

ӘОЖ 81'23

А. Алдабердіқызы

әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің III курс Ph.D докторанты,

Алматы қ., Қазақстан

Ғылыми жетекшісі – ф. ғ. д. профессоры Э. Д. Сүлейменова

e-mail: aydyn9@mail.ru

Сауаттылық ұғымын әлеуметтік тәжірибе ретінде анықтау мәселелері

Мақала білім беру, адам құқықтары және даму дискурсынан мәлімет беретін сауаттылық ұғымының мағыналарын анықтау кезінде пайда болған халықаралық аренадағы дебаттан бастау алады.

Көпшілікке «сауаттылық» ұғымының қолданыс мәселесі балалардың оқу мен жазуды үйрену жолдары жайлы сұрақтарға келіп тіреледі. Сонымен қатар көп жағдайда оған ұқсас метонимия ересектердің сауаттылығы жайлы сөз қозғалғанда пайдаланылады. Екінші жағдайда сауаттылық ересектердің сауатсыздығын жеңу мақсатында оларға оқуды қалай үйрену керектігін көрсететін бағдарламаны қамтиды (алайда көп жағдайда ересектердің сауат ашу бағдарламаларының басты себебі жазуды үйрену болуда). Айтылған пікірлердің сауаттылықтың әлеуметтік тәжірибе ретінде қалыптасу жолында өзіндік орынға ие екендігін айту қажет. Бұл ұғымның басқа да сауалдарына және анықтау дәстүрлеріне көз жүгіртсек, олардың «сауаттылық оқу ретінде» пайымына шектеу қоятындығын байқаймыз.

Түйін сөздер: сауаттылық әлеуметтік тәжірибе ретінде, түсіну үшін оқу, жазу, сауаттылық оқиғалары.

А. Алдабердіқызы

Проблемы определения концепта грамотность в качестве социальной практики

В статье рассматриваются международные дебаты, имевшие место в процессе определения значений концепта грамотность, который дает информацию о дискурсе образования, человеческого права и развития.

Во многих случаях понятие «грамотность» затрагивает такие проблемы, как обучение детей чтению и письму. Кроме того, схожая метонимия используется при обсуждении уровня грамотности взрослых. Во втором случае концепт «грамотность» включает в себя программы ликвидации и/или повышения грамотности среди взрослого населения (однако, во многих ситуациях целью ликвидации и/или повышения грамотности среди взрослого населения является только обучение письму). Необходимо отметить, что несмотря на неполный характер содержания, эти мнения крайне важны для определения грамотности в качестве социальной практики. Тщательно исследовав разные традиции определения понятия «грамотность», можно заметить, каким образом предыдущие определения ограничивали концепт «грамотность в качестве социальной практики».

Ключевые слова: грамотность в качестве социальной практики, чтение для понимания, письмо, случаи грамотности.

A. Aldaberdikzy

Problems of analyzing the concept of literacy as a social practice

The terms of reference for this article paper start from international debate concerning the meanings of literacy, 'a subject that informs educational, human rights and development discourse'.

For many, use of the term 'literacy' evokes the question of how children learn to read and this, then, is what the concept has been taken to mean. As we shall see, a similar metonymy is evident in adult literacy circles, where reference to an interest in 'literacy' is taken to be an interest in how to overcome 'illiteracy' by teaching adults how to read (even though for many a major motivation in entering literacy programmes is to learn how to write). For purposes of the present paper, it is important to note here that some of these assumptions are considered prominent for the process of establishing the concept of literacy as a social practice. Once we have looked more closely at other questions and other traditions of enquiry it will become evident how this focus on 'literacy as reading' marginalizes many other meanings of the term.

Key words: literacy as a social practice, reading for understanding, writing, literacy events.

