

Ewa Przybylska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości

Autorka podejmuje kwestię analfabetyzmu funkcjonalnego w wysoko uprzemysłowionych krajach bogatego Zachodu. W nawiązaniu do najnowszych badań empirycznych przeprowadzonych w Anglii, Francji i Niemczech pokazuje skalę zjawiska. Wymusza ono działania ze strony polityki i systemów oświatowych. Międzynarodowe gremia ekspertów pracują nad kwestiami terminologicznymi. Pojawiają się również nowe koncepcje pracy alfabetyzacyjnej, które podkreślają aspekty psycholingwistyczne i społeczny wymiar piśmiennosci. Piśmiennosc jest w nich rozumiana jako praktyka społeczna, na której kształt wpływ wywierają przede wszystkim środowisko życia człowieka, jego biografia, wykształcenie, potrzeby i aspiracje. Z pewnością piśmiennosc nie ogranicza się do techniki opanowania pisma.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, alfabetyzacja, badania analfabetyzmu funkcjonalnego, edukacja podstawowa dorosłych, Multialfabetyzacja, Nowe Studia Piśmiennosci

Wprowadzenie: Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości

Kwestia analfabetyzmu funkcjonalnego na nowo powróciła do polityki, nauki oraz praktyki edukacyjnej krajów bogatego Zachodu. Badania empiryczne pokazują, że fenomen niepiśmiennosci lub ograniczonej piśmiennosci jest obecny także w społeczeństwach wiedzy i nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych. W debatach publicznych, prowadzonych w państwach bogatego Zachodu, kwestia niepiśmiennosci dorosłych obywateli jest często postrzegana nie tyle w kontekście edukacji dorosłych, ile jako dowód porażki systemów szkolnych, które w epoce wiedzy i społeczeństw uczących się przez całe życie nie są w stanie udźwignąć zadania, jakim jest wyposażenie wszystkich absolwentów szkół w umiejętnosc czytania i pisania. Kwestia niskich kompetencji w tej dziedzinie, zwłaszcza w środowiskach poszkodowanych pod względem społecznym i edukacyjnym, jest również konsekwentnie podnoszona przez polską pedagogikę i socjologię. Wątek niepiśmiennosci przewija się przez publikację Zbigniewa Kwiecińskiego, Bogusława Śliwerskiego, Ireneusza Białeckiego i wielu innych badaczy tej problematyki¹.

¹ Tematyka podjęta w artykule zostanie rozszerzona w publikacji przygotowywanej przez autorkę.

W obszarze edukacji dorosłych nasila się dyskusja środowisk naukowych o możliwościach eliminacji deficytu piśmienności w dorosłości. Stała się ona możliwa dzięki „odkryciu” fenomenu także przez politykę i jej wolę zmierzenia się z tym problemem. Gremia naukowe oraz eksperci działający na zlecenie rządów wypracowują strategie przeciwdziałania analfabetyzmowi funkcjonalnemu. W 2010 roku Komitet Regionów Unii Europejskiej wydał dokument pod tytułem *Zwalczanie analfabetyzmu funkcjonalnego – Opracowanie ambitnej europejskiej strategii przeciwdziałania wykluczeniu i wspierania rozwoju osobistego*, w którym postuluje m.in. „włączenie walki z analfabetyzmem do celów przekrojowych zmienionej strategii lizbońskiej po roku 2010 oraz umieszczenie walki z analfabetyzmem wśród strategicznych wytycznych wspólnotowych, które odnoszą się do Europejskiego Funduszu Społecznego” (Komitet Regionów, 2010). Dokument stwierdza, że analfabetyzm dotyka wszystkich grup wiekowych, przede wszystkim ludzi po 45. roku życia; występuje zarówno w miastach, jak i środowiskach wiejskich; nie dotyczy jedynie osób wykluczonych z rynku pracy (połowa osób dotkniętych analfabetyzmem pracuje zawodowo) i nie jest fenomenem łączącym się z migracją (trzy czwarte analfabetów po pięciu latach zamieszkania w nowym kraju posługuje się wyłącznie językiem kraju pobytu). Komitet Regionów rekomenduje między innymi:

- Rozpoczęcie przez Unię Europejską kampanii informacyjnej na temat tego trudnego problemu. Inicjatywa ta mogłaby się przyczynić do przełamania tabu związanego z analfabetyzmem i nakłonić osoby nim dotknięte do zwrócenia się o pomoc.
- Poprawę mechanizmów szkolenia tych analfabetów funkcjonalnych, których ze względu na brak aktywności zawodowej często nie daje się wykryć, a grozi im wykluczenie z programów szkoleń. Chodzi o takie grupy jak osoby przez długi czas bezrobotne, zajmujące się pracami domowymi itp.
- Poprawę udziału w uczeniu się przez całe życie osób pracujących na własny rachunek, na przykład osób prowadzących małe gospodarstwa rolne i właścicieli małych firm, aby ulepszyć ich kluczowe kompetencje i wykorzystać analfabetyzm funkcjonalny (Komitet Regionów, 2010).

Gremia ekspertów pracują również nad wypracowaniem definicji i nowej terminologii, pełniej oddających istotę zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego w krajach, w których obowiązuje i egzekwowany jest powszechny obowiązek szkolny.

