

*Ewa Przybylska*

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## **„CO ROBI ALFABETYZACJA?”. O POTRZEBIE I PRIORYTETACH BADAŃ PEDAGOGICZNYCH NAD FENOMENEM NIEPIŚMIENNOŚCI**

---

### **ABSTARCT**

The article points out the need of educational research on the illiteracy phenomenon in the societies, where compulsory education is enforced. The scale of illiteracy and lack of knowledge about functional illiteracy in the present time poses a number of challenges for science. The most important are: identification of groups with reading and writing deficits and etiology of illiteracy phenomenon, reflection on the essence of functionally illiterate adults learning, the role of school and other agents of socialization in reading and writing development, literacy opportunities in the workplace or the contribution of the arts to popularize adult literacy and breaking social taboo, which is inability to read and write in highly developed countries.

### **Key words:**

Literacy, pedagogical literacy research, adult learning, teaching literacy, workplace literacy, causes of illiteracy

Pytanie Profesora Ryszarda Borowicza: „Co robi alfabetyzacja?” towarzyszyło mi przez długie miesiące pracy nad książką, która ostatecznie przybrała tytuł *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pe-*

dagogiczny. Profesor Borowicz inspirował, dopingował, z zacięciem słuchał opowieści o wstrząsających losach współczesnych analfabetów funkcjonalnych i innych wątkach, które pojawiały się podczas moich studiów nad literaturą przedmiotu, filmami, tekstami literackimi czy obrazami nawiązującymi do kwestii (nie)piśmienności. Na Jego pytanie: „Co robi alfabetyzacja?” odpowiadałam czasem, że robi postępy, czasem, że brak jej rozmachu.

Jeśliby odnieść to pytanie do regionów świata, nazywanych „biednym Południem”, powszechnie utożsamianych z analfabetyzmem, wskazana byłaby odpowiedź ostrożna i powściągliwa. Prawda wyjdzie na jaw już niebawem, bo w 2015 roku, gdy ONZ ogłosi raport z realizacji celów, do których świat zobowiązał się w Dakarze<sup>1</sup>.

Co robi alfabetyzacja w krajach bogatego Zachodu? Również w tym przypadku trudno o jednoznaczną odpowiedź. Zarówno polityka oświatowa, jak i praktyka alfabetyzacyjna są w poszczególnych krajach w różnym stopniu zaangażowane w problematykę niepiśmienności. Niejednakową rolę odgrywają w dyskursach o analfabetyzmie funkcjonalnym także środowiska naukowe. Niemniej wszędzie tam, gdzie problem „odkryto”, nauka dowodzi, że współczesny fenomen niepiśmienności lub deficyt w sferze czytania i pisania jest pod wieloma względami nieporównywalny z analfabetyzmem kojarzonym z przeszłością, z czasami, w których dostęp do szkół nie stanowił podstawowego prawa człowieka, a powszechny obowiązek szkolny nie podlegał egzekucji. Nauka poświęca dziś wiele uwagi źródłom współczesnej niepiśmienności, jej uwarunkowaniom oraz następstwom. Analizując wzajemne zależności między niskim poziomem opanowania pisma przez miliony obywateli (jak w przypadku Anglii, Francji czy Niemiec) czy kilkuset tysiącami (w państwach o mniej licznej populacji, jak Holandia, Austria czy Szwajcaria) a funkcjonowaniem subsystemów społecznych, podnosi kwestię niepiśmienności do rangi fundamentalnego zadania polityki i edukacji<sup>2</sup>. Brak wy-

---

<sup>1</sup> Zorganizowana pod egidą ONZ Światowa Konferencja Edukacji w Dakarze (Senegal) przyjęła cele, których realizacja ma nastąpić do 2015 roku. Jednym z nich jest redukcja analfabetyzmu wśród osób dorosłych o 50%. Por. UNESCO, *Education for All Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, Paris 2011.

<sup>2</sup> Anglia, Francja i Niemcy przeprowadziły jako pierwsze kraje Unii Europejskiej w latach 2003–2011 własne badania skali analfabetyzmu funkcjonalnego. Analfabetyzm funkcjonalny dotyka we Francji 9% populacji osób dorosłych. W Anglii analfabeci funkcjonalni stanowią 14,9% społeczeństwa, w Niemczech 14,5%. Por. *Funktionaler Alphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level – One Studie*, A. Grotlüschen, W. Riekman (red.), Münster–New York–München–Berlin 2012; Holandia, Austria i Szwajcaria podjęły działania na rzecz redukcji analfabetyzmu funkcjonalnego w związku ze słabymi wynikami osiąganymi przez obywateli tych krajów w międzynarodowych badaniach porównawczych prowadzonych przez OECD.

kształcenia, niskie kwalifikacje zawodowe, a tym bardziej deficyt w sferze czytania i pisania przekładają się na kondycję państw i społeczeństw, na funkcjonowanie gospodarki, rynku pracy, systemów opieki społecznej i zdrowotnej. W niektórych państwach europejskich – zwłaszcza tam, gdzie przeprowadzono wnikliwe badania nad skalą zjawiska – zaistniał już polityczny i społeczny konsensus odnośnie konieczności zmierzenia się z fenomenem niepiśmienności.

Edukacja dorosłych zyskuje nową grupę docelową. Prognozy na następne lata przewidują znaczny wzrost zainteresowania ofertą alfabetyzacyjną, której adresaci dotychczas jeszcze w większości pozostają w ukryciu, obawiając się społecznego naznaczenia jako wyrzutki społeczeństwa czy nieudacznicy, którzy w dobie społeczeństwa wiedzy i nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych nie opanowali fundamentalnej kompetencji czytania i pisania.

## **Co powinna robić alfabetyzacja? Wyzwania przed nauką**

W artykule omówię kilka kierunków badań naukowych nad fenomenem niepiśmienności, charakterystycznych dla tych części świata, w których problem istnieje mimo powszechnego dostępu wszystkich obywateli do wysoko rozwiniętych, nowoczesnych systemów oświaty i demokratycznych reguł rządzących życiem politycznym i społecznym. W niektórych krajach, jak Wielka Brytania, Stany Zjednoczone Ameryki czy Republika Federalna Niemiec, badania nad fenomenem niepiśmienności są już stosunkowo zaawansowane; w wielu innych nie zostały dotychczas podjęte. Z dużą powściągliwością podchodzą do problemu m.in. państwa Europy Środkowo-Wschodniej. Tymczasem lista zagadnień wymagających rozpoznania, analizy i zgłębienia wydaje się nie mieć końca.

