

NOVE PISMENOSTI U KURIKULUMU SUVREMENE OSNOVNE ŠKOLE

Rahaela VARGA

Odsjek za društvene znanosti

Učiteljski fakultet Osijek

rvarga@ufos.hr

Sažetak: *U radu se razmatra pojam pismenosti u suvremenim okolnostima te odnos prema novoj pismenosti u školi. Oduvijek je pismenost bila u službi zadovoljenja društvenih potreba pojedinog doba, a danas je nova pismenost u službi globalne komunikacije. Osim što je sredstvo za postizanje ciljeva društva, pismenost je i sama sebi svrhom u sklopu samoaktualizacije pojedinaca u demokratskim društvima. Osnovna škola primarno je mjesto za razvijanje pismenosti pa je stoga nužno prilagoditi pristup pismenosti u školi suvremenim tumačenjima pismenosti.*

Usmjeravajući se na čitanje, vještinu koja uz pisanje čini bitnu odrednicu pismenosti, rad analizira odnos prema pismenosti u kurikulumima – Nacionalnom okvirnom kurikulumu, školskom kurikulumu i kurikulumu nastave. Namjera je rada aktualizirati promišljanje o izmijenjenom licu pismenosti (postojanje nove pismenosti ili novih pismenosti) i postojećem odgovoru obrazovanja na nastale okolnosti.

Ključne riječi: *nove pismenosti, čitanje, kurikulum, nastava, obrazovanje*

Uvod

Premda pismenost shvaćena kao “poznavanje slova, vještine čitanja i pisanja” (Anić, 2004.: 1034) prati pojavu pisma, pismenost na hrvatskom jeziku u Hrvatskoj je relativno mlada pojava (Munjiza, 2009.; Stipčević, 2007.). Unatoč tomu, pismenost se neprestano mijenja (ili bi se trebala mijenjati) u skladu s društvenim, tehnološkim i znanstvenim promjenama. “Internetizacija je najavila zahtjev za novom pismošću” (Previšić, 2002.: 59), koja bi trebala biti u službi globalne komunikacije.

Mišljenja su o posljedicama što ih tehnološka otkrića ostavljaju na pismenost podijeljena su, ali budućnost čitanja i pisanja neupitna je. Prema Warschaueru

(2000.), još uvijek postoji potreba za aktivnim, kritičkim i interpretativnim čitanjem, a s obzirom na to da ono sve više prelazi s papira na ekran, čitanje postaje sve manje pasivan čin dekodiranja poruke nekog autoriteta i sve više čin konstruiranja znanja iz različitih izvora. Dodatne vještine nužne za čitanje s ekrana uključuju: pronalaženje informacija; brzu provjeru vjerodostojnosti izvora i aktualnosti informacija; brzo donošenje odluke o iščitavanju trenutačno otvorene stranice, upotrebi ponuđene poveznice ili povratku na pretraživač; trenutno odlučivanje o načinima pohranjivanja informacija; organiziranje spremljenih informacija. Osim toga, postoje autori (npr. Nistico, 2007.) koji tvrde da se o čitanju danas govori više nego ikada prije te da većoj popularnosti čitanja pridonose upravo knjige koje su u cijelosti objavljene na internetu, i koje se onda grupno komentiraju, što, paradoksalno, povećava prodaju tiskanih izdanja knjiga.

Slične promjene odnose se i na pisanje. Warshauer (2000.) nudi popis dodatnih vještina koje podrazumijeva računalno pisanje, od integriranja teksta, grafičkog i audio-vizualnog materijala u multimedijску prezentaciju pa sve do primjene učinkovitih strategija u različitim okolnostima računalno posredovane komunikacije. Zahvaljujući upravo vještinama koje suvremene promjene razvijaju kod mladih, Lunsford (2008.) smatra da smo svjedoci revolucije pismenosti jer pišemo više nego prije pojave interneta. Nikada se prije nismo ovoliko približili starogrčkom idealu demokratičnosti kroz razgovorni i javni stil pisanja. Naime, ponovno je izrazito bitno znati procijeniti čitateljsku publiku i prilagoditi joj vlastiti stil pisanja. Usto, dok se s jedne strane u računalnoj komunikaciji uvježbava konciznost kakva je nedostajala prijašnjim naraštajima, internet je pun i izrazito dugih osvrta na društvena zbivanja, primjerice na elektroničkim dnevnicima. Ono što današnja mladež smatra najznačajnijim za pisanje jest znati za koga se piše i s kojim ciljem.

