

Univerza v Ljubljani  
Filozofska fakulteta  
Oddelek za slovenistiko  
Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik

**39. seminar**  
*slovenskega jezika,  
literature in kulture*

**Slovenski jezik,  
literatura in kultura  
v izobraževanju**

**30. 6. – 19. 7. 2003**

Ljubljana 2003

## SODOBNO POJMOVANJE PISMENOSTI IN POUK SLOVENSKEGA JEZIKA V ŠOLAH V REPUBLIKI SLOVENIJI

V sodobnem življenju, ko smo zasuti (tudi) z zapisanimi besedili, je pismenost gotovo ena od pomembnejših sposobnosti sodobnega človeka pri raznih dejavnostih: v družini, v izobraževanju, na delovnem mestu, v širši skupnosti, v prostorašnih dejavnostih ... Ne nazadnje pismenost sooblikuje vsakdanje življenje ljudi, in sicer ne glede na to, ali redno pišejo in berejo ali ne (Možina idr. 2000: 11). Od tega, kako smo pismeni, je v precejšnji meri odvisno, kako uspešni bomo v življenju.

In modern life, while we are overwhelmed (also) with written texts, literacy is undoubtedly one of the most important abilities of modern man in various activities: in family, education, at work, in the wider community, leisure activities, etc. Last but not least, literacy co-shapes our everyday lives regardless of whether we regularly write and read or not (Možina et al. 2000: 11). Our success in life substantially depends on our literacy level.

### 1 Pojmovanje pisanja in pismenosti

Znano je, da je pisanje ena od sporočanijskih dejavnosti (poleg govorjenja), in sicer »drugotno sporočanje – to, kar želimo zapisati, najprej izgovorimo (na glas ali 'v mislih'), šele nato zapišemo« (Križaj Ortar 2000: 27). Ko pišemo, »pretvarja/mo/ določen/a/ znamenj/a/ (glasov/e/, poved/i/, besedil/a/) iz zvočne oblike v vidno« (prav tam).

V zvezi s pismenostjo pa moramo omeniti tudi branje (tj. receptivno dejavnost v vidnem prenosniku), saj sta pisanje in branje skoraj neločljivo povezani sporazumevalni dejavnosti – ko beremo, »vidna znamenja najprej pretvarjamo v zvočna, le-ta pa poslušamo« (prav tam: 26). Otroci se pisanja in branja začnejo sistematično učiti v osnovni šoli hkrati, tj. okrog 7. leta starosti; šola namreč daje formalne možnosti za osnovno/alfabetško pismenost.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ta je na Slovenskem povezana z začetki splošne šolske obveznosti: l. 1774 jo je s *Splošnim šolskim redom* potrdila Marija Terezija. Uvedene so bile tri vrste šol: trivialke, glavne šole in normalke (v vseh sta bila poleg drugih predmetov tudi predmeta branje in pisanje). Več o tem gl. Schmidt 1963.

<sup>2</sup> Pojem osnovne/analfabetške pismenosti je na Slovenskem povezan z izidom prvih dveh knjig: P. Trubar je l. 1550 poleg *Katekizma* izdal tudi *Abecednik* (tedaj v gotici, l. 1555 pa v svoji priredbi

Pojmovanje pismenosti se je skozi zgodovino precej spreminjalo, saj se je spreminjala tudi razširjenost pismenosti v družbi in vloga pismenosti v posameznikovem življenju<sup>3</sup> (Knaflič 2000: 20). Razumevanje pismenosti je namreč pogojeno zgodovinsko in kulturno.

1.1 Sprva so pojem pismenosti povezovali predvsem z obvladanjem pisanja in branja črk in besed, kasneje pa preprostih besedil. To je t. i. osnovna/alfabetska pismenost. Še l. 1991 je Zavod RS za statistiko (zdaj Statistični urad RS) pri popisu prebivalstva ugotavljal pismenost prebivalstva tako, da je izhajal iz predpostavke, da je pismen vsakdo, ki ima vsaj tri razrede osnovne šole, oz. da je nepismen tisti, ki »ne prepozna črk in ne zna napisati svojega imena« (prim. Navodila 1990: 25). Nameril je le 0,46 odstotka nepismenih odraslih, starejših od petnajst let (Statistični letopis 1993: 398).<sup>4</sup>

1.2 V 50. letih 20. stoletja se je v svetu pojavilo spoznanje, da imajo težave z razumevanjem in tvorjenjem zapisanih besedil tudi odrasle osebe, ki so končale osnovno šolanje in so torej osnovno/alfabetsko pismene. Izoblikovali sta se dve temeljni pojmovanji pismenosti (Street 1984; nav. po Možina idr. 2000: 9–11 in Janko Spreizer 1998: 29–31), in sicer:

- sprva t. i. »neutrarno« pojmovanje, ki je razvitejšo pismenost povezovalo z višjimi stopnjami družbenega in osebnega razvoja – pri ljudeh naj bi pismenost povzročila »kognitivne spremembe, večja pismenost prebivalstva pa kar 'sama po sebi' prispeva/la k pospeševanju gospodarske rasti« (Janko Spreizer 1998: 30),
  - nato pa sodobnejše, t. i. »kontekstualno« pojmovanje, ki poudarja odvisnost pismenosti od družbenega in kulturnega okolja.
- Leta 1951 so pri Unescu, ki je pripravljala razne izobraževalne oz. zaposlitvene programe za ljudi po svetu, pismenost opredelili kot sposobnost osebe, »ki lahko z razumevanjem prebere in napiše kratko, preprosto besedilo o vsakdanjem življenju« (The Literacy Dictionary 1995: 140). Pismenost torej ni bila več razumljena samo kot poznavanje črk, besed ipd., temveč kot uporaba tega znanja oz. kot funkcionalno znanje (zavedati pa se je treba, da je bilo mišljeno le minimalno funkcionalno znanje).

humanistične pisave, kasneje imenovane bohoričica) in z njim smo Slovenci prvič dobili možnost učenja branja in pisanja v maternem jeziku. Tako se je lahko začelo večati število pismenih med preprostimi ljudmi (prej le višji sloji). Več o zgodovini abecednikov na Slovenskem gl. geslo *Abecednik* v Enciklopediji Slovenije (1987: 1–4).

<sup>3</sup> »Pomen pismenosti je slikovito opisal Olson (1977, povz. po Wells 1981: 240), ko je dejal: 'Jezik nas je naredil humane, pismenost civilizirane'« (Cencič 1999: 4.)

<sup>4</sup> Zaradi izjemno nizkega odstotka nepismenih pri popisu l. 1991 (v skladu z mednarodnimi priporočili) po tem podatku niso več spraševali v popisu l. 2002.

Kasneje pa so pri razumevanju pismenosti začeli upoštevati tudi raznovrstne okoliščine, v katerih posameznik uporablja svojo pisno sposobnost; prim. Unescovo definicijo pismenosti iz l. 1956:<sup>5</sup> »Oseba je funkcionalno pismena takrat, kadar obvladuje znanje in spretnosti branja in pisanja, ki ji omogočajo učinkovito funkcioniranje v vseh okoliščinah, v katerih se zahteva obvladovanje pismenosti.« (Baker, Street 1996; nav. po Možina idr. 2000: 10.) V t. i. funkcionalno pismenost pa so v 60. letih 20. stoletja poleg pisanja in branja vključili še sposobnost računanja, saj je tudi to za človeka velikega pomena; prim. Unescovo definicijo pismenosti iz l. 1962: »Pismena oseba je tista, ki si je pridobila osnovno znanje in spretnosti, ki ji omogočajo vključevanje v vse dejavnosti, ki zahtevajo pismenost za učinkovito funkcioniranje v skupini in skupnosti, dosežki pri branju, pisanju in računanju pa ji omogočajo uporabo teh spretnosti za lastni razvoj in razvoj skupnosti.«<sup>6</sup> (Street 1984, nav. po Janko Spreizer 1998: 32.)

Raziskovalci pismenosti poudarjajo, da je funkcionalna pismenost predvsem družbena in šele nato individualna (Heath 1993; nav. po Janko Spreizer 1998: 28). Razumljivo je, da je odvisna od posameznikovih zmožnosti in spretnosti, vendar je zgodovinsko, zemljepisno in družbeno vezana na določeno okolje,<sup>7</sup> saj dejavnosti, v katerih ima pismenost določeno vlogo (t. i. *pisni dogodki*), v zgodovini niso bile vedno enake, prav tako pa se lahko razlikujejo tudi po kulturnih skupnostih oz. družbenih skupinah v njih. Strokovnjaki govorijo tudi o *rabah pismenosti* ali *pisnih praksah* kot uporabi »skupnih/vzorcev/ rab pisanja in branja v raznih okoliščinah« (Janko Spreizer 1998: 28). Rabe pismenosti se v različnih kulturah (lahko) razlikujejo.

Funkcionalna pismenost posameznika je torej odvisna od njegove kulturne in družbene pripadnosti ter konkretnih okoliščin, v katerih piše in bere. Novejših raziskovalcev ne zanima več na splošno, ali je posameznik (funkcionalno) pismen ali ne,<sup>8</sup> temveč predvsem, katere so njegove pisne prakse in na kateri ravni so njegove pisne sposobnosti (Možina 1999: 15).

<sup>5</sup> To pojmovanje se je navezovalo na knjigo W. S. Graya *The Teaching of Reading and Writing* (1956), v kateri je avtor opredelil funkcionalno pismenost kot ključno pri spodbujanju drugih dejavnikov družbenega razvoja (Barton 1994; nav. po Janko Spreizer 1998: 32), hkrati pa je že nakazoval kulturno in družbeno odvisnost pismenosti: »Funkcionalno pismen je tisti, ki je zmožen učinkovito sodelovati v svojem kulturnem okolju ali skupini v vseh dejavnostih, ki zadevajo pismenost.« (Možina 1999: 14.)

<sup>6</sup> V tem smislu se je pod vplivom Unescove definicije tudi v prvih raziskavah pri nas (Ivančič, Drofenik 1992, Kranjc 1993, Kunst Gnamuš 1992) izoblikovala naslednja definicija pismenosti: »Funkcionalna pismenost pomeni, da ima posameznik tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebni za uspešno delovanje v življenju in zajemajo potrebe delovnega, družbenega in osebnega razvoja.« (Drofenik, Ivančič, Kranjc 1992)

<sup>7</sup> Po Cencič (1999: 5) gre pri sodobnem pojmovanju pismenosti za »interakcijo med socialnimi zahtevami in individualno kompetenco«.

<sup>8</sup> O (ne)pismenosti izraza funkcionalno (ne)pismen gl. Možina 1999: 14.

## 2 Vrste funkcionalne pismenosti

(Domača in tuja) strokovna literatura govori o več vrstah funkcionalne pismenosti v ožjem pomenu besede (ko gre za pisanje in branje). Podrobneje si jih ogledimo glede na razna merila.

