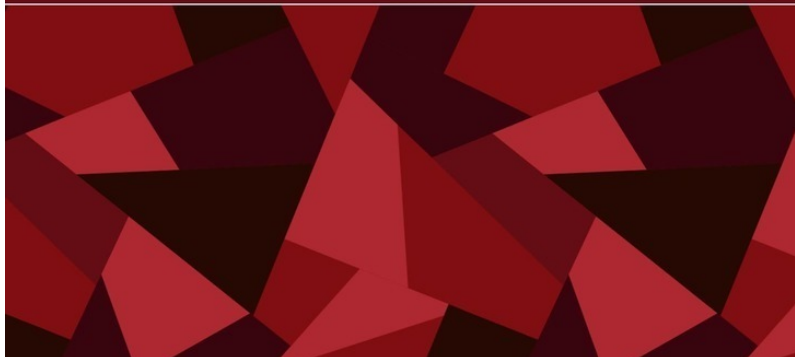


Серия «Инновации
в обучении»

Функциональная грамотность в образовании

Под редакцией А. В. Хуторского



**Г. А. Андрианова
Ю. В. Скрипкина
А. В. Хуторской**

Функциональная грамотность в образовании. Под редакцией А. В. Хуторского

*http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=71067820
ISBN 9785006456532*

Аннотация

Обоснована новая модель функциональной грамотности в качестве основания развития компетентностей. Показано, что функциональная грамотность – атрибут любой деятельности человека в любом возрасте и статусе. Определены виды функциональной грамотности, методические подходы к их развитию в школе, вузе, в системе переподготовки и в институте соискательства. Приведены способы и результаты диагностики функциональной грамотности школьников, студентов, незанятого населения, соискателей учёной степени.

Содержание

Введение	6
Глава I. ЧТО ТАКОЕ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ	10
1.1. Для чего необходима функциональная грамотность	10
1.2. Критика толкований грамотностей	16
1.3. Модель функциональной грамотности	22
1.4. Ключевые виды функциональной грамотности	29
1.5. Ответы на вопросы о функциональной грамотности	40
Глава II. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ	46
2.1. Учебная грамотность	47
2.2. Организационная грамотность	63
2.3. Информационная грамотность	75
2.4. Исследовательская грамотность	88
Конец ознакомительного фрагмента.	99

**Функциональная
грамотность в образовании
Под редакцией
А. В. Хуторского**

**А. В. Хуторской
Г. А. Андрианова
Ю. В. Скрипкина**

© А. В. Хуторской, 2024

© Г. А. Андрианова, 2024

© Ю. В. Скрипкина, 2024

ISBN 978-5-0064-5653-2

Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

Институт образования человека

Центр дистанционного образования «Эйдос»

Научная школа А. В. Хуторского

Серия «Инновации в обучении»

Функциональная грамотность в образовании

Научно-методическое пособие

2-е изд., испр. и доп.

Под ред. А. В. Хуторского

Рекомендовано к изданию Учёным советом Института образования человека (Москва), протокол №240825-6 от 25.08.2024 г.

Введение

Тема функциональной грамотности в последние годы неожиданно стала трендом. Почему?

Во-первых, потому, что уже невозможно замалчивать несоответствие существующей системы образования требованиям жизни. Никакой «подготовки к ЕГЭ» реальная жизнь не требует. Да и вузам эти экзамены не нужны, что фактически признано ведущими университетами, которых законодательно освободили от учёта результатов единого экзамена. Данный тип экзамена необоснованно гиперболизирован, он не проверяет реально востребованных компетенций и почти не ориентирован на диагностику базовых функциональных грамотностей.

Во-вторых, управленцам образования на фоне падающего его уровня необходимо поддержать хотя бы минимальную планку этого самого образования. Такая планка видится им в функциональной грамотности, которая, конечно, не компетентности, но лучше, чем ничего.

В третьих, работодатели и чиновники начинают понимать, что им нужны те, кто будет качественно работать, имея для этого хотя бы минимальную грамотность, а не просто бумажное свидетельство, аттестат или диплом.

Ликвидация неграмотности – симптом, характерный для сложных периодов нашей истории. Видимо, сейчас опять на-

ступил такой период.

Выход есть, если отнестись к сложившейся ситуации рефлексивно и с научной точки зрения. Например, если определить основные функции человека в современной жизни, задать критерии уровня их освоения, разработать методику обучения этим функциям и систему их диагностики, такие действия помогут начать приводить систему образования в соответствие требованиям жизни.

В то же время сегодня не хватает именно научности в обосновании теории и методики развития функциональной грамотности. В массовом информационном поле доминируют необоснованные типологии функциональной грамотности, главным образом, внедрённые в российское образование со стороны системы PISA, руководимой из Австралии. Отечественной национальной системы диагностики и развития функциональной грамотности на данный момент не существует.

Данная книга, подготовленная представителями Научной школы человекообразного образования, посвящена разработке модели и методики развития функциональной грамотности, её видам и областям применения.

Авторами книги являются учёные, вузовские педагоги, школьные учителя, представляющие Научную школу человекообразного образования:

- Хуторской А. В., д.п.н. – глава I, параграфы 3.4, 3.6, 3.9
- Андрианова Г. А., к.п.н. – параграфы 2.5, 2.6, 2.11, 3.9.

- Скрипкина Ю. В., к.п.н. – параграфы 2.3, 2.9, 3.5, 3.9.
- Воровщиков С. Г., д.п.н. – параграфы 2.1, 2.4, 3.9.
- Борзова О. А. – параграф 2.10.2.
- Вершинина О. И. – параграф 3.7.
- Вдовина И. А., к. геогр. н. – параграфы 2.7, 2.8, 3.9.
- Казданян С. Ш., к. психол. н. – параграф 3.9.
- Король А. Д., д.п.н. – параграф 3.1.
- Моро А. А., магистр – параграф 3.9.
- Морозова Н. И. – параграф 3.1.
- Пиминова О. М. – параграф 2.10.1.
- Сафронова О. Ю. – параграф 2.10.3.
- Свитова Т. В., к.п.н. – параграфы 2.2, 3.9.
- Фарманян Н. И. – параграф 2.10.2.
- Федорова М. А., к. филол. н. – параграфы 3.2, 3.3, 3.8, 3.9.

Данная книга – только введение в проблематику. Рассмотренные вопросы изучаются и обсуждаются на мероприятиях нашей Научной школы: на очных курсах в Москве и Санкт-Петербурге, на курсах по программам профессиональной переподготовки Центра дистанционного образования «Эйдос», на выездных семинарах и конференциях в регионах РФ, в журналах «Эйдос», Вестник Института образования человека. Ссылки на мероприятия приведены в соответствующих параграфах.

По тематике функциональной грамотности ведутся и планируются диссертационные исследования. Приглашаю уни-

верситетских педагогов, администраторов образования учителей школ, методистов к участию в дальнейшем развитии и реализации разработанных новаций. Наша научная школа помогает аспирантам, докторантам, а также тем, кто хочет стать соискателем учёной степени в их исследованиях.

Отклики на книгу, а также вопросы, предложения, присылайте, пожалуйста, в Институт образования человека, Центр дистанционного образования «Эйдос».

*Андрей Викторович Хуторской,
доктор педагогических наук, профессор,
директор Института образования человека,
член-корреспондент Российской академии образования*

Глава I. ЧТО ТАКОЕ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ

1.1. Для чего необходима функциональная грамотность

Понятие «функциональная грамотность» было зафиксировано в материалах ЮНЕСКО в 1957 году вместе с понятием «минимальная грамотность». Под минимальной грамотностью понималась способность читать и писать простые сообщения, а под функциональной грамотностью – способность использовать навыки чтения и письма в социуме: оформить счет в банке, прочитать инструкцию к купленному музыкальному центру, написать исковое заявление в суд и т. д. Функциональная грамотность представляла собой набор характеристик, необходимых для проживания в том или ином географическом месте, т.е. некий *культурный уровень взаимодействия человека с социумом*, который обеспечивал его полноценную деятельность.

Данное понимание функциональной грамотности совсем не соответствует распространённому представлению о ней

как о некотором минимальном наборе знаний, умений и навыков (читать, писать, считать и т.д.), которые обычно осваиваются в начальной школе. Функциональная грамотность не ограничивается ЗУНами и не относится лишь к младшим школьникам. Она для всех.

Сегодня жизненные задачи, связанные с функционированием человека в социуме, гораздо шире. Например, пандемия 2020—2022 гг. потребовала от людей самых разных возрастов и профессий владения функциональной грамотностью удалённой деятельности, что привело не только к перестройке многих сфер жизни, но и востребованности от людей новых грамотностей. В результате компоненты функциональной грамотности человека значительно расширились, причём, не только в области дистанта и цифровизации.

Нынешние авторы обосновывают и другие функциональные грамотности, например, адаптацию человека к неопределённости¹.

Почему читать, писать и считать сегодня недостаточно?

В советское время под функциональной грамотностью понимались умения читать, писать, считать. Чтение, письмо, математика, и сегодня часто считаются «основными» учеб-

¹ Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // Наука и школа, 2021. – №1. С.199—208.

ными предметами в начальной школе. Однако многие педагоги и учёные справедливо считают, что основными для младших школьников являются иные предметы – развивающие их эмоционально-образные, творческие, художественные качества, потому, что они особенно важны к развитию именно в данном возрасте. Излишний интеллектуальный крен для младших детей тормозит их гармоничное развитие.

Итак, советский тип грамотности сохраняется и сегодня, особенно в начальной школе. Но, мир меняется. Появились гаджеты, социальные сети, бытовая цифровизация. Смартфон под партой оказывается для ребёнка приоритетнее «объяснений» учителя. В смартфоне ученика есть море информации, в которой сложно разобраться без подготовки и не стать объектом чьих-либо манипуляций. То есть, появилось множество совсем других «грамотностей», которые необходимы современному человеку.

В табл. 1 приведены примеры сравнения функциональной грамотности вчера и сегодня. Заметим, что сегодня типов функциональной грамотности гораздо больше, чем указано в таблице. Практически для любой деятельности есть соответствующая грамотность².

² Хуторской А. В. Диссертация по функциональной грамотности [Видеозапись] // EidosVideo, 2022. – 28 мин.

Вчера	Сегодня
Читать	Читать текст в различных типах гаджетов. Воспринимать и читать различные типы текста. Распознавать письменный текст – переводить его в устную речь с помощью гаджетов и компьютера. Слушать текст в аудиоформате. Замещать устную речь чтением субтитров.
Писать	Набирать текст в различных типах гаджетов. Использовать автоматическое исправление ошибок, достраивания слов и предложений. Создавать разные типы текста, включая лайки, смайлики, эмодзи и т.п. Говорить и записывать сказанное через распознавание в письменный формат. Создавать и передавать аудио и видео вместо текста.
Считать	Считать в уме точно, примерно. Считать с помощью калькуляторов. Рассчитывать свой бюджет, доходы, расходы. Понимать причины цен, уметь их сравнивать. Применять подсчёты для оптимальных покупок, оплаты товаров и услуг, расчёта прихода, налогов, прибыли.

Таблица 1. Функциональная грамотность вчера и сегодня

Что можно сказать о результатах сравнения в таблице? Привычное чтение сегодня уже не всегда необходимо делать самому, есть множество программ, озвучивающих тексты. Тексты можно просто распознавать и заслушивать. Это не значит, что ребёнку не нужно учиться читать самостоятельно, но актуальным становится владение и иными спосо-

бами чтения³.

Что касается письма, тоже происходят изменения. Современный человек всё меньше пишет авторучкой, чаще набирает текст клавиатурой, кнопками смартфона или вовсе говорит в микрофон или записывает на видео. Такова теперь функциональная грамотность письма.

Счётные действия продолжают оставаться необходимыми, однако, скорее, на простейшем уровне – с переходом через десяток. Другие подсчёты требуют уверенных навыков машинного счёта. Темп жизни делает актуальным быстрые примерные вычисления. Особую значимость приобретают подсчёты в русле экономической и финансовой грамотности. Повседневное применение чисел и действий с ними должно стать элементом общеобразовательной подготовки как детей, так и взрослых. В школе должно изучаться, прежде всего, то, что повышает качество жизни обучающегося.