Wyjaśnienia terminologiczne

Wiele jest pojęć, terminów i definicji odnoszących się do alfabetyzacji, czyli fundamentalnego procesu edukacji, w wyniku którego człowiek rozwija umiejętność pisanie i czytania, zgodnie z alfabetem przyjętym w danym kraju, oraz umiejętność liczenia. Część z nich ma współcześnie – z perspektywy europejskiej – znaczenie historyczne lub zachowuje adekwatność jedynie w kontekście procesów zachodzących w państwach Globalnego Południa. Wśród pojęć, które zniknęły niemal całkowicie z dyskursów prowadzonych w krajach od wieku lub dłużej egzekwujących powszechny obowiązek szkolny, są takie, jak: analfabetyzm całkowity (realny), analfabetyzm częściowy oraz analfabetyzm powrotny lub wtórny, chociaż ten ostatni, utożsamiany z analfabetyzmem funkcjonalnym, pojawia się niekiedy jeszcze w krajach wysoko uprzemysłowionych w mowie

potocznej. W kontekście niepiśmienności używane są najczęściej pojęcia alfabetyzacja, alfabetyzm funkcjonalny oraz edukacja podstawowa dorosłych.

Alfabetyzm ma wiele znaczeń. W swoim *Drugim Globalnym Raporcie o Uczeniu się Dorosłych i Edukacji* (Global Report on Adult Learning and Education) hamburski Instytut UNESCO do spraw uczenia się przez całe życie (UIL) przedkłada pięć alternatywnych interpretacji alfabetyzmu funkcjonalnego (ang. Literacy):

- Alfabetyzm (piśmienność) jako umiejętność czytania, pisania i liczenia, rozumiana również jako umiejętność kognitywna (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) lub zespół procesów kognitywnych;
- Alfabetyzm (piśmienność) jako umiejętność wykorzystywana w praktyce w różnych kontekstach sytuacyjnych (jak choćby umiejętność adaptująca do funkcjonowania w rodzinie czy środowisku pracy);
- Alfabetyzm (piśmienność) jako zespół praktyk społecznych i kulturowych, zachodzących w specyficznych kontekstach socjoekonomicznych, politycznych, kulturowych i językowych;
- Alfabetyzm (piśmienność) jako umiejętność jednostki polegająca na rozwoju i wykorzystaniu własnych atutów i kompetencji do realizacji indywidualnych celów;
- Alfabetyzm (piśmienność) jako instrument krytycznej refleksji i działania na rzecz społecznych procesów przemian (także alfabetyzm krytyczny lub transformacyjny) (UNESCO, 2013, s. 21).

Grupa Ekspertów Unii Europejskiej do spraw alfabetyzacji (EU High Level Group of Experts on Literacy) posługuje się zasadniczo terminem „literacy” w odniesieniu do umiejętności podstawowych (lub bazowych), wychodząc z założenia, że ma ona różne wymiary oraz znaczenia i łączy ponadto rozmaite obszary, jak przykładowo „umiejętność liczenia i kompetencje digitalne i społeczne”. Eksperti unijni nie uchylają się od definiowania „literacy”, która zwłaszcza w wielojęzycznej przestrzeni europejskiej budzi liczne kontrowersje i nieporozumienia. W niektórych przypadkach jest interpretowana stosunkowo wąsko jako umiejętność czytania i pisania; w innych pojawia się w powiązaniu z aspektami kognitywnymi, afektywnymi, motywacyjnymi, kulturowo-historycznymi, kreatywnymi i estetycznymi. Grupa Ekspertów wskazuje ostatecznie na trzy wymiary alfabetyzmu, czyli piśmienności:

- Alfabetyzm bazowy, podstawowy (baseline literacy) jako umiejętność czytania i pisania na poziomie, który daje jednostce pewność siebie i wyzwala motywację do dalszego rozwoju;
- Alfabetyzm funkcjonalny (functional literacy) jako umiejętność czytania i pisania umożliwiająca jednostce rozwój oraz codzienne funkcjonowanie w społeczeństwie, w domu, szkole i pracy;
- Alfabetyzm złożony (multiple literacy) jako umiejętność czytania i pisania, predysponująca do tworzenia, rozumienia, interpretowania i krytycznej percepcji złożonych tekstów (*EU High Level Group of Experts in Literacy*, 2012).

Na płaszczyźnie międzynarodowej to przede wszystkim studia porównawcze (IALS – International Adults Literacy Survey oraz ALL – Adult Literacy and Lifeskills Survey) dostarczyły już przeszło dekadę temu różnorodnych, akceptowanych także w środowiskach naukowych wzorców definicji i inspiracji do interpretowania „literacy”. Ponadto znaczący wkład w rozwój terminologii wniosło najnowsze Międzynarodowe Badanie Kom-

petencji Osób Dorosłych (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC), które proponuje nie tyle normatywne, co opisowe i wyjaśniające definicje „literacy” i „numeracy”: Alfabetyzm (literacy) jest w tym badaniu równoznaczny z umiejętnością rozumienia, ewaluacji, korzystania i angażowania się w teksty pisane, celem uczestnictwa w społeczeństwie, osiągania indywidualnych celów oraz rozwoju własnej wiedzy i potencjału. Z kolei umiejętność liczenia (numeracy) wyraża zdolność do dostępu, korzystania, interpretacji i komunikowania informacji oraz koncepcji matematycznych, celem zaangażowania się i sprostania wymogom matematycznym na skalę sytuacji w dorosłym życiu (OECD, 2013, s. 10).