## **Skala fenomenu niepiśmienności**

Przede wszystkim potrzebna jest wiedza na temat rozmiaru zjawiska i cech populacji osób dotkniętych deficytem czytania i pisania. Przeświadczenie o tym, że w krajach bogatego Zachodu analfabetyzm został raz na zawsze „wypleniony”, okazało się na wskroś złudne<sup>3</sup>. Jak sytuacja przedstawia się w poszczególnych krajach?

---

<sup>3</sup> Liczni autorzy podkreślają, że wyniki międzynarodowych badań porównawczych poziomu opanowania umiejętności pisania i czytania (np. IALS, PISA, PIAAC) przyjęte zostały przez bogate państwa Zachodu z niedowierzaniem, które z jednej strony spowodowało opieszałość w działaniu na rzecz redukcji skali analfabetyzmu funkcjonalnego, z drugiej zaś wymusiło przeprowadzenie wła-

Czy analfabetyzm funkcjonalny dotyka jedynie grup społecznych, tradycyjnie określanych mianem poszkodowanych pod względem edukacyjnym; może środowisk wyznających normy obyczajowe sprzeczne ze społecznie akceptowanym systemem wartości; czy środowisk patologicznych albo osób, które ze względu na niepełnosprawność mają utrudniony dostęp do instytucji edukacyjnych? Badania empiryczne przeprowadzone poza granicami Polski sugerują, że niepiśmienność czy niski poziom zaawansowania w pisaniu i czytaniu stanowią przekrojowy problem całego społeczeństwa i wskazują na heterogeniczność populacji analfabetów funkcjonalnych. Różni ich pochodzenie społeczne, długość karier szkolnych, posiadane wykształcenie, status zawodowy i rodzinny, miejsce zamieszkania, wysokość dochodów i wiele innych cech<sup>4</sup>. Z drugiej strony znane są również przykłady wielkich karier zawodowych i medialnych osób niepiśmiennych. Niektórym z nich udało się zbić fortunę. Kilka lat temu świat obiegła sensacyjna wiadomość, że jeden z najbogatszych ludzi w Wielkiej Brytanii jest analfabetą. Ojciec pięciorga dzieci wyjawiał swoją tajemnicę, gdy opublikowano alarmujące dane na temat problemów brytyjskich uczniów z czytaniem i pisaniem. Pocztę elektroniczną czyta mu komputer, odpowiedzi dyktuje sekretarce, o sprawy prawne dba adwokat, o finanse – księgowy. Gdy był już dorosłym człowiekiem, zdiagnozowano u niego legastenię<sup>5</sup>.

Dostępne nam dane na temat umiejętności Polaków w dziedzinie czytania i pisania, pochodzące po części z międzynarodowych studiów porównawczych, po części z badań przeprowadzonych przez polskich naukowców, wymagają uzupełnienia i aktualizacji<sup>6</sup>. Pewnych przesłanek dostarczają także badania, które

---

snych badań. Por. S. Kleint, *Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien*, Bielefeld 2009, s. 12.

<sup>4</sup> *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland...*, op.cit.

<sup>5</sup> 'My secret shame': The £400m British mogul who is unable to READ and gets his PA to handle e-mails for him, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1394042/Andreas-Panayiotou--400m-British-mogul-unable-READ.html>, [dostęp: 7.08.2014].

<sup>6</sup> Przykładowo, badaniu IALS (International Adult Literacy Survey) przeprowadzonym w 20 krajach na grupie dorosłych w wieku 16–65 lat w trzech fazach (w latach 1994, 1996 i 1998), mierzącym umiejętności dorosłych na trzech skalach: rozumienie tekstów ciągłych (prose literacy), rozumienie dokumentów i formularzy (document literacy) oraz wykonywanie prostych obliczeń (quantitative literacy), Polska znalazła się wśród państw najmniej notowanych. Aż 42,6% badanych na skali rozumienia tekstów ciągłych i 45,4% na skali rozumienia dokumentów i formularzy rozwiązało test na najniższym poziomie. Por. OECD, *Literacy in the Information Age. Final report of the International Adult Literacy Survey*, Paris 2000, s. 12; Badania poziomu umiejętności czytania i pisania prowadzili m.in. Zbigniew Kwieciński i Ryszard Borowicz w ramach zainicjonowanego w 1971 roku projektu badawczego. Ich wyniki zostały opublikowane przez Zbigniewa Kwiecińskiego, Ryszarda Borowicza, Krystynę Szafranec oraz kilkunastu innych udziałowców. Por. Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi: studium socjopedagogiczne*, Warszawa 1972; R. Borowicz, *Plany kształceniowe i zawo-*

wprawdzie nie dotyczą bezpośrednio umiejętności czytania i pisania, niemniej biją na trwogę np. badania nad czytelnictwem, świadczące o niskim zainteresowaniu lekturą, także absolwentów szkół wyższych. Aż 56% Polaków nie czyta w ogóle żadnych książek, zaś 46% nie czyta nawet najkrótszych tekstów<sup>7</sup>. Niepokoić może w tym kontekście zwłaszcza przeświadczenie, iż rodzice, którzy nie biorą książki do ręki, świecą swoim dzieciom złym przykładem. Mamy zapewne do czynienia ze spiralą absencji czytelniczej, która działa jak wir niszczący na swej drodze wszystko, co napotka. Jak wychowywać i kształcić młode pokolenia z dala od wielkiej literatury i w ogóle w oderwaniu od pisma? Jak rozwijać kreatywność i kształtować szacunek do drugiego człowieka i do środowiska; jak budzić ludzką ciekawość i otwartość na świat, nie sięgając do słowa pisanego? Gry komputerowe i filmy video nie są w stanie zrekompensować tego, co traci człowiek pozbawiony przeżywania współ z bohaterami książek.

Zadaniem nauki jest identyfikacja tych grup społecznych, które żyjąc w kulturze pisma, są z niej wyalienowane; nie posiadają umiejętności czytania i pisania lub nie korzystają z niej, narażając się na całkowitą jej utratę. Piśmienność niepielegnowana ulega stagnacji, by wreszcie całkowicie odebrać jednostce zdolność do wyrażania się na piśmie.

## **Wkład szkoły i innych agend socjalizacyjnych w rozwój (nie)piśmienności**

Główną funkcją szkoły jest nauczanie czytania, pisania i arytmetyki. Jednak szkoły opuszczają młodzi ludzie, nie opanowawszy kompetencji w dziedzinie czytania i pisania<sup>8</sup>. Jakie są tego przyczyny? Jakie działania ze strony nauczycieli, pedagogów szkolnych, pracowników socjalnych, asystentów rodziny, terapeutów czy psychologów mogą zaradzić problemom z pisaniem i czytaniem? Jak wpływać na środowisko rodzinne, by piśmienność towarzyszyła dziecku od najmłodszych lat? Jak przekonać rodziców i opiekunów o konieczności nieustannej troski o kontakt dziecka ze słowem pisanym (także o potrzebie dbałości o własną piśmienność)? Jak aranżować środowiska lokalne, by animowały do czytania i pisania, sprzyja-

---

*dowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980; K. Szafraniec, *Młodzież wiejska jako efekt socjalizacji pogranicznej. Między lokalizmem a totalizmem*, Warszawa 1991.