Зерттеушілер балалардың оқуды қалай меңгеретіндігін қозғайтын мәселелердің дұрыстығына күмән келтіріп, соңғы кездерде сауаттылық мәселесі ересектердің сауаттылығы мәселесіне келіп тірелуде. Бір жағынан, сауаттылық терминінің «фоникалық» [1, 770-778] және, екінші жағынан, «түсіну үшін оқу» [14, 54] қағидалары «оқу соғысына» алып келді. Енді, зерттеушілер екі жақтың да мықты жақтарын есепке алатын әдісті іздеуге кірісті [13, 16]. Көптеген орталарда «сауаттылық» термині әлі де «оқу» ұғымымен байланыстырылады және жас жеткіншектердің оқуды қалай меңгеретіндігін қарастырады. Мысалы, Adams [1, 770-778], АҚШ-тың сауаттылық жөніндегі Ұлттық Комиссияның белді мүшесі, «Сауаттылық» тақырыбына жазылған әдебиеттерге шолу жасаған еңбегін төмендегіше бастайды:

«Оқуды үйрету саласындағы ең маңызды және басты мәселелердің бірі балаларға жазу мен оқуды үйрету және шамамыз келгенше жәрдем көрсету болып табылады».

Соңғы интеллектуалды ағыстар да, «функционалды» сауаттылық та [13, 59] «сынды» сауаттылық [14, 85] және «Фрайрин» әдісі деп аталатын [14, 54]; және ең соңғы шыққан «топтық» сауаттылық [14, 84] сияқты және тағы басқа танымал тақырыптар мен жаттанды мысалдардың беткейінде жатыр.

Зерттеу мақсатында болсын, тәжірибелік мақсатта болсын, «сауаттылық» терминінің мағынасы өте даулы және қай жақтың болмасын сынын ескермегенше, бұл ұғымды ашу мүмкін емес. Бұл тақырыптағы пікірталастар мен сындарды қарастыра келе, кей кезде бірін-бірі жартылай қайталағандығына қарамастан, төмендегіше төрт маңызды дәстүрлі ажыратуға мүмкіндік туды: сауаттылық және үйрену; когнитивті әдіс; сауаттылық әлеуметтік тәжірибе ретінде; және сауаттылық мәтін ретінде. Бұл эвристикалық классификация түрлі әдістерді және олардың нәтижелерін түсінуге мүмкіндік береді.

Оқу сауат ашу жұмысының басты құрамдас бөлігі ретінде қабылданған кезеңдерде, сауат ашудың «танымдық» құрамы сауаттылықтың нәтижесі ретінде қарастырылды. Ал соңғы кездердегі әлеуметтік және әлеуметтік-мәдени әдістер және ересектердің үйренуі туралы теориялар, сонымен қатар, көпжақты зерттеулердің және дискурстық талдаулардың нәтижелері біздің сауаттылық деп атап жүрген ұғымымызды шеңберін кеңейте түсіп, оның нәтижелерінің жаңаша қарастыра бастады. Мақалада аты аталған зерттеушілер бұл өзгерістерге түрлі

жауаптар ұсынды: мысалы Adams [1, 770-778] және Snow (1998) сияқты ғалымдар үйрену үдерісін контекстке байланыстырмау керек деген ұстанымда; ал Cole және Scribner-лер [14, 65] когнитивті үдерістерді әлеуметтік тәжірибемен байланыстыруға тырысуда; кейбіреулер білімдерін барлығына бірдей стандарт қолданғаннан гөрі, сауат ашуды үйретуді әлеуметтік және саяси тұрғыдан кең контекстпен байланыстыруға бағыттауда және оқушылардың өзімен бірге алып келетін үйрену стилі мен түрлі бастан кешкен тәжірибесіне шыдамды болуға және түсіністікпен қарауға шақыруда [14, 25; 12, 32]; басқалары сауаттылықты қарым-қатынастың визуалды және іс-қимыл «түрі» басқа сияқты семиотикалық құралдарымен қатар қоюда және бұл көзқарас «сауаттылықты» жеке қарастырғаннан гөрі, жаханданып жатқан әлемнің қарым-қатынас жасау қажеттіліктерін қамтамасыз ететін «мульти-сауаттылық» немесе «мульти-түрлілік» жағдайында қарастыру керек екендігін айтуда [9, 68]. Бұл авторлардың барлығы дерлік күш және әлеуметтік иерархия тәріздес даулы мәселелерге тоқталған, себебі бұл мәселелер жоғарыда айтылған екі анықтамаға да тәжірибенің нәтижелеріне әсер етеді.