U skladu s time otvara se prostor za promjene pristupu pismenosti i u školi. Znanost o odgoju nastoji se prilagoditi novonastaloj situaciji uvažavajući dosege drugih znanosti, primjerice temeljenjem nastave na otkrićima o mozgu (Jensen, 2005.; Dryden i Vos, 2001.). Proces utjecaja nije jednosmjernan, pa tako i pedagogija oblikuje (buduće) društvo. "U svijetu koji se globalizira i multikulturalizira pedagogija i odgoj imaju vrlo značajnu ulogu jer buduće generacije priprema na su-život novih Europejaca; novih Svjetskih građana; nekih novih Svemiraca koji će učiti iz sasvim drugih udžbenika, novom pismenošću i na neke nove načine" (Previšić, 2002.: 60). Za ilustraciju, učitelji koji diplomiraju ove godine imat će prvu generaciju učenika koja će biti radno aktivna do 2068. godine! Iz ove perspektive nemoguće je predvidjeti koja su to konkretna znanja, sposobnosti i vještine koje će biti iskoristive u tom vremenu, stoga je najbitnije da današnji učenici nauče kako sutra učiti samostalno. "Učiti kako učiti" ujedno

znači "učiti kako čitati", točnije "učiti kako čitati kritički". Kritička pismenost pokazala se kao vrsta pismenosti od koje učenici imaju najviše koristi (Skender, 2007.), pri čemu kritičko promišljanje nipošto nije istoznačnica kritiziranju (Thwaites, 2005.). Utjecaj pedagoške prakse na društvena zbivanja najvidljiviji je u području pismenosti (Cooper, 2000.) jer je ona usko vezana uz odgoj za aktivno građanstvo. Shultz von Thun (2001.: 123) naglašava da sposobnost informiranja (pismenost) svjedoči o demokratičnosti nekog društva, navodeći da "kad ljudi malo toga razumiju, gube hrabrost i naposljetku 'dižu ruke od svega', tj. postupno odustaju od želje da se informiraju. Ta pojava ne pristaje demokraciji. Zreo je samo onaj tko se može informirati".

Nove pismenosti – što su?

Neosporno je da biti pismen u današnjem svijetu podrazumijeva širu sposobnost nego u prošlosti. Povijesno gledano, nekad se pismenom osobom smatrao onaj tko je znao napisati svoje ime bez poznavanja vještine čitanja ili pisanja. Poslije se pismenost poistovjećuje sa sposobnošću čitanja i pisanja na crkvenom jeziku (latinskom), bez razvijene vještine čitanja i pisanja na svjetovnom jeziku (materinskom, govorenom jeziku). Pismenost se čak smatrala tajnom profesionalnom vještinom. U srednjovjekovnoj Europi ona je bila privilegij samo pripadnika crkvenih redova, a tekstovi iz Biblije prvi su tekstovi koje i laici uče čitati. Sposobnost čitanja nije morala nužno značiti i sposobnost pisanja. Gellner (1983.) navodi primjer švedskog crkvenog zakona iz XVII. stoljeća, koji je obvezao stanovništvo na pismenost i rezultirao gotovo stopostotnom sposobnošću čitanja u razdoblju od stotinjak godina. Ipak, sve do XIX. stoljeća mnogi Šveđani, a posebice žene, nisu znali pisati. Tek četiri stoljeća nakon izuma tiskarskog stroja, zahvaljujući industrijskoj revoluciji, povećava se dostupnost pisanih izvora informacija, a time i broj pismenih osoba.

Slični su počeci pismenosti bili i u Hrvatskoj. Od IX. stoljeća postojalo je izrazito suparništvo između latinskog i slavenskog jezika i pisma (Munjiza, 2009.), a uz crkveno obrazovanje, za imućnije pojedince postojala je mogućnost školovanja u gradskim školama. U razdoblju prosvjetiteljstva pismenost naroda smatra se temeljnom odrednicom gospodarskog i društvenog napretka pa se potiče čitanje i pisanje, ali na njemačkom jeziku. Masovnije opismenjivanje započinje tek u XIX. stoljeću, kada je hrvatski jezik postao službenim i donesen je prvi hrvatski Zakon o školstvu. Nastavni program iz tog razdoblja uključivao je učenje "materinskog jezika: čitanje, pisanje, slovnica, vježbe u govoru i pismu" i "krasopis, lijepo pisanje", a karakterizira ga nedostatak udžbenika na hrvatskom jeziku – upotrebljavan je *ABCdar* i *Einleitung zum Schönschreiben* (Munjiza, 2009.: 46). Nakon Drugog svjetskog rata, glavni cilj obrazovne politike postaje smanjivanje nepismenosti.