<sup>7</sup> Biblioteka Narodowa, TNS OBOP, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2010 roku*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852787.pdf>, [dostęp: 7.08.2014].

<sup>8</sup> B. Śliwerski, *Bariery i możliwości wyrównania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży w reformowanej szkole*, Łódź 1999.

jąc rozwojowi intelektualnemu mieszkańców? Wiemy już dziś, że piśmienność rozwija się w mikroświecie człowieka; w jego środowisku rodzinnym, lokalnym, kulturowym i społecznym jako wypadkowa indywidualnych warunków życia, wyborów, drogi edukacyjnej, zainteresowań, pasji, potrzeb. W ludzkich biografiach zajmuje miejsce, jakie przydzieli jej jednostka, uwikłana w szereg kontekstów społecznych i interakcji międzyludzkich. Rozwój piśmienności to problem złożony, kompleksowy. Tym bardziej warto zaniechać wzajemnego oskarżania się różnych środowisk i poszukiwania winnych. Człowiek uczy się czytać i pisać nie tylko w szkole, utożsamianej z piśmiennością i tekstocentryzmem. Rozwój tej kompetencji, choć kojarzony z instytucją edukacyjną, jest determinowany przez cały szereg uwarunkowań społecznych, rodzinnych czy osobowościowych. Uczenie się w środowisku, w którym człowiek żyje, spędza czas wolny, kształtuje swój światopogląd i rozwija różnorodną aktywność, jest nie mniej ważne niż wysiłki szkoły, by z dziecka uczynić osobę piśmienną. Dysproporcje czy konflikt między środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, szerszym otoczeniem społecznym, ignorującym lub deprecjonującym znaczenie słowa pisanego, a szkołą, która oczekuje od ucznia składnych wypowiedzi na piśmie, może tylko demotywować, stawiając pod znakiem zapytania znaczenie alfabetu i posługiwania się literami. Rozdźwięk między „praktyką” dnia codziennego, w której piśmienność jest wielką nieobecnością, a „teorią” reprezentowaną przez szkołę niweczy postęp w czytaniu i pisaniu. Dotychczas niewiele jest danych empirycznych mówiących o tym, w jaki sposób deficyt w czytaniu i pisaniu przekłada się na funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, na jej działanie i myślenie. Pojęcie „myśli piśmiennej”, które zrodziło się w pracach Jacka Goody’ego, Waltera Onga czy Marshalla McLuhana, wskazujące na relacje między umiejętnością posługiwania się pismem a zdolnością do krytycznego „piśmiennego myślenia”, nie znalazło w nauce potwierdzenia, aczkolwiek umiejętność posługiwania się słowem pisanym bezsprzecznie sprzyja dostępowi do informacji, wiedzy i kształtowaniu krytycyzmu<sup>9</sup>. Czego świat potrzebuje dziś bardziej niż ludzi zdolnych do rozpoznania między dobrem a złem, między tym, co rokuje lepszą przyszłość, a tym, co niweczy szanse na pokój, zrównoważony rozwój i dobrobyt społeczeństw? Krytycyzm obywateli może umacniać demokrację i przekreślać zamiary tych, którym marzą się totalitarne formy sprawowania władzy czy swoimi populistycznymi obietnicami próbują zawładnąć przestrzenią

<sup>9</sup> J. Goody, J. Watt, *Następstwa piśmienności*, „Communicare Almanach Antropologiczny Oralność/Piśmienność” 2007, nr 2, s. 33–73; W.J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Lublin 1992; M. McLuhan, *Wybór tekstów*, Poznań 2001; S. Scriber, M. Cole, *Schreiben und Denken* [w:] *Literatur – Lektüre – Literalität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben*, G. Stagl, J. Dvorak, M. Jochem (red.), Wien 1991, s. 336–351.

publiczną. Krytycyzm jest potrzebny pracownikom, by mogli wyrazić niezgodę na nierówne i niesprawiedliwe stosunki w świecie pracy; jest potrzebny obywatelom do zajęcia stanowiska w sprawach wagi państwowej (czy chcemy zaangażowania naszych sił zbrojnych w kolejnym konflikcie) i rozwiązać codzienne dylematy (czy kupić żywność modyfikowaną genetycznie), wreszcie, by wyartykułować swoje wartości (czy godzę się na prawo do eutanazji, aborcji itp.). Piśmienność to nie tylko umiejętność posługiwania się literami, tworzenia i dekodowania tekstów, to także czynnik kształtujący struktury i kategorie umysłowe, determinujący funkcjonowanie poznawcze jednostki w kulturze piśmiennej<sup>10</sup>. Ludzkie myśli są niczym innym jak budowaniem, aktualizowaniem i rewidowaniem przekonań, składających się na indywidualny obraz świata. W tym dziele „konstruowania” przypada piśmienności szczególne znaczenie. Przekształca ona wszakże myśl w pełnoprawny przedmiot namysłu<sup>11</sup>. Jaki jest udział szkoły w tym procesie „formowania umysłów” na sposób predysponujący jednostki do zajęcia stanowiska, do odróżnienia prawdy od fałszu, do artykulacji własnych potrzeb i opinii? „Główną cechą myśli piśmiennej – pisze David R. Olson – jest to, że dotyczy ona nie tyle świata, ile takich jego reprezentacji jak twierdzenia, równania, mapy i wykresy. Jeśli chce się myśleć za pomocą takich przedstawień, pierwszym problemem wymagającym rozwiązania jest stworzenie ścisłego i zdecydowanego rozróżnienia między reprezentacją a rzeczą reprezentowaną”<sup>12</sup>. „Reprezentacje świata”, sposoby jego przedstawienia zawarte w wypowiedziach dopuszczają wiele alternatywnych interpretacji. Traktowanie twierdzeń, czy to dosłownie, czy metaforycznie, inaczej, umiejętność rozróżnienia między teorią a dowodami potwierdzającymi lub odrzucającymi jej wiarygodność, leży w gestii jednostki. Od jej „myślenia piśmiennego” zależy zdolność zrozumienia roli dowodów w ustaleniu mocy illokucyjnej zdań<sup>13</sup>. Na skutek właściwości myślenia, jak postrzeganie, przypuszczenie, wnioskowanie, opis, sąd, człowiek ustala moc wypowiedzi, wytacza argumenty i wysnuwa wnioski. Sentencja „Edukacja jest w niej ukryty skarb” nie stanowi prostej metafory; ma też znaczenie dosłowne, które umożliwia wyprowadzenie ścisłych implikacji w postaci logicznych następstw.

