



КОНФЕРЕНЦИИ, СОВЕЩАНИЯ, СЕМИНАРЫ

38-я Ежегодная конференция Международной ассоциации школьных библиотек (IASL)

2—4 сентября 2009 года, г. Падуя, (г. Абано-Терме) Италия

Тема конференции: «На повестке дня — школьные библиотеки: подготовка учащихся к будущему. Изучение информации через школьные библиотеки» (School Libraries in the Picture: Preparing Pupils for the Future. Information Research through the School Library). Основная тема включала разделы:

- 1. Методика исследования: поиск информации через школьные библиотеки.**
- 2. Сотрудничество в целях успешного обучения: партнерство школьных библиотекарей / специалистов по информации с учителями, сотрудниками публичных библиотек, родителями.**
- 3. Web 2.0 как инструмент образования.**
- 4. Обслуживание в школьных библиотеках, совершенствование учебных программ и улучшение результатов обучения: роль директора школы.**

Дорогие друзья! Мы продолжаем публикацию ряда докладов конференции, специально переведенных нашей ассоциацией для читателей «ШБ». Сегодня вашему вниманию предлагаются доклады специалистов Франции и Австрии.

Преподаватель из Франции Йоланда Мори пишет: «Кажется, сегодняшняя молодежь буквально пропитана цифровой технологией (видеоигры, мобильники, блоги, вики, форумы и т.п.). Они научились интуитивно ориентироваться в потоке информации, постоянно приспосабливаясь к нему и развивать эмпирические навыки с помощью практики. Они приходят в школу с “культурой”, которую учителя и школьные библиотекари не могут не учитывать. Однако за этой изобретательностью скрываются проблемы, вызванные недостатком подлинной информационной культуры... А понятие “информационная культура” неразрывно связано с понятием “культура в целом”».

Йоланда МОРИ,

преподаватель, Университет Артуа/IUFM¹ Жерико, Лилль 3, Франция

Информационная культура и Web 2.0: новый опыт, новое знание

На основании наблюдения за работой школьных библиотекарей в трех парижских школах второй ступени (2006—

2009) с использованием этнографического подхода делается попытка более четко определить значение понятия «информационная культура» и виды знания, необходимые для жизни в информационном обществе. Делается вывод, что Web 2.0

¹ IUFM — Университетский институт подготовки преподавателей.



может стать эффективным средством обучения лишь при соблюдении ряда условий. При новом подходе к обучению возникает необходимость в осмыслении новых понятий (цифровая идентичность, трассировка, информационная экспертиза и т.д.) и переосмыслении некоторых старых (информационная этика, индексирование, посредничество, авторское право, интеллектуальная собственность, релевантность и т.д.).

Что означает понятие «информационная культура» в контексте Web 2.0? Изменения информационной практики, происшедшие в 2000-х годах (появление новых медийных средств, развитие Интернета и Web 2.0), стали поистине революционными.

Кажется, сегодняшняя молодежь буквально пропитана цифровой технологией (видеоигры, мобильники, блоги, вики, форумы и т.п.). Они научились интуитивно ориентироваться в потоке информации, постоянно приспосабливаться к нему и развивать эмпирические навыки с помощью практики.

Они приходят в школу с «культурой», которую учителя и школьные библиотекари не могут не учитывать. Однако за этой изобретательностью скрываются пробелы, вызванные недостатком подлинной информационной культуры. **Без ликвидации данных пробелов превратить Web 2.0 в эффективное средство обучения нельзя.**

В докладе излагаются результаты исследования того, каким знаниям, содержащим ответы на жгучие вопросы современности, следует учить с помощью Web 2.0.

Понятие «информационная культура» неразрывно связано с понятием «культура в целом». Наш комплексный подход основан на феномене «появления значения», описанном Пьером Пайе и Алексом Мюкшьелли (Pierre Paillй, Alex Mucchielli, 2003). С целью определения динамики понятия «информационная культура» последнее изучается в культурном и социальном аспекте.

КОНТЕКСТ(Ы)

Поскольку понятие «информационная культура» относится к сфере информатики, в данной работе оно рассматривается как междисциплинарное (в соответствии с рекомендациями ERTé «Информационная культура и преподавание информатики», директор А. Беген). Чтобы отразить разные аспекты этого понятия (культурные,

социальные и особенно когнитивные), приходится прибегать к помощи разных наук (теория обучения, антропология и т.д.).

