

ПЕДАГОГИКА*(шифр научной специальности: 13.00.08)*

УДК 37

О.П. Чигишева*Южный федеральный университет**г. Ростов-на-Дону, Россия*

orpchigisheva@sfnedu.ru

**У ИСТОКОВ «КРИТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ»:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ПАУЛУ ФРЕЙРЕ
В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ
СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ****[*Oksana P. Chigisheva At the basics of "critical literacy":
theoretical views of Paulo Freire
in the context of modern researchers` training*]**

The article critically analyzes the concepts of “literacy”, “functional literacy” as well as of the new pedagogical conceptualization “literacy pedagogy”. Within the research it was stated that the formation of critical literacy can occur only in the conditions of active educational process based on the theoretical ideas of J. Dewey, J. Piaget, I. Illich and its founder P. Freire. Traditional Russian education system being based on the principle of didactic encyclopedism for a long time is also critically evaluated; pedagogical features of didactic formalism, didactic utilitarianism and constructivist pedagogy, critical pedagogy, their advantages and disadvantages in the training of modern researchers are thoroughly examined. The author notes that today when studying theoretical foundations of “critical literacy” through the prism of critical text analysis and critical pedagogy, one can use these theoretical ideas quite efficiently in teaching practice of researchers at Russian universities.

Key words: critical literacy, critical thinking, critical pedagogy, constructivist pedagogy, literacy, functional literacy, Paulo Freire.

С середины XX в. интерес к изучению грамотности и педагогики грамотности стремительно растет. Это обусловлено естественными процессами, происходящими в современном мире – бурным экономическим и информационным развитием, трансформацией требований к квалификации и качеству подготовки кадров, усилением гражданской активности и демократических ценностей в социуме. Данные процессы сопровождаются рядом проблем в системе образования, которые носят глобальный характер – гендерное нера-

венство, неравномерный доступ к образованию разного уровня, функциональная неграмотность и вторичная функциональная неграмотность, малая осведомленность о преимуществах непрерывного образования, неоднозначность с валидацией неформального и спонтанного обучения. Серьезные научно-технологические преобразования, в свою очередь, стимулируют изменение требований к профессиональному уровню исследователей, нахождению способов повышения качества их подготовки и переподготовки, уровня их функциональной продуктивности и формирования способности к критической рефлексии и саморефлексии [14].

Очевидно, что в современном мире грамотность является «жизненной необходимостью» для человека и играет важное значение в его успешной социализации и профессионализации в будущем [10]. В программных документах ЮНЕСКО в концентрированном виде обобщены и представлены четыре основных значения понятия «грамотность», закрепившихся в научно-педагогическом дискурсе и отражающих теоретически значимые представления о концепции грамотности. Грамотность может пониматься: 1) самостоятельный набор навыков; 2) прикладное, практически используемое и ситуационно обусловленное понятие; 3) процесс обучения; 4) текст [17, с. 171; 20, с. 3]. Наше внимание в основном фокусируется на положении о том, что грамотностью или ее определенным видом можно овладеть исключительно в рамках активного процесса обучения. В основе данного понимания грамотности лежат идеи таких известных зарубежных педагогов-конструктивистов как Джона Дьюи (1859–1952), Жана Пиаже (1896–1980), Паулу Фрейре (1921–1997) и Ивана Иллича (1926–2002), имеющие особую актуальность для современного отечественного образования, когда вопрос эффективности подготовки конкурентоспособных кадров, особенно в научно-исследовательской сфере, стоит достаточно остро.

В.О. Богданова справедливо утверждает, что традиционно организованная система образования не просто *не способствует*, но и *затрудняет* адаптацию субъектов образовательного процесса к новым жизненным реалиям XXI века, что естественным образом ведет к поиску и использованию теоретически обоснованных альтернатив, представленных в практике образования зарубежных стран [2]. Исходя из того, что истоки традиционной системы российского образования базируются в основном на концепции

«дидактического энциклопедизма», которая в значительной степени ограничивает возможности для развития обучающихся стимулами, задаваемыми извне, курс на максимальный охват изученного материала без учета индивидуальных потребностей и интересов обучающихся и его простое воспроизводство приводит к тому, что в итоге они «обладают определённой суммой знаний, применяемых в типовой ситуации, которые могут быть абсолютно бесполезными в реальных жизненных нестандартных ситуациях», таким образом, «продуктом» такой образовательной системы являются индивиды, не способные к самостоятельным взвешенным решениям, к поиску выхода из сложных проблемных ситуаций, которые «подбрасывает» жизнь, не умеющие по-настоящему учиться и переучиваться» [2, с. 28] и соответственно, гибко и критически мыслить.