W wiedzy na temat socjalizacji piśmiennej: politycznych, kulturowych, ekonomicznych i społecznych uwarunkowań rozwoju umiejętności posługiwania się pi-

<sup>10</sup> G. Godlewski, *Antropologia pisma: nowe obszary* [w:] *Antropologia pisma. Od teorii do praktyki*, Ph. Artières, P. Rodak (red.), Warszawa 2010, s. 11.

<sup>11</sup> D.R. Olson, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, Warszawa 2010, s. 403.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 402.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 405.



smem oraz kształtowania „piśmiennego myślenia” pokładają środowiska naukowe wiarę w rozwój teorii, umożliwiającej redefinicję szeroko rozumianej działalności szkoły i pedagogów. Pytanie brzmi: W jaki sposób wspierać rozwój piśmienności, by sprzyjała kształtowaniu „myśli piśmiennej”, pozwalającej człowiekowi dopasować świat do słowa i słowo do świata?

## Dydaktyka w alfabetyzacji

Kolejne zadanie, które stoi przed nauką, to wypracowanie koncepcji i materiałów dydaktycznych, procedur poradnictwa i diagnostyki, adekwatnych do procesu alfabetyzacji osób dorosłych. Piśmiennosc jest kategorią dynamiczną, podlegającą przeobrażeniom jak wszystkie inne fenomeny społeczne. Język pisany jako medium komunikacji ma dziś wiele konkurencyjnych form przekazu, jak, przykładowo, obraz czy inne symboliczne prezentacje świata. Historia sztuki, socjologia i antropologia wizualna, filozofia, ale także pedagogika poszukują odpowiedzi na pytania o znaczenie obrazu we współczesności. Przedstawienia wizualne w postaci malarstwa, sztuki teatralnej czy, później, fotografii towarzyszą człowiekowi już od lat, niemniej nigdy dotychczas obraz nie przemawiał i nie zabiegał o uwagę odbiorcy tak ekspansywnie, jak czyni to w dobie nowoczesnych technologii. „Obrazy nie są niewinne, a śledzące je oczy nie są bezstronne”<sup>14</sup>. Jaki kształt winna przyjąć dydaktyka alfabetyzacji w dobie nowoczesnych technologii? Dydaktyka respektująca unikatowość ludzkich doświadczeń, jednostkowych tożsamości i projektów życiowych, postrzegająca piśmiennosc jako indywidualną cechę jednostek, wymykającą się wszelkim standardom i próbom unifikacji.

## Profesjonalizacja nauczycieli alfabetyzacji

Chodzi zresztą o coś więcej niż dydaktykę nauczania niepiśmiennych osób dorosłych, bo o pewien styl, o filozofię pedagogiczną, która może jawić się utopią, niemniej jest jak najbardziej warta urzeczywistnienia. Wiele na to wskazuje, że w alfabetyzacji dorosłych w krajach wysoko rozwiniętych udaje się nauczenie dorosłych osób niepiśmiennych realizować jako proces w pełni demokratyczny, bazujący na rozważnym i odpowiedzialnym partnerstwie między nauczycielem

---

<sup>14</sup> S. Magala, *Antropologia wizualna [w:] Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, D. Jemielniak (red.), Warszawa 2012, s. 142.



a dorosłymi uczniami, przede wszystkim zaś zmierzający ku emancypacji uczestników, która przedstawia dla nich częstokroć większą wartość niż opanowanie pisma. Nie ma wątpliwości co do tego, że proces nauczania-uczenia się dorosłych analfabetów funkcjonalnych, wyalienowany i abstrahujący od spraw, które w ich codziennym życiu odgrywają pierwszoplanowe znaczenie, jest skazany na niepowodzenie. Ludzie, którzy mimo (prawdopodobnych) barier rodzinnych, finansowych, psychologicznych i społecznych decydują się na kolejny edukacyjny start, wymagają rzetelnego, wysoce profesjonalnego nauczania. Wywiązanie się przez nauczyciela z zadania, jakim jest wprowadzenie osób nie władających pismem w świat piśmienności, wymaga szerokiej wiedzy w dziedzinie przedmiotu nauczania, procesów uczenia się ludzi dorosłych, ale także refleksji teoretycznej, która upewni go co do słuszności realizowanej koncepcji pedagogicznej albo skłoni do modyfikacji praktyki. Jakie kompetencje winien mieć nauczyciel alfabetyzacji dorosłych, aby wprowadzić uczących się w świat słowa pisanego? Jak powinien nauczać, aby uczestnicy kursu nie tylko opanowali techniczną stronę pisma, ale przede wszystkim zanurzyli się w kulturze symbolicznej i wkroczyli na drogę emancypacji? Jaki jest najbardziej pożądaný model poradnictwa edukacyjnego osób podejmujących naukę czytania i pisania? Jak stosować procedury diagnostyczne?

Naukę zajmują dziś pytania zarówno o treści merytoryczne programów kształcenia specjalistów alfabetyzacji, jak i ich kształt, formy i podmioty realizujące ofertę z tego zakresu. Czy wprowadzić alfabetyzację dorosłych jako przedmiot nauczania do programów studiów pedagogicznych? Czy uczynić z niej osobną specjalność lub jeden z modułów specjalności edukacja dorosłych albo nauczać w ramach studiów podyplomowych? Tego rodzaju wątpliwości pojawiają się w państwach, które rozpoznały niepiśmienność jako fenomen społeczny. Gdzie indziej być może jeszcze za wcześnie na poszukiwanie rozwiązań. Jak długo polityka i opinia publiczna będą niepiśmienność bagatelizować, tak długo nie ma co liczyć na zapotrzebowanie na nauczycieli alfabetyzacji i... redukcję skali analfabetyzmu funkcjonalnego.