Današnji razvoj računalne tehnologije ponovno mijenja lice pismenosti i neprestano proširuje njezinu definiciju, dodajući čitanju i pisanju mnoge druge sposobnosti. Takvo prošireno shvaćanje pismenosti rezultiralo je skupom vještina koje se još nazivaju i *multimedijalna pismenost*, *računalna pismenost*, *informacijska pismenost* ili *tehnološka pismenost* (Kress, 2004.). Također, pojam se pismenosti širi i na druga područja pa se govori o *medijskoj pismenosti* (Potter, 2010.), *ekološkoj pismenosti* (Orr, 1992.), *zdravstvenoj pismenosti* (Zarcadoolas i sur., 2006.) i *statističkoj pismenosti* (Shield, 2000.). Unatoč tome, bitna su obilježja pismenosti (čitanje i pisanje) još uvijek zadržana pa se nameće pitanje jesu li promjene koje je pismenost doživjela uistinu toliko značajne da su stvorile neku novu pismenost. Štoviše, je li zbog različitih pristupa pismenosti opravdano razmišljati o novim pismenostima?

Suvremeni istraživači pismenosti smatraju da je potrebno napustiti zastarjeli model pismenosti i zamijeniti ga konstruktom *višestruke pismenosti* (multiliteracies), kao odgovorom na zahtjeve rastuće globalne informacijske ekonomije (The New London Group, 1996.). Višestruka pismenost uključuje *funkcionalnu pismenost*, *kritičku pismenost* i *retoričku pismenost* (Selber, 2004.). Kako navode Lankshear i Knobel (2003.), istraživanja nove pismenosti polaze od različitih shvaćanja toga pojma. Naime, ako se naglasi tehnološki utjecaj na pismenost, cilj istraživanja bit će otkrivanje novih obilježja pismenosti s obzirom na razvoj računalne tehnologije, a ako se pak polazi od sociokulturnog pristupa pismenosti, istraživat će se društveni relativitet pismenosti.

Protivnici sve veće zastupljenosti tehnologije u suvremenom obrazovanju upozoravaju na digitalni raskol između svjetske većine kojoj nije dostupna internetska komunikacija i svjetske manjine (28% stanovništva) koja ima pristup internetu (World Internet Usage Statistics News and World Population Stats, 2010.). Navedeno povećava nejednakost obrazovnih šansi ovisno o društvenom kontekstu stjecanja pismenosti. Osim toga, uporaba računala sve više prelazi iz područja slobodnog vremena učenika u područje formalnog obrazovanja. Zabrinjava ih nesagledivost dalekosežnog utjecaja računalne tehnologije na kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj djece. Suprotno tome, zagovaratelji primjene novih tehnologija u školi pouzdaju se da će one riješiti sve obrazovne izazove. Prevladavajuće stajalište znanstvenika prema ovoj problematici ogleda se u kritičkoj teoriji tehnologije (Kellner, 1998.). Ona odbacuje tehnofobne i tehnofilne pristupe te nastoji objektivno sagledati prednosti i nedostatke uporabe tehnologije. Dakle, ne postavlja se pitanje jesu li računala sama po sebi pozitivna ili negativna pojava u učionici, nego kako ih primjenjivati: čemu mogu poslužiti; koje su vještine (nove pismenosti) potrebne učenicima i nastavnicima; kakav utjecaj imaju na učenje; kakvo su nam obrazovanje i društveni odnosi potrebni kako bismo demokratizirali i unaprijedili suvremeno obrazovanje.