Новая функциональная грамотность сегодня совсем *уже не удел начальной школы*, она охватывает все возраста, особенно старшие. Сплошь и рядом встречаются учителя, не владеющие смартфоном, самыми бытовыми программами, не говоря об образовательных приложениях. Как и чему они смогут научить будущие поколения? Для учителей становится актуальна не только педагогическая функциональная грамотность, но и другие, требуется их профессиональ-

³ Андрианова Г. А. Читательская грамотность учащихся в условиях цифровизации // Эйдос. – 2022. – №4. – С.4.

ная переподготовка⁴.

В то же время, вместо повышения квалификации педагогов некоторые нынешние управленцы ведут запретительную политику, ограничивая освоение детьми новых видов функциональной грамотности. Если в школе у детей отбирают смартфоны и кладут их в шкафчики, директора таких школ оказываются сегодня попросту профнепригодны, поскольку они отбирают у детей их путь в будущее, вместо того, чтобы самим овладеть современными средствами учёбы и жизни, наладить систему переподготовки кадров. К сожалению, нынешнее руководство министерства просвещения поступило ретроградно и ввело запрет на использование смартфонов на уроках вопреки тенденции цифровизации. Такое управление должно быть изменено. Детей нужно учить жить в будущем, а не в прошлом.

⁴ Методика обучения функциональной грамотности в учебных предметах // Сайт Центра дистанционного образования «Эйдос».

1.2. Критика толкований грамотностей

«Беда, коль пироги начнет печи сапожник, а сапоги тачать пирожник» (Крылов И. А., басня «Щука и Кот», 1813 г.).

Сегодня в образование ринулись все кому не лень: банки, поисковики, имиджмейкеры, айтишники, политики, чиновники. Не хватает настоящих учёных и педагогов. Тех, кто «готовит к ЕГЭ» вряд ли следует считать педагогами.

Что такое функциональная грамотность в образовании школьников? Посмотрим, что об этом есть в интернете. Каких только определений не встретишь в статьях, которые пишут и размещают в сети всевозможные «копирайтеры», «эксперты по интернет маркетингу» и «диджитал технологиям». Причём, пишут опусы почему-то именно для учителей и школьников, а не для своей основной работы, видимо расширяют свои рынки сбыта. Что они пишут? Кто-то называет функциональную грамотность способностью, кто-то готовностью, кто-то набором умений и навыков. О видах функциональной грамотности мало грамотных изложений, в основном копируются одни и те же малообоснованные перечни. К сожалению, учёные в области педагогики отстают, грамотных статей, монографий, диссертаций по функциональ-

ной грамотности очень мало

Иноагенты рулят?

Кто сегодня диагностирует уровень функциональной грамотности в школах? Есть несколько международных организаций, которые проводят свою диагностику в разных странах, в том числе и в России: PISA, PIRLS, TIMSS. У этих организаций, безусловно, есть задача – влиять на страны через их системы образования. Поскольку то, что проверяется и рейтингуется, то и становится для этих стран ориентиром. Как при этом учитываются национальные системы образования? Культурная специфика этносов? Возрастные и иные особенности детей, их собственные цели? Они практически не учитываются в подобных измерениях. Всё делается под одну гребёнку – ту, которую определили кураторы этих программ.

Как происходит, должна происходить диагностика результатов в человекообразном образовании⁵? У ученика спрашивают: «Какие цели ты ставил? Как ты их согласовал с другими? Давай посмотрим, что у тебя получилось, насколько ты достиг свои цели». Ничего такого в перечисленных системах нет. Там не учитывают целей ни стран, ни народов, ни школ, а вместо этого задают свои. Делают это через нанятых

⁵ Хуторской А. В. Программа научной школы А. В. Хуторского (версия 2006 года) // Вестник Института образования человека. 2012. №1. С. 8.

на местах менеджеров. При ближайшем рассмотрении качество научно-педагогического обоснования применяемых критериев подобных измерений остаётся под вопросом.

Приведём пример произвольного толкования «важных» типов функциональной грамотности известной своей давней «иноагентской» деятельностью в России системы PISA. Сотрудники этой международной организации, руководимой из Австралии, диагностируют в разных странах следующие виды функциональной грамотности: читательскую, математическую, естественнонаучную, а также «глобальные компетенции», финансовую грамотность, креативное и критическое мышление⁶. Возникают вопросы:

– Почему именно эти «грамотности» предлагают диагностировать сотрудники PISA, а нанятые ими в России агенты послушно исполняют?

– Почему в данный список включена финансовая грамотность, а не, скажем, половая или семейная, что они менее важные?

– Почему только читательская, математическая и естественнонаучная грамотности включены, а где грамотности из других учебных предметов и наук?

– Креативно мыслить грамотно нужно, а, например, когнитивно – что, не нужно? Где остальные типы мышления?

⁶ Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. [Электронный ресурс]. – М., 2020. – 53 с.

И мышление – разве это грамотность?

– Критическое мышление – почему именно оно удостоено чести быть «важным», а не, скажем, логическое, методологическое или рефлексивное мышление?

Уже сами вопросы риторичны и свидетельствуют о произвольном толковании представителями PISA видов функциональной грамотности. К сожалению, сотрудники отечественных институтов, которые должны были бы разработать методологическую основу развития функциональной грамотности, вместо этого до сих пор повторяют и тиражируют «пизовские» виды грамотности на всю отечественную систему образования.

Предложенные PISA виды функциональной грамотности не выдерживает критики, хотя бы потому, что выбраны они произвольно, у них нет общего основания и обоснования перечня. Что значит «глобальные компетенции»? Почему они в одном ряду с финансовой грамотностью и креативным мышлением? Получается, что функциональная грамотность, это и компетенции, и мышление, и грамотность? «В огороде бузина, в Киеве дядька». И ведь есть у нас те, кто повторяет и тиражирует эти глупости, например, сотрудники бюджетного Института стратегии развития образования РАО, которые под руководством Г. С. Ковалевой продолжают внедрять «пизовскую» неграмотность в регионы России⁷.

⁷ Внедрение функциональной грамотности: региональный опыт: сборник научных трудов / под ред. Г. С. Ковалевой. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития

Деятельность PISA в России прекращена, но, к сожалению, и другие отечественные структуры продолжают её дело. Так, Федеральный институт оценки качества образования не предлагает более обоснованной типологии и продолжает использовать «пизовские грамотности». Собственной национальной системы оценки качества образования не существует.

Ещё один дублирующий институт – Федеральный институт педагогических измерений. Три бюджетных института и ни одной национальной концепции оценки качества образования. ВПР, ОГЭ и ЕГЭ таковыми не являются, поскольку не соответствуют ни ФГОСам, ни педагогическим наукам, ни потребностям человека в образовании, ни современным требованиям жизни. Гипертрофированно увеличенный внешний контроль только мешает образованию учеников и заставляет учителей заниматься совсем не тем, что им необходимо. В старших классах некоторых школ вообще прекращают учиться, а только готовятся к ЕГЭ.

Что в этих условиях делать учителю в отношении функциональной грамотности? Использовать общедоступные малообоснованные понимания, которые им навязывает интернет, зарубежные структуры, местные методисты, чиновники и различные активные структуры, ринувшиеся в образование? Но, тогда можно попасть в неприятную ситуацию непосредственно с учениками, которые в результате «потеряют

мотивацию» и потом придётся её долго восстанавливать.

Таким образом, обоснование функциональной грамотности для общего образования является приоритетной научно-педагогической задачей, которая в национальном масштабе пока не решена. Попытаемся сделать в этом направлении некоторые шаги.

1.3. Модель функциональной грамотности

Какие родовые понятия в дефинициях (определениях) функциональной грамотности можно встретить в информационном пространстве? Таковых приводится множество и разных.

Например, под функциональной грамотностью понимается «повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, необходимый для полноправного и эффективного участия человека в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития»⁸. Про участие человека в жизни страны и общества в этом определении возражений нет, но родовое понятие неверное: не может грамотность быть «уровнем».

Часто под функциональной грамотностью предлагается понимать способности: «Способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адап-

⁸ Ефремова Н. Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 132 с.

тироваться и функционировать в ней»⁹. Функциональная грамотность, конечно же, не способности, а результат их приложения. Скорее функциональная грамотность есть владение, и не только способностями, но и другими личностными качествами человека для осуществления деятельности. Да и типология способностей вряд ли может быть такой, из которой вытекали бы все функциональные грамотности. Функциональная грамотность появляется *на стыке* способностей человека и запросов внешнего мира. Т.е. функциональная грамотность относится не только к способностям.

Неправомерным считаем отождествление функциональной грамотности с базовым образованием: «Функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности»¹⁰.

Мы критически проанализировали многие имеющиеся определения и пришли к следующим выводам, что функциональная грамотность **НЕ ЯВЛЯЕТСЯ**:

- способностью (они помогают в овладении функциональной грамотностью, но не являются ими);
- готовностью (готовность ещё не означает грамотности);
- уровнем (уровень в функциональной грамотности есть, он базовый, но это не функциональная грамотность, а лишь

⁹ Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009, с.342.

¹⁰ Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018, с. 16.

её параметр);

– набором умений (умения могут быть на разных уровнях, не только на уровне функциональной грамотности);

– базовым образованием личности (образование – это не только функциональная грамотность).

– тем, что считают в «PISA» (их перечень не обоснован).

Тем не менее, именно указанные выше родовые понятия чаще всего можно встретить в статьях, заметках и книгах.

Как же определить понятие «функциональная грамотность»? Для этого мы опираемся на корневое понятие «функция». Применяем его в отношении разработанного нами деятельностного подхода в образовании¹¹. В результате получаем следующее определение¹²:

Функциональная грамотность – это владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления деятельности в определённой сфере.

Данная дефиниция построена нами с человекообразных позиций, предполагающих наличие естественных оснований жизни и деятельности человека. Такими основаниями

¹¹ Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования // Народное образование 2003. – №8. – С.107—114. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с.

¹² Хуторской А. В. Что такое функциональная грамотность? // Эйдос. 2022. №3. С.1.

выступают **потребности** и следующие из них **стремления**.

Введённый нами в 1991 году принцип человекообразности¹³, предполагает необходимость переворачивания пирамиды Маслоу, поскольку именно потребность в самовыражении и самореализации – ключевая и первичная потребность человека.

Связь между потребностями и стремлениями определяется в нашей концепции¹⁴ следующим образом:

Стремление человека (от праслав. *strъmъ* «*крутой*»):

- внутренне обусловленная необходимость,
- направленность к достижению цели,
- побуждение к деятельности,
- желание, подкреплённое волей.

Потребность человека – потенциальна, чтобы реализоваться, она переходит в стремление.

Стремление – вектор движения учащегося в контексте его личных целей.

¹³ Хуторской А. В. Методический клуб: человекообразующее обучение // Физика в школе. 1991. №2. С. 56.

¹⁴ Хуторской А. В. Программа научной школы А.В.Хуторского (версия 2006 года) // Вестник Института образования человека. 2012. №1. С. 8.



Нами обосновано наличие пяти ключевых **стремлений** человека, присущих каждому ученику:

- Познавать (почемучки).
- Создавать (я сам).
- Организовывать (себя и др.).
- Взаимодействовать (айда!).

– Видеть смысл (цели, миссия).

Данным стремлениям соответствуют ключевые деятельности:

– Познание (мира и себя).

– Созидание (мира и себя).

– Взаимодействие (с миром и собой).

– Организация (деятельности).

– Самореализация (миссия).

В следующем параграфе раскроем указанные деятельности ученика, в отношении которых и будут установлены ключевые виды функциональной грамотности.

Формула функциональной грамотности

Чем задаются сферы применения функциональной грамотности? Прежде всего, теми компетенциями, которые определены для человека на каждом уровне его образования для каждой образовательной сферы.