## **Uczenia się dorosłych osób niepiśmiennych**

Procesy uczenia się czytania i pisania dorosłych analfabetów funkcjonalnych pasjonują naukę od kiedy „odkryto” współczesny fenomen niepiśmienności. Charakterystyczną cechą tych badań jest postrzeganie uczenia się przez pryzmat jednostkowych biografii, uwikłanych w cały splot wydarzeń i uwarunkowań spo-

łecznych. Inaczej niż psychologia czy neuronauki wnikające w procesy psychiczne, w „wewnętrzne światy życia” jednostek, badania pedagogiczne oscylują wokół „zewnątrznych światów życia” oraz kontekstów instytucjonalnych i pedagogicznych<sup>15</sup>. Uwaga pedagogów skupia się na uczeniu się w różnych sytuacjach pedagogicznych i społecznych: po pierwsze, w kontekstach instytucjonalnych o różnej kulturze organizacyjnej i pedagogicznej (instytucja edukacji dorosłych, muzeum, zakład pracy), po drugie, w przestrzeniach zdominowanych przez nieformalne procesy uczenia się; szczególne zaciekawienie budzą uczenie się w codzienności, uczenie się z własnej biografii oraz uczenie się przy zastosowaniu nowych mediów. Powstała już dość bogata dokumentacja biografii i karier edukacyjnych osób niepiśmiennych, naświetlająca przyczyny powstania deficytu w sferze czytania i pisania, motywacje do ponownego zmierzenia się z alfabetem czy bariery stojące na drodze do opanowania liter. Szereg studiów dotyczy postaw analfabetów funkcjonalnych wobec edukacji oraz interakcji zachodzących w procesie nauczania-uczenia się. Liczne prace naukowe dowodzą, że inaczej uczą się ludzie zdeterminowani do opanowania pisma, inaczej ci, którzy mają do piśmienności stosunek ambiwalentny lub wcale nie dostrzegają korzyści płynących z posługiwania się pismem w życiu codziennym ani zawodowym, a naukę podjęli na skutek interwencji urzędu pracy, pracodawcy czy presji środowiska społecznego. Wyniki badań empirycznych dopełniają wprawdzie obraz współczesnego analfabety funkcjonalnego, niestety sam proces uczenia się stale wymyka się eksploracji. Przykładowo, motywacja do uczenia się w dorosłości, zwłaszcza w dziedzinie tak elementarnej jak alfabetyzacja, jest kategorią na wskroś dynamiczną, wszechstronnie uwarunkowaną i podatną na modelowanie, jednak badania pedagogiczne nie odkrywają nowych znaczeń ani powiązań; nie wnikają też w cechy osobowościowe uczących się osób, w relacje między elementami struktury psychicznej a kontekstami uczenia się ani w dynamikę grupy. Heterogeniczność edukacji dorosłych oferuje szerokie pole badawcze do penetracji procesów uczenia się z perspektywy jednostkowej, grupowej czy instytucjonalnej, które dotychczas nie zostały zgłębione ani wprowadzone w szersze konteksty teoretyczne. Badania nad istotą fenomenu uczenia się, mimo pojawiających się prób i całkiem już pokaźnego dorobku nauki, nadal pozostają w sferze dezyderatów<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> J. Schrader, F. Berzbach, *Lerner Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung?* [w:] *Vom Lernen zum Lehren. Lehr- und Lernforschung für die Weiterbildung*, E. Nuissl (red.), Bielefeld 2006, s. 13.

<sup>16</sup> J. Ludwig, K. Müller, *Lernforschung in der Alphabetisierung*, „Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung” 2012, nr 1, s. 33.

## Alfabetyzacja w środowisku pracy

Kolejne zagadnienie badawcze zyskujące na znaczeniu – alfabetyzacja w miejscu pracy (ang. Workplace Literacy) – lokuje się na pograniczu edukacji dorosłych, pedagogiki pracy i gospodarki, stanowiąc poważną alternatywę do tradycyjnych kursów czytania i pisania, które z wielu względów budzą obawy i niechęć osób niepiśmiennych. U podstaw projektów badawczych leży przekonanie, że uczenie się czytania i pisania w ramach przedsięwzięć kwalifikacyjnych organizowanych przez pracodawcę pod hasłem „doskonalenie kompetencji zawodowych” może przysporzyć korzyści zarówno ich uczestnikom, jak i przedsiębiorstwom: pracobiorców zachęca do udziału, umożliwi im zdobycie kwalifikacji zawodowych, a przy okazji umiejętności czytania i pisania. Z kolei pracodawca zyska lepiej wykształconych pracowników. Pedagodzy wspierani przez gospodarkę pracują nad programami kształcenia wiążącymi rozwój umiejętności czytania, pisania i liczenia z kształceniem zawodowym uwzględniającym specyfikę stanowisk pracy. Tego rodzaju projekty poprzedza z reguły analiza lokalnej gospodarki pod kątem jej zdolności do wchłaniania nisko wykwalifikowanej siły roboczej. Okazuje się, że spore możliwości zatrudnienia osób o najniższych kwalifikacjach oferują stanowiska pomocników magazyniera i kucharza oraz pomocnika przy produkcji. Wymagają minimalnych umiejętności w dziedzinie czytania i pisania<sup>17</sup>.

Projekty pilotażowe przekonują prostotą i animują do eksperymentowania. W jednym z takich projektów za pomocą wywiadów z ekspertami stworzono profile kompetencji zawodowych specyficznych dla poszczególnych stanowisk pracy, które następnie zostały uwzględnione w kompleksowym modelu kwalifikacyjnym przyszłych pracobiorców składającym się z trzech modułów. Pierwszy z nich zakładał (ponowne) opanowanie podstawowych umiejętności posługiwania się pismem; kolejny moduł przekazywał podstawową wiedzę zawodową, ściśle związaną ze specyfiką konkretnych stanowisk pracy; w ramach modułu trzeciego uczestnicy wykorzystywali wiedzę i umiejętności zdobyte w dwóch poprzednich fazach projektu w praktyce, już na konkretnym stanowisku pracy, pod okiem instruktora praktycznej nauki zawodu. Temu rocznemu procesowi szkolenia towarzyszyło poradnictwo indywidualne, w tym pomoc psychologiczna i socjalna. Ewaluacja projektu wykazała, że uczestnicy podnieśli kompetencje w czytaniu i pisaniu od jednego do trzech poziomów na pięciostopniowej skali, a ponadto

---

<sup>17</sup> *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation zur Forschung und Entwicklung 2007–2012*, Projektträger im DRL (red.), Bielefeld 2012, s. 53–55.

wybyli się strachu przed codziennymi sytuacjami wymagającymi zastosowania pisma. Znacznej poprawie uległy również ich relacje międzyludzkie<sup>18</sup>.