**2.1** Glede na življenjsko obdobje nosilec pismenosti lahko ločimo pojavljajočo se (oz. predšolsko) pismenost, začetno pismenost (na začetku osnovnega šolanja), pismenost šolajoče se mladine in pismenost odraslih.

Izraz *pojavi se pismenost* se je pojavil sredi 80. let pri E. Sulzby in W. H. Tealu (Teale 1995: 71), in sicer pomeni spontano odkrivanje pisnega jezika in njegove vloge v otrokovem okolju v predšolskem obdobju, ko otrok prihaja v stik z zapisanimi besedili; pri tem je pomembno predvsem družinsko okolje, ki otroka opozarja na ta besedila, mu bere iz knjig ... oz. nudi možnost opazovanja odraslih pri pisanju in branju. Ta vrsta pismenosti se začne razvijati že zelo zgodaj in traja do vstopa v šolo; v tem času še ni formalnega in sistematičnega učenja pisanja in branja.<sup>12</sup>

Medtem ko se otroci govorjenja in poslušanja precej dobro naučijo v družinskem krogu pred vstopom v šolo, se z učenjem pisanja in branja sistematično srečajo na začetku osnovne šole, ko so za to psihofizično zreli.<sup>13</sup> Govorimo o začetnem opismenjevanju, ki vključuje tako pripravo na pisanje in branje<sup>14</sup> kot tudi sistematično in vodeno spoznavanje črk ter urjenje tehnike pisanja in branja na primeru preprostih besedil<sup>15</sup> ter zagotavlja *začetno pismenost*.

*Pismenost šolajoče se mladine* pomeni razvijanje oz. nadgrajevanje začetne pismenosti učencev. V osnovni šoli gre sicer za t. i. nevtralno pismenost (Janko Spreizer 1998: 36), tj. za vse enake rabe pismenosti, seveda upoštevaje starost učencev in njihove potrebe, izkušnje, sporazumevalno, spoznavno zmožnost itd.

<sup>12</sup> O tem je pisala L. Miller (1995; nav. po Zrimšek 2002), pri nas pa Magajna (1994, 1995/1996), Golli idr. (1996), Zrimšek (2002) idr.

<sup>13</sup> Po Piagetovi razvojni teoriji je za šestletne otroke značilna faza preoperativnega mišljenja, za sedemletnike pa faza konkretnih operacij (Horvat, Magajna 1989: 19–17), čeprav ta meja ni natančno določena in je lahko različna pri vsakem posamezniku. Šest- in sedemletniki se ločijo tudi po telesnem, motoričnem, socialno-čustvenem in osebnem razvoju (prav tam: 119–232). Prim. tudi Pečjak 2000b: 52–55.

<sup>14</sup> Po raziskavah sodeč, je eden od najpomembnejših dejavnikov uspeha pri začetnem opismenjevanju govorna razvitost otroka, tj. sposobnost govorjenja in poslušanja, razvit besedni zaklad in zmožnost tvorbe zloženih povedi (prim. Golli 1996: 21–22). O govornem razvoju predšolskih otrok sta pisali tudi L. Marjanovič Umek (1990) in S. Kranjc (1999).

<sup>15</sup> Začetno se opismenjujejo tudi otroci z motnjami v duševnem razvoju, vendar »po prilagojenih metodah za vsakega otroka. Pri tem ne gre za spretnost branja in pisanja, ki bi rabila učenje, pač pa za spretnost, ki omogoča sprejemanje nekaterih za življenje pomembnih informacij« (Kolar 2000: 1). Taki otroci gredo skozi isto zaporedje faz pri učenju pisanja in branja kot otroci brez motenj, razlika je v trajanju posamezne faze, preden napredujejo na naslednjo, in v kakovosti pridobljenih spretnosti na posameznih stopnjah (pomembna je vloga računalnika kot učnega sredstva). Prim. Lipec Stopar 2000: 2–3.

**1.3** Nekateri strokovnjaki pa opozarjajo tudi na to, da so rabe pismenosti povezane z vprašanji družbene razslojenosti in da so vedno vključene v razmerja moči in neenakosti. Pismenost namreč določajo tiste družbene skupine, ki so višje v družbeni hierarhiji, zato ima pismenost vedno trenutni politični oz. ideološki pomen (Street 1993; nav. po Janko Spreizer 1998: 36). Družbena elita namreč bolj ali manj »podpira funkcionalno pismenost, ko služi njenim namenom« (Berlogar 2000: 117).

Pri političnem/ideološkem pojmovanju pismenosti gre za obliko »manj slučajnega in bolj načrtnega« omogočanja »participacije v političnem življenju« (prav tam: 119); posameznik naj bi imel »možnost svojo pismenost aktivirati na vseh področjih družbenega življenja« (prav tam) – za to pa je potrebna predvsem humanejša družba. Politična/ideološka pismenost je torej pojmovana kot prizadevanje za uveljavljanje »pravičnosti, socialne enakosti in participacije« (Janko Spreizer 1998: 37). Freire (1970) celo pravi, da je pismenost »strategija osvoboditve, da se ljudje naučijo brati /in pisati/ ne le besede, temveč svet« (nav. po The Literacy Dictionary 1995: 141).<sup>9</sup>

**1.4** Pismenost se v zadnjem času pojmuje tudi v širšem smislu – biti pismen pomeni znati se sporazumevati v obeh prenosnikih, torej pismenost ne le kot sposobnost pisanja in branja, temveč tudi govorjenja in poslušanja (Wells 1981, nav. po Cencič 1999: 4), saj obvladanje sporazumevalnih dejavnosti v slušnem prenosniku močno vpliva na obvladanje pisanja in branja, lahko pa tudi nasprotno.<sup>10</sup>

Ne glede na to pa, ali govorimo o funkcionalni ali politični/ideološki pismenosti ali pismenosti v širšem pomenu besede, današnje razumevanje pojma pismenosti vključuje *procesnost*. Medtem ko so do srede 20. stoletja pri posamezniku ugotavljali predvsem stanje pismenosti oz. nepismenosti, pa pri današnjem pojmovanju pismenosti mislimo na proces, ki pri posamezniku traja vse življenje, saj prinašajo družbene spremembe ipd. vedno nove potrebe po pismenosti.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Prim. Findeisen 2000: 91, ki pravi, da je »funkcionalne nepismenosti/ študente /.../ treba varno voditi v odkrivanje sveta, ki je širši od onega, ki so ga spoznali dotlej. Izobraževanje, ki bi bilo usmerjeno predvsem v tematiko in ne v čustveno preobrazbo človeka oz. kulturo, bi ostalo brez posledic. Izobraževanje funkcionalno nepismenih je torej izobraževanje za kulturo.«

<sup>10</sup> Ljudje z disleksijo imajo zaradi posebnosti v delovanju možganov nasploh težave s pisanjem in branjem, zato so uspešnejši, če sprejemajo in tvorijo besedila v slušnem prenosniku.

<sup>11</sup> Prim. tudi Cencič, ki pravi, da ima pismenost »pomembno vlogo pri spoznavnem razvoju človeka in človeštva« (1999: 4) oz. da »pismeni človek uporablja znanje, s katerim razpolaga po osebnih načrtih, shemah in strategijah. S tega vidika pismenosti ne moremo ločiti od splošnega mišljenja in učenja« (prav tam: 5).

*Pismenost odraslih* je novejši izraz, ki se je začel uveljavljati v anglosaški strokovni literaturi in je nadomestil izraz funkcionalna (ne)pismenost pri odraslih (Možina 1999: 14–15);<sup>16</sup> pomeni pa »sposobnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje v vsakodnevnih dejavnostih odraslih v družini, na delovnem mestu in okolju ter za doseganje lastnih ciljev in za razvoj lastnega znanja in potencialov« (Možina idr. 2000: 11).

2.2 Glede na potrebe okolja, v katerem delujejo nosilci pismenosti, lahko govorimo o *pismenosti na delovnem mestu* (prim. The Literacy Dictionary 1995: 284), *pismenosti v širši skupnosti*<sup>17</sup> (prav tam: 37) in *družinski pismenosti*, ki »zajema vse načine in situacije, v katerih starši, otroci in drugi družinski člani uporabljajo bralne in pisne spretnosti v svoji skupnosti oz. vsakdanjem življenju« (Knaflič 1999a: 18).

Družinski pismenosti se v strokovni literaturi (tudi pri nas) pripisuje velik pomen, saj rezultati raziskav kažejo, da »šola povprečno razmeroma v majhni meri nadoknadi primanjkljaje družine na področju pismenosti« (Knaflič 2001: 75) oz. da »odnos do pismenosti in funkcija, ki jo ima pismenost v družinskem življenju, veliko bolj vplivata na raven pismenosti, ki jo bo dosegel otrok, kot pa samo neposredno delo (npr. vaje) za spodbujanje branja in pisanja. Z vsakdanjo rabo spretnosti branja in pisanja otrok začuti, da je pismenost vitkana v različna področja družinskega življenja in da je zaradi tega pomembna« (Knaflič 1999b: 51). Raziskave tudi kažejo, da se v družini medgeneracijsko ohranjanja določena raven pismenosti in da je raven pismenosti, ki jo po navadi dosežejo otroci, tesno povezana s socialnimi in kulturnimi značilnostmi družine in ravni pismenosti, ki prevladuje v otrokovi družini (prav tam: 49).

2.3 Glede na raven usposobljenosti odraslega nosilca pismenosti poznamo *preživetveno pismenost*<sup>18</sup> kot najmanjšo možno mero funkcionalne pismenosti, ki še zadošča za funkcioniranje v danem okolju oz. »kot pomanjkljivo zmožnost ali celo nezmožnost uravnnavati rabo jezika tako, da bi bila ustrezna glede na dane okoliščine in skladna z želenim učinkom« (Grosman 2000: 158), in *visoko/visjo pismenost*<sup>19</sup> kot zadovoljivo obliko pismenosti oz. »temeljno/o/ raven pismenosti

za potrebe tehnološko razvite družbe« (Možina 2000: 21); ta raven posamezniku namreč omogoča najdenje v novih okoliščinah in »nenehno učenje« (prav tam).<sup>20</sup>

Visoka/višja pismenost vključuje tudi *kritično* oz. *razmišljajočo pismenost* (Pečjak 2000a: 9), ki predvideva sposobnost kritičnega mišljenja – poudarja namreč rabo jezika za »razmišljanje, reševanje problemov in sporazumevanje« (Venetzky 1994; nav. po The Literacy Dictionary 1995: 48).

Tudi ravni pismenosti so (lahko) različne glede na kulture in obdobja v okviru ene kulture.