Edukacja podstawowa dorosłych jest współcześnie postrzegana w większości opracowań jako proces umożliwiający rozwój umiejętności podstawowych (*basic skills*) w ramach szeroko rozumianej alfabetyzacji. Umiejętności podstawowe obejmują nie tylko pisanie i czytanie, ale także – do pewnego stopnia – liczenie. Tak rozumiana edukacja podstawowa dorosłych ma za zadanie wykształcić u osób niepiśmiennych umiejętność radzenia sobie z codziennymi obowiązkami, z którymi są konfrontowane, zwłaszcza w społeczeństwach rozwiniętych. Jako że są to zadania wymagające mierzenia się z wyzwaniami charakterystycznymi dla społeczeństw wiedzy i nowych technologii, nie mniej istotna rola przypada kompetencjom informatyczno-komunikacyjnym, szczególnie w dziedzinie obsługi komputera. Współczesne „basic skills” w rozumieniu UNESCO to piśmienność, umiejętność posługiwania się językiem i liczenia (*literacy, language and numeracy*); to umiejętności potrzebne do życia (*skills for life*) albo umiejętności podstawowe, esencjalne (*essential skills*) (UNESCO, 2013, s. 24).

„Edukacja podstawowa dorosłych” jest pojęciem dynamicznym, uwarunkowanym rozwojem społecznym i przyjętymi w danej kulturze kryteriami definiowania poziomów wykształcenia. We współczesnej światowej debacie pojawia się w kontekście paradygmatu uczenia się przez całe życie jako baza całożyciowych aktywności edukacyjnych jednostki. Zakłada się, że celem edukacji podstawowej jest uzyskanie przez jednostkę wiedzy umożliwiającej jej refleksyjne spojrzenie na siebie i otaczający ją świat, dostrzeżenie wzajemnych relacji i kompleksowości zdarzeń i zjawisk, artykulację opinii, życzeń i roszczeń, akceptację różnic i komunikację społeczną oraz adaptację do świata pracy. *Handbook of Adult and Continuing Education* Amerykańskiego Stowarzyszenia for Adult and Continuing Education edukację podstawową dorosłych (*adult basic education*) postrzega przede wszystkim przez pryzmat wyzwań gospodarczych:

Dziś podstawowa edukacja dorosłych odnosi się do niemal wszystkich podstawowych umiejętności, uważanych za niezbędne w dorosłym życiu. Postępy w technologii skłoniły zachodnie społeczeństwa do wzniesienia się ponad prostą definicję podstawowych umiejętności w kierunku takiej, która odzwierciedla pilną potrzebę dorosłych ciągłego przystosowania i przekwalifikowywania się przez całe życie. Nacisk pada na rozwój umiejętności funkcjonalnych, spełniających wymogi gospodarki kapitalistycznej oraz aktywnego obywatelstwa. Aktywność obywatelska jest postrzegana przez pryzmat umiejętności niezbędnych do przyczyniania się do produktywności gospodarczej (Sparks, Peterson, 2000, s. 263).

W państwach członkowskich Unii Europejskiej pojęcie „edukacja podstawowa dorosłych” zyskało na popularności wraz z opublikowaniem Memorandum o uczeniu się przez całe życie. Postulowało ono, obok rozwoju umiejętności czytania, pisania i liczenia w ramach edukacji podstawowej (bazowej), także promowanie szeregu

innych kompetencji predysponujących jednostkę do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Pierwsze koncepcje edukacji podstawowej dorosłych opracowano już w latach 90. ubiegłego wieku. Inspiracja płynęła ze świata pracy. Nowoczesne technologie, masowo wprowadzane w tym okresie do różnych dziedzin gospodarki i sektora usług, spowodowały redukcję miejsc pracy i uwidoczniły nieadekwatność kwalifikacji pracobiorców z wymogami modernizującego się rynku pracy.

W niemieckim obszarze językowym funkcjonują obecnie dwa terminy odnoszące się do nauczania początkowego dorosłych: w Niemczech oraz Szwajcarii mowa jest o edukacji podstawowej dorosłych (*Grundbildung*), podczas gdy w Austrii, celem zdystansowania się od pojęć utożsamianych z uczeniem się dzieci, opowiedziano się za nowym terminem, zainspirowanym angielskojęzycznym słowem „basic”, forsując nazwę „edukacja bazowa dorosłych” (*Basisbildung*). „Termin *edukacja bazowa* został zaimplementowany wraz z pierwszym projektem pilotażowym, w odróżnieniu od *szkoły podstawowej*; chodzi przecież o pracę z dorosłym, która znacznie różni się od pracy z dziećmi, bądź powinna się różnić” (Doberer-Bey, Netzer, 2012, s. 46). W Austrii edukacja bazowa dorosłych obejmuje naukę czytania, pisania, rozumienia ze słuchu, ustnego komunikowania się, liczenia, operowania danymi (jednostki masy, wagi, miary itp.) oraz obsługi technologii informacyjno-komunikacyjnych. Nacisk pada na rozwój umiejętności uczenia się i organizowania indywidualnych procesów uczenia się. Osobom obcojęzycznym oferowana jest w ramach edukacji bazowej możliwość uczestnictwa w kursie języka niemieckiego. Poszczególne poziomy nauczania w ramach edukacji bazowej przypisane są, zalecane przez Komisję Europejską, kompetencje kluczowe. Priorytetowo traktuje się kompetencje w dziedzinie komunikacji, rozwiązywania problemów oraz pracy zespołowej (Doberer-Bey, Netzer, 2012, s. 46-47).