Информационная культура является частью общей культуры, которую Ги Роше, вдохновленный трудами культурных антропологов, определяет как «безбрежный набор символов, включающий знания, идеи, мысли и правила, общие для множества социальных ролей, играемых в данном пространстве в данное время» (G. Rocher, 1968).

Иными словами, культура — это действие, направленное на приобретение (освоение, изучение) ценностей и символов, в совокупности составляющих «образ жизни» в данном обществе. Эти ценности и символы создаются группами людей для удовлетворения их общих потребностей. В то же время культура не статична (как считают эссенциалисты); это динамичная система, обладающая относительной пластичностью.

Следовательно, при описании культуры нужно сделать ее набросок, показать ежедневные изменения, элементы, характерные для этих изменений (в том числе связи этих элементов с другими культурами) и придающие им плотность. Просто сопоставления элементов для определения конкретной культуры недостаточно; необходимо описать, что именно превращает ее в более-менее согласованный набор, объединяет ее компоненты, и понять, какую роль здесь играют внутренние и внешние социальные связи. Культура — продукт истории, подверженный изменениям и превращениям. Исполнители социальных ролей общими усилиями создают социальные правила, условия и связи, придающие культуре значение; иными словами, это процесс коллективный.

Если говорить об информационной культуре, то нужно с помощью наблюдения определить «контенты» (сущности), позволяющие понять, как информационная культура может стать средством познания и существования в информационном мире (С. Baltz, 1998), и помочь человеку стать членом информационного общества (как в антропологическом, так и в социо-когнитивном смысле). Информационная культура формируется в режиме диалога, с помощью налаживания связей между опытом учащихся (привычной им информационной культурой) и более рафинированной информационной культурой, которую школьные библиотекари и учителя пытаются привить им в ходе уроков. Нас в



первую очередь интересует эволюция этих «контентов» и их генеалогия в контексте использования вычислительной техники.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Как было сказано во введении, наш подход является комплексным и сугубо качественным; значение динамики определяется с помощью наблюдения за информационно-документальными ситуациями.

На основании наблюдений был составлен массив первичных данных. С помощью описания ситуаций (особенно переговоров между учителями и учениками) мы определяем структурные элементы информационной культуры, переводим видимое в читаемое и создаем знание (антропология) путем превращения «видимого» и «письменного» в новое «видимое» (этнография) (F. Laplantine, 2002). Поэтому результаты наблюдений следует трактовать в духе конструктивного плюрализма, с использованием методологии *a posteriori*², согласно которой исследователь является не столько интерпретатором полученных данных, сколько участником процесса их сбора. При этом мы стремились всеми силами избежать предварительных установок, ведущих к предвзятости. Как говорил Марсель Мосс, «следует избегать *a priori*³; нужно наблюдать, а не делать выводы заранее».

В то же время мы стремились к максимальной объективности. Тщательная идентификация и понимание внутренней логики ситуаций (описательное наблюдение) были для нас важнее, чем констатация недостаточности или отсутствия такой логики вообще (атрибутивное наблюдение). Однако этот второй аспект тоже присутствовал, поскольку мы фиксировали критические моменты, объясняющиеся **концептуальным вакуумом** (отсутствием знаний и концепций). В каком-то смысле эти моменты заставляли нас выходить за пределы подхода «смотреть и видеть».

Кроме того, с целью обеспечения объективности, повышения надежности собранных данных, осознания сложности объекта и обнаружения неожиданных аспектов мы хотели сравнить собственные наблюдения с точкой зрения участников процесса, которая выяснялась с помощью интервью, неформальных бесед, сбора документов и т.п. На данном этапе исследования интервью со школьными библиотекарями, запланированные на конец наблюдения, еще не проводились, поэтому мы опирались в основном на неформальные беседы и другие материалы, собранные во время наблюдения.

² После опыта.

³ До опыта.

Наблюдения велись за четырьмя школьными библиотекарями (двумя новичками и двумя опытными), проводившими уроки в трех парижских школах второй ступени (как самостоятельно, так и совместно с учителями). Кроме того, мы наблюдали за ситуациями, складывавшимися после этих уроков.

АНАЛИЗ ДАННЫХ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Опыт и потребности учащихся

Первое наблюдение позволило сделать вывод о том, что с использованием новых ресурсов (в частности, средств Web 2.0) информационная практика в школах меняется очень быстро. Учащиеся приходят в школу, уже владея опытом работы с информацией и документацией.

Личный опыт, опыт «экранного» поколения, позволяет школьникам проявлять творческую активность, что является результатом их умения устраивать «маленькие аранжировки» информации с помощью технических средств.