Trudności związane z uczeniem się w miejscu pracy obrazuje kolejny przykład, który dotyczy „asystenta osoby starszej”. Wymogi kwalifikacyjne nie są na tym stanowisku zbyt wygórowane, w każdym razie przewyższają jednak możliwości osób niepiśmiennych. Praca asystenta, polegająca na towarzyszeniu osobie starszej w załatwianiu codziennych spraw, sprzątaniu, gotowaniu, zakupach czy załatwianiu formalności w urzędach, wymaga oprócz szeregu kompetencji społecznych (np. umiejętność słuchania, pozyskiwania i przekazywania informacji, prowadzenia dialogu, posiadania wiedzy na różne tematy czy zarządzania czasem i organizacji dnia pracy), także znajomości pisma, bo jak przeczytać osobie niedowidzącej artykuł z gazety, ulotkę dołączoną do lekarstwa, przepis kulinarny czy instrukcję stosowania preparatu chwastobójczego. Program kursu dla asystenta osoby starszej objął naukę czytania, pisania i liczenia, z naciskiem na treści zawodowe i zastosowanie formularzy oraz dokumentów właściwych dla stanowiska pracy, rozwój umiejętności komunikowania się z podopiecznym i jego rodziną, wysławiania się, artikulacji własnych potrzeb i opinii, kształtowanie refleksyjności zawodowej oraz rozwój umiejętności organizacyjnych (organizacja dnia pracy, kolejność wykonywanych czynności itp.). Wprowadzenie koncepcji w życie ujawniło, że podstawową barierę uczenia się na stanowisku pracy stanowi presja czasu. Powiązanie codziennych czynności zawodowych ze świadomym i zamierzonym rozwojem wiedzy i umiejętności nie sprzyjało ani koncentracji na pracy, ani uczeniu się. Gotowanie obiadu osobie starszej przy jednoczesnym dialogu asystenta z opiekunem czy instruktorem jest pedagogicznie uzasadnione, o ile dotyczy kwestii bezpośrednio dotyczących wykonywanego aktualnie zajęcia; jeśli odnosi się do innych zagadnień, może tylko rozpraszać uwagę i wpływać ujemnie na jakość usługi. Problemu nie rozwiązała realizacja niektórych modułów kształcenia poza stanowiskiem pracy<sup>19</sup>. W dalszym ciągu brakuje pomysłu na zniesienie antagonizmu między ekonomią a pedagogiką. Podczas gdy ta pierwsza, kierując się zasadami gospodarki rynkowej i maksymalizacji zysków, stawia na wydajność pracy, koncepcje pedagogiczne akcentują refleksyjne podejście do wykonywanych czynności i procesy uczenia się. Dotychczas nie wypracowano teorii uczenia się w procesie pracy. Różnorodność procesów uczenia się wynikająca ze specyfiki poszczególnych stanowisk pracy utrudnia wyprowadzenie uogólnień i prawidłowości. Jednak pedagogika, mimo

<sup>18</sup> M. Alke, *Betriebe als Lernorte für Grundbildung* [w:] *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*, Projektträger im DLR (red.), Bielefeld 2011, s. 179–197.

<sup>19</sup> Ibidem.

rozmaitych przeszkód, nie przestaje dążyć do tematu. Świat pracy, w którym człowiek spędza znaczną część doby, jawi się jako naturalne środowisko uczenia się, którego potencjał warto wykorzystać także w alfabetyzacji.

## Osoby niepiśmienne jako adresaci ofert edukacyjnych

Rozwój myśli pedagogicznej dotyczącej zarówno uczestników, jak i potencjalnych uczestników kursów alfabetyzacyjnych można prześledzić na przykładzie Niemiec. Badania empiryczne nad analfabetyzmem funkcjonalnym skupiały się tam do połowy lat 90. ubiegłego wieku na warunkach życia, przyczynach i następstwach „niepiśmiennych karier edukacyjnych” oraz motywacjach do nauki czytania i pisania w dorosłości. Badacze akcentowali negatywne doświadczenia badanych w rodzinie, w szkole, w środowisku społecznym oraz ich deficyt jako dominantę życiowych doświadczeń, losów i karier. Do poszerzenia perspektywy badawczej przyczyniła się publikacja Birte Egloff z 1997 roku, której autorka za pomocą wywiadów biograficzno-narracyjnych odkryła atuty i talenty analfabetów funkcjonalnych, podkreślając ich kreatywność, przedsiębiorczość i zdolność do radzenia sobie z niepiśmiennością w codzienności i pracy zawodowej<sup>20</sup>. Od tamtej pory analfabeci funkcjonalni zaistnieli w niemieckiej nauce nie tylko jako ofiary systemu społecznego, instytucji państwa czy patologii w rodzinie lub w środowisku życia, ale także jako „eksperci we własnych sprawach”, zdolni uczyć się i skutecznie rozwijać strategie przetrwania w kulturze symbolicznej, bazującej na słowie piśmianym, mimo trudności nawarstwiających się wraz z przeobrażeniami zachodzącymi w świecie (kurczący się rynek pracy dla niewykwalifikowanej siły roboczej, wzrost znaczenia technologii informacyjno-komunikacyjnych itd.). Publikacja Egloff zwróciła uwagę badaczy na różnorodność i unikatowość dróg życiowych, karier edukacyjnych i zawodowych analfabetów funkcjonalnych oraz podważyła tezy o bezpośrednim związku wydarzeń dziejowych z deficytem w pisaniu i czytaniu. Niosła także jasne przesłanie do nauczycieli alfabetyzacji (i nie tylko), że w pracy pedagogicznej nie mają do czynienia z ludźmi bezradnymi, zdezorientowanymi i zagubionymi w rzeczywistości społecznej, co mógłby sugerować deficyt w czytaniu i pisaniu, lecz z jednostkami, które nauczyły się „walczyć” o swoje miejsce w społeczeństwie i rekompensować braki innymi atutami. Jej badanie wyjaśniło,

---

<sup>20</sup> B. Egloff, *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten”. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus”*, Frankfurt am Main 1997.