W debacie na temat edukacji podstawowej dorosłych w RFN pojawia się wiele definicji tego obszaru, najmniej istnieje konsensus co do tego, iż jej immanentnymi cechami są dynamiczność i elastyczność.

Należy stwierdzić, że edukacji podstawowej dorosłych nie można rozumieć w sposób spójny. Edukacja podstawowa kieruje się aktualnymi wyzwaniami społecznymi i dlatego permanentnie podlega zmianie. Jej precyzyjne zdefiniowanie, jednoznaczne opisanie i określenie jest niemożliwe. W związku z przeobrażeniami naszego świata pracy i życia, zmienia się także edukacja podstawowa. Na jej treść składa się już nie tyle zespół jakichś umiejętności, ile umiejętności dynamicznego i elastycznego działania. Tym samym traci ona swoją formalnie ukonstytuowaną przejrzystość; liczy się nie tylko posiadanie określonych umiejętności, ale przede wszystkim korzystanie i działanie z zastosowaniem tych umiejętności (Tröster, 2000, s. 17).

Edukacja podstawowa dorosłych we współczesnym ujęciu w RFN obejmuje następujące obszary kompetencyjne: 1) interaktywne zastosowanie i wykorzystanie mediów i środków (język, symbole i teksty; wiedza i informacje oraz technologie); 2) interakcje w grupach heterogenicznych (utrzymywanie dobrych relacji międzyludzkich, zdolność do współpracy, pokonywanie i rozwiązywanie konfliktów) oraz samodzielne działanie (działanie w szerszych kontekstach, realizacja planów życiowych i osobistych projektów, obrona i egzekwowanie praw z poszanowaniem ograniczeń i wymogów) (Zeuner, Pabst, 2011, s. 38).

W Szwajcarii, w rozumieniu edukacji podstawowej dorosłych prymat wiedzie aspekt ekonomiczny, który jest jawnie eksponowany w większości definicji i rozważań odnośnie do treści pożądaných w tej dziedzinie.

Mowa jest przede wszystkim o rozwoju podstawowych kompetencji, warunkujących aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i integrację z rynkiem pracy. Do kompetencji podstawowych zaliczają się: czytanie i pisanie, umiejętność posługiwania się językiem urzędowym (komunikowanie się w tym języku oraz czytanie ze zrozumieniem i sporządzanie tekstów urzędowych), matematyka na potrzeby codzienności oraz umiejętność świadomego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jednocześnie wskazuje się na konsekwencje braku kompetencji podstawowych osób dorosłych, wyrażające się ograniczoną partycypacją jednostek w życiu społecznym, zawodowym oraz w dziedzinie edukacji, jak i ich negatywnym, hamującym oddziaływaniem na potencjał produkcyjny przedsiębiorstw oraz – na płaszczyźnie gospodarki narodowej – narażanie jej na koszty. „Zgodnie z badaniem Biura BASS² brak kompetencji w dziedzinie pisania kosztuje społeczny fundusz bezrobocia w skali rocznej 1 miliard franków. Z tego tytułu SVEB³ angażuje się od kilku lat na różnych płaszczyznach w promocję kompetencji podstawowych ludzi dorosłych” – widnieje na stronie internetowej Szwajcarskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych.

Skala analfabetyzmu funkcjonalnego we Francji, Anglii i Niemczech

W pierwszej dekadzie XXI wieku pierwsze kraje europejskie przystąpiły do badań nad zjawiskiem niepiśmienności lub inaczej – poziomem kompetencji w piśmie. Przeprowadzono je we Francji, Anglii i Niemczech.

Francja

Badania we Francji, zrealizowane w latach 2004-2005, wyłoniły wśród dorosłego społeczeństwa w wieku produkcyjnym (około 40 mln) grupę wielkości 3,1 mln osób, które – zgodnie z przyjętą skalą umiejętności – zakwalifikowano jako analfabetów funkcjonalnych (9% populacji w wieku produkcyjnym). Badaniami objęto wyłącznie osoby, które uczęszczały do szkół we Francji. 59% analfabetów funkcjonalnych to mężczyźni, tym samym 11% populacji mężczyzn we Francji nie potrafi czytać i pisać, podczas gdy wśród kobiet – 8%. Ponad połowa osób niepiśmiennych przekroczyła 45. rok życia. Zdecydowana większość francuskich analfabetów funkcjonalnych (74%) opanowała język francuski w dzieciństwie w środowisku domowym jako jedyny język. Badania wskazały na zależność między językiem, którym posługują się osoby badane, a niepiśmiennością. W rodzinach, w których mówi się na co dzień innym językiem niż francuski, ryzyko niepiśmienności jest trzykrotnie wyższe niż w rodzinach porozumiewających się w języku francuskim. Także brak świadectwa ukończenia szkoły podstawowej zwiększa prawdopodobieństwo deficytu w sferze czytania i pisania. 35% osób nieposiadających wykształcenia podstawowego zakwalifikowało się do grona analfabetów funkcjonalnych, stanowiąc 49% tej populacji. Kolejne 17% to osoby z wykształceniem podstawowym, 5% – osoby posiadające świadectwo ukończenia 10 klas, 24% – osoby ze średnim wykształceniem zawodowym i 5% to osoby dysponujące świadectwem dojrzałości lub wykształceniem wyższym. Analfabetyzm funkcjonalny dotyka we Francji 8% populacji

² BASS – Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien – Agencja badań nad pracą i kwestiami społeczno-politycznymi.