На этот опыт, представляющий собой смесь импровизации с адаптацией, оказывает влияние семья; дети часто ссылаются на опыт родителей, а также дедушек и бабушек. Иногда эти эмпирические навыки страдают пробелами или, по меньшей мере, приводят к неправильному пониманию; это доказывает необходимость соответствующего руководства, обеспечивающего осмысление («*sense-making*»; V. Dervin, 1998). Как писал Мишель де Серто, «чтобы социальная практика стала элементом реальной культуры, недостаточно быть ее автором; для этого нужно, чтобы автор данной практики осознал ее смысл» (M. de Certeau, 1990).

С приходом Web 2.0 в школу — мир, для которого характерны стабильность, определенность и академическое знание — вторгается культура динамичная, нестабильная и ненадежная.

Кажущаяся легкость доступа к стремительному потоку информации (с помощью одного щелчка) вызывает у школьников иллюзию всемогущества, усиливает их нетерпение и нежелание тратить время на усвоение знаний. Количественный рост источников, фрагментарность и неполнота информации создают новое социальное поведение, для которого характерны информационная дезориентация, эффект насыщения, ситуационные проблемы и неуверенность в себе.



Для пребывания в состоянии боевой готовности **от школьника требуется умение ориентироваться сразу в нескольких мирах** и иметь навыки использования разных информационных форматов — формальных и неформальных информационных систем, традиционных структур с контролируемым словарем и новых мультимодальных источников с хаотической лексикой. Трудности в работе над собственными проектами быстро вызывают у них досаду и раздражение; борьба с собственными сомнениями и необходимость соблюдать правила поведения ограничивают их изобретательность.

Школьные библиотекари и учителя должны уметь управлять их энтузиазмом и творчеством, поощрять инициативу и риск, учить правильно пользоваться новыми медийными средствами. Именно это является условием настоящего «ввода в культуру»; иными словами, условием того, что школьники будут стремиться к знанию — не к закрытому и утилитарному, а к «живому знанию», содержащему ответы на вопросы, которые они задают самим себе (M. Frisch, 2007).

Культурный подход: между постоянством и изменением

Переговоры между учителями и учениками показывают, что в их ходе воспитывается информационная культура. Вопросы, задаваемые школьниками, отражают опыт последних, а также их принадлежность к определенной культуре. Для школьных библиотекарей способом, позволяющим придать знанию смысл и плотность, является диалог, в ходе которого культурно-наследственный подход связывается с антропологическим подходом (J. Levine, M. Develay, 2003). В этом процессе знание используется как «мыслительный инструмент»; попытки осознать смысл знаменуют собой переход от «информационной практики» к «культуре этой практики» (J. Tardif, 1998; Y. Maury, 2005).

Чаще всего школьные библиотекари представляют знание, интегрируя его в «историю проблемы» (делая его «проблематичным») и вынуждая школьников искать ответы в сфере информации-документации. **Этот способ позволяет связать настоящее с прошлым и осознать как постоянство, так и изменение знания.** Универсум знаний постоянно изменяется; появляются противоречивые темы, являющиеся предметом общественных дискуссий. В контексте Web 2.0 этот универсум приходится сильно перестраивать.

Например, в ходе диалога со школьниками трудно определить понятия «документ», «информация» или «медиа». В контексте Web 2.0 документ менее стабилен и более пластичен; это не только продукт, но и процесс. Как мы убедились, школьникам трудно понять, что является (и что не является) документом, и определить его признаки. Документом является всё: сам поток, надпись, цифровой обмен и т.д. Когда человек регистрируется в Интернете, он тоже становится документом (O. Ertzscheid, 2009).

Что же касается информации, то традиционное различие между данными и информацией (машинными и социальными данными) становится сомнительным: когда информацией манипулируют и превращают ее в набор машинных кодов, происходит ее демифологизация. Более того, к информации обращаются не только ради ее содержания, но ради обмена и передачи данных. **Школьникам трудно определить, где проходит граница между информацией и не-информацией.** Например, когда «трасса» становится информацией? Благодаря блогам и вики в Web 2.0 «присутствует всё»; если так, то сам школьный библиотекарь и школа второй степени — это тоже информация...

Что же касается медиа, то тут категоризация (как средство определения объекта) становится еще более неопределенной. Интернет, который называют «универсальным медиа», одновременно является техническим средством, программным обеспечением, источником знаний, использующим звук, образ и письменные символы (D. Cotte, 2005). Социальные сети (блоги, вики и т.п.) сами по себе тоже являются медиа. В широком смысле слова большой город или магазины, использующие новые коммуникационные стратегии для рекламы, — это тоже медиа. Если так, то медиа можно считать все, что использует для фиксации и передачи информации символы (причем любые).