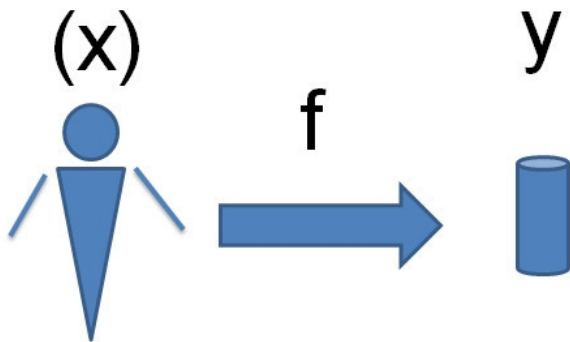
Как определить педагогическую роль функциональной грамотности в образовании? Предложенная нами модель функциональной грамотности вытекает из математической трактовки функции. Воспользуемся корневым словом «функция» и математической формулой, куда входит функция: $y = f(x)$.

Функция (f) – это соответствие между двумя переменными: $y = f(x)$, где с педагогической точки зрения:

x – способность человека;

y – результат применения этой способности в действии или деятельности;

f – функция, позволяющая человеку со способностью « x », получить результат « y ».



$$y = f(x)$$

1.4. Ключевые виды функциональной грамотности

Функциональная грамотность и компетентности

В концепции PISA соотношение между функциональной грамотностью и компетенциями несоразмерно: «глобальные компетенции рассматриваются как проявление функциональной грамотности»¹⁵. Мы считаем, что функциональная грамотность проявляется в компетентностях ученика.

Функциональная грамотность связана и с компетенциями и с компетентностями. Согласно разработанному нами подходу¹⁶ компетенции отличаются от компетентностей следующим образом:

Компетенция – внешняя норма (стандарт).

Компетентность – внутреннее качество человека.

Компетенция – отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной де-

¹⁵ Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. [Электронный ресурс]. – М., 2020. – С.5.

¹⁶ Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

тельности в определенной сфере.

Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией (личностное качество), включающее его отношение к ней и предмету деятельности; это уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика, включающее его минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Любая компетентность человека, её формирование, начинается с овладения набором соответствующих функциональных грамотностей. Такой набор – это базовый, нижний, начальный уровень развития компетентности. Можно сказать, что на базовом уровне компетентности ещё нет, есть именно набор разрозненных элементов – таких функциональных грамотностей, которые все вместе могут позволить компетентно выполнить работу.

Чем отличаются цели развития функциональной грамотности и развития компетентностей?

Цель компетентности – создать результат (продукт). Поскольку цель есть предвосхищаемый результат, то результат применения компетентности – продукт, нужный человеку и социуму. Для учащихся это образовательный продукт, который также должен иметь черты востребованности.

Цель функциональной грамотности иная – освоить инструмент. Каждая отдельная функциональная грамотность – лишь один из инструментов. Это как набор нескольких столярных инструментов – пила, молоток, линейка, – все

они нужны, чтобы сделать табуретку. Т.е. компетенция столяра включает владение ими как отдельными инструментами.

Ещё пример – компетенция читателя. В ней также есть свой набор функциональных грамотностей: владение алфавитом, слоговое чтение, беглое, выразительное и др.

Приведённое нами соотношение функциональной грамотности и компетентностей отличается от толкований ряда зарубежных ученых (Р. Браун, Р. Форбс, В. де Ландшеер), которые под функциональной грамотностью считают «минимальную компетентность». Мы считаем функциональную грамотность не компетентностью, а одним из инструментов её реализации¹⁷.

Пять видов ключевых функциональных грамотностей

Зачастую функциональную грамотность связывают с социальными требованиями и обязанностями ученика, излагая понятие функциональной грамотности в режиме должествования. С точки зрения нашей научной школы¹⁸, руководящим элементом проектирования образования чело-

¹⁷ Хуторской А. В. Чем функциональная грамотность отличается от компетенций? // Эйдос. – 2016. – №2. – С.7.

¹⁸ Труды Научной школы А. В. Хуторского [Электронный ресурс] // Сайт Института образования человека.

века выступает *принцип человекосообразности* – образование человека сообразно, прежде всего, ему самому. Такой подход разделяют многие учёные. Например, приближенность функциональной грамотности к человеку – ребёнку, предлагает Л. М. Перминова, которая использует понятие «минимальное поле функциональной грамотности», системообразующим элементом которого называет человека и его дом¹⁹.

Если отталкиваться от человекообразного образования, то виды функциональной грамотности таковы же, каковы и виды ключевых стремлений человека, мы обосновали, что их существует пять²⁰. Столько же видов функциональной грамотности:

- Когнитивная грамотность.
- Креативная грамотность.
- Организационная грамотность.
- Коммуникативная грамотность.
- Ценностно-смысловая грамотность.

Раскроем указанные виды функциональных грамотностей.

1) Когнитивные

- познание (освоение) объектов окружающего мира

¹⁹ Перминова Л. М. Функциональная грамотность учащихся. Современный урок. М., 2009. С.13.

²⁰ Хуторской А. В. 5 ключевых стремлений ученика к самореализации. [Видеозапись] // EidosVideo, 6 ноября 2021 г. – 11 мин.

и имеющихся знаний о нём; познание себя;

Примеры: чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;

2) Креативные

– создание учеником личностного продукта образования как эквивалента собственного образовательного приращения;

Примеры: вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность; прогностичность; наличие своего мнения и др.;

3) Организационные (оргдеятельностные)

– самоорганизация предыдущих видов деятельности – познания и созидания;

Примеры: осознание целей, умение поставить цель и организовать её достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление и др.

4) Коммуникативные

– взаимодействие с объектом познания, с людьми; очные, дистантные, цифровые;

Примеры: работа в парах, группах, проектах; дистанционные коммуникации, ИКТ-коммуникации, деятельность в соцсетях и др.

5) Ценностно-смысловые

– обращение к смыслам происходящего – ответы на вопросы «зачем»;

Примеры: формулирование ценностей, их сравнение, развитие, обретение; мировоззренческие установки для решения задач и проблем и др.

Для каждого стремления и вида деятельности у ученика имеются соответствующие качества. Перечислим их примеры.

1. Когнитивные качества

- видеть, слышать, осязать, чувствовать; анализ,
- любознательность, эрудированность, сообразительность; пытливость, склонность к эксперименту, вопрошание, увлечённость,
- вдумчивость, логичность, осмысленность, обоснованность,
- нахождение фактов, отличие от нефактов, аргументированность, отыскание причин, связей, происхождения, прогностичность.

2. Креативные качества

- вдохновлённость, созерцательность, эмпатия,
- интуиция, инсайт, озарение, медитация,
- образность, ассоциативность,
- воображение, фантазия, мечтательность, чуткость к противоречиям, склонность к сомнению, проницательность,
- инициативность, изобретательность, смекалка,
- самобытность, своеобразность, неординарность, нестандартность, чувство новизны,

- генерация идей, конструирование версий.

3. Организационные качества

- целеполагание, целеустремлённость, верность цели, упорство,
- планирование, программирование, процессуальность, упорядоченность,
- гибкость, вариативность, изменяемость,
- организаторские способности, организация работы в парах, группе, коллективе, межгрупповое взаимодействие,
- нацеленность на результат, завершение дела,
- самоанализ, самооценка, рефлексивность.

4. Коммуникативные качества

- умение вести диалог, полилог,
- работа в парах, группах; выполнение функций генератора, организатора, фиксатора, руководителя, исполнителя,
- умение понять и оценить, отстаивать свои идеи, выносить непризнание, «держать удар»;
- умение организовать мозговой штурм,
- владение дистанционными коммуникациями, ИКТ-технологиями, работой в социальных сетях.

5. Ценностно-смысловые качества

- «зреть в корень», отыскание смысла происходящего, выявление целей, потребностей,
- формулирование ценностей, сравнение их,
- наличие личностного смысла в каждом учебном предмете и области жизни, следование ему,

- наличие и использование собственных мировоззренческих установок для решения возникающих задач и проблем,
- независимость, отличимость от общепринятого.

Пять перечисленных видов функциональной грамотности – ключевые. Разумеется, каждый вид включает набор соответствующих грамотностей. Например, когнитивные грамотности – наблюдение, опыт, отличие факта от нефакта, задавание вопросов, выдвижение гипотез, построение объяснений и т. д. Креативные грамотности – генерация идей, конструирование моделей, создание произведений, выполнение проектов и др. В организационные грамотности входят целеполагание, планирование, рефлексия и др. Ценностно-смысловые грамотности – построение картины мира, рейтинга ценностей, выбор оснований для поступков и др.

Следующая, наиболее понятная для учителя систематизация функциональных грамотностей – *по учебным предметам*. В каждом учебном предмете определяются ключевые виды учебной деятельности и те грамотности, которые их обеспечивают. Например, в иностранных языках ключевые виды деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо, страноведение, перевод, – они и выступают основаниями для развития соответствующих функциональных грамотностей²¹.

Третьей систематизацией грамотностей назовём *мета-*

²¹ Андрианова Г. А. Функциональная грамотность по английскому языку // Эйдос. – 2022. – №3. – С.2.

предметную, но не так, как это придумали разработчики ФГОСов – заместили термином «метапредметные» то, что в педагогике всегда называлось «общеучебным». Метапредметное – от греч. «стоящее за», т.е. за предметами, это фундаментальные объекты, категории, смыслы, например «число», «слово», «знак», «время», «пространство», «движение»²². Функциональные грамотности, которые обеспечивают продвижение ученика к метасмыслам, являются метапредметными грамотностями.

Более подробно виды функциональной грамотности рассматриваются на дистанционных курсах для педагогов²³.

Деятельность – действие – операция

Для конкретизации функциональных грамотностей нам потребуется определить эти понятия:

Деятельность – процесс активного взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект удовлетворяет свои потребности, достигает цели.

Действие – структурная единица деятельности субъекта, воплощающая осознаваемую им цель.

Операция – способ выполнения действия, определяемо-

²² Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2016. – 80 с.

²³ Дистанционные курсы для педагогов // Сайт Центра дистанционного образования «Эйдос». – URL: <https://eidos.ru/event/courses/>.

го условиями наличной ситуации (А. Н. Леонтьев).

Покажем связь между действиями и деятельностями, которые составляют основу рефлексивной функциональной грамотности. Это грамотность, которая относится к организационному (оргдеятельностному) виду функциональных грамотностей.

Деятельность: Образовательная рефлексия.

Действие 1: Остановка предметной учебной деятельности.

Действие 2: Восстановление и фиксация этапов предметной учебной деятельности.

Действия 3—5: Выявление результатов предметной деятельности (продуктов, способов их получения, проблем).

Действия 6—8: Анализ результатов 3—5.

Таким образом, грамотно проводимая рефлексия предполагает 8 действий в рамках рефлексивной деятельности.

Сферы жизни для функциональной грамотности

Сборка тех или иных функциональных грамотностей нужна человеку, прежде всего, в его жизни. Ведь жизнь – это не набор учебных предметов типа физики, математики, русского языка. Наоборот, задача учебных предметов состоит в подготовке человека к жизни в её основных сферах. Поэтому, и функциональная грамотность, и компетентности нужны именно там – в жизни ученика, причём, не только в будущей жизни, но и в настоящей, что называется, здесь и сейчас.

Основными сферами жизни для проявления и применения функциональной грамотности, всех её видов, выступают следующие:

- Сам человек (питание, гигиена, здоровье, психология, ...).
- Семья и род (быт, права и обязанности, функции в семье, родословная, почитание предков и др.).
- Народ (культура, традиции, социум и др.).
- Природа (гармония, экология, стихии мира, царства природы, Земля, Вселенная).
- Наука и техника (теории, гаджеты, цифра, производство и др.).

Каждая из перечисленных сфер нуждается в применении человеком всех пяти видов функциональной грамотности – от когнитивной до ценностно-смысловой.

Каким образом выявлять виды функциональной грамотности, которые необходимо развивать в каждом из учебных предметов, и в каждом возрасте, это отдельный вопрос, который мы прорабатываем с участниками дистанционных курсов ЦДО «Эйдос», а также на выездных семинарах в регионах, которые проводятся по заказу школ, институтов и департаментов образования.

1.5. Ответы на вопросы о функциональной грамотности

По теме функциональной грамотности 25 августа 2022 года был проведён Эйдос-вебинар²⁴, на котором выступил доктор педагогических наук А. В. Хуторской. Приведём вопросы, которые были заданы выступающему и его ответы.