Сауаттылық әлеуметтік тәжірибе ретінде

Білімді меңгеруді анықтау «қиындықтары» күн тәртібінен түспей тұрған кезде, сауат ашу тәжірибесін әлеуметтік және мәдени контекст аясында қарастыру маңызды бола бастады. Бұл әдіс когнитивті зерттеулердің эксперименталды немесе тұлғалық сипатына және мәтінді тілдік тұрғыдан зерттеудің этикалық және мәтіндік әдістеріне қарағанда, әсіресе, этнографиялық пікірді ұстанатындарға қатты әсер етті. Бұл әлеуметтік дамулар кейде «жаңа сауаттылық зерттеулері» деп аталды [4, 54; 6, 29; 14, 58]. Бұл дәстүрдегі еңбектердің көбісі сауаттылық ұғымының арнайы мәдени контексттегі күнделікті мағынасына және қолданысына мән береді және сауаттылық бағдарламаларын біздің қалай түсінетіндігімізді зерттейді [11, 65; 12, 71].

Сауаттылықтың «автономды» және «идеологиялық» модельдері арасындағы айырмашылықтар туралы сөз қозғайды [14, 57]. Сауаттылықтың «автономды» моделі жоғарыда аты аталған алғашқы «когнитивті нәтижелер» жайлы әдебиеттердегідей сауаттылық автономды түрде басқа да әлеуметтік және когнитивті тәжірибелерге әсер етеді деген пайымнан туындайды. Street-тің [14, 57] ұстанған моделі мәдени және идеологиялық тұжырымдамаларды бейтарап және әмбебап күйде ұсынады. Сауаттылық әлеумет-

тік тәжірибе ретінде әдісінің зерттеулері алдыңғы сөйлемде айтылған пікірге күмән келтіріп, тәжірибе жүзінде автономды үлгіге негізделген үстем әдіс басқа мәдениеттерге сауаттылықтың батыс (немесе урбандалған) қағидасын үстеуде. Оған балама сауаттылықтың идеологиялық үлгісі сауаттылық тәжірибесіне контекстке қарай өзгеріп отыратын әлдеқайда сезімтал көзқарас ұсынады. Бұл үлгі автономды үлгіге қарағанда көбірек және түрлі алғышарттардан бастау алады; ол сауаттылықтың жай ғана техникалық немесе бейтарап біліктілік емес, оның әлеуметтік тәжірибе екендігін және әлеуметтік эпистемиологиялық қағидаларға негізделетінін баса айтады. Адамдардың оқу мен жазуға деген көзқарасы олардың білім, сәйкестілік және болмыс жайлы концепцияларынан бастау алады. Бұл тұрғыдан сауаттылық ұғымының кейбір нұсқалары әрдайым «идеологиялық» болғандықтан, ол әрқашан белгілі бір әлемдік пікірге негізделгендіктен және мол пікірдің басқалардан үстем екендігін және басқаларына шектеу қоятындығынан, бұл ұғымның мағынасы да, тәжірибесі де даулы пікір болып табылады [6, 13]. Әлеуметтік сауаттылық жайлы пікірталастар [14, 58] сауаттылық ұғымы әуел бастан әлеуметтік іс-әрекет болғандығы пікірде. Мұғалімдердің, оқушылардың қарым-қатынасының өзі сауаттылық ұғымының табиғатына және олардың сауаттылық жайлы пікірлеріне әсер ететін әлеуметтік тәжірибе болып табылады. Сондықтан, сауаттылық бейтарап күйінде берілетін және оның әлеуметтік құрамдас бөлігі кейінірек меңгерілетін үдеріс деген пікір орынсыз.