В целях преодоления указанных недостатков «дидактического энциклопедизма» и пришедшего ему на смену «дидактического формализма» в образовательной практике акцент делается на максимальном использовании потенциала «дидактического утилитаризма», принципы которого в наиболее концентрированном виде представлены в программной работе представителя философии прагматизма Дж. Дьюи «Мое педагогическое кредо» (1897). Философ подчеркивал, что прогресс в педагогической работе обеспечивается не степенью усвоения учеником значимых фактов общечеловеческой культуры или артефактами профессионального знания, а определяется степенью сформированности свободы обучающегося вырабатывать новые отношения и типы поведения, связанные с его постоянно расширяющимся в самостоятельной деятельности опытом. Данные положения о необходимости стимулирования мыслительного процесса и его ориентации на активное критически осмысленное познание проблем реального мира [4] получили дальнейшее подкрепление в трудах основоположника генетической эпистемологии Ж. Пиаже, который, в свою очередь, был убежден, что знания необходимо конструировать из собственного опыта, а научное познание должно быть направлено на решение практических задач, в том числе и социокультурных, с использованием опыта и знаний, полученных ранее [9].

Новый поворот в процессе педагогического взаимодействия потребовал переосмысления роли преподавателя и обучающегося, где, с позиции педагогики конструктивизма, они стали равноправными партнерами, причем пер-

вый – создает условия и соответствующую мотивирующую к мыследеятельности среду, а второй – идет своим путем познания истин, свободен в своем выборе и ответствен за все сделанные выводы и принятые решения. Это невозможно без наличия соответствующих критико-рефлексивных и аналитических навыков у обучающихся, то есть основных атрибутов «критической грамотности», которые являются признаком достижения определенного уровня академической свободы и демократизации системы образования в целом и образовательного процесса, в частности.

Феномен «критической грамотности» стал широко изучаться с 80-х гг. XX в. в различных образовательных контекстах – школьное, профессиональное, высшее образование и образование взрослых в Австралии, Великобритании, Канаде, Новой Зеландии и США [15; 16]. Однако, обращение к рассмотрению потенциала «критической грамотности» в условиях образовательного процесса в неанглоязычных странах, включая Россию, приходится в основном на начало XXI в. [8; 13]. При этом отечественные исследования преимущественно нацелены на изучение способов формирования критического мышления посредством критического чтения и критического письма, критического оценивания информации [1; 7; 11].

Общепринятое понимание сути «критической грамотности» опирается на соотношение между грамотностью и властью [16]. Навыки чтения и письма не рассматриваются как автономные, технические, нейтральные и универсальные, поэтому грамотность, впервые представленная Паулу Фрейре в социально-политическом измерении в виде «критической грамотности», понимается как становление и осознание индивидом собственного опыта, исторически конструируемого под влиянием специфических отношений с властью [12]. Изначально, используя принципы проблемно-ориентированного обучения, Паулу Фрейре обучал чтению чилийских и бразильских крестьян, подбирая вокабуляр, который был значим для них в повседневной жизни. Используя слова в качестве стимула, П. Фрейре вовлекал их в процесс критической рефлексии по поводу угнетающей реальности, которая их окружала, и того, как они могут освободиться от этого угнетения, тем самым трансформируя собственную жизнь и мир вокруг. П. Фрейре заметил, что крестьяне быстро запоминали слова и они закреплялись в их словарном запасе в том случае если использовались для критической оценки собственной жизненной

ситуации. Таким образом, для теоретика такие навыки грамотности как чтение и письмо являются важными инструментами для исследования причин и последствий событий, происходящих в повседневной жизни, а также средствами социальной трансформации.

Описанные перспективы использования грамотности как социально-политического инструмента привели к появлению большого количества последователей идей Паулу Фрейре и превращения «критической грамотности» в ключевой теоретический, идеологический и педагогический конструкт, тем не менее, характеризующийся отсутствием единых теоретических перспектив и унифицированного методологического подхода. Сегодня теоретические исследования в области критической грамотности обычно ведутся в рамках двух направлений: *критический анализ текста* и *критическая педагогика* [18]. Рассмотрим более подробно базовые идеи, лежащие в основе этих теоретических направлений и определим возможности их использования при обучении исследователей в современных российских вузах.