jak człowiek staje się analfabetą i jak żyje z tym deficytem. Przekonało ponadto, że osoby niepiśmienne nie są raz na zawsze skazane na życie w niepiśmienności; potrafią uczyć się i dokonywać zmian; nieumiejętność posługiwania się pismem nie musi przekreślać poczucia własnej wartości i życiowej satysfakcji<sup>21</sup>. Do problematyki podjętej przez Egloff nawiązała 10 lat później Andrea Linde w studium poświęconym relacjom między niepiśmiennością a uczeniem się<sup>22</sup>. Zebrane przez nią dane empiryczne złożyły się na obraz rzeczywistości osób nie władających pismem; wyłoniły pewne struktury i prawidłowości, choć nie pozwoliły na uogólnienia i wyprowadzenie sądów odnośnie do całej populacji analfabetów funkcjonalnych. Uczenie się kojarzyło się badanym, w świetle ich narracji, przede wszystkim z doświadczeniami biograficznymi, w szczególności z bolesnymi wspomnieniami z dzieciństwa (brak wsparcia ze strony rodziny, nauczycieli, poczucie osamotnienia i zdania na własne siły) i tłumionymi emocjami. Niemniej pojawiały się w opowieściach osób niepiśmiennych także pozytywne skojarzenia z uczeniem się: szkolne osiągnięcia w niektórych przedmiotach, zaciekawienie jakimś obszarem wiedzy czy próby uczenia się poprzez oglądanie programów telewizyjnych. Badani często operowali terminami, jak: „organizacja uczenia się”, „woła uczenia się”, „cele uczenia się”<sup>23</sup>. Wtajemniczenie w różne aspekty związane z procesem nabywania kompetencji w dziedzinie czytania i pisania wynikało z ich uczestnictwa w kursie alfabetyzacji. Chętnie porównywali uczenie się w dorosłości z uczeniem się w dzieciństwie. To w dorosłości, mimo że obarczone wieloma przeszkodami wynikającymi z ról społecznych człowieka dorosłego, oceniali znacznie pozytywniej niż doświadczenia wyniesione ze szkoły, przede wszystkim ze względu na podmiotowe traktowanie osoby dorosłej w procesie nauczania-uczenia się, pozwalające na poczucie godności osobistej i wolności w podejmowaniu autonomicznych decyzji. Wszyscy badani wyrażali wiarę w osiągnięcie celu i przekonanie, że uczenie się jest możliwe w każdym wieku i w każdym przynosi wymierne efekty. Co charakterystyczne, nawet jeśli nie byli przeświadczeni o tym, że umiejętność czytania i pisania bezpośrednio przełoży się na ich sytuację życiową i zawodową, wskazywali na uczenie się jako proces animujący do refleksji nad własnym życiem, w szczególności nad czynnikami, które złożyły się na ich deficyt w sferze czytania i pisania<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Ibidem, s. 175.

<sup>22</sup> A. Linde, *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*, Münster–New York–München–Berlin 2008.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 176–177.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 178.

## „Alfabetyzacja potrzebuje historii”

„Alfabetyzacja potrzebuje historii” – postulują współcześni badacze fenomenu niepiśmienności w wysoko rozwiniętych społeczeństwach Zachodu<sup>25</sup>. Materiały dokumentujące światowe i krajowe wysiłki na rzecz alfabetyzacji są rozproszone i zapomniane. Badacze, zachłyśnięci dynamiką przeobrażeń społecznych, szybkim rozwojem wiedzy, nowymi koncepcjami, ideami, programami pedagogicznymi i wyzwaniem epoki społeczeństw uczących się przez całe życie, odżegnali się od tematów powszechnie uznawanych za znamienne dla minionych czasów. Tymczasem alfabetyzacja jest czymś więcej niż ideą czy procesem społeczno-kulturowym. Co najmniej od oświecenia jest ruchem społecznym, z którego bogatej historii płyną wnioski potrzebne do mierzenia się z fenomenem niepiśmienności współcześnie<sup>26</sup>. W bazie danych o alfabetyzacji winny znaleźć się m.in.:

- archiwalia odzwierciedlające ogólnoswiatowe wysiłki na rzecz alfabetyzacji (raporty, deklaracje, rekomendacje, rezolucje organizacji światowych), teksty źródłowe objaśniające rozwój koncepcji, myśli i terminologii, dokumentacja światowych kampanii alfabetyzacyjnych, statystyki i raporty z realizacji celów strategicznych, także z międzynarodowych badań porównawczych;
- krajowy dorobek w tej dziedzinie: piśmiennictwo naukowe rodzimych badaczy, akta prawne, polityczne i raporty z krajowych akcji alfabetyzacyjnych;
- współczesna światowa literatura odnosząca się do fenomenu niepiśmienności;
- dzieła literackie, filmowe i artystyczne obrazujące problem analfabetyzmu funkcjonalnego.

Nie wszystko trzeba odkrywać na nowo. Obcojęzyczne publikacje naświetlają już niektóre aspekty fenomenu niepiśmienności w społeczeństwach wysoko uprzemysłowionych, dostarczają wskazówek odnośnie do konstruowania skali pomiaru poziomu opanowania pisma, koncepcje pracy alfabetyzacyjnej i przykłady „dobrych praktyk”. Rozbudowa bazy danych o analfabetyzmie funkcjonalnym umożliwiłaby badaczom systematyczne podejście do tej kwestii, a jednocześnie uchroniła przed zniweczeniem dorobku nauki, który należy postrzegać jako atut przyszłych (nieuchronnych) działań na rzecz redukcji niepiśmienności. Pytań

<sup>25</sup> Por. J. Genuneit, *Alphabetisierung braucht Geschichte* [w:] *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*, F. Knabe (red.), Münster–New York–München–Berlin 2007, s. 146–150.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 147.



jest wiele: Jak radziliśmy sobie z niepiśmiennością w przeszłości? Jak radzą sobie z analfabetyzmem funkcjonalnym inne kraje bogatego Zachodu? W jakim stopniu możemy korzystać z ich dorobku? Gdzie istnieje pilna potrzeba badań własnych?

## Bez tabu o niepiśmienności

Badacze fenomenu analfabetyzmu funkcjonalnego wskazują na bariery społeczne i psychologiczne jako główną przeszkodę do rozpoczęcia nauki czytania i pisania przez dorosłe osoby niepiśmienne. Przyznanie się do tego deficytu w środowisku życia i pracy niesie ze sobą ryzyko stygmatyzacji. „Stygmat niepiśmienności stanowi często większą barierę niż rzeczywiste trudności z pisaniem i czytaniem”<sup>27</sup>. Jak tworzyć wokół kwestii niepiśmienności klimat społeczny, zachęcający do zgłoszenia się na kurs i ponownego zmierzenia się z alfabetem? Próbę obalenia mitu o powszechnej piśmienności w społeczeństwach wiedzy podejmują coraz liczniejsze produkcje kinowe i telewizyjne. Niepiśmienni bohaterowie popularnych telenoweli w USA, Kanadzie i krajach Europy Zachodniej przekonują niepiśmiennych widzów, że nie są kuriozalnymi wyjątkami. Przed nauką wyłaniają się kolejne pytania: Jak współczesna sztuka może przyczynić się do zniesienia tabu na temat analfabetyzmu funkcjonalnego? Jak współczesnymi środkami artystycznego przekazu osiągnąć korzyści, które niegdyś przynosił np. plakat?