Поэтому у школьных библиотекарей появляется множество возможностей для выработки у школьников менее наивных и более общих представлений; библиотекари могут продемонстрировать, что **медиа — это не реальность, а видимость реальности, выражающая чьи-то интересы и цели.**

Еще одним проявлением изменений является кризис традиционных посредников (и медиа), поскольку подвергается сомнению монополия экспертов на знание. Проблемы, связанные с интеллектуальной собственностью (авторство, копирайт, авторское право, закон об информации), носят деонтологический и этический характер: оживленная



дискуссия между школьным библиотекарем и старшеклассниками Школы фотографии показала, что с помощью вопросов о законодательстве школьников ориентируют на осознание их отношения не только к информации, но к обществу и миру. Что такое авторство? Может ли считаться автором фотограф или составитель блога (вики)? Достаточно ли традиционной публикации или экспертной оценки научной статьи для того, чтобы информация считалась надежной?

Вопросы авторства и оценки информации в условиях открытой авторской среды решаются намного сложнее, чем в условиях закрытой среды. Два способа оценки информации существуют одновременно: традиционный способ с фильтрацией восходящего потока информации, осуществляемой авторитетной организацией, и «авторитарный», с самостоятельной публикацией своего сочинения на веб-странице без визы публикующей организации. Когда школьники оценивают найденную ими информацию, возникает множество вопросов: широкое распространение и рекомендации не являются гарантиями надежности и релевантности; точки зрения и мнения не являются информационными фактами. Уставы, позволяющие создавать блоги или вики, тоже не являются гарантией надежности, достоверности и правильного использования информации.

В контексте Web 2.0 индексирование тоже меняет свой характер, поэтому от школьников требуется понимание как фолксномии (прагматической классификации), так и таксономии (научной классификации). Переходя от тегов к ключевым словам, а затем к дескрипторам, они постепенно осваивают концепцию индексирования, для которой характерны три аспекта: социальный, свободный и контролируемый. Составляя «рой (или облако) тегов», они осваивают информационные связи в игровой форме (более широкие термины, более узкие термины, связанные термины). Если «рои (облака) тегов» отличаются от словарей с контролируемой структурой, это помогает понять внутреннюю структуру и иерархию последних. Демонстрируя булеву логику, дескрипторы и распространенные фолксномии, школьные библиотекари развивают у школьников исследовательскую жилку.

Информационная культура и появление нового знания

В постоянно меняющемся мире знание того, как следует отбирать, оценивать и правильно использовать информацию в интересах общест-

ва, и умение работать самостоятельно позволяют учащимся управлять своим информационным миром. Школьников следует учить новым навыкам и таким новым понятиям, как информационная экспертиза или цифровая идентичность.

При использовании Web 2.0 учащиеся обычно имеют практическую и функциональную связь с информацией; они хотят получить полезную информацию немедленно (каротаж); сам информационный процесс их не интересует; большинство школьников не знает, что такое перспективный подход.

Как мы убедились, они ограничивают информационную экспертизу набором специфических тем («персональная работа под присмотром», выполнение школьных заданий) или хобби (фотография, спорт и т.п.) и не думают о том, что информация потечет к ним автоматически.

Поэтому школьным библиотекарям так трудно научить старшеклассников управлять собственным информационным миром, искать информацию, которую они хотят иметь, а не просто получать (отбирать релевантные RSS, почтовые перечни, газеты, чтобы персонализировать поступающий к ним поток информации).

Информационные экспертизы позволяют школьникам получить ценный опыт в ходе оригинальных исследований и придают им уверенность в себе. Они учатся извлекать нужные данные из потока информации, поступающего в ответ на их первоначальный запрос. Этот опыт учит их мыслить гибко и широко, выходить за рамки школьного предмета и учитывать динамику информации (что не входит в понятие «информационная грамотность»).

Еще одна важная проблема электронного века — виртуализация идентичности. **Виртуальная окружающая среда — это область установления идентичности.** Информационная технология меняет природу идентичности; электронная идентичность не тождественна идентичности в повседневной жизни. Идентичность устанавливается в ходе взаимодействия с обществом: другими людьми, социальными системами или институтами. Люк Трединник выделяет три взаимосвязанных элемента: виртуализацию (когда седиментационная запись, или «след», отделяется от физического тела), седиментацию (когда цифровые «следы» акции или



транзакции записываются и хранятся) и фрагментацию (когда единство идентичности снижается) (L. Tredinnick, 2008).