Drugi pristup novim pismenostima jest pristup usmjeren na rekonstrukciju poimanja pismenosti. Ovaj je pristup sociokulturni i odriče se univerzalnog poimanja pismenosti. Prema Streetu (2003.), neutemeljeno je nastaviti doživljavati pismenost kao autonomnu pojavu koja kao takva uvijek ima pozitivan kognitivni i socijalni utjecaj na one koji se opismene (npr. veće kognitivne vještine, veća mogućnost zapošljavanja, uzorniji građani, itd.). Ovakav model zanemaruje okolnosti koje su u podlozi nepismenosti, odbacuje kulturološke i ideološke čimbenike te nameće zapadnjačku pismenost kao nešto neutralno i univerzalno. Isti autor stoga predlaže uvođenje tzv. ideološkog modela pismenosti, koji dopušta postojanje više pismenosti, ne misleći pritom na sadržajne podvrste pismenosti (informatička pismenost, zemljopisna pismenost, matematička pismenost, tehnička pismenost, vizualna pismenost itd.), nego zagovara kulturno osjetljivu perspektivu za istraživanje ovog fenomena. Kritičari (Brandt i Clinton, prema Street, 2003.) ovom pristupu pismenosti zamjeraju pretjerivanje u važnosti koja se pripisuje lokalnom kontekstu, dok nositelji pismenosti imaju samo reaktivnu ulogu i ne utječu na njezino stvaranje. Osim toga, naglašavaju i ulogu tehnologije, koja ne potječe iz lokalnog konteksta a može destabilizirati funkciju, uporabu, vrijednost i značenje pismenosti bilo gdje u svijetu.

Implikacije prihvaćanja navedenih koncepata nove pismenosti za pedagogiju se očituju u prihvaćanju sljedećih elemenata novih pismenosti (Warshauer, 2000.): usklađenost nastave s društvenim kontekstom, eksplicitna pouka, kritički okvir i transformirana praksa. Dakle, učenicima je potrebno omogućiti da uče surađivati, raspravljati i kritički evaluirati informacije kroz stvarnu (a ne simuliranu) komunikaciju u njima smislenom kontekstu. Nadalje, sofisticirane se komunikacijske vještine, koje bi bile u skladu s tehnološkim napretkom, neće razviti spontano kroz vježbu nego je potrebno da učenici o njima kritički promišljaju te analiziraju sadržaj i oblik komunikacije pod vodstvom nastavnika. Kritički okvir za interpretaciju ostvaruje se međukulturnom komunikacijom i suradnjom, a transformirana praksa očituje se u prilagođivanju naučenoga vlastitom društvenom okruženju.

Istraživanje položaja čitanja u kurikulumu suvremene osnovne škole

Razvoj pismenosti započinje u obitelji poticanjem razvijanja predčitalačkih vještina u djece predškolske dobi (Maleš i Stričević, 2007.). Svijest o tome nije jednako prisutna u svim obiteljima, a odnos svake pojedine obitelji prema pismenosti razlikuje se zbog različitih čimbenika, primjerice socioekonomskih (Petr i Badurina, 2007.). Škola pruža institucionalni okvir za izjednačivanje tih razlika jer je oduvijek doživljavana kao primarno mjesto za ovladavanje vještinom čitanja i pisanja, te tu svoju funkciju treba nastaviti prilagođivati suvremenim

okolnostima. Pozivajući se na rezultate PISA (Programme for International Student Assessment) istraživanja iz 2006., Dimzov (2010.) upozorava da je čitateljska pismenost hrvatskih učenika po završetku osnovne škole na nižoj razini od europskog prosjeka. Točnije, "s obzirom na veliki tjedni broj sati, hrvatski su učenici pokazali začuđujuće nepoznavanje hrvatskog standardnog jezika, pravopisa i gramatike te oskudan verbalni izričaj" (Dimzov, 2010.: 441).

Čitanje je važan dio komunikacijskog procesa i, iako se uz slušanje svrstava u receptivne vještine, ono nipošto nije pasivno (Nuttall, 2005.). Upravo suprotno, čitanje se može usporediti s interaktivnim procesom razgovora, pri čemu čitatelj i autor ovise jedan o drugome. Razumijevanje poruke otežano je činjenicom da je autor odsutan u vrijeme čitanja, što mu uskraćuje povratnu informaciju i ne može znati je li prienos poruke uspio u namjeravanom smislu. Šamo (2006.) navodi čimbenike koji mogu utjecati na uspješnost čitanja: znanje čitatelja (jezično znanje i iskustveno znanje o svijetu), motivacija za čitanje, razlozi upuštanja u čitanje, strategijsko ponašanje pri obradi podataka, karakteristike čitatelja (spol, dob, osobnost itd.) i karakteristike teksta (sadržaj teksta, tip teksta, organizacija teksta, odnos verbalnog i neverbalnog dijela teksta, medij u kojemu je tekst predstavljen itd.). Sve navedeno upućuje na to da je čitanje izrazito složena vještina, čiju slojevitost svakako treba imati na umu pri planiranju školskog kurikulumuma.