³ SVEB – Schweizerischer Verband für Weiterbildung – Szwajcarski Związek Kształcenia Ustawicznego.

czynnej zawodowo i 15% osób bezrobotnych. 57% analfabetów funkcjonalnych pracuje zawodowo, z tego 60% jako robotnicy i 30% w sektorze usług (Jeantheau, 2007, s. 56).

Anglia

W wyniku badań przeprowadzonych w Anglii w 2003 roku do populacji analfabetów funkcjonalnych zakwalifikowano 16% z 8730 respondentów w przedziale wiekowym 16-65 lat. Dane te pozwoliły ustalić, że około 5,2 mln Anglików to analfabeci funkcjonalni, zaś 15 mln obywateli kraju plasuje się na najniższym poziomie pod względem umiejętności matematycznych (Howard, 2007, s. 34). Kolejne badanie z 2011 roku nie wykazało istotnej zmiany. Liczba analfabetów funkcjonalnych spadła z poziomu 16% do 14,9%. Wzrósł natomiast o dwa stopnie procentowe odsetek osób kwalifikujących się do najniższego poziomu kompetencyjnego sześciostopniowej skali, na której trzy pierwsze poziomy równoznaczne są z analfabetyzmem funkcjonalnym. Spośród osób zakwalifikowanych do populacji analfabetów funkcjonalnych 4% stanowiły osoby legitymujące się wykształceniem wyższym i 7% wykształceniem średnim (Howard, 2007, s. 35).

Niemcy

Krajowe badanie umiejętności czytania i pisania przeprowadzone w Niemczech w 2010 roku wykazało, że analfabetyzm funkcjonalny dotyka 14% osób w kategorii wiekowej 18-64 lata (7,5 mln obywateli) (Grotlüschen, Riekmann, 2012, s. 15-53). Ponadto przeszło 25% dorosłego społeczeństwa (13,3 mln) ma trudności z pisaniem i czytaniem. Ogółem prawie 60% dorosłych mieszkańców Niemiec klasyfikuje się do grona analfabetów, analfabetów funkcjonalnych oraz osób o niewystarczających umiejętnościach w zakresie czytania i pisania. Spośród populacji analfabetów funkcjonalnych 57% osób pracuje zawodowo (w społeczeństwie ogółem odsetek osób czynnych zawodowo wynosi 66%). Niespełna 17% analfabetów funkcjonalnych to osoby bezrobotne, około 10% stanowią gospodynie domowe lub mężczyźni zajmujący się domem, 2,3% to osoby niezdolne do pracy, 6,4% – emeryci i renciści, około 8% to osoby aktualnie uczące się zawodu. Spośród 57% czynnych zawodowo analfabetów funkcjonalnych ponad 40% pracuje w pełnym, 16% w niepełnym wymiarze godzin (społeczeństwo ogółem: 47% w pełnym wymiarze, 19% w niepełnym wymiarze godzin). Około 20% analfabetów funkcjonalnych osiąga miesięczne dochody brutto poniżej 400 euro, 18% poniżej 1000 euro, 68% powyżej 1000 euro (społeczeństwo ogółem: dochody niższe niż 1000 euro ma 29,6% osób czynnych zawodowo). W liczbach absolutnych większa część analfabetów funkcjonalnych żyje w środowiskach wiejskich i w małych miastach; 35% zamieszkuje w gminach do 20 tys. mieszkańców, 32% w gminach liczących od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców, 33% w gminach powyżej 100 tys. mieszkańców. W dużych miastach prawdopodobieństwo spotkania analfabetów funkcjonalnych jest wyższe niż w mniejszych gminach. Wynika to ze struktury zamieszkania ludności; większa część dorosłego społeczeństwa mieszka w małych gminach. Dane statystyczne podważają tezę, że analfabeci funkcjonalni mieszkają na obszarach poszkodowanych pod względem edukacyjnym. W populacji osób czynnych zawodowo odsetek analfabetów funkcjonalnych płci męskiej jest wyższy niż kobiet (17,4% do 11,6%). Także wśród osób zakwalifikowanych do populacji mającej trudności w czytaniu i pisaniu przeważają mężczyźni (28,7% do 23%). Udział mężczyzn w populacji analfa-

betów funkcjonalnych wynosi 59,9%. Nadreprezentacja mężczyzn występuje we wszystkich grupach wiekowych: w przedziale wiekowym 18-29 lat mężczyźni stanowią 15%, kobiety 10%, wśród 30-39-latków odpowiednio 16,8% i 12,9%, w grupie wiekowej 40-49 lat – 18,7% i 9,9%, w grupie 50-64 lata – 17,9%, podczas gdy kobiety 13,4%. W populacji osób, których pierwszym językiem nie jest język niemiecki, odsetek analfabetów funkcjonalnych kształtuje się na poziomie 40%, podczas gdy w populacji osób władających językiem niemieckim jako językiem ojczystym wynosi 9,9%. Niespełna 20% analfabetów funkcjonalnych nie posiada świadectwa ukończenia jakiegokolwiek szkoły. Wykształceniem niskim legitymuje się 47,7% analfabetów funkcjonalnych, wykształceniem średnim 18,9%, wyższym 12,3%⁴. Status ucznia ma 0,6% analfabetów funkcjonalnych. Ryzyko analfabetyzmu funkcjonalnego w dorosłości wynosi w przypadku osób nieposiadających wykształcenia podstawowego 60%, w przypadku osób z niskim wykształceniem 25%, ze średnim wykształceniem spada do poziomu poniżej 10%, w przypadku osób z wykształceniem wyższym do poziomu poniżej 6%. W badaniach wzięto pod uwagę aktywność analfabetów funkcjonalnych w edukacji formalnej, pozaformalnej oraz w obszarze edukacji nieformalnej na przestrzeni 12 miesięcy poprzedzających badanie. W porównaniu do ogółu społeczeństwa analfabeci funkcjonalni rzadziej uczestniczą w kształceniu ustawicznym; w kształceniu formalnym 9% (społeczeństwo ogółem 13%); w edukacji pozaformalnej 28% (42%) i edukacji nieformalnej 15% (społeczeństwo ogółem – 25%). Analfabeci funkcjonalni najczęściej korzystają z ofert edukacji zawodowej organizowanych przez zakłady pracy (54%), 28% populacji uczestniczy w innych formach edukacji zorientowanej na potrzeby rynku pracy, 18% w ofertach edukacji pozazawodowej. Na przestrzeni 12 miesięcy poprzedzających badanie analfabeci funkcjonalni na równi z ogółem czynnego zawodowo społeczeństwa korzystali z poradnictwa edukacyjnego (9%).