Озеркова И. А.: Обычно функциональную грамотность относят к применению текстовой информации, реже – графической, хотя её ликвидировали с отменой преподавания черчения. Цифровую грамотность тоже часто относят к функциональной – как вариант инструментальной грамотности, которая почему-то отдельно не рассматривается. Но я, кажется, не встречала даже постановки вопроса о *функциональной видео-грамотности*. В прошлом учебном году обнаружила, что студенты не умеют работать с учебным видео. Учить этому отдельно?

Хуторской А. В.: В каждой компетенции есть свой набор функциональных грамотностей. Если видеограмотность понимать как умение смотреть видео, то в ней есть функции: открыть видео, оценить его параметры (автор, дата, продол-

²⁴ Эйдос-вебинары // Сайт Центра дистанционного образования «Эйдос». URL: <https://eidos.ru/event/seminars/web/>

жительность), выбрать способ просмотра, посмотреть, достичь цели просмотра.

Но! У разных компетенций могут быть одинаковые функциональные грамотности. Например, у просмотра видео и чтения учебника.

Ведь функциональная грамотность – не цель! Это лишь условие, средство для достижения необходимых результатов – *образовательных продуктов*. А они создаются на основе освоенных компетентностей.

То, что Минпрос уделяет внимание функциональной грамотности, причина в том, что они заботятся о МИНИМУМЕ, чтобы он достигался. За компетенции они не берутся, хотя те важнее.

По хорошему, нужно определить детализацию основных функциональных грамотностей по каждому предмету и обучению в целом. Но, судя по уровню управления нынешним образованием, это вряд ли будет сделано в ближайшее время. Всё, скорее всего, останется на уровне нескольких общих малообоснованных видов функциональной грамотности.

Озеркова И. А.: Кто вообще должен учить функциональной грамотности: каждый учитель-предметник на своём уроке или в рамках комплексного метапредмета, например, проекта?

Хуторской А. В.: Функциональные грамотности есть и в каждом учебном предмете, а также и в проектной деятельности. Так что все должны учить. Если хотят, чтобы де-

ти что-либо достигали.

Казданян С. Ш.: По каким методикам выявляется функциональная грамотность учителя?

Хуторской А. В.: Функциональные грамотности учителя – это педагогические грамотности. Например: 1) уметь определить начальный уровень подготовленности ученика, 2) владеть методикой обучения ученика постановке целей и др. Методики – те, которые разработаны в нашей Научной школе – см. учебники Педагогика, Дидактика и др.²⁵

Казданян С. Ш.: По каким методикам выявляется функциональная грамотность учащегося?

Хуторской А. В.: Выявить имеющиеся функциональные грамотности можно с помощью открытых заданий на их проявление. Например, чтобы выявить функциональную грамотность по задаванию вопросов, можно предложить ученикам задать как можно больше вопросов к какому-нибудь явлению (физическому, социальному и др.). По количеству, качеству и типам вопросов, можно будет выявить и оценить соответствующую функциональную грамотность.

Громова В. И.: Читательскую грамотность вы не выделяете и не оцениваете?

Хуторской А. В.: Читательская грамотность никуда не исчезла. Я лишь говорил о том, что сегодня появился целый веер новых грамотностей. Читательская грамотность

²⁵ Педагогика, дидактика, методика // Сайт Центра дистанционного образования «Эйдос». https://eidos.ru/shop/catalog/books/met_teach/

распадается на несколько, теперь нужно не только читать, но озвучивать написанный текст программой, распознавать его через аудио. Эта грамотность уже современная, но она не отменяет вчерашней.

Вдовина И. А.: Понятие «функциональная грамотность» – понятие динамичное, изменяющееся со временем? Зависит ли оно от различных технологий, от области знаний?

Хуторской А. В.: Да, конечно, функциональная грамотность меняется со временем и как понятие и как определённый набор видов. Зависит функциональная грамотность, скорее, от меняющегося окружения в сферах жизни человека. Если технологии входят в окружение, то функциональные грамотности зависят от них.

Вдовина И. А.: Функционально грамотный человек – это кто или какой он? Всё умеющий, эрудит? Или речь идёт о функциональной грамотности в определённой области. Или это понятие связано только со школьными ЗУНами? Спасибо.

Хуторской А. В.: Функционально грамотный человек – это не эрудит. Он владеет минимальными функциями действий в окружающих его сферах, о которых я говорил на вебинаре. Понятие функциональной грамотности сегодня связано далеко не только со школьными ЗУНами. В тезисах выступления у меня написано, что как раз особенно нуждаются в функциональной грамотности люди старшего поко-

ления! Которым для эффективной жизни, я уже не говорю о работе педагогом, требуется овладеть значительным количеством функциональных грамотностей, прежде всего, связанных с цифровизацией.

Воровщиков С. Г.: Вам не кажется, что правильнее называть организационную грамотность, о которой вы говорили, управленческой?

Хуторской А. В.: Конечно, термины «организация» и «управление» синонимичны. Но организация более широкое понятие, чем управление, поскольку управление обычно относится к другим людям и процессам, а организация ещё и к себе. Конечно, можно говорить о самоуправлении, но организовать – не совсем управлять.

Воровщиков С. Г.: Не следует ли вернуться к забытому понятию «общеучебные умения», которые сегодня некорректно «забиты» универсальными учебными действиями?

Хуторской А. В.: В науке и образовании каждому понятию есть место – и умениям, и действиям, и грамотностям, и компетентностям. Просто текущими политиками в образовании некоторые педагогические термины попираются, замещаются на иные, в зависимости от тех, кто в них заинтересован.

Громова В.: Добрый день! Прослушала сегодня вебинар «Что такое функциональная грамотность». Было интересно услышать мнение, отличное от преобладающего в образовании. А. В. Хуторской четко описал границы функциональ-

ной грамотности, обозначил её виды. Хотелось бы подробнее узнать о методике формирования и оценивания функциональной грамотности. Спасибо за мероприятие!

Хуторской А. В.: Действительно, наше мнение, точнее, концепция научной школы отличается от преобладающего в массовом образовании. Чем? Прежде всего, научной обоснованностью. Мы не спешим и другим не советуем бросаться «перенимать чей-то опыт» или выполнять чьи-либо указания без включения собственного профессионального мировоззрения, осознания смыслов происходящего. Что касается «подробнее узнать о методике формирования и оценивания функциональной грамотности», приглашаю на наши ближайшие курсы, их несколько²⁶. Кроме того, мы проводим выездные семинары в регионы на заказ²⁷.

²⁶ Расписание курсов // Сайт Центра дистанционного образования «Эйдос». URL: <https://eidos.ru/event/courses/teachers/schedule/>

²⁷ Семинары // Сайт Института образования человека. URL: <https://eidos-institute.ru/event/seminars/>

Глава II. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ В ШКОЛЕ

В данной главе представлены *примеры* методологии и методики развития отдельных видов функциональной грамотности в школе. Перечень параграфов не означает, что других видов функциональной грамотности нет. Согласно представленной в предыдущей главе модели любая деятельность и любая компетенция имеют в своей основе соответствующие функциональные грамотности.

Задача главы – раскрыть методологию и привести методические подходы развития у школьников отдельных видов функциональной грамотности. В главу включены материалы учителей-исследователей по диагностике функциональных грамотностей школьников на различных учебных предметах.

2.1. Учебная грамотность

Понятия «учение», «учебная деятельность», «учебная грамотность»

Соотношение понятий «учение» и «учебная деятельность» относится к одному из давних терминологических споров. В настоящее время вспыхнули дискуссии по поводу функциональной грамотности учащихся.

На что опираться учителю, методисту в своей практике? Носителями стройных теоретических суждений, авторами методологически корректных и выверенных практикой трудов, являются представители Научной школы человекообразного образования²⁸. Основатель и лидер научной школы А. В. Хуторской обосновал следующее определение: *«Функциональная грамотность – это владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления деятельности в определённой сфере»*²⁹. В основу данного определения учёный положил математическую формулу функции $y = f(x)$: «С педагогической точки зре-

²⁸ Труды Научной школы А. В. Хуторского [Электронный ресурс] // Сайт Института образования человека. – URL: <https://eidos-institute.ru/science/works/> Дата обращения 12.01.2023 г.

²⁹ Хуторской А. В. Что такое функциональная грамотность? // Эйдос. – 2022. – №3. – С.1. – URL: <https://eidos.ru/journal/>

ния: x – способность человека, y – результат применения этой способности в действии или деятельности человека. f – функция, позволяющая человеку со способностью « x », получить результат « y ». Если переходить к обучению, то задача учителя – научить ученика добиваться результата « y », имея способность « x ». Данная интерпретация позволила выстроить основные этапы методики развития функциональной грамотности: учитель должен «1) иметь заданный результат – образовательный стандарт « y »; 2) продиагностировать необходимую способность ученика « x »; 3) знать способы создания учеником результата « y »; 4) владеть методикой обучения ученика со способностью « x » достижению результата « y »³⁰.

Опираясь на определение функциональной грамотности, предложенное А. В. Хуторским, сформулируем определение понятия ***учебная грамотность*** как *владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления учебной деятельности*.

Очевидно, что определение сути учебной грамотности требует характеристику учебной деятельности. Следует признать, что учебную деятельность осуществляет широкий круг обучающихся: от дошкольников до профессионалов, занимающихся на курсах повышения квалификации. И каждый тип субъектов учебной деятельности, их уровень образования, разумеется, во многом обуславливают специфику

³⁰ Там же.

учебной грамотности. Однако мы сделаем акцент на владение учебной грамотностью именно школьниками.

Прежде всего, необходимо определить и обосновать содержание понятия «учебная деятельность». Некоторые авторы трактуют понятия «учение» и «учебная деятельность» как синонимы³¹. Однако еще в конце 1950-х годов Д. Б. Эльконин развел эти два понятия, сформулировав положение об учебной деятельности как ведущей деятельности школьника, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых учеником в качестве своих личных целей: «эта деятельность по самоизменению, ее продукт – те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте»³². Если мотивами других видов деятельности школьника в образовательном процессе могут быть мотивы оценки, благополучия, соревновательности, то мотивом учебной деятельности, по мнению Д. Б. Эльконина, может быть только учебно-познавательный мотив, направленный на «овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий». Таким образом, с данной точки зрения, в учении школьника можно выделить собственно учение и учебную деятельность как более высокий уровень учения.

³¹ Новиков А. М. Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005. – С.27—32.

³² Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 269.

В. В. Давыдов подчеркивал: «Термин «учебная деятельность», обозначающий один из типов воспроизводящей деятельности детей, не следует отождествлять с термином «учение». Дети, как известно, учатся в самых разных видах деятельности (в игре, труде, при занятии спортом и т.д.)»³³. А. К. Маркова настаивает: «Не всякое учение является учебной деятельностью. Учение может стать учебной деятельностью, если школьник в ходе добывания знаний овладевает обогащающими его новыми способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных учебных задач, усваивает приемы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности»³⁴.

Таким образом, сторонники концепции развивающего обучения считают, что цель учебной деятельности заключается в саморазвитии учащегося при его теоретическом восхождении от абстрактного к конкретному.

Интериоризации и экстериоризация в учебной деятельности

Нам представляется более современной и перспективной интерпретация учебной деятельности Научной школой А. В. Хуторского как первичное изучение реальных объек-

³³ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – С.126.

³⁴ Маркова А. К. Формирование мотивации учения/ А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – С. 34—35.

тов, а не информации о них³⁵. А. В. Хуторской настаивает, что цель учебной деятельности состоит *не в саморазвитии, а в самореализации учащегося*. Особенно ярко это проявляется в эвристическом обучении как «обучении, ставящим целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания». В таком подходе невозможно «дать» ученику знания, как и всё образование. Знания не передаются и не усваиваются, а создаются учеником в его учебной деятельности.