1. Модель критического анализа текста наиболее популярна в Австралии и разрабатывается в русле идей постструктурализма и постмодернизма, согласно которым тексты не имеют фиксированного значения, заложенного авторами, но наоборот характеризуются множественностью, изменчивостью, противоречивостью смыслов, которые проявляются под влиянием других авторских текстов. В рамках критического анализа текста считается, что текст не может быть нейтрален сам по себе, а его значение привносится его автором. Поэтому цель состоит в том, чтобы предоставить индивиду возможность осознать то, как семиотические элементы в тексте помогают раскрыть/скрыть истинный замысел автора, идеологические установки и социальные ориентиры, на которые он опирался или даже попытки маргинализировать определенные социальные группы, то есть фактически «обнажить» социально-политические взгляды автора. Это становится возможным благодаря тому, что читатели критически анализируют авторские цели и задачи, факторы, сформировавшие авторскую точку зрения, а также социальные, политические и экономические взгляды, которых придерживался автор в момент написания текста. Это дает возможность читателю ставить под сомнение, противостоять, реконструировать текстовые репрезентации, которые не соотносятся с собственным пониманием окружающей действительности.

Процесс обучения исследователей неразрывно связан с работой с научными текстами разной направленности, поэтому развитие навыков критико-аналитического и рефлексивного чтения является первостепенным и имеет множество перспектив для интеграции в учебный процесс. В качестве заданий можно предлагать участие в дебатах, знакомство с иным прочтением представленных в тексте идей, переложение базового авторского текста с другой теоретической позиции, ролевые игры, мозговой штурм, поиск ответов на критически важные вопросы, что в конечном итоге будет способствовать осознанию того, что нет простых ответов на сложные вопросы [19]. В последнее время для усложнения этих задач в аудитории могут быть использованы мультимодальные (цифровые, графические, игровые) тексты еще больше расширяющие горизонты критической интерпретации и практической ценности критической и мультимодальной грамотности.

2. В то время как критический анализ печатных или цифровых текстов воспринимается в теоретических воззрениях П. Фрейре как средство идеологического и социального контроля, критическая педагогика избирает институциональную политику и социокультурную практику в качестве объектов критического анализа. Модель критической педагогики активно используется в Северной и Латинской Америке, ее основу составляют идеи латиноамериканской философии освобождения, социологии знаний, «критической теории» общества Франкфуртской школы, неомарксистской критической теории общества. Критическая педагогика ставит своей целью выявление и обнажение угнетающих форм проявления власти в системе образования (школа, вуз) и обществе, что часто проявляется в виде дискриминации по половому, национальному, социальному, религиозному, расовому или иному признаку. Особое внимание уделяется политическим и социально-экономическим факторам, которые играют ключевую роль в каждой конкретной ситуации. Особый акцент сделан на необходимости формирования и развития критического самосознания у отдельно взятого индивида или коллектива образовательной организации, а также чувства социальной ответственности за происходящие социальные изменения.

В контексте подготовки современных исследователей обозначенные позиции имеют организационно-методическую проекцию, направленную на подлинную демократизацию основ процесса обучения. Обучающий предстает больше в роли фасилитатора, пробуждающего в обучающемся необходи-

мость в принятии разумных решений посредством свободы собственного выбора [6; 12]. В рамках работы с будущими исследователями можно использовать проблемный подход, предполагающий создание условий для формулирования обучающимися междисциплинарной проблемы, решение которой является лично для них актуальным; принцип формирования навыков и умений на реальном материале, преобразование которого является для обучающихся насущной потребностью; принцип вовлечения в реальную жизнь социума, частью которого они являются, с целью его совершенствования; принципы ризоматического обучения, представленного вариативностью учебных планов, широкими возможностями для удовлетворения личных потребностей обучающихся в процессе обучения, практической и социальной значимостью получаемых знаний [3; 5].

В современную образовательную практику необходимо вводить широкий набор предметов по выбору, вариативные блоки в основных образовательных программах. Это позволит превратить учебный процесс в подлинно свободную территорию для взаимодействия всех заинтересованных акторов, наладить эффективную коммуникацию, что в конечном итоге будет способствовать формированию и развитию «критической грамотности» исследователей.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Ануфриева Д.Ю., Гузенко А.Ю.* Содержание понятия «критическое оценивание информации» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56(1).
2. *Богданова В.О.* Конструктивистские идеи в педагогике: от адаптации к свободе // Педагогический журнал. 2012. № 2-3.
3. *Бокова Т.Н.* Ризоматические принципы обучения в альтернативных школах США // Ценности и смыслы. 2016. № 1(41).
4. *Видякова З.В.* Основные идеи демократической педагогики Джона Дьюи // Вопросы современной науки и практики. 2012. № 3(41).
5. *Иванова С.В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М.: ГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012.