2.4 Če želimo v okviru pojmovanja funkcionalne pismenosti ločiti sposobnost branja besedil od pisanja le-teh, govorimo o *bralni pismenosti*; ta vključuje obvladovanje tehnike branja, razumevanje prebranega in obvladovanje raznih bralnih strategij oz. fleksibilnega branja (odvisno od vrste besedila)<sup>21</sup> (Pečjak 1997: 10–11).

2.5 Glede na vrsto besedila, ki jo je nosilec pismenosti sposoben brati, ločujemo več vrst pismenosti. Glede na prisotnost oz. odsotnost nebesednih prvin v besedilih se v slovenski strokovni literaturi ponesrečeno ločuje med *beseđilno pismenostjo*, ki vključuje branje in pisanje besedil, sestojećih samo iz besednih prvin (igre za neumetnostna in umetnostna besedila),<sup>22</sup> in *dokumentacijsko pismenostjo*, ki vključuje pisanje in branje besedil, ki vsebujejo tako besedne kot nebesedne prvine (npr. razni obrazci, preglednice /kazalo, urnik in drugi seznami/, zemljevid, <sup>23</sup> diagrami, grafi).

Sposobnost kritično sprejemati publicistična besedila (iz časopisov, revij, z radia, televizije in medmrežja) imenujemo *medijska pismenost* (Erjavec, Volčič 1999: 10). Ta nam »razkrije pogled v zakulisje medijev in nas usmerja h kritični distanci do ponujenih medijskih vsebin in k razumskemu in dejavnemu izbiranju medijev« (prav tam: 9) – skratka, če smo medijsko pismeni, smo sposobni razumeti, »kako mediji oblikujejo naše predstave o svetu in sebi« (prav tam). V okviru medijske pismenosti se govori tudi o *televizijski pismenosti*.

<sup>20</sup> Pri mednarodni raziskavi pismenosti odraslih IALS (gl. pogl. 3.1.1) se govori o *petih* ravneh pismenosti – tretjo raven naj bi zagotavljala končana štirileta srednja šola (Možina 2000: 21).

<sup>21</sup> Bralna pismenost kot del funkcionalne pismenosti je pri nas in v svetu precej raziskovana (gl. pogl. 3), t. i. »pisna« pismenost pa ne.

<sup>22</sup> Pojavljajo se tudi izrazi kot npr. *prozna pismenost* (Janko Spreizer 1998: 35) ali *beseđna pismenost* (Cenčič 2000: 39), ki pa sta manj ustrezna; izraz *prozna pismenost* v slovenski alfabeta na umetnostna besedila, beseđna pismenost pa je manj primerna zato, ker ne gre »samo« za branje/pisanje besed, temveč besedil.

<sup>23</sup> M. Umek (2001: 17) imenuje usposabljanje učencev za »razumevanje sestavin zemljevida in branje zemljevida« *temeljno kartografsko opismenjevanje*; to vrsto pismenosti pa uvršča med *grafično pismenost* (prav tam: 7).

<sup>16</sup> Prim. op. 8.

<sup>17</sup> Prim. The Literacy Dictionary (1995: 37); gre za pismenost v dejavnostih ožje skupnosti, cerkve in družbenih organizacij ter za sodelovanje z oblasjo.

<sup>18</sup> V literaturi se najdejo tudi izrazi: *omejena/marginalna pismenost*, tudi *pragmatična pismenost* (Wärmald 1977, nav. po The Literacy Dictionary 1995: 191), ki pa ima še drug/višji pomen – »pismenost, ki se prilagaja kulturnim zahtevam okolja« (Venetzky idr. 1990, nav. po The Literacy Dictionary 1995: 191).

<sup>19</sup> Najdejo se tudi drugi izrazi, npr. *kulturna pismenost* kot pismenost izobraženih, ki »berejo Faulknerja in Wittgensteina« (Ashim 1987, nav. po The Literacy Dictionary 1995: 50–51); *akademski pismenost* (prim. s pojmom *raziskovalna pismenost* v pogl. 2.6).

Ker se v sodobni družbi zmeraj bolj poudarja sposobnost iskanja, analize, kritične presoje in uporabe informacij, se je močno razmahnil izraz *informacijska pismenost*, ki vključuje znanja, kako pridobiti informacije, jih organizirati, oceniti in jih izraziti (Filo 1993; nav. po Žumer 2000: 95). Nekateri vidijo tesno povezavo informacijske pismenosti s funkcionalno<sup>24</sup> (Piciga 1992; nav. po Žumer 2000: 95), drugi pa jo razumejo kot nadpojem za vse vrste pismenosti<sup>25</sup> (Novljan 1996; nav. po Žumer 2000: 95).<sup>26</sup>

**2.6 Strokovna literatura omenja še nekatere druge vrste funkcionalne pismenosti, ki so deloma povezane s sposobnostjo pisanja in branja besedil, npr. računska, naravoslovna, raziskovalna, računalniška ... pismenost, ali pa skoraj ne več, npr. moralna pismenost<sup>27</sup> (Marentič Požarnik 2000a: 5) in plavalna pismenost – pri prvi še lahko najdemo vsaj nekatere povezave z jezikom oz. besedilom, pri drugi pa nobene, saj pomeni zgolj usvojeno spretnost plavanja (prim. kritiko T. Žerdin 2001: 7).**

Ker je za razumevanje nekaterih besedil (npr. izpolnjevanje naročilnic, izračun obresti ipd.) treba imeti tudi sposobnost razumevanja in uporabe (osnovnih) računskih operacij, se v skladu z novjšimi Unescovimi definicijami funkcionalne pismenosti (od l. 1962 naprej) govori tudi o *računski pismenosti* (prim. Možina 2000, Knaflič 2000 idr.).<sup>28</sup>

Uporaba besede pismenost se je začela precej širiti – v pomenu 'imeti znanje, sposobnost, spretnost na določenem strokovnem področju'. V slovenski strokovni literaturi tako srečamo izraz *naravoslovna pismenost*, pri kateri ne gre toliko za branje in pisanje besedil z naravoslovno vsebino, temveč za »l. pojmovanja, ki vključujejo poznavanje in razumevanje naravoslovnih pojmov, pojavov in procesov; 2. spoznavne procese in postopke, ki vključujejo različne raziskovalne sposobnosti in spretnosti, kot so zaznavanje, zbiranje, zapisovanje, urejanje in branje podatkov, primerjanje, razvrščanje, uvrščanje, urejanje, merjenje, načrtovanje raziskave, napovedovanje, izvajanje poskusov, oblikovanje domnev, zaključevanje

<sup>24</sup> Prim. (Piciga 1992): funkcionalna pismenost je »način vedenja, in sicer kot zmožnost uporabe pisnih informacij za delovanje v družbi, doseganje individualnih ciljev in razvijanje znanja in potencialov. Iz tega sledi, da je določena stopnja funkcionalne pismenosti nujna za uspešno učenje informacijskega znanja in spretnosti.«

<sup>25</sup> »Informacijska pismenost je nadredni pojem vsem drugim vrstam pismenosti, ki obsega branje, pisanje, poslušanje, govor, gledanje, nisanje, poudarja kritično mišljenje in spretnosti reševanja problemov ...« (Novljan 1996: 95.)

<sup>26</sup> Pojem informacijska pismenost je pogost v bibliotekarstvu; o njihovem pojmovanju informacijske pismenosti gl. Piciga 2000: 68–69; definicija je povzeta po Novljan 1996.

<sup>27</sup> »Dialogov o vsebini vrednot, razvoj metod/za privziganje teh vrednot/ in zagotavljanje okoliščin, /pomembnih za okrepitev vzgoje v javni šoli/«, op. M. B. T.

<sup>28</sup> V literaturi se omenjajo tudi sopomenski izrazi: *kvantitativna pismenost* (Možina 1996: 7–8), *matematična pismenost* (Žumer 2000: 93) in *številčna pismenost* (Cenčič 2000: 39); pri zadnjem izrazu bi se lahko mislilo samo na branje in pisanje števil, zato se zdi manj primeren.

itd.; 3. stališča, tj. osebne lastnosti, ki opredeljujejo odnos /ljudi/ do naravnost slova, do znanja in do drugih« (Skribe Dimec 2000: 229). Deloma podobno se rabi pojem *raziskovalna pismenost* kot usposobljenost za pisanje strokovnih besedil (katerkoli stroke), vključno z obvladanjem osnov metodologije raziskovanja (Batistič Zorec).

Obvladovanje dela z računalnikom se imenuje *računalniška pismenost* (Računalniško opismenjevanje 1999: II–XX).

### 3 Merjenje funkcionalne pismenosti pri Slovencih

Prve ocene o obsegu pomanjkljive funkcionalne pismenosti pri Slovencih so izhajale iz podatkov o izobrazbeni strukturi odraslega prebivalstva<sup>29</sup> oz. podatkov o vključevanju odraslih v izobraževanje (Kranjc 1993, Drogenik 1993) – omenjala se je 50 odstotkov odraslega prebivalstva, starejšega od petnajst let (prim. Drogenik 1993: 571) – šele v zadnjih desetih letih pa so se pri nas pojavila prva merjenja funkcionalne pismenosti,<sup>30</sup> nekatera tudi v mednarodnem okviru,<sup>31</sup> in sicer tako pri odraslih kot pri šolajoči se mladini.

#### 3.1 Funkcionalna pismenost odraslih Slovencev je bila doslej merjena trikrat:

- 1. 1993 v okviru pilotne raziskave *Funkcionalna pismenost odraslih v Sloveniji*, ki jo je izvedel Andragoški center Slovenije,<sup>32</sup>

<sup>29</sup> Izhodišče za določanje meje funkcionalne pismenosti je bilo število let šolanja, in sicer končana osnovna šola in največ dve leti nadaljnjega šolanja.

<sup>30</sup> Problem so odkrili že v poznih 40. in na začetku 50. let v ZDA, ker so imeli opraviti z vojak, ki so bili sicer alfabetsko pismeni, vendar niso razumeli pisnih navodil za ravnanje z orožjem. (Prim. Plut Pregelj 1988: 372.)

<sup>31</sup> Zavedati se je treba, da je mednarodno merjenje funkcionalne pismenosti kljub zagotavljanju ustreznosti vzorca in drugih merskih instrumentov lahko nekoliko problematično, saj vsi anketiranci po vseh državah rešujejo enake naloge (te morajo biti odlično // prevedene v državne jezike posameznih držav), ki skušajo »povezati« različne pisne prakse oz. rabe pismenosti (tako glede kulture kot družbene razslojenosti) – drugačna mednarodna merjenja pa bi bila verjetno nepriljubljiva. Nemogoče je sicer upoštevati vse dejavnike, ki lahko vplivajo na posameznikov rezultat (npr. če se neka oseba zanima za npr. posojila, o tem že veliko ve in se lažje znajde v npr. preglednici podatkov o obrestih, medtem ko se v neki drugi preglednici ne bi znašla (prim. Možina 1999: 24)). – Merjenja funkcionalne pismenosti pri šolarjih pa so nekoliko problematična zaradi različne starosti učencev (odstopanja tudi za dve leti) oz. od let šolanja (odvisno, s katerim letom in v katerem šolskem sistemu začnejo otroci hoditi v šolo).