Во время одной из дискуссий³⁶ был приведен пакет цитат из книги В. В. Давыдова, иллюстрирующих его теоретическую концепцию учебной деятельности, которая не совпадает с концепцией А. В. Хуторского. Вот что писал В. В. Давыдов:

- «Получая образование, человек осуществляет специфическую учебную деятельность...»³⁷.
- «Образование, реализуемое через учебную деятельность, изначально связано с усвоением теоретических знаний, имеющих в науке, искусстве, морали, праве, религии»³⁸.

³⁵ Хуторской А. В. Современная дидактика. – СПб: Питер, 2001. – 544с.

³⁶ Чем теория эвристического обучения А. В. Хуторского отличается от теории развивающего обучения В. В. Давыдова? // Вестник Института образования человека. – 2018. – №2. – С.2. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37250784>

³⁷ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. С.149.

³⁸ Там же, с.149.

– Учитель должен «сообщать» знания, а ученики их «усваивать»: «Школьное образование нужно ориентировать на сообщение таких знаний, которые дети могут усваивать в процессе теоретического обобщения и абстрагирования, приводящего их к теоретическим понятиям»³⁹.

– «Школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности»⁴⁰.

Перечисленные суждения основываются на теории *интериоризации* как внесения внутрь ученика внешнего «заказа» на его образование. Концепция учебной деятельности Научной школы человеко-сообразного образования исходит из теории *экстериоризации*, согласно которой учение предстаёт как открытия ученика, непрерывное продуцирование им образовательных результатов, в том числе и знаний⁴¹.

Образовательный продукт ученика

Одним из ключевых понятий в научной школе А. В. Хуторского является *образовательный продукт ученика*. В этом понятии одно из основных отличий дидактики

³⁹ Там же, с. 6.

⁴⁰ Там же, с. 152.

⁴¹ Хуторской А. В. Интериоризация и экстериоризация в образовании // Вестник Института образования человека. 2022. №1. С. 4. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48940247>

А. В. Хуторского от дидактики В. В. Давыдова, у которого результат выражается в решении учебных задач и развитием для этого теоретическом мышлении⁴².

По А. В. Хуторскому «Под образовательными продуктами понимаются, во-первых, внешние – овеществленные продукты деятельности учащегося в виде суждений, текстов, рисунков, поделок и т.п.; во-вторых, внутренние – изменения личностных качеств учащегося, которые развиваются в образовательном процессе. Обе составляющие – материальная и личностная составляющие продукта, создаются обучающимся одновременно в ходе осуществления образовательного процесса»⁴³. То есть знания создаются учеником в ходе учения как его личностные новообразования.

Что же такое учение и какая для него необходима функциональная грамотность? Опираясь на ключевые положения концепции активизации учения Т. И. Шамовой⁴⁴, мы представили учебную деятельность как качественный уровень учения⁴⁵.

⁴² Хуторской А. В. Взаимосвязь личностно-ориентированного и человекоподобного типов образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 16 окт. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/>

⁴³ Хуторской А. В. Что такое образовательный продукт? // Эйдос. – 2019. – №3. – С.12. – URL: <https://eidos.ru/journal/>

⁴⁴ Шамова Т. И. Избранное. – М.: Центральное издательство, 2004. – 320 с.

⁴⁵ Воровщиков С. Г. Специфика учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников // Преподаватель. XXI век. – 2009. – №4. – С. 16—28.

Т. И. Шамова, рассматривая «учение как самоуправляемый процесс отражательно-преобразующей деятельности школьников», выделила *во внешней структуре учебной деятельности* следующие компоненты: мотивационный, ориентационный компоненты, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный компоненты⁴⁶.

Во внутреннем строении учебной деятельности Т. И. Шамова даёт характеристику познавательного действия как продуктивного способа учения: «В анализе познавательной деятельности мы исходим из того, что она представляет собой сложную систему, в качестве „структурной единицы“ которой можно выделить познавательное действие... Познавательное действие всегда предполагает получение нового познавательного результата (подчёркнуто нами). Познавательное действие характеризуется осознанием цели, в силу чего осознается и само действие, ведущее к достижению этой цели. Таким образом, под познавательным действием мы имеем в виду осознанный, целенаправленный, результативно завершённый познавательный акт, всегда связанный с решением познавательной задачи»⁴⁷. Образовательный продукт как новый познавательный результат выступает в качестве решения познавательной задачи.

Опираясь на указанное положение, представим и кратко охарактеризуем состав и структуру общеучебных умений

⁴⁶ Шамова Т. И. Избранное. – М.: Центральное издательство, 2004. – С.71.

⁴⁷ Там же, С.74.

как универсальных учебных умений, необходимых для осуществления учебной деятельности школьника. Именно общеучебные умения входят в содержание функциональной учебной грамотности.

Состав универсальных учебных умений и грамотностей

Деятельностный компонент учебной грамотности – универсальные для многих школьных предметов учебно-познавательные способы добывания, организации и применения учеником знаний в стандартных и нестандартных ситуациях – так называемые общеучебные умения. А также общенаучные способы познания, «которые должны иметь не столько учебно-тренировочную, сколько реально действенную роль в жизни»⁴⁸.

Учитывая общеобразовательную направленность школьного образования, сделаем акцент именно на общеучебных умениях, т.к. именно общеучебные умения являются приоритетным учебным ресурсом для школьников.

Определим учебную деятельность как *самоуправляемую деятельность учащегося по решению личностно-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем посредством разработки образовательного продукта, сопровождающуюся овладением необходимыми для ее раз-*

⁴⁸ Хуторской А. В. Современная дидактика. – СПб: Питер, 2001. С.58.

решения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации. Такая трактовка определяет состав и структуру классификации общеучебных умений.

Реализация конструктивного подхода к развитию учебной грамотности школьников затруднена недостатками существующих ФГОСов. Следует признать, что в связи с неясной классификационной основой, некорректностью, излишней обобщенностью и неконкретностью формулировок отдельных универсальных учебных действий, изложенных в федеральных образовательных стандартах, остро стоит проблема отсутствия в них состава и структуры общеучебных умений. Разработчиками данной части стандарта была проигнорирована почти полувекковая история отечественной педагогики по системному осмыслению общеучебных умений. Так, еще в 1980 году Н. А. Лошкаревой по заказу Министерства просвещения СССР была разработана «Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда»⁴⁹. Эти исследования представлены также в работах Ю. К. Бабанского, М. И. Кондакова, В. Ф. Паламарчук, Д. В. Татьянченко, А. В. Усовой, Т. И. Шамовой, Л. М. Фридмана, были они отражены и в образовательных стандартах 2004 года. В последующих версиях ФГОС они исчезли.

Каков же должен быть состав общеучебных умений, входящих в содержание учебной грамотности? В классифика-

⁴⁹ Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников (I—X классы): Проект. — М., 1980. — 20 с.

ции, опубликованной нами в 1996 году⁵⁰, общеучебные умения объединены в три группы:

1. *Учебно-управленческие умения.*

2. *Учебно-информационные умения.*

2.1. Умения работать с письменными текстами.

2.2. Умения работать с устными текстами.

2.3. Умения работать с реальными объектами как источниками информации.

3. *Учебно-логические умения.*

3.1. Анализ и синтез.

3.2. Сравнение.

3.3. Обобщение и классификация.

3.4. Определение понятий.

3.5. Доказательство и опровержение.

3.6. Определение и решение проблем.

Каждая группа умений содержит конкретные операционально представленные формулировки умений.

Прокомментируем группы общеучебных умений, которые имеют соответствующие функциональные грамотности.

Учебно-управленческие умения/грамотности. В основе классификации умений положена логика самоуправления учебной деятельностью учащегося. Трактовка учебной деятельности особенно как самоуправяемого процесса предполагает рассмотрение данных умений сквозь призму *управ-*

⁵⁰ Татьянченко Д. В. Общеучебные умения: очарование очевидного/ Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков. – Челябинск: ЦНТИ, 1996. – 86 с.

ленческого цикла, под которым принято понимать целостную совокупность сориентированных на достижение определенной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых последовательно, а иногда параллельно.

Как правило, в состав управленческого цикла включают следующие виды управленческой деятельности:

- *планирование*, т.е. определение целей и средств их достижения;
- *организация*, т.е. создание и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов;
- *контроль*, т.е. сбор информации о процессе выполнения намеченных планов;
- *регулирование*, т.е. корректировка планов и процесса их реализации;
- *анализ*, т.е. изучение и оценка процесса и результатов выполнения планов.

Следует отметить, что осмысление учебно-управленческих умений в аспекте управленческого цикла позволяет не только установить полный состав данных умений и грамотностей, но и определить их взаимообусловленность, взаимодействие, взаимодополняемость, определенную последовательность использования. Таким образом, под *учебно-управленческими умениями* можно понимать общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной де-

тельности учащимися.

Учебно-информационные умения/грамотности. В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации. На основании этого в классификации представлены три группы учебно-информационных умений:

- «умения работать с письменными текстами»,
- «умения работать с устными текстами»,
- «умения работать с реальными объектами как источниками информации».

Следует отметить ряд особенностей последней группы умений. Наряду с традиционными умениями, связанными с наблюдением и проведением эксперимента, в данной группе отдельно представлены умения по *моделированию*. Это объясняется тем, что овладение умениями моделирования позволяет более эффективно понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, принципы развития и взаимодействия с окружающими объектами. Таким образом, под *учебно-информационными умениями* понимаются общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

Учебно-логические умения/грамотности. В первую группу входят пять первых умений (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятий, доказательство и опровержение), соответствующих основным ме-

тодам и формам мышления, которые являются предметом изучения формальной логики. Однако *формальная логика*, несмотря на богатый арсенал своих средств, не охватывает процесс движения мысли в его диалектических противоположностях. Эти вопросы решает *диалектическая логика*, предметом которой является творческое мышление, проявляющееся в постановке и решении проблем. Таким образом, под *учебно-логическими умениями* понимаются общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач.

В отличие от учебно-управленческих и учебно-информационных умений, сгруппированных в два блока для начальной и основной школы, учебно-логические умения представлены целостно для данных уровней общего образования. Это объясняется тем, что совершенствование качества учебно-управленческих и учебно-информационных умений в первую очередь определяется усложнением алгоритмов и нормативных требований к учебной деятельности. Например, в начальной школе учениками составляется простой план, а в основной – сложный план устного или письменного текста. В то время как учебно-логические умения и в начальной, и в основной школе осуществляются по одному и тому же алгоритму, но возрастает сложность учебной информации, которая анализируется, сравнивается, обобщается. Учитывая профильную направленность обучения в старших классах, общеучебные умения в образовательном про-

цессе играют факультативную роль, они старшеклассниками активно используются, но образовательным приоритетом являются предметные знания и умения. Поэтому целенаправленное формирование общеучебных умений ограничивается, в основном, первыми двумя ступенями школьного образования.

С позиций информационного подхода учебная деятельность представляет собой *(само) управляемую деятельность* ученика, состоящую из выявления информации; ее преобразования; установления информации о ходе и промежуточных результатах деятельности от учителя или в результате самоконтроля; в случае необходимости – внесение в деятельность определенных корректив; вновь получение информации о процессе и результатах деятельности и т. д. вплоть до решения учебно-познавательной проблемы, когда учебная информация превращается в знания, умения и убеждения учащихся при создании образовательного продукта. Такое понимание учебной деятельности определяет приоритетное значение учебно-управленческих умений, направленных на формирование учебно-познавательной цели, проектирование и организацию ее выполнения, анализ полученных результатов, и заставляет рассматривать учебно-информационные и учебно-логические умения как средство достижения данной цели.

Таким образом, главное существенное предназначение учебной грамотности заключается в том, что она позволя-

ет учащимся корректно осуществлять *продуктивную учебную деятельность*, которая направлена на решение реальной, социально актуальной и личностно значимой для учащегося познавательной проблемы. Вопросам развития учебной грамотности в учебных предметах посвящены дистанционные курсы⁵¹.