Badania empiryczne, prowadzone aktualnie na coraz szerszą skalę, pokazują, że populacja osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu jest liczna i silnie zróżnicowana. Niewiele jest wspólnych atrybutów charakterystycznych dla całej populacji, choć niewątpliwie większość osób niepiśmiennych z determinacją ukrywa swój deficyt i próbuje na różne sposoby radzić sobie w życiu, mimo braku tej fundamentalnej kompetencji. Ludzie ci żyją w różnych środowiskach; ich sytuacja rodzinna, zawodowa i ekonomiczna jest zróżnicowana; za pomocą różnych strategii i z odmiennym efektem pokonują wyzwania dnia codziennego. Na ich motywację do opanowania języka pisanego wpływ wywierają konkretne sytuacje życiowe, na które składają się indywidualne ambicje edukacyjne, szanse i bariery w dostępie do edukacji, doświadczenia biograficzne, także nadzieje i obawy związane z podjęciem nauki.

Rozmiar zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego we współczesnych społeczeństwach wiedzy dowodzi, że nadzieje pokładane w powszechnej edukacji szkolnej są złudne; co roku opuszczają szkołę młodzi ludzie, którzy nie opanowali umiejętności pisania i czytania w stopniu, który umożliwia im sprostanie wymogom rynku pracy czy innym obszarom aktywności społecznej. Niekorzystne warunki środowiskowe, ubogie w bodźce zachęcające do posługiwania się pismem na co dzień, zwiększają ryzyko utraty zdolności do uczestnictwa

⁴ Wykształcenie wyższe dotyczy osób posiadających świadectwo maturalne lub inne uprawnienie do podjęcia studiów w wyższej szkole zawodowej, np. tzw. maturę specjalistyczną oraz osób z wykształceniem wyższym niż średnie.

w kulturze opartej na słowie pisanym. Jednocześnie skala fenomenu analfabetyzmu funkcjonalnego wymusza poszukiwanie nowych koncepcji umożliwiających efektywne procesy alfabetyzacji. W ostatnich dekadach ubiegłego wieku piśmienność stała się przedmiotem intensywnych studiów specjalistów wielu dziedzin naukowych. Szczególnie głośnym echem odbiły się tzw. Nowe Badania Piśmienności oraz koncepcja Multialfabetyzacji.

Piśmienność jako praktyka społeczna w świetle Nowych Badań Piśmienności

Innowacyjność ruchu Nowych Badań Piśmienności, skupionych wokół Brytyjczyka Briana Streeta, polegała na odrzuceniu tezy o jednorodności praktyk piśmiennych. Wbrew popularnym teoriom głoszącym wpływ piśmienności na sposób myślenia i istotę dyskursu społecznego oraz hipotezom o jednolitych następstwach piśmienności na wszystkie społeczności, przedstawiciele tego środowiska założyli, iż poszczególne społeczności rozwijają swoje własne, specyficzne piśmienności. Uznawszy czytanie i pisanie za przejaw działania społecznego, za wydarzenie o zauważalnych przyczynach i skutkach, umieścili piśmienność w obszarze antropologii. Przyjmując tę perspektywę, dostrzegli w piśmie, obok jego funkcji komunikacyjnej, czynnik zapośredniczący wszechstronną aktywność człowieka.

Piśmienność to nie tylko znajomość pisma jako kodu: liter jako ideogramów; nie tylko umiejętność pisania i czytania. Owszem są to kompetencje elementarne — i w szkołach elementarnych zwykle wyuczane — ale stanowiące jedynie podstawę rozległego i wewnętrznie zorganizowanego kompleksu własności, które wynikają z rozpoznania swoistych możliwości pisma nie tylko jako kodu, ale i jako medium słowa, powołującego do życia oddzielny obszar zachowań językowych, a także pozajęzykowych, lecz przez możliwości te inspirowanych. Piśmienność jest więc rezultatem uwewnętrznienia — przez jednostki bądź całe zbiorowości — obrazu języka wytworzonego za sprawą wizualizacji i utrwalenia znaków językowych oraz budowanych z nich wypowiedzi. Jest przepustką do „papierowego świata” — od świata pierwotnego „życia języka”, słowa żywego, oralności i ustanawiającego własne formy nie tylko wypowiedzi, ale i zachowań, a nawet doświadczeń. A może zwłaszcza doświadczeń — piśmienność dokonuje bowiem radykalnego rozszerzenia uniwersum doświadczenia kulturowego, wzbogacając je o nowy obszar, będący również pewną postacią życia, tyle że „życia na papierze”, a więc osobliwego, wyznaczonego przez osobliwą „ontologię kulturową” pisma, nie mniej potrafiącego przekraczać jej granice, przenikać do świata spoza nich i na swój sposób go kształtować (Godlewski, 2010, s. 52).