<sup>32</sup> Zajetih je bilo le 71 mlajših nezaposlenih odraslih, starih do 26 let, ki so pred kratkim končali redno šolanje. Z nalogami iz vsakdanjega življenja (ki pa niso bile razporejene po težavnosti) se je preverjalo, ali razumejo zapisano besedilo (npr. navodilo za jemanje zdravil, publicistično besedilo, diagram ...) oz. ali se znajdejo na zemljevidu, v voznem redu in telefonskem imeniku, ali znajo tvoriti besedilo (prijava na razpis) ter ali obvladajo osnovne računske operacije. Pokazalo se je, da imajo pri vsem naštetem težave. Več o tem gl. Interpretacija 1992 in Bešter 1994/1995).

- 1. 1994 v okviru raziskave *Kvaliteta življenja v Sloveniji*, ki jo je izvedel Inštitut za družbene vede v Ljubljani.<sup>33</sup>
- 1. 1998 pa v okviru *Mednarodne raziskave pismenosti odraslih* (International Adult Literacy Survey – IALS), ki jo je pri nas vodil Andragoški center Slovenije.

**3.1.1 V mednarodni raziskavi IALS<sup>34</sup>** (podatki iz Možina idr. 2000, Možina 2000, Knaflič 2000) je poleg Slovenije sodelovalo še devetnajst držav: Avstralija, Belgija, Češka, Čile, Danska, Finska, Italija, Irska, Kanada, Madžarska, Nemčija, Nizozemska, Nova Zelandija, Poljska, Portugalska, Švica (posebej italijansko, nemško in francosko govoreči del), Švedska, Velika Britanija in ZDA.<sup>35</sup>

Želeli so ugotoviti, kolikšna je raven funkcionalne, in sicer bralne pismenosti odraslega prebivalstva od 16 do 65 let, vendar ne to, ali znajo brati, pisati in računati, temveč ali znajo brati, pisati in računati dovolj dobro, da se znajdejo pred povsem novimi nalogami (Možina 2000: 21).

Preverjali so tri vrste pismenosti: t. i. besedilno, dokumentacijsko in računsko. Pismenost so opredelili kot »spodobnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje v vsakodnevnih dejavnostih odraslih v družini, na delovnem mestu in okolju ter za doseganje lastnih ciljev in za razvoj lastnega znanja in potencialov«. Ta raziskava temelji na psihološkem razumevanju funkcionalne pismenosti kot pridobljene spretnosti, vendar te spretnosti pojasnjuje v socialnem kontekstu in s pomočjo posameznikovih vsakodnevnih pisnih praks (Možina idr. 2000: 11).

Anketiranci<sup>36</sup> so prebrali razna besedila iz vsakdanjega življenja, ki so jih prvič videli, nato pa reševali naloge,<sup>37</sup> ki so bile različno zahtevne (pet težavno-

<sup>33</sup> V tej raziskavi so posredno merili funkcionalno pismenost anketirancev; ti so morali sami oceniti svoje bralne, pisne in računske sposobnosti. Ker ni bilo objektivnega merjenja (z nalogami), ni mogoče presoati, v kolikšni meri njihovo lastno mnenje odstopa od resničnosti. Domneva pa se, da več kot 30 odstotkov ljudi precenjuje svoje sposobnosti. Več o tem Možina 1999: 18.

<sup>34</sup> V RS se je imenovala *Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju*. Prim. skupno mednarodno poročilo *Pismenost v informacijski družbi – Končno poročilo o mednarodni raziskavi pismenosti odraslih (Literacy in the Information Age – The Final Report Adult Literacy) 2000*.

<sup>35</sup> Francija ni objavila rezultatov te raziskave zaradi slabih rezultatov, Italija pa je zaradi premajhnega števila anketiranih (ti so zavrnili anketiranje) objavila le rezultate v svoji državi, ne pa primerjalno z drugimi. – Izpeljavo celotne raziskave sta vodila Kanadski urad za statistiko in Inštitut za testiranje v izobraževanju iz Princeptona v ZDA. Metodologijo za objektivno testiranje pismenosti so razvili v ZDA sredi 80. let in je bila večkrat preizkušena. Zagotavljajo, da je merski instrument veljaven in zanesljiv.

<sup>36</sup> Medtem ko je reprezentativni slovenski vzorec zajel 4290 oseb, starih od 16 do 65 let, je bilo anketiranih (zaradi raznih vzrokov) »le« 2972 oseb (tj. 69,5 odstotkov).

<sup>37</sup> Najprej so rešili naloge v t. i. »osnovni knjižici« (naloge ob petih besedilih); kdor je dosegel minimalni uspeh, je dobil v reševanje še eno od t. i. (sedmih) glavnih knjižic (naloge ob trinaajstih besedilih).

stnih ravni),<sup>38</sup> tj. v njih so poiskali zahtevane podatke (odgovore je bilo treba napisati, saj niso bili na izbiri).

Rezultati so pokazali naslednje:

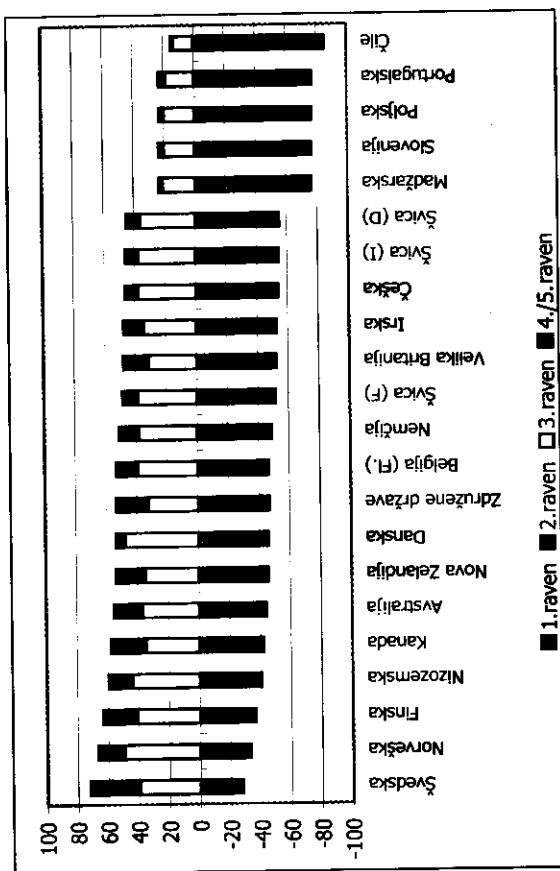
- Slovenci so po ravneh dosegli podobne rezultate v besedilni in dokumentacijski pismenosti, večje razlike pa so bile v računski pismenosti (tu so bili tudi boljši rezultati).
- Veliko Slovencev obvlada nižjo/-e raven/-ni pismenosti, le malo jih je na višjih ravneh (prim. Graf 1).



Graf 1: Pismenost odraslih v Sloveniji  
Vir: E. Možina (2000: 22)

- Moški so bili v besedilni pismenosti slabši od žensk, v računski pismenosti je bilo razmerje obrnjeno, rezultati v dokumentacijski pismenosti pa so bili približno enaki.
- Če se primerjamo z drugimi državami, rezultati kažejo precejšnje zaostajanje slovenskega odraslega prebivalstva v pismenosti za drugimi državami – podobno kot Čile, Poljska in Portugalska imamo veliko prebivalstva na 1. ravni pismenosti, malo na 4./5. ravni (prim. Graf 2).

<sup>38</sup> Na prvi ravni so npr. prebrali zelo preprosta besedila, podatki so bili dobesedno zapisani v besedilu, ob njih ni bilo podatkov, ki bi anketirance morebiti zavajali ipd., na drugi ravni so bila besedila zahtevnejša, poiskati je bilo treba več podatkov in na njihovi podlagi v besedilu tudi preprosto sklepati itd. Na peti ravni je bilo treba prebrati obsežna besedila, anketiranci so morali povezovati številne podatke in sklepati, v besedilih pa je bilo precej podatkov, ki so anketirance ob iskanju odgovorov tudi zavajali. Pri nalogah računske pismenosti na peti ravni npr. ni bilo navedeno, katero računsko operacijo naj anketiravec opravi, ampak jo je bilo treba izluščiti iz besedila.



Graf 2: Pismenost odraslih po državah  
Vir: E. Možina (2000: 22)

Ugotovljeni so bili štirje dejavniki, ki najbolje pojasnjujejo razlike med anketiranci v Sloveniji:

- starost anketirance (najboljše rezultate so dosegli odrasli do 24. leta, najslabše pa tisti od 55. do 65. leta, saj so končali šolanje že pred mnogimi leti); pri nas je v primerjavi z drugimi državami trikrat več starejših na najnižjih ravneh pismenosti;
- izobrazba anketirance (načeloma so bili boljši tisti z visoko izobrazbo; višje ravni pismenosti so dosegli tisti, ki so končali SŠ, medtem ko so tisti, ki imajo le OŠ, dosegli 1. ali 2. raven – podobno je bilo tudi v drugih državah, le v skandinavskih državah so tudi tisti s PŠ dosegli 3. raven);
- izobrazba staršev (medgeneracijska raven pismenosti se ohranja);
- zaposlitveni položaj (zaposleni oz. še posebej tisti, katerih delovno mesto zahteva pismenost, dosegajo boljše pismenosti kot upokojeni).

Na ohranjanje oz. razvijanje pismenosti pri odraslih Slovincih vplivajo predvsem zaposlitev, vrsta dela (npr. če ima oseba opraviti z zapisanimi besedili ipd.), pripravljenost odraslih na učenje in vsakodnevne pisne prakse (pogoste pisne dejavnosti v vsakdanjem življenju).

3.2 Pismenost učencev slovenske osnovne šole je bila doslej merjena samo v mednarodnem merilu, in sicer trikrat:

- 1. 1991 v okviru mednarodne raziskave v okviru Mednarodne zveze za preverjanje izobraževalnih dosežkov (International Education Association – IAE),<sup>39</sup>
- 1. 2001 je bila raziskava IAE iz 1. 1991 ponovljena,<sup>40</sup>
- 1. 2001 pa je bila izpeljana tudi Mednarodna raziskava bralne pismenosti (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) – vse raziskave pismenosti osnovnošolcev so v Sloveniji potekale pod okriljem Pedagoškega inštituta v Ljubljani.