⁵¹ Дистанционный курс «Методика обучения функциональной грамотности в учебных предметах» // Сайт Центра дистанционного образования «Эйдос». URL: <https://eidos.ru/event/courses/teachers/catalog/61404/>

2.2. Организационная грамотность

Жизнь современного ученика включает значительное количество дисциплин и видов деятельности – урочных, внеурочных, досуговых и др. Недостаточная организация своей деятельности отрицательно влияет на достижение её результатов, вызывает утомление, стрессы, потерю работоспособности. Для решения данной проблемы необходимо владение организационной грамотностью. Данный тип грамотности выступает одним из пяти ключевых грамотностей, которые определены в Научной школе человекообразного образования: 1) когнитивная, 2) креативная, 3) организационная, 4) коммуникативная, 5) ценностно-смысловая⁵².

Гибкая организация деятельности достигается, прежде всего, тремя ключевыми методами: *целеполаганием, планированием и рефлексией*.

Достижение и успешность результатов зависит от умения распределять множество различных видов деятельности по объёму и во времени, постоянно выполнять мониторинг текущей деятельности, а главное – применять инструменты, позволяющие это осуществлять и координировать.

Такой инструментарий и является функциональной орга-

⁵² Хуторской А. В. 5 ключевых стремлений ученика к самореализации. [Видео-запись] // EidosVideo, 6 ноября 2021 г. – 11 мин. <https://youtu.be/DpNliuGQcXU>
Дата обращения 12.01.2023 г.

низационной грамотностью. В него входит комплекс методов, форм, средств организации многогранной и продуктивной учебной деятельности, который позволит грамотно выстраивать траекторию достижения результатов: ставить цели, составлять планы, распределять задачи по объёму, находить временные резервы, оперативно переключаться между различными видами деятельности, рефлексировать её. Так актуализируется одна из функциональных грамотностей человека – организационная – одна из ключевых грамотностей, которая в русле человекообразного образования отвечает стремлениям человека.

Функциональная грамотность определена А. В. Хуторским как «владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления деятельности в определённой сфере»⁵³. В данном направлении ведёт работу Научная школа.

***Под организационной грамотностью** мы понимаем владение инструментами организации своей жизни и деятельности – умение определять конечные продукты деятельности, способы решения задач, распределять их во времени, рефлексировать результаты.*

В данном контексте важным является освоение этих ме-

⁵³ Хуторской А. В. Что такое функциональная грамотность? // Эйдос. – 2022. – №3. – С.1. – <https://eidos.ru/journal/>

тодов, в частности целеполагания и рефлексии, которое возможно осуществить на курсах ЦДО «Эйдос»⁵⁴. В данном параграфе остановимся на планировании.

Планирование как метод обучения предполагает составление плана образовательной деятельности на определённый период – основные этапы и виды деятельности обучающегося по достижению целей. Однако, образовательная деятельность – не единственная для ученика и, соответственно, вопросы планирования выходят за её рамки.

В области планирования жизнедеятельности существуют различные популярные методы: матрица Эйзенхауэра, метод Парето, тайм-методы. Наш опыт их применения на практике показывает положительные и отрицательные стороны, которые перечислим ниже.

Матрица Эйзенхауэра. В основе метода лежит распределение дел по четырем категориям:

- важно и срочно – краткие сроки, дедлайны;
- важно и не срочно – задачи с долгосрочной перспективой;
- неважно и срочно – рутина, ежедневные задачи;
- неважно и не срочно – досуг, хобби.

Метод Парето, или «правило 80 на 20». Суть метода состоит в выборе эффективных действий, которые при затрате 20% усилий приводят к 80% результата (в случае неэффек-

⁵⁴ Дистанционные курсы для педагогов // Сайт Центра дистанционного образования «Эйдос». – URL: <https://eidos.ru/event/courses/>.

тивных действий – наоборот).

Фикс-тайм методы – техники, которые предполагают работу по таймеру (например, метод Pomodoro: 30 минут работы – 5 минут перерыв – «большая перемена» в 30 минут после 4-х таких блоков).

Метод декомпозиции, или «поедание слона по кусочкам» – деление больших задач на мелкие шаги и таким образом конкретизация и поэтапное решение задач.

Эти методы, несмотря на их очевидные преимущества, имеют и «нерабочие» стороны. Так, матрица Эйзенхауэра – работа со списками, которые распределяются по категориям не всегда равномерно и блок «срочно и важно» часто бывает перегружен. Метод Парето при неумении выбирать эффективные действия время- и трудозатратен, так как нужное действие выбирается путём перебора и опытного применения. Тайм-методы рискуют остановить решение задачи на половине пути, так как «вышло время». Применяя метод декомпозиции, существует риск раздробить задачу не только по объёму, но и по временному диапазону, что сделает её долго выполняемой. Нетрудно заметить, что эти методы не универсальны.

Обратимся к группе методов, которые позволят сформировать и развить организационную грамотность: целеполагание, планирование и рефлексия – важные инструменты тайм-менеджмента и ключевые оргдеятельностные методы в эвристическом обучении. «Запуск» этих методов возмож-

но провести при помощи базисной триады вопросов «Что? Как? Почему?», разработанной в Научной школе А. Д. Королём⁵⁵:

– **Что?** – вопрос относительно продукта. Что я хочу / мне нужно сделать?

– **Как?** – вопрос о способах и средствах решения задач. Как, с помощью чего, в какие сроки, какими этапами я буду это делать? Как учитывать, фиксировать, проверять?

– **Почему?** – смыслополагающий вопрос, позволяет выявить истинность целей, ценностное отношение к продукту деятельности, отразить количественные и качественные результаты. Почему именно так нужно сделать/распределить, почему получен такой результат?

Базисная триада вопросов – действенный инструмент для формирования организационной грамотности. Если любое дело оценить с помощью этих вопросов, исчезают ряд проблем – как минимум:

- постоянно что-то делать, но не достигать результата (показывается видение конечного продукта);
- не знать, за что взяться, когда сваливается множество дел (видна трудоёмкость задач, их иерархия);
- всё кажется одинаково важным (обозначаются приоритеты).

Переноса данный инструмент в практическую область,

⁵⁵ Король А. Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога. – Дис. ... докт. пед. наук. – М., 2010.

мы сталкиваемся с рядом вопросов; некоторые из них обсуждались в ходе вебинара Научной школы, посвящённого функциональной грамотности (выступление канд. пед. наук Т. В. Свитовой), другие прорабатываются на дистанционном курсе⁵⁶.

Приведём заданные во время вебинара вопросы и ответы на них.

Хуторской А. В.: Существуют десятки приёмов целеполагания и рефлексии, а в планировании, кроме международных известных методик, их пока не так много – особенно тех, которые учитывали бы концептуальные подходы человекообразного образования. Насколько актуальны критерии выбора учеником задач для своего планирования: важное – неважное; мои – не мои (внешние); я предлагаю, потому что у меня есть такая цель – мне предлагают? Каким критериям и как надо обучать, чтобы организационная грамотность развивалась человекообразно?

Свитова Т. В.: В данном вопросе отчасти содержится ответ – главный критерий выбора задач начинается с отражения позиции «мои – не мои». Допустим, ученик не считает значимым все предметы в школе, студент – все дисциплины в институте, но ему надо запланировать подготовку по этому предмету, потому что нужно сдать экзамен и в конечном ито-

⁵⁶ Дистанционный курс «Методика развития организационной грамотности обучающихся» // Сайт Центра дистанционного образования «Эйдос». URL: <https://eidos.ru/event/courses/teachers/catalog/61406/>

ге – получить аттестат или диплом. Здесь возникает необходимость состыковать задаваемое извне и то, что важно для самого человека, и найти именно то, что относится к категории «мои». Даже если это не самый любимый предмет, и ученик хочет заниматься другим, необходимо обратиться к вопросу: что мне может дать этот предмет для реализации моих интересов, достижения моих целей? – и в большей степени уделить время и внимание именно этому аспекту.

Хуторской А. В.: Как распределять развитие организационной грамотности, начиная с 1 класса по 11 класс, и далее – студентов и взрослых людей? Есть ли какое-то изменение этой грамотности, или она появилась, условно говоря, в третьем классе и больше не будет меняться?

Свитова Т. В.: Это вопрос требует продолжительного исследования, так как возраст от первоклассника до выпускника школы охватывает достаточно большой диапазон. Это могут быть разные уровни организационной грамотности – например, при целеполагании не все могут сразу самостоятельно сформулировать свои цели, и тогда используется список примерных целей, из которых ученик делает самостоятельный выбор. Здесь нужно также учитывать и возрастные особенности ребенка, и его индивидуальные возможности и способности, умения ставить цели и рефлексировать. Например, в моём собственном опыте были трудности в освоении рефлексии на курсах ЦДО «Эйдос» уже во взрослом возрасте – казалось, что все вопросы, по сути, дублируют

друг друга и было непонятно, что отвечать. Со временем и практикой рефлексия стала автоматическим «фоновым» процессом любой деятельности. Дети бывают по своему темпераменту углубленные в себя, имеющие склонность к рефлексивной деятельности, а бывают более внешне ориентированные по своим проявлениям и у них рефлексивность не так ярко выражена. Эти факторы также оказывают влияние на развитие организационной грамотности, и их необходимо учитывать. Однако четко распределить этапы и уровни развития возможно после определённого исследования.

Андрианова Г. А.: Каким образом обучающиеся должны фиксировать свои результаты, применяя функциональную грамотность в организационной деятельности? Каковы внутренние и внешние результаты и как их фиксировать?

Свитова Т. В.: Фиксация может быть как устной, так и письменной; для учащихся – особенно младших классов – в большей степени устной (трудно представить себе ребёнка, который постоянно носит с собой тетрадку для записи результатов). Вид фиксации зависит и от типа продукта – внешний нам виден сразу и можем его зафиксировать, а для определения своего внутреннего продукта, приращения может понадобиться больше времени – например, когда получилось успешно выполнить действие несколько раз подряд, приходит осознание: я научился такому действию, у меня развился навык, сформировалась привычка и т. п. Это может быть дневник достижений в свободной текстовой фор-

ме, или запись в двух колонках, отражающая «что я хочу достичь/сделать – чего достиг». То есть способы могут быть и письменные, и устные.

«Как научить обучающихся определять свои приоритеты и согласовывать их с задачами школы, родителей?» (Г. А. Андрианова).

Свитова Т. В.: Школа (учителя) и родители могут занимать по отношению к обучающемуся авторитарную позицию, часто направленную на достижение внешнего благополучия. Вместе с тем, современный ребёнок способен сам активно определять соотношение задач со своими приоритетами и отказываться выполнять поставленные извне задачи вопреки дисциплине. Важно научить ребёнка задавать себе вопрос – что из предмета я могу взять для себя, своих интересов?

Хуторская А. А.: Как дети могут сказать «нет» авторитарным родителям и учителям, или учителя – «отодвинуть» навязанные администрацией дела?

Свитова Т. В.: На данный вопрос нет однозначного ответа. Можно научить самого ребёнка отстаивать свои границы, хотя мы понимаем, что авторитарные взрослые все равно достигают своих целей. Как вариант, педагог может поговорить с родителями (или наоборот) с обращением прислушаться к ребёнку, потому что он сможет проявить свои интересы, внутренние качества. В случае с педагогическими работниками важно оценить «входящую» задачу по критерию

срочности, важности (личной и социальной, в данном случае, в том числе функциональной) и варьировать решение в зависимости от этого. Например, мы выполняем функциональную работу формального характера, с излишней бюрократической нагрузкой и т. п. В такой ситуации важно переакцентировать задачу: «что полезного я могу извлечь из неё, если она неизбежна или навязана» (мы не имеем здесь ввиду должностные обязанности)? Например, опыт разработки и актуализации рабочих программ по многочисленным дисциплинам мне был интересен для создания алгоритма, который позволит выполнить большой объём работы за короткий срок. Сделать акцент на свой интерес – надёжный способ организовать себя на действие.

Казданян С. Ш.: «Какие приёмы можно применять при решении вопросов организационной грамотности?»

Свитова Т. В.: Одним из первых и важных приёмов является вопрошание. Часто бывает понятно, ЧТО сделать, но при этом непонятно КАК. В этом случае вопрос «Как?» помогает отрегулировать задачу и по объёму (из каких более мелких задач она состоит), и по средствам (что применить, с помощью чего выполнить), и по времени (что можно сделать за 15 минут, на что запланировать 2 часа).