Cilj je ovog istraživanja usmjeren na utvrđivanje položaja čitanja u suvremenim školama, kao bitne sastavnice pismenosti, bilo da se radi o tradicionalnom shvaćanju pismenosti ili različitim suvremenim konceptima novih pismenosti. Položaj čitanja analiziran je u kurikulumima različite razine – u nacionalnom kurikulumu, školskom kurikulumu i kurikulumu nastave.

Rezultati i rasprava

Nacionalni okvirni kurikulum (2010.) ishodišni je dokument za otkrivanje obrazovno-političkog nastojanja za poboljšanjem učeničkih kompetencija, tj. čitateljske pismenosti. U spomenutom je dokumentu zamjetno napuštanje vrijednosti znanstveno-akademske pristupa kurikulumu. To je vidljivo iz težnje k zamjenjivanju krutog predmetnog sustava odgojno-obrazovnim područjima i međupredmetnim temama. Prostor za razvijanje čitateljske vještine pri ovakvoj podjeli najviše se pronalazi u međupredmetnoj temi Učiti kako učiti i u Jezično-komunikacijskom području pri učenju hrvatskog i stranih jezika. Ciljevi međupredmetne teme Učiti kako učiti u velikoj su mjeri podudarni s razvojem kritičke pismenosti: "Učenici će razlikovati činjenice od mišljenja; znati postavljati bitna i na problem usmjerena pitanja, tražiti, procijeniti pouzdanost i služiti se informacijama iz različitih izvora (rječnici, atlasi, enciklopedije, internet i ostali mediji); steći vještine suradnje s drugima, znati raspravljati o temama

i problemima s drugima i doći do zajedničkih rješenja; steći znanja i vještine planiranja, organiziranja i upravljanja vlastitim učenjem; znati odabrati određene tehnike i strategije učenja te procijeniti jesu li one dobre za učenike (...).”

Važnost razvijene vještine čitanja vidljiva je i iz ciljeva Jezično-komunikacijskog područja (NOK, 2010.: 31): “Učenici će (...) steći potrebne razine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja ključne za učenje, rad i život, tj. razviti sposobnosti komunikacije u različitim situacijama; razvijati vlastito jezično stvaralaštvo i istraživačku radoznalost propitivanjem, razumijevanjem i rješavanjem problema stječući time samopouzdanje te zadovoljstvo radom i postignutim uspjehom; razumjeti različite medijske jezike te ih uspješno rabiti u učenju i komunikaciji; znati pronalaziti različite izvore informacija i koristiti se njima, procjenjivati njihovu pouzdanost i korist za proučavanje određene teme, prepoznati njihov kontekst i autorovu namjeru (...).” Čitanje se ne predstavlja kao pasivna vještina koja služi samo kao sredstvo stjecanja predmetnih znanja nego vještina koja je sama po sebi vrijedna. Kao glavni cilj Jezično-predmetnog područja navodi se da je potrebno “razvijati čitateljske interese, literarne sposobnosti, potrebu za sadržajima medijske kulture te sposobnost kritičkog pristupa različitim medijima i njihovim sadržajima” (NOK, 2010.: 30).

Navedeni ciljevi upućuju na odmak od poimanja učenika kao objekta obrazovanja pri čemu bi proces učenja bio zanemaren u korist rezultata učenja. Sekulić-Majurec (2007.) naglašava da uloga sudionika u odgojno-obrazovnom procesu proizlazi iz određenja pojma kurikuluma, jer kurikulum nije moguće jednoznačno definirati. Izrazito je bitno kako sami nastavnici shvaćaju i tumače kurikulum te kako vide svoju ulogu u njemu. O tome ovisi koju će ulogu namijeniti učenicima u sukonstrukciji kurikuluma. NOK stvara preduvjete za aktivnu ulogu učenika u školskom kurikulumu. Uloga učenika kao subjekta u demokratskoj školi podrazumijeva aktivniju ulogu u stvaranju kurikuluma, veću izbornost predmeta i predmetnih sadržaja, uključenost u evaluaciju kurikuluma te spoznaja o ciljevima i svrsi učenja.