3.2.1 V prvi mednarodni primerjavi bralnih dosežkov slovenskih učencev osnovne šole z učenci v drugih šolskih sistemih (podatki iz Elley, Gradišar, Lapajne 1995) so primerjali funkcionalno (in sicer bralno) pismenost devet- in štirinajstletnih učencev v 32 državah sveta: Belgija, Bocvana, Ciper, Danska, Filipini, Finska, Francija, Grčija, Hongkong, Indonezija, Irska, Islandija, Italija, Kanada, Madžarska, Nemčija, Nigerija, Nizozemska, Norveška, Nova Zelandija, Portugalska, Singapur, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Tajvan, Trinidad in Tobago, Venezuela, ZDA, Zimbabve.

Glavni cilj raziskave je bil oceniti razlike v bralnih dosežkih učencev v vsakem od 32 šolskih sistemov in skušati pojasniti razlike z razlikami v šolski praksi posameznih držav. Za poskusne osebe so bili izbrani devet- oz. desetletniki (pri nas 3. razred osemletne OŠ) in štirinajstletniki (pri nas 8. razred osemletne OŠ)<sup>41</sup> – prvi zato, ker se je v preteklih raziskavah pokazalo, da pridejo v tej starosti dejavniki poučevanja branja najbolj do izraza (v tej starosti naj bi se končala faza utrjevanja tehnike branja in začela faza branja za učenje (prim. Pečjak 1999: 67–68), drugi pa zato, ker se pri tej starosti v večini držav zaključuje obvezno šolanje. Raziskovalci so bralno pismenost definirali kot »sposobnost razumeti in uporabiti tiste pisne jezikovne oblike, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika« (Elley, Gradišar, Lapajne 1995: 19).

Naloga, ki so jih dobili učenci, so zajemale tri področja pismenosti: branje umetnostnih besedil (imenovali so jih »pripovedi«), strokovnih oz. poljudno-znanstvenih besedil (imenovali so jih »razlage«) in besedil iz besednih in nebesednih prvin (imenovali so jih »grafična sporočila«; npr. zemljevidi, preglednice,

<sup>39</sup> Rezultati so bili v slovenščini objavljeni 1. 1995 (Elley, Gradišar, Lapajne 1995).

<sup>40</sup> Rezultati so bili objavljeni na medmrežju 1. 2003 (prim. <http://www.ncees.ed.gov/pubs/2003/2003073.pdf> in <http://www.pci.si>).

<sup>41</sup> Sodelovalo je 6649 slovenskih osnovnošolcev (vzorec, ki je povsem ustrezen mednarodnim standardom, je zajel cele razrede, ne pa npr. samo najboljših učencev).

diagrami, grafikon).<sup>42</sup> Učenci so morali besedila prebrati in odgovoriti na vprašanja, vendar so bili odgovori v glavnem že ponujeni (le nekaj je bilo nalog dolgotrajnejših in odprtega tipa).

- Najbolj zanimivi rezultati, zlasti za nas, so naslednji:
- Pri obeh skupinah učencev se je najbolje odrezala Finska; precej dobri so bili tudi švedski, francoski, ameriški in novozelandski šolarji.
- Slovenski devetletniki so se med 32 državami uvrstili komaj na 20. mesto, bolj pa so se odrezali slovenski štirinajstletniki z 11. mestom.
- Pokazalo se je, da sta obe slovenski skupini precej slabši v branju/razumevanju strokovnih besedil (dosegli so 20. mesto), medtem ko jim umetnostna besedila povzročajo manj težav (dosegli so 14. mesto). Razumevanje grafičnih sporočil je pri slovenskih učencih zadoščalo za 17. mesto.
- Devetletne deklice so v vseh državah dosegle boljše rezultate kot dečki, večinoma se je to zgodilo tudi pri štirinajstletnicah.
- Mestni otroci so dosegli boljše rezultate od podeželskih v večini izobraževalnih sistemov in tudi pri nas (v najbolj razvitih državah so se podeželski zelo približali mestnim otrokom ali jih celo presegli).

**3.2.1.1 Leta 2001** so nekatere države ponovile raziskavo IAE iz l. 1991 (imenjuje se *Trendi 1991–2001*), vendar samo pri devet- do desetletnih otrocih. Sodelovalo je le devet držav – poleg Slovenije<sup>43</sup> še Grčija, Islandija, Italija, Madžarska, Nova Zelandija, Singapur, Švedska in ZDA.

Primerjalni rezultati za obdobje 1991–2001 so naslednji (podatki iz Pečjak, Knaflič, Bucik 2003):

- Leta 1991 smo za mednarodnim povprečjem zaostajali za 29 točk, l. 2001 le še za sedem točk, kar pomeni, da so slovenski tretješolci napredovali na področju bralne pismenosti. Dosežek slovenskih otrok je primerljiv z dosežki švedskih, je pa na nižji ravni od dosežkov Grčije, Italije, Islandije, ZDA, Nove Zelandije. Primerjava kaže, da so naši učenci s 36 točkami več kot l. 1991 dosegli drugi največji napredek (za Grčijo).
- Pri slovenskih tretješolcih se je pokazal napredek pri branju umetnostnih besedil, vendar so rezultati še vedno pod povprečjem. Do največjega napredka je prišlo pri branju strokovnih besedil: l. 1991 smo bili precej pod mednarodnim

<sup>42</sup> Ena od največjih težav, ki so se je raziskovalci zavedali, je bilo sestaviti za učence z vseh koncev sveta enoten test bralne pismenosti. V knjigi W. B. Elley, A. Gradišar, Z. Lapajne (1995) so podrobneje navedeni ukrepi, ki so bili sprejeti, da bi bili testi, kolikor je le mogoče, primerni za vsako »kulturno skupino« (npr. vsaka država je lahko predložila besedila, ki so se ji zdeli najbolj primerna, temu pa je sledilo usklajevanje; vse države so sodelovale pri poskusnem testiranju, »problematična« vprašanja so kasneje izločili itd.).

<sup>43</sup> V raziskavi sta sodelovala 1502 slovenska učenca 3. razreda osemletne OŠ.

povprečjem, zdaj pa le še malo zaostajamo za povprečjem. Pri grafičnih sporočilih smo bili l. 1991 precej pod povprečjem, zdaj smo malo nad povprečjem.

- Precej so napredovale slovenske deklice (za 39 točk), in sicer poleg grških deklic največ. Dečki so tudi napredovali (za 33 točk), vendar so približno tam, kjer so bile deklice l. 1991. V vseh državah so bile deklice boljše od dečkov.

Med razlogi za uspeh se omenjajo: vedno večje zavedanje učiteljev, da je bralna pismenost pomembna za izobraževanje in življenje nasploh; spreminjanje načina poučevanja, ker se učitelji na seminarjih seznanjajo z novimi metodami; novi učni načrt za slovenščino; pogostejše delo učencev z neumetnostnimi besedili; samostojno učenje iz učbenika; posvečanje pozornosti učencev in učiteljev grafičnim sporočilom pri več predmetih; večji uspeh deklic pa se pripisuje njihovi vemu boljšemu odnosu do branja, tj. večji zavzetosti (prim. prav tam).

Boljši dosežki učencev v bralni pismenosti pri nas so pozitivno povezani z naslednjimi dejavniki: z jezikom, ki ga otroci govorijo doma (če je to jezik, v katerem so bili testirani, so bili doseženi boljši rezultati), s pogostostjo branja za zabavo, s pogostostjo izposoje knjig v šolski ali javni knjižnici, s pogostostjo uporabe učbenikov/delovnih zvezkov in delanjem vaj (prav tam).<sup>44</sup>

**3.2.2 V najnovejši mednarodni raziskavi bralne pismenosti PIRLS so poleg slovenskih osnovnošolcev sodelovali še osnovnošolci iz 34 držav: Anglije, Argentine, Belizeja, Bolgarije, Cipra, Češke, Francije, Grčije, Hongkonga, Irana, Irske, Italije, Izraela, Kanade, Kolumbije, Kuvajta, Latvije, Litve, Madžarske, Makedonije, Maroka, Moldove, Nemčije, Nizozemske, Nove Zelandije, Norveške, Romunije, Rusije, Singapurja, Slovaške, Škotske, Švedske, Turčije in ZDA (podatki iz Mednarodnega poročila PIRLS 2001).**

Preverjali so bralno pismenost; raziskovalci so jo definirali kot »sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika« (prav tam).

Anketirali so učence, stare od devet do enajst let, pri nas učence 3. razreda osemletne osnovne šole.<sup>45</sup>

Naloge, ki so jih dobili učenci, so zajemale tri področja pismenosti: branje umetnostnih besedil (imenovali so jih »pripovedi«), strokovnih oz. poljudno-znanstvenih besedil (imenovali so jih »razlage«) in besedil iz besednih in nebesed-

<sup>44</sup> Delna pozitivna povezanost se kaže z gledanjem televizije od ene do treh ure dnevno (!) in s količino branja iz učbenika/delovnega zvezka pri šolskem pouku branja, nobene povezanosti pa ni med številom knjig in časopisov, ki jih imajo učenci doma. Kaže se torej precejšen vpliv šolskega okolja na bralno pismenost (npr. opremljenost knjižnic, bralna dejavnost pri pouku).

<sup>45</sup> V raziskavi je sodelovalo 2952 slovenskih učencev.

nih prvin (imenovali so jih »grafična sporočila«; npr. zemljevidi, preglednice, diagrami, grafiki). Učenci so morali besedila prebrati in odgovoriti na vprašanja, vendar so bili odgovori v glavnem že ponujeni (le nekaj je bilo nalog dopolnjevanja in odprtega tipa).

#### Rezultati:

- Najbolje so se odrezale Švedska, Nizozemska, Anglija in Bolgarija, skratka, za Švedsko se je zvrstilo 23 držav, ki so nad mednarodnim povprečjem. Bralni dosežki slovenskih in norveških učencev so približno enaki mednarodnemu povprečju, dosežki drugih desetih držav pa so pod povprečjem (prim. Graf 3).
- Pri branju poljudnoznanstvenih besedil (tudi grafičnih sporočil) se je pokazalo, da 83 odstotkov slovenskih učencev zna npr. najti dobesečno zapisane podatke v besedilu, 48 odstotkov učencev zna s sklepanjem primerjati dobesečno napisane podatke v besedilu, 17 odstotkov učencev zna poiskati podatke v besedilu, ki so »nekoliko skriti«, in interpretirati podatke na podlagi lastnega znanja in izkušenj, prepoznati sporočevalčev namen itd., 4 odstotki učencev pa so znali povezati podatke iz besedila s svojim predznanjem in to uporabiti v novih okoliščinah ...
- Deklice so bile v vseh državah boljše od dečkov.