Piśmienność nie ogranicza się do techniki czy procesu pisania, lecz ma charakter indywidualny, uwarunkowany sytuacją życiową i kontekstem kulturowym jednostki, który kształtuje i uprawomocnia jej praktyki piśmienne, wpływając na wszelkie sfery jej aktywności. Antropologia piśmienności wyróżnia trzy rodzaje praktyk piśmiennych: Po pierwsze, praktyki pisma (praktyki czytania i pisania), wyrażające się jego bezpośrednim zastosowaniem w konkretnych sytuacjach i celach, aktem tworzenia i odbierania wypowiedzi pisemnych, np. odbiór tekstów literackich, nieliterackich przekazów pisemnych, procesy tworzenia tekstów itp. Po drugie, praktyki zapośredniczone przez pismo, w których stanowi ono jeden z elementów szeroko rozumianej aktywności jednostki, zbiorowości lub instytucji, umożliwiające interakcje, np. działalność instytucji sądownictwa, admini-

stracji, szkolnictwa czy w sferze prywatnej – korespondencja, praktyki religijne wspierane tekstami albo codzienne funkcjonowanie zorganizowane według kalendarza i zegarka. Trzeci rodzaj to praktyki umysłu piśmiennego niezwiązane bezpośrednio z posługiwaniem się pismem, lecz ukształtowane pod jego wpływem, np. własności poznawcze i komunikacyjne, umiejętność wypowiedzi ustnej, umiejętność prowadzenia dyskursów, debaty naukowej, argumentacji (Godlewski, 2010, s. 56-61).

Piśmienność, zgodnie ze stanowiskiem reprezentantów Nowych Studiów Piśmienności, nie sprowadza się do technicznego opanowania liter; nie jest fenomenem niezależnym od czasu i przestrzeni, lecz umiejętnością wykorzystania przez jednostkę słowa pisanego w określonym czasie i różnorodnych kontekstach społecznych. Jako jeden z podstawowych przejawów ludzkiej działalności piśmienność jest niczym innym jak zjawiskiem społecznym i integralną częścią środowiska, w którym ma miejsce; stąd też mowa o „ekologii języka pisanego” (Barton, Hamilton, 1998, s. 5-6).

Multialfabetyzacja

Różnorodność w sferze piśmienności stanowi również punkt wyjścia koncepcji pracy alfabetyzacyjnej rozwiniętej przez Grupę z Nowego Londynu, międzynarodowego zespołu ekspertów reprezentujących różne dyscypliny naukowe, który zebrał się po raz pierwszy w New London w hrabstwie New Hampshire (USA) we wrześniu 1994 roku, by ocenić stan badań pedagogicznych nad kwestią alfabetyzacji (Barton, Hamilton, 1998, s. 5-25). Eksperti wyszli z przeświadczenia, że kanoniczny model języka jest abstrakcją, gdyż w krajach anglojęzycznych obowiązują różnorodne modele języka angielskiego, a tym samym – ze względu na różnice kulturowe oraz dynamiczne zmiany w mediach komunikacyjnych – także alfabetyzacja, czyli proces nauczania – uczenia się czytania i pisania, podlega radykalnym przeobrażeniom i wpływowi kontekstualnym. Zdecydowano, by użyć terminu Multialfabetyzacja, akcentując w ten sposób, po pierwsze, wielość kanałów komunikacji międzyludzkiej oraz mediów, a po drugie, kulturową i lingwistyczną różnorodność, znamienne dla rozmaitych środowisk społecznych, obfitującą w teksty występujące w globalizującym się świecie. Odejście od terminu „zwykłej alfabetyzacji” manifestowało zerwanie z tradycyjnymi koncepcjami nauczania społeczeństw czytania i pisania, traktującymi język jako stabilny system, opierający się na jednakowych regułach, jak przykładowo konieczności opanowania relacji między dźwiękiem a literą, ale także przeciwstawienie się pedagogice autorytarnej, która w mniejszym lub większym stopniu, wiązała się z alfabetyzacją, zdominowaną przez aspekty techniczne. Zaproponowana w zamian Pedagogika Multialfabetyzacji miała kształtować się w zależności od specyfiki kulturowej i kontekstualnej, sprzyjając rozwojowi umiejętności kognitywnych, kulturowych oraz społecznych, pożądanych w danej rzeczywistości życia uczących się osób. W niektórych kontekstach kulturowych – np. w społeczności Aborygenów lub środowisku multimedialnym – jak podkreślają twórcy koncepcji – wizualne środki przekazu okazują się znacznie bardziej skuteczne i bliższe językowi niż te, do których sięga „zwykła alfabetyzacja”. Argumentem silnie przemawiającym za koncepcją Multialfabetyzacji jest powiązanie współczesnych tekstów z tym, co wizualne, dźwiękowe, przestrzenne czy behawioralne. Na kształt środowiska życia coraz silniejszy wpływ wywierają mass media, multimedia oraz elektroniczne hipermedia, tworzące zna-