Iz toga slijedi da NOK kombinira vrijednosti pedagoškog pragmatizma (mjerljivo znanje u smislu primjenjivih kompetencija, poduzetništvo) i humanističkog pristupa kurikulumu (solidarnost, identitet, odgovornost). Primjerice, unutar Jezično-komunikacijskog područja postoje po četiri ciklusa za hrvatski i strane jezike, od kojih se prva tri ciklusa odnose na razinu osnovne škole. Svaki ciklus nudi ciljeve koji se odnose na čitanje podijeljene u pet kategorija: pripremanje za čitanje; primjenjivanje strategija za čitanje; razumijevanje različitih tekstova (tradicionalni i elektronički oblik); čitanje iz potrebe, sa zanimanjem i sa zadovoljstvom; čitanje radi upoznavanja i poštovanja vlastite kulture i drugih kultura. Pozitivno je da je unutar prve kategorije (pripremanje za čitanje) predviđen učenički “izbor teme, oblika, izvora i namjene za čitanje

zadanih i samostalno odabranih jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova” (NOK, 2010.: 34), jer se omogućivanjem izbora učenicima približavamo kvalitetnoj školi (Glasser, 2005.). U NOK-u je u tragovima prisutno i priznavanje postojanja različitih pismenosti, naglašavanjem da je za učenike govornike drugih materinskih jezika u Hrvatskoj bitno “osvijestiti važnost poznavanja vlastitog jezika i znanja o njemu” (NOK, 2010.: 31).

Iz vrijednosti i ciljeva navedenih u NOK-u može se zaključiti da se razvoju pismenosti pristupa kao procesu bitnom za razvoj zadovoljne i osnažene osobe koja zna kritički misliti, ali pismenost u tom procesu služi i kao sredstvo kojim si učenik može “razjasniti stvari”. Prema von Hentigu (2006.: 43), zadaća je škole upravo “osnažiti ljude i razjasniti stvari” i stoga se navedene vrijednosti i ciljevi trebaju zrcaliti u *školskom kurikulumu* svake pojedine škole. Jurić (2007.) naglašava da školski kurikulum usmjeruje cjelokupnu aktivnost škole prema razvoju, osiguravajući okružje kakvo je potrebno za razvoj osobnosti, razvoj nastave i organizacijski razvoj. Pritom su linije vodilje školskog kurikuluma: briga za idealne uvjete učenja, racionalna uporaba radnog vremena, unutarnja i vanjska povezanost, briga za stalno učenje i napredovanje, visok stupanj približavanja roditelja i škole, osiguravanje kvalitete nastave i poticanje otvorene komunikacije. Dakle, kroz operacionalizaciju nacionalnih ciljeva u skladu s lokalnim kontekstom i pismenostima kojima je škola izložena, svaka škola izgrađuje svoje specifičnosti.

Unutar školskog kurikuluma, mogućnost za razvijanje čitanja kao bitne odrednice pismenosti pružaju sve sastavnice *kurikuluma nastave*: redovna, izborna, dodatna, dopunska i izvanučionička nastava. Čitanju se unutar kurikuluma nastave treba pristupiti kao međupredmetnoj temi, usprkos shvaćanju da se ono ponajviše uči u sklopu jezičnih predmeta. Naime, poput slova, bitno je znati čitati i druge simbole – zemljovide, notne zapise, matematičke grafove, likovna djela itd. Ovakav pristup čitanju poziva na promišljanje o alternativni tradicionalnome poučavanju.

U skladu s otvorenošću kurikuluma nastave mijenja se i uloga nastavnika, kao glavnih potencijalnih nositelja razvoja u školi. Sloboda da odlučuje o svim segmentima nastave te da u svoj osobni kurikulum nastave ugradi oblike, metode i materijale prema izboru pred nastavnika stavlja veliku odgovornost, koju često nije lako prihvatiti, posebice nastavnicima početnicima. Iako svoju odgovornost tijekom nastave dijele s učenicima, njihova je profesionalna odgovornost prema ishodima učenja dominantna u odnosu na učeničku, posebice u početnim razredima školovanja. Kako bi se približio ciljevima kritičke pismenosti, nastavnik i sam mora biti pismen u tom pogledu, što je teško postići ako je vlastitu pismenost razvijao u drukčijim društvenim okolnostima. Pismenost postaje dio osobnosti, a osobnost nikada ne ostaje i ne bi trebala ostati izvan učionice, ali bi nastavnik