Казданян С. Ш.: В чем разница между организационной грамотностью и организационной компетентностью?

Свитова Т. В.: Данный вопрос убедительно раскрывает-

ся в статье А. В. Хуторского⁵⁷: грамотность является базовой единицей, которая входит как составная часть в компетентность, является её основой. Соотношение между организационной грамотностью и организационной компетентностью такое же, как и в целом между функциональной грамотностью и функциональной компетентностью.

Казданян С. Ш.: В какой степени проявляется организационная грамотность – на уровне навыка (уже автоматизированного действия) или просто умений?

Свитова Т. В.: Если говорить об умениях и навыках в контексте организационной грамотности, необходимо учесть, что это разные уровни её проявления и они зависят от способностей и индивидуальных особенностей. Вначале это может быть умение – выполнить действие 1, 2, 3 раза и более, затем в итоге многократных повторений это переходит в навык, владение.

Очевидно, что мониторинг списка задач с помощью вопросов «Что? Как? Почему?» не решают сразу всю проблему организации деятельности, но именно первую ступень – расстановку приоритетов, оценку трудоёмкости задач, определение способов деятельности – позволяет пройти.

Остаётся множество других вопросов, следующих за этим первым шагом: Как составить свой график? Как вести ежедневник? В каком порядке выполнить задачи? Как сэконо-

⁵⁷ Хуторской А. В. Что такое функциональная грамотность? // Эйдос. – 2022. – №3. – С.1. – <https://eidos.ru/journal/>

мать время? Что делать в случае цейтнота? Эти вопросы требуют рассмотрения в рамках отдельного дистанционного курса.

2.3. Информационная грамотность

Функциональная грамотность – новое требование к образовательным результатам учеников наряду с уже объявленными ранее ЗУНами, компетенциями, УУД, метапредметными и личностными результатами. В таком потоке терминов и требований несложно запутаться. Поэтому крайне важно определиться с понятиями, принять и понять, что это не взаимоисключающие подходы, не что-то новое и дополнительное, а просто еще один срез «образовательного пирога»: можно проверять теоретические знания ребенка, можно – его практические умения и способность действовать в реальной ситуации и т. д.

Если проанализировать выдачи поисковой системы по запросам «виды», «типы» или «состав функциональной грамотности», заметим, что подходы разнятся, наполнение этого понятия вариативно. Однако все источники непременно указывают одним из компонентов функциональной грамотности грамотность информационную (иногда она указывается через запятую с компьютерной грамотностью). Почему же относительно нее царит такое единодушие? Потому, что сегодня информационная грамотность не только и не столько связана с предметом информатика, сколько является неотъемлемой составляющей нашей бытовой грамотности, позволяющей жить и принимать решения в информационном ми-

ре. Рассмотрим особенности информационной грамотности учащихся.

Будем придерживаться следующих общих тезисов относительно функциональной грамотности, сформулированных Научной школой человекообразного образования. Итак, *функциональная грамотность*:

– Это владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления деятельности в определённой сфере.

– Это базовый уровень компетентности.

Цель функциональной грамотности – освоить инструмент.

Что же такое информационная грамотность? На бытовом уровне вроде бы понятно, о чем идет речь. Многие ответят, что это умение работать с информацией. И каждый учитель назовет это одной из своих задач – научить ребенка работать с информацией. Однако в педагогической науке до сих пор нет однозначного понимания, что такое информационная грамотность. Поисковая система по запросу «информационная грамотность» предлагает следующие трактовки, которые размещены на сайтах школ, методических кабинетов, институтов развития образования (рис. 1—3).

Информационная грамотность – это технология учебы

- осознать личную потребность в информации для решения той или иной проблемы;
- выработать стратегию поиска, ставя значимые вопросы;
- найти информацию по данной теме;
- отсортировать, организовать, проанализировать найденную информацию и оценить ее релевантность;
- оценить качество, точность, авторитетность и надежность информации;
- сформировать собственную реакцию на нее;
- представить аудитории (или самому себе) свою точку зрения, новые знания и понимание или решение проблемы;
- оценить эффективность проделанной работы по следующим критериям: изученный материал, приобретенные навыки и решение поставленной задачи;
- доказать, что полученные знания оказали влияние на личные позиции и поведение;
- осознать, что модель решения проблем применительно к задачам развития информационной грамотности можно распространить на все сферы жизни человека. Это инструмент для превращения индивидуума в активного члена общества, которое строится на знаниях.

Рис. 1. Информационная грамотность – технология учебы⁵⁸.

⁵⁸ Определение информационной грамотности: <https://thepresentation.ru/uncategorized/seminar-n-7razvitie-informatsionnoy-kompetentnosti-kompleksnyy-podhod>

Информационная грамотность



Информационная грамотность – способность человека идентифицировать потребность в информации, умение её эффективно искать, оценивать и использовать.

Основные компоненты:

- идентификация информации
- выработка стратегии эффективного поиска информации
- организация информации
- анализ информации
- передача и интерпретация информации
- применение информации



Рис. 2. Информационная грамотность – определенная способность человека⁵⁹

⁵⁹ Определение информационная грамотности: <https://ppt-online.org/412531>

СТАНДАРТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ

- **Информационно грамотный пользователь:**
 - формулирует тематику необходимой информации
 - результативно проводит информационный поиск
 - критически оценивает полученную информацию
 - интегрирует отобранную информацию в свою систему знаний
 - эффективно использует информацию
 - понимает экономические, юридические и социальные аспекты использования информации
 - соблюдает этику и законность при доступе к информации

21

Рис. 3. Информационная грамотность – набор стандартов⁶⁰

Итак, однозначного мнения нет, вопросов по формулировкам и спискам показателей информационной грамотности много.

Когда мы говорим об информационной грамотности, наша Научная школа предлагает взять за основу следующие по-

⁶⁰ Определение информационной грамотности: <https://myslide.ru/presentation/universitetskaya-biblioteka-v-informacionnoobrazovatelnoj-srede?>

зиции:

Информационная грамотность – это базовый уровень информационной компетентности.

Информационная компетентность как понятие и направление в педагогике достаточно хорошо разработана, хотя оно по-прежнему развивающееся понятие.

Информационная компетентность ученика есть владение им инструментами участия в 4-х информационных процессах:

- Получение информации.
- Обработка информации.
- Хранение информации.
- Передача информации.

Перечень этих информационных процессов разработан наукой «информатика». Этими словами описываются достаточно общие наборы определенных функций, подчиненных генеральной задаче. В информатике особое внимание уделяется информационным процессам, связанным с коммуникационными сетями и техническими устройствами. Однако, рассматривая ученика (человека) как субъекта информационного пространства, каждый из этих процессов нужно конкретизировать.

Например, получение информации, предполагает ее поиск и сбор, например, найти в учебнике нужное определение, выписать его в тетрадь. Обработка информации человеком включает анализ, фильтр, оценку по критериям, пред-

ставление информации в нужном виде. Например, наблюдая опыт, ученик анализировал состояние прибора, отбирал и фиксировал нужные значения, представил в таблице.

Переработка информации один из самых трудозатратных и ресурсоемких процессов. При хранении информации с точки зрения человека важно: а) ее зафиксировать тем способом и в той форме, которые соответствуют ситуации и задаче; б) сохранить ее (как с точки зрения продления ее «жизни», так и с точки зрения защиты прав). Процесс передачи информации для человека – коммуникации, для ученика в школе – образовательные коммуникации. Сегодня это не только вербальные или письменные коммуникации, но и цифровые, дистанционные взаимодействия. Сегодня это элемент базовой грамотности ученика, то, что нужно, чтобы вообще учиться.

Инструментарий должен соответствовать субъекту (ребенку):

- возрасту,
- среде,
- учебному предмету.

Отметим, что информационная грамотность тесно связана с другими родственными понятиями: компьютерной, читательской, медийной, коммуникативной грамотностями. Мы считаем, что информационная грамотность является более общим понятием (рис. 4).



Рис. 4. Понятия, связанные с информационной грамотностью.

Вынуждены констатировать, что сегодняшняя система школьного образования мало способствует развитию у детей именно этого вида грамотности. С одной стороны, мы должны учить детей работать с разными источниками информации, а с другой стороны вводятся «единые учебники» по предметам. С одной стороны, необходимо учить детей работать с информацией в цифровой среде, а с другой –

в школах запрещаются или ограничиваются в использовании гаджеты и отдельные интернет-ресурсы. В школах по-прежнему доминируют репродуктивные задания, не предполагающие своего мнения, отличного от заданного; жесткие требования к формату ответов государственной итоговой аттестации также существенно ограничивают учеников в работе с информацией (рис.5).



Рис. 5. Противоречия в системе образования

Тем не менее, помогать стать ученикам «информационно грамотными» – это часть миссии педагога. Это результат, на который необходимо ориентироваться, в первую очередь, чтобы ребенок был в школе успешным учеником. Как же это делать на уроке? Рассмотрим пример информационной функциональной грамотности «поиск информации». В чем будет заключаться грамотность?

Во-первых, ученик должен знать: ГДЕ искать и КАК искать? В этом ребенку должен помочь учитель (рис. 6).

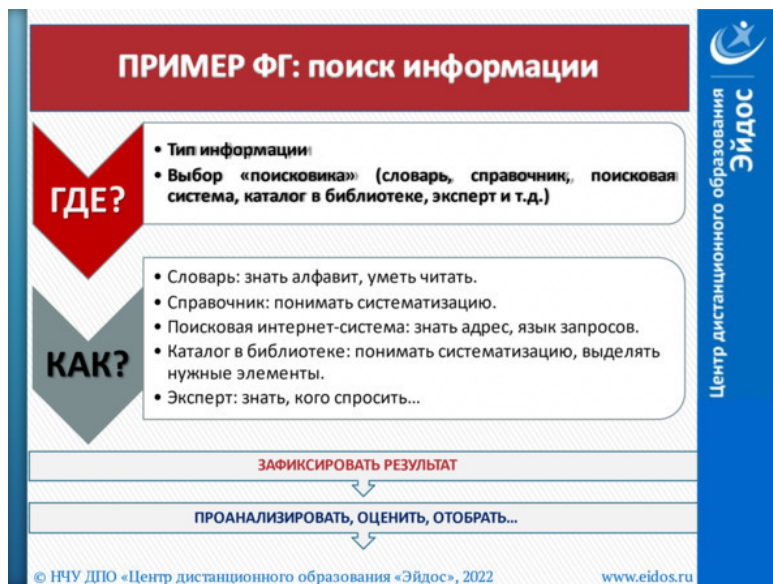


Рис. 6. Этапы грамотного поиска информации

В зависимости от типа информации помочь выбрать «поисковик», научить им пользоваться. Например, в начальной школе научить пользоваться словарем. В средних классах – справочниками и энциклопедиям, в более старших классах – выбирать эксперта соответствующего уровня компетентности.

Так как все информационные процессы связаны между собой, зафиксировать результат, а далее проанализировать, оценить, представить в нужном виде ... – это другие веточки информационной грамотности.

Отметим, что, говоря об информационной грамотности, мы имеем в виду именно инструментарий (его знание и владение им), то есть находимся в нижнем слое «пирога». И наша цель как педагогов, начиная с информационной грамотности, развить в ребенке информационную компетентность (рис. 7). Тогда ребенок будет не просто знать, что существуют разные поисковики, как ввести запрос в строку, а будет осознанно по своим потребностям и задачам в реальной жизненной ситуации делать свой выбор инструмента, целенаправленно пользоваться им и создавать свой продукт.



Рис. 7. Компетентность поиска информации

Таким образом, информационная грамотность обеспечивает только базовый уровень, стартовую ступеньку для развития информационной компетентности.

Чтобы учителю разобраться с вопросами обеспечения функциональной грамотности (в частности – информационной), Научная школа А. В. Хуторского проводит разные по длительности и формату мероприятия, как для учителей,

методистов, так и для педагогических коллективов⁶¹. Перечислим темы некоторых из них.