Осы себептерден және көптеген дәстүрлі сауаттылық бағдарламаларының сәтсіздігінен [14, 59], әлемнің түкпір-түкпірінде сауаттылық мәселесімен айналысушы академиялық қызметкерлер, зерттеушілер және оқытушылар көптеген тәжірибелер және бағдарламалар негізделген сауаттылықтың автономиялық үлгісі оқу мен жазудың көпжақтылығын түсіндіретін немесе идеологиялық үлгіні толықтыратын тәжірибелі бағдарламалармен қамтамасыз ететін интеллектуалды құрал емес екендігін алға тартуда [2, 56; 7, 36; 8, 28; 141, 61].

Бұл әдістің саясаткерлер мен бағдарлама дизайнерлеріне бағытталған сұрағы бейтарап даму аясында сауаттылықтың әсері емес, жергілікті халықтың жаңа қарым-қатынас тәжірибелеріне деген пікірі болуы керек. Kulick & Stroud-тың [10, 61] миссионерлердің Жаңа Гвинея ауылдарына сауаттылықты қалай алып келгендігінің этнографиялық сипаттауы бұл

қағиданы аша түспек. Бұл тұрғыдан, сауаттылық – күш ара қатынасының құрамдас бөлігі және адамдардың тек қана педагогикалық және когнитивті факторлар ғана емес, сонымен қатар, әлеуметтік және мәдени тәжірибе аясындағы өз жағдаятына қалай ие болатындығының көрсеткіші. Бұл мәселе, өз кезегінде, кез-келген сауат ашу бағдарламасына қоюға болатын төмендегіше сұрақтарға жол ашады: Бағдарлама қатысушылары арасындағы күш ара қатынасы қандай? Қандай ресурстар қолданылады? Егер адамдар сауаттылықтың бір түрінің орнына басқасына иеленсе, қайда барады? Сауат ашу бағдарламасының қатысушылары сауаттылықтың басым концепцияларына қалай қарайды?

Бұл әдістің зерттеу үшін де, тәжірибе үшін де маңызы зор. Зерттеушілер, өз мәдениетіне таныс белгілі бір сауаттылық тәжірибесіне жүгінбестен бұрын, енді, жазу мен оқуды әлеуметтік контекст аясында және басқа көзқарастарды түсіністікпен қабылдау арқылы сауаттылық ұғымының шеңберін кеңейтпек. Көптеген адамдар үшін сауаттылықтың автономды үлгісі аясында «сауатсыздық» деп атаған ұғымы, мәдени көзқарастарға жұмсақ көзқарас негізінде, сауаттылық тәжірибесінің маңызды қолданысын белгілі мақсаттары мен арнайы контексттерінде көрініс табады. Мысалы, зерттеулер нәтижелері «сауаты жоқ» тұлғаның сауаттылық іс-әрекеттеріне кірісетіндігін көрсетеді, сондықтан, сауатты/сауатсыз ұғымдарының ара-жігін ажырату қиынға соғып отыр.

Жаңа сауаттылық зерттеулерінің басты ұғымдары *сауаттылық оқиғалары* мен *сауаттылық тәжірибелері* тәрізді жаңа ұғымдарды арнайы контекстер мен тәжірибелік бағдарламалар шеңберінде кедергілерден сүрінбей өтуге мүмкіндік береді. Shirley Brice Heath «сауаттылық оқиғаларына» «қатысушылар қарым-қатынасына және оларды түйсіну үдерістеріне жазу іс-әрекетінің интеграциялануы» деген анықтама береді [14, 1] «Сауаттылық тәжірибелер» ұғымын «оқу мен жазудың әлеуметтік тәжірибелері мен ұғымдары» деп сипаттаған, кейінірек ол Heath-дің ойын жетілдіре отырып, бұл ұғымға «сауаттылық оқиғаларын» да енгізді. Осылайша, сауаттылықтың әлеуметтік үлгілеріне қатысушылардың ой-пікірлерін қосу арқылы, оларға бұрынғыдан да маңызды мағына үстеді [14, 62]. David Barton, Mary Hamilton және олардың Ланкастер университетіндегі (Lancaster University) басқа да әріптестері осы ұғымдарды өз зерттеулерінде қолдану арқылы Ұлыбританияда және әлемде аса зор маңызға ие болды (салыстыры-