svakako trebao biti svjestan vrijednosti koje zastupa u razredu. U skladu s time, trebao bi u svome radu neprestano kritički otkrivati skriveni kurikulum koji je vidljiv u odnosima moći u razredu, uporabi jezika, izboru nastavnih aktivnosti, sustavu praćenja, kurikulumskim prioritetima, udžbenicima i slično. Naprimjer, iako se smatra da "udžbenik afirmira vrednote kao temeljne pretpostavke identiteta, diferencirajući tako vrijednosti u odnosu spram nasilja medijskog relativiteta (...) i da ne nosi mješavinu obrazovnih vrijednosti nego sustav temeljnih vrijednosti koje daju smisao pojedincu i zajednici" (Žužul, 2007.: 422), analiza tekstova u osnovnoškolskim čitankama upućuje na ideologizaciju škole (Bognar, 2004.). Nastavnik treba biti svjestan da je i pismenost ideološki određena i u skladu s time donositi profesionalne odluke.

Zaključak

Društveno-tehnološke promjene utječu na poimanje pismenosti u suvremenim uvjetima. U istraživanjima se pismenosti više ne pristupa kao samorazumljivom i neutralnom pojmu nego se uvažava njegova ideološka obojenost, te se govori o novim pismenostima. O novim se pismenostima govori i kada se misli prvenstveno na pismenost kakvu zahtijeva tehnološki napredak – računalnu pismenost. Unatoč tomu, čitanje i pisanje još uvijek čine bit pismenosti. Čitanje u Nacionalnom okvirnom kurikulumu važna je sastavnica međupredmetne teme Učiti kako učiti i Jezično-komunikacijskog područja, iz čijih je ciljeva vidljiva namjera razvoja kritičke pismenosti. Na osnovi Nacionalnog okvirnog kurikuluma, škole imaju slobodu stvoriti ozračje koje će poticati takvu pismenost, ali ostvarenje toga cilja u najvećoj mjeri ovisi o izravnim sudionicima nastavnog procesa. Za učitelje je pri tome izrazito bitno da osvijeste kakvu i čiju pismenost promiču u razredu, a kakva bi bila primjerena u njihovu lokalnom i globalnom okruženju.

Literatura

1. Anić, V. (2004.): *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*, Zagreb: Novi Liber.
2. Bognar, L. (2004.): Analiza tekstova u osnovnoškolskim čitankama. *Metodički ogleđi* 11 (01): 9-27.
3. Cooper, R. L. (2000.): *Language Planning and Social Change*, Cambridge University Press.
4. Dimzov, S. (2010.): Pismenost mladih – komentar PISA 2006. rezultata u Hrvatskoj. *Školski vjesnik* 59 (3): 433-444.
5. Dryden, G. i Vos, J. (2001.): *Revolucija u učenju*, Zagreb: Educa.
6. Gellner, E. (1983.): *Nations and nationalism*, New York: Cornell University Press.
7. Glasser, W. (2005.): *Kvalitetna škola*, Zagreb: Educa.

8. Jensen, E. (2005.): *Poučavanje s mozgom na umu*, Zagreb: Educa.
9. Jurić, V. (2007.): Kurikulum suvremene škole, u: V. Previšić, (ur.), *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zagreb: Školska knjiga.
10. Kellner, D. (1998.): *New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millenium*. Dostupno na: Idt.stanford.edu/~ejbailey/05_MASTERS/.../kellner_newtech_newlit.pdf, posjet: 10. prosinca 2010.
11. Kress, G. R. (2003.): *Literacy in the new media age*, New York: Routledge.
12. Lankshear, C. i Knobel, M. (2003.): *New Literacies: Changing Knowledge and the Classroom Practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
13. Lunsford, A. (2008.): *The Stanford Study of Writing*. Dostupno na: <http://ssw.stanford.edu/research/research.php>, posjet: 12. rujna 2010.
14. Maleš, D. i Stričević, I. (2007.): Literacy Starts at Home in Early Childhood, u: G. Shiel, I. Stričević i D. Sabolović-Krajina (ur.), *Literacy without Boundaries*, Zagreb: Hrvatsko čitateljsko društvo, str. 77-82.
15. Munjiza, E. (2009.): *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*, Osijek: Filozofski fakultet i Slavonski Brod: HPKZ.
16. Nacionalni okvirni kurikulum (2010.), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>, posjet: 12. rujna 2010.
17. Nistico, R. (2007.): Reading as an Anthropological Problem, u: G. Shiel, I. Stričević i D. Sabolović-Krajina (ur.), *Literacy without Boundaries*, Zagreb: Hrvatsko čitateljsko društvo, str. 401-405.
18. Nuttall, C. (2005.): *Teaching Reading Skills*, Oxford: MacMillan.
19. Orr, D. (1992.): *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*, Albany: State Univerisity of New York Press.
20. Petr, K. i Barudina, B. (2007.): Family Literacy and Poverty: Related or Not?, u: G. Shiel, I. Stričević i D. Sabolović-Krajina (ur.), *Literacy without Boundaries*, Zagreb: Hrvatsko čitateljsko društvo, str. 89-100.
21. Potter, J. (2010.): *Media Literacy*, London: SAGE Publications, Ltd.
22. Previšić, V. (2002.): Postmoderne paradigme u pedagogijskoj teoriji i praksi, u: V. Rosić (ur.), *Odnos pedagogijske teorije i pedagoške prakse*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 56-63.
23. Schield, M. (2000.): *Statistical literacy: Critical thinking about statistics*. Dostupno na: citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download, posjet: 11. prosinca 2010.
24. Schultz von Thun, F. (2001.): *Kako međusobno komuniciramo*, Zagreb: Erudita.
25. Sekulić-Majurec, A. (2007.): Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma, u: V. Previšić, (ur.), *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zagreb: Školska knjiga.
26. Selber, S. (2004.): *Multiliteracies for a digital age*, Carbondale: Southern Illinois University Press.