Bralni dosežki slovenskih tretješolcev so bili boljši, če so bili šolarji pred začetkom šolanja vključeni v dejavnosti, ki spodbujajo pismenost (branje knjig, pripovedovanje zgodb, igranje besednih iger ipd.); če so učenci doma govorili isti jezik, kot je bil jezik testa; če so imeli doma veliko knjig za otroke; če so tudi njihovi starši veliko brali in če so imeli učenci dober odnos do branja (prav tam).

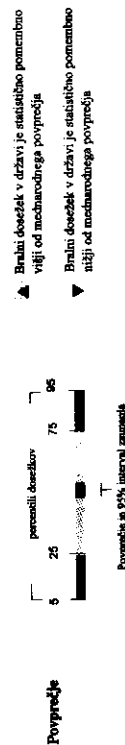
Rezultati mednarodnih raziskav funkcionalne pismenosti slovenskih odraslih in otrok kažejo, da zaostajamo za drugimi kulturnimi okolji ali smo »samo« povprečni. Zato se je upravičeno vprašati, kaj ta zaostanek pomeni za naš nadaljnji (duhovni, gospodarski ...) razvoj, še posebej ker ministristvo za šolstvo, znanost in šport še nima izoblikovane strategije za odpravljanje zaostanka za drugimi državami.<sup>46</sup>

#### 4 Pismenost in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji

Pomemben, če ne celo najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na pismenost odraslih oz. na njeno ohranjanje in razvijanje (prim. Grosman 2000, Marentič Požarnik 2000b, Bešter 2000), je redno izobraževanje v šoli, in sicer njegova dolžina (višja stopnja izobrazbe pomeni tudi boljšo pismenost), predvsem pa njegova kakovost (kateri so cilji, vsebine, načini dela).

<sup>46</sup> Prim. komentarje v javnosti (Čakš 2003a in 2003b, Ivelja 2003).

| Države              | Dosežek pri branju | Povprečni dosežek | Leto kolonja | Povprečna starost |
|---------------------|--------------------|-------------------|--------------|-------------------|
| Švedska             | ▲                  | 561 (2,2)         | 4            | 10,8              |
| Nizozemska          | ▲                  | 554 (2,5)         | 4            | 10,3              |
| Anglija             | ▲                  | 553 (3,4)         | 5            | 10,2              |
| Bolgarija           | ▲                  | 550 (3,8)         | 4            | 10,9              |
| Latvija             | ▲                  | 545 (2,3)         | 4            | 11,0              |
| Kanada              | ▲                  | 544 (2,4)         | 4            | 10,0              |
| Litva               | ▲                  | 543 (2,6)         | 4            | 10,9              |
| Madžarska           | ▲                  | 543 (2,2)         | 4            | 10,7              |
| ZDA                 | ▲                  | 541 (3,8)         | 4            | 10,2              |
| Italija             | ▲                  | 541 (2,4)         | 4            | 9,8               |
| Nemčija             | ▲                  | 539 (1,9)         | 4            | 10,5              |
| Češka               | ▲                  | 537 (2,3)         | 4            | 10,5              |
| Nova Zelandija      | ▲                  | 529 (3,6)         | 5            | 10,1              |
| Švedska             | ▲                  | 528 (3,6)         | 5            | 9,8               |
| Singapur            | ▲                  | 528 (3,2)         | 4            | 10,1              |
| Rusija              | ▲                  | 528 (4,4)         | 3 ali 4      | 10,3              |
| Hongkong            | ▲                  | 528 (3,1)         | 4            | 10,2              |
| Francija            | ▲                  | 525 (2,4)         | 4            | 10,1              |
| Grcija              | ▲                  | 524 (3,5)         | 4            | 9,9               |
| Slovaška            | ▲                  | 523 (3,5)         | 4            | 10,3              |
| Izrael              | ▲                  | 523 (2,2)         | 4            | 9,7               |
| Republika Slovenija | ▲                  | 523 (2,2)         | 4            | 10,0              |
| Slovenija           | ▲                  | 502 (2,0)         | 3            | 9,8               |
| Med. povprečje      | ▲                  | 500 (0,6)         | 4            | 10,3              |
| Norveška            | ▼                  | 499 (2,9)         | 4            | 10,0              |
| Ciper               | ▼                  | 494 (3,0)         | 4            | 9,7               |
| Moldavija           | ▼                  | 492 (4,0)         | 4            | 10,8              |
| Turčija             | ▼                  | 449 (3,5)         | 4            | 10,2              |
| Makedonija          | ▼                  | 442 (4,6)         | 4            | 10,7              |
| Kolumbija           | ▼                  | 422 (4,4)         | 4            | 10,5              |
| Argentina           | ▼                  | 420 (5,9)         | 4            | 10,2              |
| Iran                | ▼                  | 414 (4,2)         | 4            | 10,4              |
| Kavaj               | ▼                  | 396 (4,3)         | 4            | 9,9               |
| Maroko              | ▼                  | 350 (9,6)         | 4            | 11,2              |
| Belize              | ▼                  | 327 (4,7)         | 4            | 9,8               |



Graf 3: Pismenost po državah  
Vir: Mednarodno poročilo PIRLS 2001

V zadnjih letih je prišlo v slovenskem šolstvu do precejšnjih sprememb, ne le organizacijskih, kot je npr. uvedba devetletne osnovne šole, temveč tudi vsebinskih: prenovljeni so bili učni načrti za predmete v osnovni šoli in vseh vrstah srednjih in poklicnih šol, nastal je torej tudi nov učni načrt za slovenščino. S prenovno pa je prišlo tudi do sprememb pri pojmovanju pismenosti in njene vloge. Ta ni aktualna samo pri predmetu slovenščina, temveč pri vseh predmetih, zato je razvoj funkcionalne pismenosti postal eden od ciljev celotne kurikularne preнове v 90. letih.<sup>47</sup>

**4.1** Novi učni načrt za slovenščino iz l. 1998<sup>48</sup> (za osnovno šolo in vse vrste srednjih in poklicnih šol)<sup>49</sup> uveljavlja slovenščino kot temeljni splošnoizobraževalni predmet z največjim številom ur pouka.<sup>50</sup> Pri sestavljanju učnega načrta so bili upoštevani: nove družbene okoliščine (slovenščina kot državni jezik v RS), nova strokovna spoznanja (tako s področja jezikoslovja, književne vede kot jezikovne in književne didaktike, psihologije in pedagogike), primerjava s poukom državnega jezika v drugih državah pa tudi mnenja učiteljev, učencev in staršev o neustreznosti (»starega«) pouka in ne nazadnje rezultati domačih in mednarodnih raziskav funkcionalne pismenosti.<sup>51</sup>

<sup>47</sup> Prim. »Kakovost znanja se ne meri le po količini poznanih dejstev in rešitev, pač pa po njihovi trajnosti in uporabnosti za postavljanje in reševanje novih problemov, po razumevanju sebe, drugih in okolja in po sposobnosti pridobivanja novega znanja. Eden od temeljnih pogojev za kakovost je funkcionalna pismenost, ki je v našem prostoru nizka. To je še posebej pomembno v okoliščinah hitrih tehnoloških in socialnih sprememb, ko znanje hitro zastareva. V šolskih programih in pri ocenjevanju znanja je prepogosto poudarjeno reproduciranje posredovanih dejstev, ne pa njihova razlaga, razumevanje in uporaba pridobljenega znanja v novih situacijah.« (Izhodišča kurikularne preнове 1996: 12).

<sup>48</sup> Nastajati je začel nekoliko prej kot učni načrti za druge predmete, in sicer najprej v okviru Projekta za prenovno slovenščino (1994–96), nato pa v okviru Predmetne kurikularne skupine (1996–1998), v kateri so sodelovali: dr. Matjaž Kmecl (FF) – predsednik, Mojca Poznanovič (Zavod RS za šolstvo) – strokovna tajnica, dr. Marija Bešter (FF), Mojca Honzak (FF), prof. (OŠ Riharda Jakopiča v Ljubljani), Milena Ivšek, prof. (Zavod RS za šolstvo), dr. Boža Krakar Vogel (FF), mag. Simona Kranjc (FF), dr. Martina Križaj Ortar (FF), Polona Pivec Legvart, prof. (OŠ Bratov Polančič v Mariboru), dr. Igor Saksida (FF) – člani.

<sup>49</sup> Prim. preglednico učnih načrtov za slovenščino v raznih vrstah šol v M. Križaj Ortar, M. Bešter Turk 2003.

<sup>50</sup> Število ur pouka slovenščine se je v primerjavi s številom v 8-letni OŠ povečalo v 1. triletni in je po razredih naslednje: 6–7–7–5–5–5–4–3,5–4,5. Več o tem gl. M. Križaj Ortar, M. Bešter Turk 2003.

<sup>51</sup> Več o tem M. Križaj Ortar, M. Bešter (1995/1996).

Predmet slovenščina vsebuje dve področji: jezikovni pouk in književni pouk,<sup>52</sup> v skladu s cilji se pismenost razvija pri obeh, vendar pa ji je – razumljivo – dan večji poudarek pri jezikovnem pouku, zato se bomo v nadaljevanju posvetili samo njemu.<sup>53</sup> Cilj jezikovnega pouka je razvijanje sporazumevalne zmožnosti, tj. zmožnosti govorjenja, poslušanja, pisanja in branja,<sup>54</sup> zato lahko govorimo o razvijanju *pismenosti v širšem pomenu* (gl. pogl. 1.4) kot splošnem cilju pouka slovenskega jezika,<sup>55</sup> prim. splošni cilj pri pouku slovenščine v 2. triletni OŠ (Učni načrt 2002: 8):

4. Učenci so motivirani za vse širi sporazumevalne dejavnosti (poslušanje in govorjenje ter branje in pisanje). Poslušajo in berejo svoji starosti ustrežna neumetnostna in umetnostna besedila; zavedajo se, da jim to odpira nove možnosti za zadovoljevanje vedoželjnosti ter osnovnih čustvenih in družbenih potreb, za spoznavanje predmetnega, duhovnega in domišljiskega sveta, za razumevanje sebe in sveta ter za sprostitev in zabavo. Razvijajo tudi pripravljenost za govorjenje in pisanje; tako izražajo svoje misli, stališča, htenje, čustva in izkušnje ter miroljubno rešujejo svoje probleme. Zavedajo se, da je govorjenje/pisanje medosebna dejavnost, pri kateri je treba spoštovati sogovorca in upoštevati govorni položaj.

Učenci se z vajo v vseh štirih sporazumevalnih dejavnostih usposablajo za rabo jezika (gre za komunikacijski pouk), medtem ko je t. i. metajezikovni zmožnosti (opisovanju besedno-slovnice sestave besedila in sistema slovenskega knjižnega jezika) namenjena podrejena vloga (odvisna je od starosti učencev osnovne šole oz. vrste srednje/poklicne šole).