В отличие от взрослых, молодых людей не волнует их цифровая идентичность: в школьном контексте они чувствуют себя защищенными; школьный опыт создает у них иллюзию закрытого мира, несмотря на то что мир видит их действия. Использование блогов, вики и следов, оставленных в Web 2.0, заставляет школьных библиотекарей учить школьников думать об идентичности: правах и обязанностях, связанных с цифровой идентичностью, защите от вредной информации, управлении онлайн-идентичностью (псевдонимы, профили). Речь идет не об ограничении выбора, а об осознании учениками преимуществ и недостатков открытой информационной среды, а также о свободе и ответственности перед обществом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование Web 2.0 заставляет пересмотреть многие стороны понятия «информационная культура». Во-первых, Web 2.0, вторгающийся в закрытый школьный мир, является идеальным средством развития информационных навыков; он совершает настоящий переворот, перекидывая мост через пропасть между социальной практикой и академическим знанием. Кроме того, он позволяет с помощью блогов и вики учить не только поиску информации, но ее выражению и коммуникации. Как показано выше, эта мини-революция в информационной практике приводит к реконфигурации существующего знания и появлению нового (например, цифровой идентичности). При этом знание рассматривается в логической последовательности, с учетом его генеалогии, постоянства и изменений.

Отсюда следует, что информационная культура — нечто большее, чем умение искать, использовать, создавать и передавать информацию. Это не просто умение читать, но умение осмысливать культурные объекты. В понятии информационной культуры присутствуют социальные и культурные аспекты, позволяющие понять значение информации и ее критического и разумного использования.

Кроме того, информационная культура предусматривает осмысление процесса создания нового знания и коммуникации: в электронный век ценность знания зависит от понимания этого процесса и лежащих в его основе допущений, ценностей, пристрастий и верований.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information? Position théorique, définition, enjeux // Documentaliste-Sciences de l'information. — 1998. — Vol. 35, No 2. — P. 75—82.
- Cotte, D. (coord.) (2005). Tout peut-il être media? // Communication et langages. — 2005. — No 146.
- Dervin, B. (1998). Sense-making theory and practice: An overview of user interests in knowledge seeking and use // Journal of Knowledge Management. — 1998. — Vol. 2, No 2. — P. 36—46.
- Certeau, M. de. (1990). L'invention du quotidien. 1. Arts de faire. — P.: Gallimard, 1990. — (Folio essays; 146).
- Ertzscheid, O. (2009). L'homme, un document comme les autres // Hermes. — 2009. — No 53. — (Traçabilité et réseaux).
- Étévé, C., Maury, Y. (2007). Les saviors en information-documentation et leur mise en scène au quotidien: la culture de l'information en questions. Rapport d'étape pour l'ERTÉ «Culture informationnelle et curriculum documentaire», Lille 3, 2007.
- Frisch, M. (2007). Disciplinarisation et didactisation de l'information-documentation // Esquisse. — 2007. — No 50—51. — P.155—166.
- Laplantine, F. (2002). La description ethnographique. — P.: Nathan / VUEF, 2002. — P. 7—8.
- Lévine, Jacques, Develay, Michel. (2003). Pour une anthropologie de savoirs scolaires: de la désappartenance à la réappartenance. — P.: ESF, 2003.
- Paillé, P., Mucchielli, A (2003). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. — P.: Armand Colin / VUEF, 2003. — P. 13—16.
- Rocher, G. (1968). Introduction à la sociologie générale. — P.: HMH, 1968.
- Tardif, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies: quel cadre pédagogique? — P.: ESF, 1998. — (Pratiques en enjeux pédagogiques).
- Tredinnick, L. (2008). Digital information culture: the individual and society in the digital age. — S.l.: Chandos Publishing, 2008.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Йоланда Мори — преподаватель информационных и коммуникационных наук университета Артуа / IUFM с 2006 г. Ее преподавательские и научные интересы: информационная культура, новые медиа- и социальные сети, дидактика, формальные и неформальные обычаи. Она является автором двух книг о преподавании информатики и документалистики в школе.

УДОСТОВЕРЕНИЕ ОРИГИНАЛЬНОСТИ

Данный доклад основан на оригинальных исследованиях, предпринятых автором, написан этим автором специально для конференции IASL и не был опубликован в других источниках. Вся информация и идеи, заимствованные у других, оговорены особо.

Перевод с английского канд. пед. наук Е.А. Каца.