27. Skender, V. (2007.): Literacy in ESL in The New South Wales Stage 6 English Curriculum. *Literacy without Boundaries*, u: G. Shiel, I. Stričević i D. Sabolović-Krajina (ur.), *Literacy without Boundaries*, Zagreb: Hrvatsko čitateljsko društvo, str. 233-238.
28. Stipčević, A. (2007.): Reading in Croatia – Past and Present, u: G. Shiel, I. Stričević i D. Sabolović-Krajina (ur.), *Literacy without Boundaries*, Zagreb: Hrvatsko čitateljsko društvo, str. 13-16.
29. Street, B. (2003.): What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education* 5 (2): 77-91.
30. Šamo, R. (2006.): Jezično i iskustveno znanje učenika u zadacima čitanja na engleskom kao stranom jeziku. *Metodički ogledi* 13 (1): 31-48.
31. The New London Group (1996.): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66 (1). Dostupno na: http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm, posjet: 22. srpnja 2010.
32. Thwaites, J. (2005.): *Critical Thinking for OCR*, Oxford: Heinemann.
33. Von Hentig, H. (2008.): *Što je obrazovanje*, Zagreb: Educa.
34. Warschauer, M. (2000.): The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL Quarterly*. Dostupno na: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/global.html, posjet: 22. srpnja 2010.
35. World Internet Usage Statistics News and World Population Stats (2010.): Dostupno na: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>, posjet: 11. prosinca 2010.
36. Zarcadoolas, C., Pleasant, A. i Greer, D. (2006.): *Advancing health literacy: A framework for understanding and action*, San Francisco: Jossey-Bass.
37. Žužul, A. (2007.): Udžbenik u nacionalnom kurikulumu, u: V. Previšić (ur.), *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zagreb: Školska knjiga.

UDC 372.41/45(497.5)

Review article

Accepted: 8th February 2010

Confirmed: 10th August 2011

NEW LITERACIES IN THE CONTEMPORARY PRIMARY SCHOOL CURRICULUM

Rahaela VARGA

Department of Social Sciences
Faculty of Teacher Education in Osijek

rvarga@ufos.hr

Summary: *The paper discusses a changing concept of literacy, based on the contemporary social and technological development, and the status of new literacy in the primary school curriculum. Literacy has always served a certain social purpose and nowadays it enables global communication. Apart from being a means of achieving goals of a society, its value is evident in an individual's self actualisation process in a democratic society. Primary schools have a leading role in the development of literacy and therefore its place in the school curriculum needs to be redefined and updated, bearing in mind the contemporary findings of the new literacy studies.*

The article focuses on the reading skill which, along with writing, represents a crucial component of literacy. The position of literacy in various school curricula has been analysed – in National Curriculum Framework, school curriculum and teaching curriculum. The intention was to rethink the notion of the new literacy/literacies and the existing response of education to the contemporary changes.

Keywords: *new literacies, reading, curriculum, school, education*