## Zakończenie

Alfabetyzacja potrzebuje wsparcia nauki. Fenomen współczesnej (nie)piśmienności generuje cały szereg pytań pod adresem pedagogiki oraz innych nauk społecznych i humanistycznych. Do kwestii najbardziej pilnych należą rozpoznanie skali zjawiska i populacji analfabetów funkcjonalnych, celem stworzenia dla nich optymalnych warunków uczenia się w instytucjach, w tym także przygotowania nauczycieli do pracy alfabetyzacyjnej, opracowania koncepcji dydaktycznych oraz różnorodnych form wsparcia, jak poradnictwo czy pomoc socjalna. Intensyfikacji wymagają badania procesów uczenia się osób o niskich kwalifikacjach, w szczególności niemających podstawowych umiejętności w dziedzinie czytania i pisania. Nie znamy też dotychczas biografii niepiśmiennych Polaków ani prak-

---

<sup>27</sup> B. Street, *International Literacy Year. Rhetoric and Reality*, „Adult Education and Development” 1991, nr 36, s. 163.

tyk piśmiennych, które – jak dowodzą antropolodzy – ulokowane są w lokalności i podmiotowości jednostek, wnikając głęboko w ich biograficzność, prywatność i codzienność<sup>28</sup>. Narzucanie standardów i jedynie słusznych wzorców językowych sprzeniewierza się nadrzędnej idei poszanowania różnorodności, ale także interesom jednostek, których oczekiwania i nadzieje związane z umiejętnością czytania i pisania są na wskroś indywidualne. Być może w zaakceptowaniu piśmienności jako indywidualnej praktyki społecznej, jako wyrazu tożsamości jednostkowej, a zatem w mówieniu nie o piśmienności, lecz o piśmiennościach, tkwi klucz do rozwoju prawdziwie piśmiennych karier edukacyjnych i biografii ludzkich.

## Postscriptum

Tego marcowego dnia, kiedy zmarł Profesor Ryszard Borowicz, analizowałam projekt autorstwa animatorki kultury i graficzki Tanji Leonhardt, w którym podjęła próbę stworzenia emocjonalnej więzi między osobami z deficytem w czytaniu i pisaniu a literami. Spacer po Ogrodzie słów, obcowanie z drewnianymi rzeźbami liter miałoby zachęcać do „zaprzyjaźnienia się” z alfabetem, do pokonania obaw przed ponownym zmierzeniem się z pismem (Ilustracja 1).



**Ilustracja 1.** Ogród słów

Źródło: T. Leonhardt, *Der Wortgarten. Ein interaktives Kunstprojekt von Tanja Leonhardt und dem Verein KultA (Kultur im Austausch), Rodgau [w:] Das ist doch keine Kunst*, J. Bothe (red.), Münster–New York–München–Berlin 2010, s. 289.

<sup>28</sup> D. Barton, M. Hamilton, *Local literacies: reading and writing in one community*, London 1998.

Piękny, sielankowy, kojący obraz na fotografii przywołał widok cmentarza, na którym zamiast krzyży stoją litery. Litery są wpisane w naszą kulturę, w naszą codzienność, kształtują naszą osobowość i zobowiązują niczym pamięć o ludziach dla nas ważnych. „Ład w swoim życiu zawdzięcza człowiek czterem podstawowym miejscom: domowi, warsztatowi, świątyni i cmentarzowi”; ich utrata wiedzie go na bezdroża Nowego Cmentarza na Podgórzu; nie jest on dla mnie miejscem martwej ciszy<sup>29</sup>.

## LITERATURA:

- Alke M., *Betriebe als Lernorte für Grundbildung* [w:] *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache, Projektträger* im DLR (red.), Bielefeld 2011.
- Barton D., Hamilton M., *Local literacies: reading and writing in one community*, London 1998.
- Biblioteka Narodowa, TNS OBOP, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2010 roku*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852787.pdf>.
- Borowicz R., *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980.
- Egloff B., *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten. Eine” biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus”*, Frankfurt am Main 1997.
- Genuneit J., *Alphabetisierung braucht Geschichte* [w:] *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*, F. Knabe (red.), Münster–New York–München–Berlin 2007.
- Godlewski G., *Wstęp do wydania polskiego David Olson, Odkrywca „papierowego świata”* [w:] *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, D.R. Olson (red.), Warszawa 2010.
- Goody J., Watt J., *Następstwa piśmienności*, „Communicare Almanach Antropologiczny Oralność/Piśmienność” 2007, nr 2.
- Grotlüschen A., Riekmann W. (red.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level – One Studie*, Münster–New York–München–Berlin 2012.
- Kleint S., *Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien*, Bielefeld 2009.
- Kwieciński Z., *Odpad szkolny na wsi: studium socjopedagogiczne*, Warszawa 1972.

<sup>29</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998, s. 187.

- Leonhardt T., *Der Wortgarten. Ein interaktives Kunstprojekt von Tanja Leonhardt und dem Verein KultA (Kultur im Austausch)*, Rodgau [w:] *Das ist doch keine Kunst*, J. Bothe (red.), Münster–New York–München–Berlin 2010.
- Linde A., *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*, Münster–New York–München–Berlin 2008.
- Ludwig J., Müller K., *Lernforschung in der Alphabetisierung*, „Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung” 2012, nr 1.
- Magala S., *Antropologia wizualna [w:] Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, D. Jemielniak (red.), Warszawa 2012.
- McLuhan M., *Wybór tekstów*, Poznań 2001.
- ‘My secret shame’: *The £400m British mogul who is unable to READ and gets his PA to handle e-mails for him*, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1394042/Andreas-Panayiotou--400m-British-mogul-unable-READ.html>.
- OECD, *Literacy in the Information Age. Final report of the International Adult Literacy Survey*, Paris 2000.
- Olson D.R., *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, Warszawa 2010.
- Ong W.J., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Lublin 1992.
- Projektträger im DRL (red.), *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation zur Forschung und Entwicklung 2007–2012*, Bielefeld 2012.
- Schrader J., Berzbach F., *Lerner Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung?* [w:] *Vom Lernen zum Lehren. Lehr- und Lernforschung für die Weiterbildung*, E. Nuissl (red.), Bielefeld 2006.
- Scriber S., Cole M., *Schreiben und Denken [w:] Literatur – Lektüre – Literalität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben*, G. Stagl, J. Dvorak, M. Jochum (red.), Wien 1991.
- Śliwerski B., *Bariery i możliwości wyrównania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży w reformowanej szkole*, Łódź 1999.
- Street B., *International Literacy Year. Rhetoric and Reality*, „Adult Education and Development” 1991, nr 36.
- Szafranec K., *Młodzież wiejska jako efekt socjalizacji pogranicznej. Między lokalizmem a totalizmem*, Warszawa 1991.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 1998.
- UNESCO, *Education for All Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, Paris 2011.