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti pomeni razvijanje »zmožnosti kritičnega sprejemanja govornih in v zapisanih besedil raznih vrst ter tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih govornih in zapisanih besedil raznih vrst« (Križaj Ortar, Bešter Turk 2003). V ospredju pouka slovenskega jezika so besedila, različna glede na sporočevalčev namen, način razvijanja teme, okoliščine, jezik/kod in prenosnik (prav tam). Besedilne vrste (v učbenikih pa konkretna besedila, ki pripadajo tem vrstam) za obravnavo v posameznem razredu, so izbrane tako, da ustrezajo učenčevi starosti, predznanju, izkušnjam, spoznavni, recepcijski

<sup>52</sup> Razmerje med področjema je v OŠ ter SŠ in PŠ različno. V OŠ je jezikovnemu pouku namenjenih 60 odstotkov ur pouka, književnemu pa 40 odstotkov (izjema je 1. razred, v katerem je zaradi razvojnih značilnosti otrok razmerje 50 odstotkov : 50 odstotkov). V gimnazijah je 50 odstotkov : 50 odstotkov, v drugih SŠ in PŠ pa je razmerje enako kot v OŠ (60 odstotkov : 40 odstotkov), v nižjih PŠ pa celo 70 odstotkov : 30 odstotkov v korist jezikovnega pouka.

<sup>53</sup> Soavtorici dela učnega načrta, ki zajema jezikovni pouk, sta M. Križaj Ortar in M. Bešter Turk.

<sup>54</sup> Vsaki od sporazumevalnih dejavnosti je namenjena četrtina ur pouka, razen v 1. razredu OŠ, ko se intenzivneje razvijata govorjenje in poslušanje (poleg predbralnih in predpisalnih dejavnosti).

<sup>55</sup> Prim. S. Pečjak (1999: 57), ki govori o celostnem pouku.

in jezikovni zmožnosti pa tudi interesom, osebnim in družbenim potrebam ...<sup>56</sup> Medtem ko so v OŠ obravnavane besedilne vrste za vse enake,<sup>57</sup> pa se v SŠ in PŠ pri razvijanju pismenosti posveča pozornost strokovni/poklicni usmeritvi dijaka. Iz učnega načrta izhaja, da je »opisimenjevanje« pri slovenskem jeziku v skladu s potrebami informacijske družbe – uporabno, življenjsko in zanimivo (prim. Cencič 2000: 49). Operativni cilji v učnem načrtu tudi kažejo, da se delo pri pouku koncentrično in sistematično nadgrajuje iz razreda v razred.

Lahko rečemo, da učenci pri pouku slovenskega jezika razvijajo funkcionalno in kritično oz. razmišljujočo pismenost, najdemo pa tudi prvine medijske, informacijske in raziskovalne pismenosti. Prim. povzemalna funkcionalna cilja iz učnega načrta za OŠ (Učni načrt 2002: 32):

1. Učenci sprejemajo in razčlenjujejo svoji starosti ustna in pisna neumetnostna besedila – poslušajo (in gledajo) pogovore in govorne nastope ter berejo neuradna in uradna ter strokovna in publicistična besedila.
- Pridobivajo si različne informacije, spoznavajo domačo in tujo kulturo ter bogatijo svoje osebno življenje.
- Razmišljujoče in kritično sprejemajo besedila ter tako razvijajo zmožnost logičnega mišljenja, sklepanja, vrednotenja in utemeljevanja pa tudi spoštovanja drugačnega mnenja. /...
2. Učenci tvorijo svoji starosti ustna in pisna neumetnostna besedila – se pogovarjajo in govorno nastopajo ter pišejo neuradna in uradna ter javna besedila.
- Spoznavajo, da lahko s pogovarjanjem rešujejo probleme v različnih življenjskih položajih; uzaveščajno si načela dialoškega sporazumevanja ter si krepijo samozavest in zmožnost spoštovanja drugačnega mnenja.
- Spoznavajo, da sta govorjenje in pisanje zapleteni dejavnosti, na kateri se je treba pripraviti; zato se pri tvorjenju besedil natančno in sistematično, zavedajo se tudi pomena ozaveščenosti o maternem jeziku ter potrebe po jezikovnem izpopolnjevanju.

**4.2** Če pa govorimo o pismenosti v ožjem pomenu besede in mislimo predvsem na razvijanje zmožnosti pisanja in branja,<sup>58</sup> najdemo v učnem načrtu za

<sup>56</sup> V 2. triletju OŠ npr. berejo in pišejo dvogovorna besedila: neuradno opravčilo, zahvalo, prošnjo, pismo, neuradno in uradno voščilo in čestitko, v 3. triletju pa neuradno in uradno vabilo, opravčilo, pismo, zahvalo, sožalje, uradno prošnjo. Berejo tudi enogovorna besedila (nekatera tudi pišejo): poljudnoznanstveno besedilo (v 2. triletju npr. opis živali, rastline, predmeta, kraja, igre, poklica ...), v 3. triletju pa npr. opis države, življenja tukaj in drugod, dogajanja v naravi), novico (v 2. triletju), poročilo (v 3. triletju), javna obvestila (v 2. triletju cenik, jedilni list, telefonski imenik, TV-sporod, vremensko napoved ...), v 3. triletju pa športni in kulturni program, teletext ...).

<sup>57</sup> Nekaj razlik je samo v 8. in 9. razredu OŠ zaradi nivojskega pouka.

<sup>58</sup> Pri pouku sicer težko ločujemo sporazumevalne dejavnosti, npr. pred branjem besedila se lahko učitelj z učenci pogovarja, da učenci obudijo predznanje o temi besedila, ki ga bodo prebrali, ali besedilni vrsti, ki ji pripada, po branju pa učenci rešujemo ne le ustne, temveč tudi pisne vaje.

slovenščino cilje, ki so povezani z razvijanjem raznovrstnega znanja, potrebnega za branje in pisanje (prim. Križaj Ortar 2000: 27–28).

Z vstopom v šolo, kamor prihajajo otroci z različno razvito pojavljajočo se pismenostjo (nekateri znajo celo že kaj napisati, npr. svoje ime), se začne sistematično opisimenjevanje, ki vodi k začetni pismenosti. Začetno opisimenjevanje traja tri leta, torej pričakujemo, da ima otrok razvito začetno pismenost ob koncu 1. triletja osnovne šole. Začetno opisimenjevanje vključuje pripravo na pisanje in branje v 1. razredu, sistematično obravnavanje črk in njihovo utrjevanje ter urjenje tehnike pisanja in branja (z razumevanjem) v 2. in 3. razredu.

K predbralnim in -pisalnim dejavnostim spada sistematično razvijanje sobnosti slušnega razločevanja zvokov (ki obdajajo učence), posameznih glasov, prepoznavanje prvega in končnega zloga in glasu v besedi, prve in zadnje besede v povedi ter zlasti slušnega razločevanja povedi na besede, besed na zloge in nato na glasove – prav t. i. glaskovanje je najzahtevnejša, vendar tudi najpomembnejša sposobnost, potrebna za opisimenjevanje v jeziku z glasovno pisavo (prim. Magajna 1994, 1995–1996, Pečjak 1999). Potrebne pa so tudi vaje za vidno razločevanje narisanih predmetov/likov (po obliki), besed (npr. po dolžini) in črk (po obliki).

Učenci se morajo pred začetkom učenja pisanja črk naučiti tudi pravilne države telesa in pisala, orientacije na papirju, obvladati morajo smer pisanja ter imeti razvito grafomotoriko (obvladati morajo pisanje potez, ki tvorijo prvine črk in števki) (prim. Žerdin 1996).

V 2. razredu se začne sistematično učenje črk treh abeced, t. j. velike tiskane črke, male tiskane črke in male pisane črke. V 3. razredu učenci spoznajo le velike pisane črke in s številnimi vajami urijo tehniko branja in pisanja – do avtomatizacije.

Ker pa pri sporazumevanju ne pišemo in beremo posameznih črk ali besed oz. povedi, temveč si izmenjujemo besedila, je »končni cilj večletnega učenja pisanja pisanje besedil« (prim. Križaj Ortar 2000: 27). To začnemo razvijati že v 1. razredu OŠ, ko učenci v obdobju priprave na pisanje in branje »berejo« ilustracije ali znane besede kot sliko (slikovno branje). Ker raziskave kažejo, da na uspešnost pri pisanju in branju besedil močno vpliva razvita sposobnost poslušanja z razumevanjem in sposobnost govorjenja (govornega nastopanja), ju intenzivno razvijamo pri pouku slovenskega jezika, s posebnim poudarkom v 1. razredu OŠ (učenci poslušajo besedila in sami govorno nastopajo ali celo narekujejo besedilo učitelju in si tako uzaveščajno sestavo zapisano besedilo).

V učnem načrtu za slovenščino je predvideno, da učenci v 2. in 3. triletju OŠ (in tudi v SŠ in PŠ) nadgrajujejo začetno pismenost – gre torej za prvine razumevanje (funkcionalne) pismenosti.

Že v 2. triletju se učenci ob pisanju besedil raznih besedilnih vrst, ki so v učnem načrtu predvidene za to obdobje, začnejo zavedati, da se je na pisanje

besedila treba pripraviti, saj zapisana besedila tvorimo drugače kot govorena; med piscem in bralcem namreč ni neposrednega stika (kot je med govornikom in poslušalcem), zato pisec ne more sproti prilagajati svojega besedila naslovniku (prim. Bešter, Križaj Ortar idr. 1999: 56). Zaradi tega je že pred pisanjem treba premisliti, komu, čemu in o čem bomo pisali, določiti moramo vrsto in temo besedila, podteme (ključne besede) in iz različnih virov zbrati bistvene podatke, nato pa »načrt« (npr. v obliki miselnega vzorca ali dispozijskih točk) urediti in pretvoriti v besedilo (prav tam: 42–44). V učnem načrtu je tudi predvideno, da med šolanjem učenci vadijo zahtevnejše dele pravopisa in odpravljajo kritična mesta v slovnici.

Pri branju, kjer gre za sprejemanje (in razumevanje) besedil drugih, pa bralec pretvarja besedilo v svoje misli in tako dopolnjuje svoje vedenje in doživljanje stvarnosti, pisca itd. Učenci v 2. triletju začnejo razvijati četrto stopnjo branja (Chall 1993, nav. po Pečjak 1999: 67–68), tj. branje za učenje (kako z branjem do novega znanja), kar pa zahteva prožno branje, tj. učenje raznih bralnih strategij za raznovrstno bralno gradivo (Pečjak 1995, Pečjak, Gradišar 2001). To se nadgrajuje v 3. triletju in v SŠ in PŠ, ko govorimo o 5. in 6. stopnji branja: večstranski pogled na prebrano (sposobnost presojanja prebranega z več zornih kotov) in obdobje zrelega bralca (konstrukcija in rekonstrukcija lastnega sistema branja, obvladanje bralnih strategij pri branju strokovnih besedil s svojega strokovnega področja itd.) (po Chall 1983; nav. po Pečjak 1999: 68).

