle bi da vode oživljavanju, aktuelizovanju i povezivanju institucionalne pismenosti sa relevantnim društvenim praksama pismenosti i usmenosti. Na individualnom planu, one bi vodile funkcionalnom upošljavanju aktuelne pismenosti učesnika u obrazovanju, što smatramo najpogodnijim načinom razvijanja iste. Stalno metanarativno nadgledanje, konstruisanje i dekonstruisanje sveta i našeg

odnosa prema njemu posebno je pogodno za doba odraslih. Tako usmerena pismenost podržavala bi legitimnost pojedinačnih pogleda na svet i izdvojenih kulturnih praksi. Sa druge strane, ona bi ohrabrivala preispitivanje dominantnih ideologija i diskursa, što su najviši ciljevi koji se, za sada, pominju u literaturi o pismenosti odraslih.

Reference

- Alibabić, Š. (1994). *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*. Beograd: IPA.
- Barton, D. (1996). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Bugarski, R. (1988). Linguistic perspectives on literacy. U *Usmeno i pisano/pismo u književnosti i kulturi*, Novi Sad: VANU, 243-250.
- Bugarski, R. (1996). *Pismo*. Novi Sad: Matica srpska.
- Bulatović, R. N. (1985). Nepismenost – prošlost koja istrajava. *Osnovno obrazovanje odraslih*, Beograd: ZUNS, 7-29.
- Derida, Ž. (1976). *O gramatologiji*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Edelsky, C. (1991). *With Literacy and Justice for All: Rethinking the Social in Language and Education*. London: Falmer Press.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Havelok, A. E. (1991). *Muza uči da piše*. Novi Sad: Svetovi.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*. London: Teylor & Francis.
- Juzwik, M. M. (2006). Situating Narrative-Minded Research: A Commentary on Anna Sfard and Anna Prusak's "Telling Identities", *Educational Researcher*, 35(9), 13-21.
- Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
- Lonsdale, M., McCurry, D. (2004). *Literacy in the new millennium*. NCVER, <http://www.ncver.edu.au>
- Makluan, M. (1973). *Gutenbergova galaksija: Nastajanje tipografskog čoveka*. Beograd: Nolit.
- Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu*, neobjavljena doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Beograd.
- Ogbi, J. G. (1989). *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
- Rije, R. (1966). *Životinja, čovek, simbolska funkcija*. Novi Sad: Matica srpska.
- Savićević, D. (2000). *Put ka društvu učenja*. Beograd: "Đuro Salaj", Prosvetni pregled.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth: Heinemann.

Milica Mitrović³

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

CONSTRUCTING RELATIONSHIP BETWEEN ORALITY AND LITERACY IN EDUCATION

Abstract: *This paper considers the relationship between orality and literacy from the social and individual point of view, and what the possible connection between that relationship and effects of developing literacy on different levels of formal and informal education might be. Orality and literacy have been treated as social and cultural practices, within which we are constructing our experience of self and reality. This paper presents research data from different scientific disciplines that help us to understand the cultural character of surviving orality in contemporary conditions. Based on the narrative research of education, the nature of the relationship between orality and literacy in the reallocation of cultural functions is illustrated. The data from this contribution show that throughout the 20th century, the personal meaning and social character of literacy hadn't been seen as relevant to the outcome of different literacy development projects respectively. In the closing part of the paper, the concept of literacy as a meta-narrative is discussed, as it is possible that it expresses a desirable relationship between orality and literacy in the future, especially literacy of adults.*

Key words: *New literacy studies, literacy, orality, literacy as a meta-narrative, meaning of literacy.*

³ Milica Mitrović, PhD, Associate professor at the Department for Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Her fields of work are language research, literacy and qualitative research of the educational practice.