1. Дистанционные курсы по ФГОС 3.0 (72 часа – 10 дней).
 - Функциональная грамотность в основном общем образовании.
 - Методика обучения функциональной грамотности в учебных предметах.
 - Методика развития информационной грамотности.
2. Очные курсы в Москве и Санкт-Петербурге (36 часов – 3 дня, 72 часа – 7 дней).
3. Вебинары (40 мин.)
4. Выездные семинары в школы (1—3 дня).
 - 3-дневный семинар «Методика развития функциональной грамотности».
 - 1-дневный семинар (педсовет, лекция).

Подробная информация о данных мероприятиях расположена на сайтах Центра дистанционного образования «Эйдос» (<https://eidos.ru>) и Института образования человека (<https://eidos-institute.ru>).

⁶¹ Семинары, лекции, мастер-классы для школ // Сайт Института образования человека. – URL: <https://eidos-institute.ru/event/seminars/schools/>

2.4. Исследовательская грамотность

Основатель и лидер научной школы человекообразного образования А. В. Хуторской предложил следующее определение: «*Функциональная грамотность* – это владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления деятельности в определённой сфере»⁶². Опираясь на понимание сути функциональной грамотности и этапов методики ее развития, сформулируем определение понятия *исследовательская грамотность* как владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления учебного исследования учащимся.

Очевидно, что определение сути исследовательской грамотности требует сравнительную характеристику проектной и исследовательской деятельности, ибо их очень часто путают, а порой и воспринимают как синонимы.

Учебное исследование – это процесс, направленный на формирование более адекватного представления об изучаемом объекте:

– в процессе решения реальной познавательной проблемы,

⁶² Хуторской А. В. Функциональная грамотность в образовании / А. В. Хуторской, С. Г. Воровщиков, Г. А. Андрианова и др.: науч.-методич. пособие; под ред. А. В. Хуторского. – М.: Издательство Института образования человека, 2023. – С. 13 с.

- осуществляемый в соответствии с основными требованиями научного исследования,
- под руководством специалиста – научного руководителя,
- сопровождающийся овладением необходимой совокупностью знаний и умений по добыванию, переработке и применению информации.

Проект предполагает наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапах проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности. Важнейшим является ориентация проекта на создание полезного продукта в процессе решения личностно-значимой и социально-актуальной проблемы. Внешний результат (продукт) – это средство разрешения проблемы, которая и стала фактически причиной реализации проекта. Продукт проекта может быть монетизирован, ибо настолько востребован социумом или конкретными людьми-заказчиками. Внутренний результат – это успешный опыт решения проблемы проекта, освоенные учащимся знания и умения, принятые ценности.

Конечно, проект на определенном этапе его разработки и реализации может включать локальное исследование. Впрочем, само учебное исследование порой тоже предполагает планирование и осуществление одного или нескольких частных проектов. Однако требуется определить жанр всей работы, исходя из доминирующих целей: автор намерен бо-

лее полно нечто изучить или сделать полезный продукт, который даже могут купить, и/или он социально востребован. Выбрав жанр работы – исследование или проект – следует соблюдать требования именно данного жанра.

В качестве методологических оснований определения модели содержания исследовательской грамотности укажем следующие основания:

Во-первых, культурологическая концепция содержания образования, под которым И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский понимали «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по своей структуре человеческой культуре и состоящий из четырех культуросообразных компонентов: знаний, умений, процедур творческой деятельности, эмоционально-ценностных установок»⁶³. Однако классики отечественной дидактики понимали, что содержание социальной культуры, взятое в целом виде, пусть и после соответствующей педагогической интерпретации, недостаточно для конкретного определения содержания общего образования. В качестве таких источников авторы-разработчики концепции указывают виды деятельности. Очевидно, что одними из ключевых видов деятельности обучающегося является исследовательская деятельность, направленная на выработку новых или более адекватных знаний об изучаемом объекте.

⁶³ Дидактика средней школы / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. М. Шахмаев. – М.: Просвещение, 1982. С. 109.

Во-вторых, принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования позволил В. В. Краевскому и А.В Хуторскому определить *допредметное* и *предметное* содержания образования. Как известно, еще полвека назад в отечественной дидактике были определены и обоснованы *пять уровней формирования содержания образования*: общее теоретическое представление с высоким уровнем абстракции, которое обычно проявляется «в виде образовательных стандартов; уровень образовательной программы школы, включающей образовательные программы уровней общего образования; уровень проекта конкретного образовательного процесса, осуществляемого в рамках учебной программы по конкретным общеобразовательным дисциплинам; уровень реального образовательного процесса, когда осуществляется непосредственное взаимодействие учителя-воспитателя и учащихся-воспитанников на уроке или воспитательном мероприятии»⁶⁴. Очевидно, что содержание исследовательской грамотности не относится к предметному содержанию и носит метапредметный (надпредметный) характер, поэтому и должно быть спроектировано именно на первом уровне общего теоретического представления.

В-третьих, учитывая общеобразовательную направленность исследовательской деятельности именно школьников,

⁶⁴ Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 7—8.

подчеркнем важность содержания деятельностного компонента исследовательской грамотности учащихся, его направленности на владение общеучебными умениями как ключевыми инструментами умением учиться вообще и осуществлять учебное исследование в частности. Уметь учиться – это значит уметь самостоятельно осваивать новые знания, умения и навыки, развивать свои личностные качества, способности, планировать свою учебную деятельность, организовывать, контролировать, корректировать, рефлексировать и оценивать её⁶⁵. Следовательно, одним из оснований определения состава умений управлять собственной исследовательской деятельностью должно быть представление целостного управленческого цикла, включающего в себя полную последовательность управленческих функций⁶⁶.

В четвертых, модель содержания культуры исследовательской деятельности старшеклассника, разработанная М. М. Новожиловой в рамках диссертационного исследования⁶⁷.

Учитывая данные методологические основания, пред-

⁶⁵ Воровщиков С. Г. Деятельностная специфика учебной грамотности школьников / С. Г. Воровщиков // Эйдос. – 2023. – №1. – EDN WRPAPI.

⁶⁶ Воровщиков С. Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – М.: 5 за знания, 2006. – С. 178—199. – EDN QVINVV.

⁶⁷ Новожилова М. М. Формирование культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения/ Под науч. ред. С. Г. Воровщикова. – М.: МПГУ, 2009. – 252 с.

лагаем следующую *модель содержания исследовательской грамотности учащихся*:

1. Когнитивный компонент, т.е. опыт исследовательской деятельности, зафиксированный в форме ее результатов – знаний.

1.1. Знания ценностно-нормативного характера, отражающие понимание смысла исследовательской деятельности («знаю зачем»).

1.2. Знания декларативного характера, отражающие владение информацией о содержании, формах, историческом развитии теории и практики научного исследования («знаю что»).

1.3. Знания процедурного характера, отражающие представление о методах и приемах исследования, применяемых при решении стандартных и нестандартных познавательных проблем («знаю как»).

2. Деятельностный компонент, т.е. опыт осуществления способов исследовательской деятельности в форме готовности действовать по образцу – умений.

2.1. Учебно-управленческие умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и самоанализ исследовательской деятельности учащимся.

2.1.1. Умения по планированию исследования.

2.1.2. Умения по организации исследования.

2.1.3. Умения по контролю исследования направлены.

2.1.4. Умения по регулированию исследования.

2.1.5. Умения по анализу исследования.

2.2. Учебно-информационные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения познавательных проблем в ходе учебного исследования.

2.2.1. Умения работать с письменными текстами.

2.2.2. Умения работать с устными текстами.

2.2.3 Умения работать с реальными объектами как источниками информации.

Прокомментируем данную группу умений.

В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации. Очевидно, что приоритетными и наиболее актуальными источниками информации в процессе школьного обучения являются тексты и реальные объекты. Под реальными объектами можно понимать предметы, живые существа, процессы, явления, объективно существующие в действительности. Под текстом понимается целостная последовательность знаковых единиц. В свою очередь, умения, направленные на работу с текстом, можно декомпозировать, учитывая деление текстов на устные (вербальные) и письменные (документальные).

На основании этого в классификации представлены три группы учебно-информационных умений: «умения работать с письменными текстами», «умения работать с устными текстами», «умения работать с реальными объектами как ис-

точниками информации». Следует отметить ряд особенностей последней группы умений. Наряду с традиционными умениями, связанными с наблюдением и проведением эксперимента, в данной группе отдельно представлены умения по моделированию. Это объясняется тем, что овладение умениями моделирования позволяет более эффективно понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, принципы развития и взаимодействия с окружающими объектами. Кроме того, модель является подчас единственно возможным источником информации об изучаемом объекте.

2.2.1. Умения работать с письменными текстами

Начальная школа

2.2.1.1. Бегло, сознательно, правильно читать с соблюдением основных норм литературного произношения, логических ударений и пауз, тона, темпа чтения, соответствующих содержанию читаемого текста.

Бегло, т.е. в темпе свободной речи; сознательно, т.е. с пониманием не только общего смысла текста, но и всех его элементов и языковых средств; правильно, т.е. без ошибок и искажений.

Темп чтения вслух соответствует утвержденной норме.

2.2.1.2. Пользоваться различными видами чтения: сплошным, выборочным, комментированным; по ролям; про себя; вслух.

Сплошное чтение – внимательное прочтение подряд всего

материала для целостного изучения содержания текста.

Выборочное чтение – чтение фрагментов текста для выполнения учебной задачи, связанной с конкретизацией или обобщением знаний.

Комментированное чтение – это чтение, сопровождающееся пояснением текста в форме объяснений, предположений, критических замечаний.

Чтение по ролям – это чтение текста, принадлежащего действующим лицам, с элементами сценической игры.

2.2.1.3. Самостоятельно готовиться к выразительному чтению проанализированного на учебном занятии художественного, публицистического, научно-популярного текста.

Выразительное чтение – это чтение, характеризующееся следующими признаками: 1. Ясное, четкое произношение звуков, слов; достаточные громкость и темп. 2. Соблюдение пауз и логических ударений. 3. Соблюдение интонации вопроса, утверждения, отрицания. 4. Придание голосу нужной эмоциональной окраски: радостной, грустной, ироничной и пр.

2.2.1.4. Работать с основными компонентами текста учебника: оглавлением; учебным текстом; вопросами и заданиями; словарем; приложениями и образцами; иллюстрациями, схемами, таблицами и сносками.

2.2.1.5. Находить в тексте подзаголовки, абзац, красную строку.

2.2.1.6. Определять примерное содержание незнакомой

книги по титульному листу, оглавлению, предисловию, послесловию, иллюстрациям, аннотации.

2.2.1.7. Находить необходимую книгу или статью, пользуясь библиографическими списками, картотеками, каталогами, указателями, открытым доступом к книжным полкам.

2.2.1.8. Пользоваться библиографической карточкой.

2.2.1.9. Осуществлять библиографическое описание книги одного-двух авторов.

2.2.10. Различать научные, официально-деловые, публицистические и художественные письменные тексты.

2.2.1.11. Подбирать и группировать материал по определенной теме из научных, официально-деловых, публицистических и художественных текстов.

2.2.1.12. Составлять простой план письменного текста.

План – это последовательное представление частей содержания изученного текста в кратких формулировках, отражающих тему и/или основную мысль.

Тема – это исходный пункт текста или его части, то, относительно чего нечто утверждается или спрашивается.

Основная мысль – это то, что утверждается или спрашивается о теме.

Простой план – это план, включающий название значительных частей текста. Графическая форма записи простого плана выглядит следующим образом:

1.

2.

3. и т. д.

2.2.1.13. Грамотно и каллиграфически правильно (т.е. разборчиво, связно, в соответствии с утвержденными нормами) списывать и писать под диктовку тексты.

Темп письма и объем текста соответствуют утвержденной норме.

2.2.1.14. Оформлять тетради и письменные работы в соответствии с принятыми нормами.

2.2.1.15. Создавать письменные тексты различных типов.

Повествование – тип текста, который представляет изменение объекта в движении и во времени. Компоненты повествования: завязка, развитие действия, кульминация, развязка. Повествование отвечает на вопрос – что произошло?

Описание – тип текста, который представляет объект в статике, одномоментно. Компоненты описания: общее представление объекта; подробная характеристика частей, его составляющих, или свойств. Описание отвечает на вопрос – какой?

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.