Medtem ko učencem v 2. triletju pri pisanju in branju še precej pomaga učitelj, pa so v 3. triletju in SŠ/PŠ (ob usmerjanju učitelja) že precej samostojni.

Novost v učnem načrtu za slovenščino pa niso le cilji in vsebine jezikovnega pouka, temveč tudi/predvsem metoda dela. V mladosti pridobljena metoda dela z besedilom vpliva namreč tudi na nadaljnje razvijanje bralno-pisne sposobnosti. Za nov način dela so značilni predvsem: aktivna vloga učencev, sodelovalno učenje in drugačna vloga učitelja kot doslej.

- Učenci/dijaki so pri učenju pisanja in branja (oz. sporazumevanja) zelo dejavni – z besedilom se srečujejo kot problemom in ga skušajo »razrešiti« (= problematični pouk); ker sami pridejo do spoznanj, je njihovo znanje trajnejše, predvsem pa zanimivejše kot poslušanje učitelja in dobesedno obnavljanje njegovih besed.
- Učenci se učijo tako, da sodelujejo s sošolci, saj sodobne teorije učenja poudarjajo, da »znanje ni samo rezultat posameznikovega učenja, temveč tudi socialne interakcije z okoljem« (Plut Pregelj 2003: 11).
- Pri sodobnem pouku pa se je spremenila tudi vloga učitelja – postal je usmerjevalec, mentor, organizator dela ...; njegova naloga je učencem ne več posredovati vse znanje (in ga nato ocenjevati), temveč jih naučiti predvsem načinov pridobivanja/ustvarjanja tega znanja.

**4.3 Pismenost** pa ni omejena samo na predmet slovenščine, temveč je treba tudi pri drugih predmetih (in tudi zunaj šole) razvijati pismenost v širšem in ožjem pomenu besede nosijo učenci in učitelj, ki jo je treba ozaveštevati že med študijem.

## Literatura

- J. Berlogar, 2000: Pismenost odraslih: vprašanje (pakete) in pacija in družba znanja (4. Andragoški kolokvij). Ljubljana: 116–120.
- M. Bešter, 1994/1995: Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji – 2000: Kako slovenski jezikovni pouk vpliva na pismenost družba znanja (4. Andragoški kolokvij). Ljubljana: ACS.
- M. Bešter, M. Križaj Ortar idr., 1999: Na pragu besedila I. Ljubljana: ACS.
- M. Čenčič, 1999: Pojem pismenosti kot celostne in celostno poučevanje. Vzgoja in izobraževanje 4. 4–12.
- 2000: Preučevanje poučevanja pismenosti. Sodobna pedagogika 3. 3–12.
- A. Čakš, 2003a: Ko je dvojka več vredna od petice. Delo, 10. 10–12.
- 2003b: Katastrofalni rezultati in hladnokrvna država. Delo, 10. 10–12.
- O. Drofenik, 1993: Uspostabljanje za življenjsko uspešnost življenja v lokalni skupnosti, raziskovalni podprojekti, priložnosti. Ljubljana: ACS.
- O. Drofenik, A. Ivančič, A. Janko, E. Možina, Ljubljana: ACS.
- O. Drofenik, A. Ivančič, A. Kranjc, 1992: Opredelevanje problematike oblike funkcionalne nepismenosti v tujini in pri nas. Črni listi: oblike funkcionalne nepismenosti. Ljubljana: ACS.
- W. B. Elley, A. Gradišar, Z. Lapajne, 1995: Kako berejo učenci in pri nas? Mednarodna raziskava o bralni pismenosti. Ljubljana: Educa.
- Enciklopedija Slovenije 1, 1987. Geslo Abecednik. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- K. Erjavec, Z. Volčič, 1999: Medijska pismenost. Priloge k reviji, 1. 1–12.
- na založba Slovenije.
- D. Findelsen, 2000: Kdo so danes nepismeni odrasli in njihove značilnosti v tedajšnjem življenju? Participacija in družba znanja (4. Andragoški kolokvij). Ljubljana: ACS.
- D. Golli idr., 1996: ABC – Govorimo – poslušamo, pišemo – beremo, preizkušamo in učimo. Ljubljana: Izolit.
- M. Grosman, 2000: Pomanjkljiva pismenost – posledica šolskega sistema? Participacija in družba znanja (4. Andragoški kolokvij). Ljubljana: ACS.
- L. Horvat, L. Magajna, 1989: Razvojna psihologija. Ljubljana: Zveza študentov.
- Interpretacija rezultatov pilotnega testiranja funkcionalne nepismenosti odraslih v Sloveniji, 1992. Tiskopis. Ljubljana: ACS.
- A. Ivančič, O. Drofenik, 1992: Zavedanje problema funkcionalne pismenosti. Priloge k reviji, 1. 1–12.
- o funkcionalni pismenosti v Sloveniji. Tiskopis. Ljubljana: ACS.

- R. Ivelja, 2003: *Povprečnosti*. Ljubljana: Dnevnik, 12. 4. 2003. 3.
- Izhodišča kurikularne prenovе*, 1996: Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- A. Janko Spreizer, 1998: Funkcionalna pismenost – skrb vseh. 2. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Bralno društvo Slovenije. 27–40.
- L. Knaflič, 1999a: Družinska pismenost: konceptualni problemi pismenosti. *Andragoška spoznanja* 2. 17–22.
- 1999b: Družinska pismenost in šola. *Vzgoja in izobraževanje* 6. 49–53.
- 2000: Opredelitev in merjenje pismenosti odraslih. *Sodobna pedagogika* 2. 8–21.
- 2001: Prenos pismenosti znotraj družine. *Različne vrste branja terijo razvijanje različnih bralnih strategij*. 4. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 75–80.
- A. Kolar, 2000: Pomen opismenjevanja. *Sožitje* 6. 1.
- A. Kranjc, 1993: *Značilnosti funkcionalno nepismenih: Izobraževanje učiteljev za izvajanje programov Usposabljanje za življenjsko uspešnost*. Tipkopis. Ljubljana: ACS.
- S. Kranjc, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: ZIFF.
- M. Križaj Ortar, 2000: Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti v prvem triletnju osnovne šole (še posebej v 1. razredu). *Slovenščina v 1. triletnju devetletne osnovne šole*, 1. del. M. Križaj Ortar idr. Trzin: Izolit. 11–42.
- M. Križaj Ortar, M. Bešter, 1995/1996: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovnost* 1–2. 5–15.
- M. Križaj Ortar, M. Bešter Turk, 2003: *Sodobni pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji* (v tisku).
- O. Kunst Gramuša, 1992: Literacy at the Threshold of the 21<sup>st</sup> Century. *Literacy and Basic Education in Europe on the Eve of the 21<sup>st</sup> Century. Report of the Sixth European Conference of Directors of Educational Research Institutions in Bled 1990*. Amsterdam/Lisse: Sweets & Zeitlinger.
- M. Lipeš Stopar, 2000: Razvoj branja tudi pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju. *Sožitje* 6. 2–3.
- Literacy in the Information Age – The Final Report Adult Literacy*, 2000. OECD.
- L. Magajna, 1994: *Razvoj bralnih strategij – vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- 1995/1996: Razvojne teorije branja in pisanja kot osnova za sodobne pristope k začetnemu opismenjevanju. *Jezik in slovnost* 1–2. 61–73.
- B. Marentič Požarnik, 2000a: Moralna pismenost v javni šoli. *Šolski razgledi* 7. 4.
- 2000b: Pismenost odraslih kot odraz kakovosti šolskega učenja in (trajnosti, uporabnosti) šolskega znanja. *Pismenost, participacija in družba znanja* (4. Andragoški kolokvij). Ljubljana: ACS. 146–149.
- L. Marjanovič Umek, 1990: *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: DZS.
- Mednarodno poročilo PIRLS 2001*, 2003 <http://www2.arnes.si/culipeins/czuc/pirls/pirls.htm>.
- E. Možina, 1996: Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih. *Novičke* 6.
- 1999: Koliko je funkcionalno nepismenih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja* 1. 13–26.
- 2000: Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. *Pismenost, participacija in družba znanja* (4. Andragoški kolokvij). Ljubljana: ACS. 18–41.
- E. Možina idr., 2000: *Pismenost odraslih v Sloveniji*. Andragoški center Slovenije.
- Navodila za pripravo popisnega gradiva (*Pyp*)
- S. Pečjak, 1995: *Ravni razumevanja in strukture*
- 1997: Koncept prenovе bralnega pouka v družini Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 1999: *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Zveza društev.
- 2000a: *Z igró razvijamo komunikacijske veščine*.
- 2000b: *Procesi zaznavanja in mišljenja v devetletni osnovni šoli*, 1. del. M. Križaj Ortar idr.
- S. Pečjak, A. Gradišar, 2002: *Bralne učne strategije*.
- S. Pečjak, L. Knaflič, N. Bucik, 2003: *Predstavitelna poročila*. <http://www2.arnes.si/culipeins/>
- D. Piciga, 2000: Informacijska pismenost in Andragoški kolokvij. Ljubljana: ACS. 6.
- L. Plut Pregelj, 1988: *(Ne)pismena Amerika*. Ljubljana: Zveza društev.
- 2003: Učbenik usmerja učenca k razmišljanju. *Računalniško opismenjevanje*, 1999. Vzgoja in izobraževanje.
- V. Schmidt, 1963: *Zgodovina šolstva in pedagoškega razmišljanja*.
- D. Skribe Dimec, 2000: Preverjanje naravnosti in celovitosti ocenjevanja in devetletna osnovna šola. 227–240.
- Statistični letopis Republike Slovenije*, 1993. 1.
- W. H. Teale, 1995: *Emergent Literacy. V: The Emergent Literacy*. Newark – Delaware: International Reading Association.
- The Literacy Dictionary*, 1995. *The Vocabulary of Literacy*. Newark: International Reading Association.
- Strategija za dvigovanje ravni pismenosti v Sloveniji*, 1996. Ljubljana: MŠ/S, Zveza društev.
- M. Umek, 2001: *Teoretični model kartografskega opismenjevanja*. Pedagoška fakulteta.
- N. Zrimšek, 2002: *Glasovno zavedanje kot predpogoj za branje*. Pedagoška fakulteta.
- T. Žerdin, 1996: *Ringa ringa raja, priložnik za gimnazijce*. Ljubljana: Zveza društev.
- 2001: O pletanju in pismenosti. *Šolski razgledi* 1. 13–26.
- I. Žurner, 2000: Vloga šolske knjižnice pri informiranosti. *Sodobna pedagogika* 2. 92–100.