6. *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.
7. *Киселева Л.С.* Развитие навыка критического чтения и письма у студентов высшей школы // Вопросы педагогики. 2017. № 4.
8. *Маслов М.П.* К вопросу о критической грамотности // Активные и интерактивные формы обучения: межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск, 2013.
9. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003.
10. Образование для всех. Грамотность: жизненная необходимость. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. Франция, Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005.
11. *Федоров А.В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Межрегиональная общественная организация в поддержку программ ЮНЕСКО «Информация для всех» (Москва). 2009.
12. *Фрейре П.* Педагогика угнетенных. М.: Азбука-Аттикус, 2018.
13. *Ханжина Е.В.* Критическое мышление и развитие функциональной грамотности будущего учителя физики: компетентностный контекст // Развитие мышления в процессе обучения физике. 2012. № 1(8).
14. *Чигишева О.П., Бондаренко А.В., Солтовец Е.М.* Функциональные показатели продуктивности научно-исследовательской деятельности молодых ученых // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21).
15. Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern. Lankshear, C., McLaren, P. (Eds). Albany: State University of New York Press, 1993.
16. *Felipe Fajardo M.* A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers // University of Sydney Papers in TESOL. 2015. № 10.
17. *Fransman J.* Understanding literacy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life, 2005. 31 p. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145986e.pdf> (дата обращения 24.08.2017).

18. *Luke A.* Critical literacy: Foundational notes // *Theory into Practice*. 2012. № 51(1). P. 4–11.
19. *Morgan H., York K.C.* Examining multiple perspectives with creative think-alouds // *The Reading Teacher*. 2009. № 63(4).
20. *Street B.V.* Understanding and defining literacy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life, 2005. 25 p. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf> (дата обращения 24.08.2017).

R E F E R E N C E S

1. *Anufrieva D.Yu., Guzenko A.Yu.* The content of the concept “critical assessment of information” // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2017. No. 56 (1).
2. *Bogdanova V.O.* Constructivist ideas in pedagogy: from adaptation to freedom // *Pedagogical Journal*. 2012. No. 2-3.
3. *Bokova T.N.* Risomatic principles of teaching in alternative schools in the USA // *Values and Meanings*. 2016. № 1 (41).
4. *Vidyakova Z.V.* The main ideas of the democratic pedagogy of John Dewey // *Questions of Modern Science and Practice*. 2012. № 3 (41).
5. *Ivanova S.V.* Problems of didactic systems` development: philosophical and methodological context: Monograph. M., 2012.
6. *Illich I.* Liberation from schools. Proportionality and the modern world. M., 2006.
7. *Kiseleva L.S.* Development of critical reading and writing skills among high school students // *Pedagogical Questions*. 2017. No 4.
8. *Maslov M.P.* On the issue of critical literacy // *Active and Interactive forms of Education: interuniversity collection of scientific papers*. Novosibirsk, 2013.
9. *Piaget J.* Psychology of intelligence. SPb., 2003.
10. Education for all. Literacy for life. Global Monitoring Report. France, Paris: UNESCO Publishing, 2005.

11. *Fedorov A.V.* Development of media competence and critical thinking of pedagogical university students: monograph. Moscow: Interregional public organization in support of the UNESCO Information for All Programs (Moscow). 2009.
12. *Freire P.* Pedagogy of the oppressed. Moscow, 2018.
13. *Hanzhina E.V.* Critical thinking and functional literacy development of the future teacher of physics: competence context // Development of Thinking in the Process of Teaching Physics. 2012. № 1 (8).
14. *Chigisheva O.P., Bondarenko A.V., Soltovets E.M.* Functional indicators of the productivity of research activities of young scientists // Baltic Humanitarian Journal. 2017. T 6. No. 4 (21).
15. Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern. Lankshear, C., McLaren, P. (Eds). Albany: State University of New York Press, 1993.
16. *Felipe Fajardo M.* A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers // University of Sydney Papers in TESOL. 2015. No 10.
17. *Fransman J.* Understanding literacy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life, 2005. 31 p. [Electronic resource] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145986e.pdf> (reference date 24.08.2017).
18. *Luke A.* Critical literacy: Foundational notes // Theory into Practice. 2012. № 51(1). P. 4–11.
19. *Morgan H., York K.C.* Examining multiple perspectives with creative think-alouds // The Reading Teacher. 2009. № 63(4).
20. *Street B.V.* Understanding and defining literacy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life, 2005. [Electronic resource] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf> (reference date 24.08.2017).

8 ноября 2018 г.