czenia przeważnie w sposób multimodalny: pisemno-lingwistyczne tryby znaczeń stają się częścią audiowizualnych, przestrzennych wzorców znaczeń, wymagających nowej, multimodalnej alfabetyzacji. Drugiego argumentu dostarczyły twórcom koncepcji zarówno różnorodność lokalna, podlegająca nieustannej dynamice i zyskująca wciąż nowe zabarwienie, jak i globalne powiązania, oferujące znaczenia wymagające codziennej negocjacji w społecznościach lokalnych i przestrzeniach zawodowych, ulokowanych coraz częściej w ramach globalnych sieci. W konsekwencji, paradoksalnie, język angielski rozwija się w kierunku „lingua mundi” – języka świata oraz lingua franca – powszechnego języka globalnego handlu, mediów, polityki, a jednocześnie coraz silniej różnicuje się na skutek lokalnej specyfiki wynikającej z akcentu, rodowodu, charakteru dominujących subkultur czy profesjonalnych kompetencji społeczności. Grupa ekspertów kładzie nacisk na nowe wyzwania wobec procesów nauczania – uczenia się języka, wynikające z kulturowej i lingwistycznej różnorodności. Przekraczanie lingwistycznych granic, kompetencja poruszania się wśród wielości znaczeń kulturowych i językowych, uczestnictwo w zróżnicowanych procesach komunikacji i posługiwanie się kilkoma różnymi kodami językowymi są w kontekście globalizacji komunikacji oraz rynku pracy wymogiem, z którym przychodzi jednostkom mierzyć się na płaszczyznach lokalnych. Aktualne wyzwania – podkreślają twórcy koncepcji – wymuszają zmiany pedagogiki alfabetyzacyjnej, zwłaszcza porzucenia obowiązującego w tradycyjnej pracy alfabetyzacyjnej modelu formalnego standardowego narodowego języka pisanego na rzecz nieograniczonej, elastycznej gramatyki, umożliwiającej artykulację różnic kulturowych, subkulturowych, regionalnych, technicznych i innych oraz multimodalnych kanałów znaczeniowych, przesądzających o skuteczności komunikacji.

Zakończenie

Współczesne koncepcje piśmienności oraz pracy alfabetyzacyjnej jednoznacznie akcentują „rozproszenie” praktyk piśmiennych, ulokowanych w lokalności i podmiotowości jednostki. Uczenie się czytania i pisania w dorosłości jest procesem całkowicie indywidualnym. Różnorodność celów, wyobrażeń o korzyściach płynących z ich osiągnięcia, motywacji do uczenia się, ale także doświadczeń biograficznych i trudności pojawiających się na drodze do piśmienności czyni alfabetyzację tą dziedziną edukacji dorosłych, która – mimo iż urzeczywistniana z reguły w kontekstach instytucjonalnych – wnika głęboko w biograficzność, prywatność, codzienność uczestników procesów nauczania – uczenia się. Narzucanie standardów i jedynie słusznych wzorców językowych sprzeniewierza się nadrzędnej dziś idei poszanowania różnorodności, ale także interesom jednostek, których oczekiwania i nadzieje wiązane z umiejętnością czytania i pisania są na wskroś indywidualne.

Bibliografia

- Barton D., Hamilton M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Doberer-Bey A., Netzer M. (2012). Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 1.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012). Act Now. Final Report. Zaczepnięte 15 kwietnia 2014 r. Strona internetowa http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf.

- Godlewski G. (2010). Antropologia pisma: nowe obszary. W: Ph. Artières, P. Rodak, *Antropologia pisma. Od teorii do praktyki*. Warszawa: Wyd. UW.
- Grottlüschen A., Riekman W. (red.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level – One Studie*. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann.
- Howard U. (2007). Wissenschaftliche Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung. W: F. Knabe (red.). *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann.
- Jeantheau J.-P. (2007). Low levels of literacy in France. First results from IQV survey 2004/05 – focus on the ANLCI module. W: F. Knabe (red.), *Wissenschaft und Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann.
- Komitet Regionów (2010). „Zwalczanie analfabetyzmu funkcjonalnego – Opracowanie ambitnej europejskiej strategii przeciwdziałania wykluczeniu i wspierania rozwoju osobistego” (2010/C 175/07). Zaczepnięte 15 kwietnia 2014 r. Strona internetowa SVEB 2013. http://www.nettax.pl/serwis/imgpub/duuec/2010/175/c_17520100701pl00260030.pdf – Zaczepnięte 10 grudnia 2013 r. Strona Internetowa <http://www.alice.ch/de/themen/politik>
- OECD (2013). *Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris.
- Sparks B., Peterson E.A. (2000). Adult basic education and the crisis of accountability. W: A.L. Wilson (red.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey Bass, A. Wiley Company.
- Street B. (1985). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press.
- Tröster M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. W: M. Tröster (red.), *Spannungsfeld Grundbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013). *The second Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy*. Hamburg.
- Zeuner Ch., Pabst A. (2011). *Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt. Literalität alssoziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Summary

Literacy and basic education of adults as a challenge in contemporary times

The author takes the issue of Literacy in industrialized wealthy countries. Referring to the empirical research conducted in England, France and Germany, shows the scale of the phenomenon, which imposes activities carried out by policy and educational systems. International experts groups still are working on terminological problems. This orientation towards new literacies is largely psycholinguistic or sociocultural in nature There are a lot of new concepts of Literacy. Literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that is always embedded in socially constructed principles.

Key words: adult education, adult basic education, literacy, literacy research, multiliteracies, new literacy studies