ңыз: Barton and Hamilton 1999). Басыңқы және бағыныңқы, формалды емес және жергілікті сауаттылық ұғымы «жағдаятты» және «идеологиялық» әдістер аясында басты маңызға ие болды.

Brandt, Maddox, Stromquist және басқалары тәрізді жергілікті немесе сыртқы және жаханданған әлемнің тәжірибесін, сонымен қатар, когнитивті әсерлер мақалада талқыланған пікірлер мен ойлар сауаттылық ұғымын тануда түрлі әдістердің бар екендігін және ересектер сауаттылығын қолға алу және тереңдету бағдарламаларының қалай тұжырымдалу керек екендігін

көрсетеді. Осы тұрғыдан, сауаттылықты дамыту бағдарламасы «Сауаттылықты өлшеу мен қадағалау» – ‘Measuring and monitoring literacy’, «Сауаттылық стратегиялары мен саясаттары» – ‘Strategies and policies for literacy’, «Сауаттылық және адамзат дамуы» – ‘Literacy and human development’ және «Сауаттылықты тиімді үйретудің және бағдарлама жасаудың педагогикалық әдістері» – ‘Pedagogical approaches to literacy effective literacy learning and programme designs’ сияқты бағдарламаларға сай сауаттылықтың қай түрін қарастырып жатқандығын атап көрсетуі керек.

Әдебиеттер

- 1 Adams A. and Gathercole S.E. Phonological working memory in very young children. – *Developmental Psychology*, 29, 1993.
- 2 Aikman S. Intercultural education and literacy: An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon. – Benjamins: Amsterdam, 1999.
- 3 Barton D. and Hamilton M. Local literacies: Reading and writing in one community. – Routledge: London, 1998.
- 4 Collins J. Literacy and Literacies. – *Annual Review of Anthropology*, 1995. – P. 24, 75-93.
- 5 Erickson F., Gutierrez, K. Culture, rigor and science in educational research. – *Educational Researcher*, 31(8), 21-4, 2002.
- 6 Gee 'The New Literacy Studies; form "socially situated" to the work of the social' in Barton D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (2000) *Situated Literacies: reading and writing in context*. – Routledge: London, 2000. – P. 180-196.
- 7 Hornberger N. (ed.) *The continua of biliteracy: a framework for educational policy, research and practice in multiple settings*. – Bristol: Multilingual Matters, 2002.
- 8 Kalman J. *Writing on the Plaza: mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico City*. – Hampton Press: Cresskill NJ, 1999.
- 9 Kress G and van Leeuwen T *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication* Arnold. – London, 2001.
- 10 Kulick D., Stroud, C. Conceptions and uses of literacy in a Papua New Guinean village. – In Street, B. (Ed.) *Cross Cultural Approaches to Literacy*. – Cambridge: CUP, 1993. – P. 30-61.
- 11 Robinson-Pant, A. Why eat green cucumbers at the time of dying? – *The Link between Women's Literacy and Development*. – Unesco: Hamburg, 1997.
- 12 Rogers, A *Using Literacy: A new approach to post literacy materials*. – London: ODA (DfID), 1994.
- 13 Snow C. E., et al. *Preventing reading difficulties in young children*. – Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. – Washington, DC: National Academy Press, 1998.
- 14 Street B. ed. *Literacy and Development: ethnographic perspectives*. – Routledge: London, 2001.