

ИНФОРМАЦИОННАЯ культура школьников: проблемы и поиск решений

Ольга Громова,

главный редактор газеты «Библиотека в школе»

ИД «Первое сентября»

Во всех сферах нашего общества, в том числе и в образовании, сейчас много говорится о переходе к информационному обществу и в связи с этим — о необходимой нам всем информационной культуре, под которой в том или ином контексте понимают умение работать с информацией. Соответственно, в средней школе и среди специалистов, с ней связанных, обсуждается вопрос, как развивать информационную культуру школьников. Единого мнения нет, и в предлагаемом вашему вниманию цикле статей мы рассмотрим существующие подходы, их принципиальные позиции и методические особенности.

Само понятие «информационная культура», его определение и толкование тоже ещё не устоялись. В специальной литературе и даже в некоторых школьных учебниках встречается множество вариантов определений, часто противоречащих друг другу и подразумевающих совершенно разные вещи.

В нашей сфере соседствуют (или спорят?) два термина: *информационная грамотность* и *информационная культура*. В российской профессиональной среде точного и однозначного понимания обоих понятий у многих практикующих специалистов до сих пор нет. Что же за этим стоит?

Конечно, как грамотного человека ещё нельзя назвать культурным, так и между этими двумя понятиями нельзя поставить знак равенства. И всё же мы часто примени-

тельно к данной области именно это и делаем. Почему?

Дело в том, что термин пришёл к нам из англоязычной среды, где в словосочетании *information literacy*, переводимом у нас дословно как *информационная грамотность*, понятие *literacy* имеет гораздо более широкое значение, чем слово *грамотность* в русском употреблении. Если рассматривать работы российских и зарубежных специалистов с точки зрения употребления терминов, становится очевидным, что за термином *информационная грамотность* стоят не просто навыки и умения вроде складывания слов из букв. *Information literacy* подразумевает серьёзные признаки развития культуры работы с информацией и умения учиться. Именно поэтому многие считают, что спор о терминах — в большей степени лексическая, а не

содержательная проблема, возникшая из-за разных языковых традиций. Готова с этим согласиться, хотя нельзя считать, что всё в этом вопросе так уж просто и однозначно. Например, ИФЛА (IFLA — Международная федерация библиотечных ассоциаций и институтов) признаёт, что принятое в англоязычной среде словосочетание *информационная грамотность (information literacy)* может обозначать более узкое понятие, чем *информационная культура*, которое отстаивают наши ведущие специалисты. В этом признании большая заслуга группы учёных Кемеровского университета культуры и искусств во главе с профессором Н.И. Гендиной, которые давно всерьёз занимаются проблемой формирования информационной культуры личности и на работы которых мы ещё будем в дальнейшем ссылаться.

И у нас, и за рубежом иногда встречается понятие «**обучение умению учиться**». В работах европейских и американских специалистов это, по сути, смыкается с понятием информационной грамотности/культуры. Это не совсем то же, что ИК, но умению работать с информацией можно и нужно учить хотя бы ради этого — чтобы человек мог в любых обстоятельствах учиться самостоятельно. Без информационной культуры и умения учиться невозможно жить в развитом информационном обществе.

Итак, смысл, вкладываемый у нас и у англоязычных специалистов в разные слова — в целом один и тот же. Но коль скоро **в нашей языковой и культурной традиции понятие «грамотность»** не является синонимом слова *культура* (а говорить мы, безусловно, будем о вещах более глубоких, чем просто набор навыков поиска и обработки информации), то мы далее **примем как основной термин «информационная культура» (ИК)**.

Терминологическая проблема могла бы стать поводом для серьёзного культурологического исследования. Но это не цель данной статьи.

В отечественной профессиональной литературе термин «информационная культура» впервые появился в 70-х годах ушедшего века (К.М. Войханская, Б.А. Смирнова, Э.Л. Шапиро). Первыми исследователями этого вопроса были библиотековеды, книговеды, библиографоведы. Постепенно с развитием информационных технологий, распространением компьютеров и введением курса информатики в школе толкование этого понятия всё более расширялось и... запутывалось.

Кто-то подразумевал под этим компьютерную грамотность, кто-то — информатику в том понимании, в котором она преподаётся в школе и вузах, а кто-то сводил всё к умению работать со словарями, справочниками и каталогами, то есть к библиотечно-библиографическим знаниям. В весьма популярной в 80-е годы книге Г.Г. Воробьёва¹ под информационной культурой понималось умение рационально и эффективно вести любую интеллектуальную деятельность. А учебные пособия Д.В. Зарецкого, Ю.А. Первина и А.Г. Кушниренко, выпущенные под названием «Информационная культура», на самом деле являются курсом компьютерной грамотности, что совсем не одно и то же.

Наиболее точным с точки зрения вписанности информационной культуры в общую культуру человека нам кажется определение, предложенное коллективом авторов под руководством А.Г. Гейна, создавших учебник «Человек и информация» для старшеклассников (пока используемый в рамках регионального компонента Свердловской области).

*Частью культуры информационного общества является информационная культура каждого человека. Понятие **информационная культура** подразумевает готовность человека к жизни и деятельности в высокоразвитой*

¹ Воробьёв Г.Г. Твоя информационная культура. М., 1988.

информационной среде, умение эффективно использовать её возможности и защищаться от негативных воздействий².

Важнейшая и основная составляющая информационной культуры человека является **информационная грамотность**. Что же она собой представляет?

Наиболее точным, простым и полным представляется определение, выработанное Международной ассоциацией школьных библиотек (IASL).

Информационная грамотность (ИГ) — это умение формулировать информационную потребность, запрашивать, искать, отбирать, оценивать и интерпретировать информацию, в каком бы виде она ни была представлена.

В этом определении есть два очень важных момента, которые часто упускаются в других.

Первое. Умение *формулировать информационную потребность*. На языке современных педагогических методик это называется определением границы знания/незнания. Это ещё не формулировка запроса, а лишь понимание, что именно тут (в этом вопросе, на этом этапе) тебе необходима новая информация, особенно, если это касается исследовательских проектов или жизненных проблем, а не просто поиска информации по заданию.

Второе. Умение *интерпретировать* информацию. Не просто скопировать (законспектировать, выучить) материал, а сделать из него свои выводы, внятно сформулировать смысловые итоги поиска и представить их в виде нового информационного продукта, своей точки зрения.

Строго говоря, именно здесь определение ИГ, данное зарубежными специалистами смыкается с определением ИК. И всё же примем определение IASL как относящееся к понятию ИГ.

² Человек и информация: Учеб. пособие для основной и сред. шк. / М.В. Ивашина, А.Г. Гейн, О.В. Брюхова и др.; под ред. А.Г. Гейна и Н.С. Сулимовой. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2007. С. 7.

Исходя из приведённого выше понимания информационной культуры и информационной грамотности и написаны эта и другие статьи.

Чему же учит или не учит школа?

В рамках традиционного школьного обучения, как на уроке, так и в учебниках, ученик получает большую часть информации и методов решения учебных задач в виде готовых, отобранных сведений и алгоритмов действий. То есть в ходе обучения у него почти не возникает *собственной* потребности в информации — только задание учителя. Однако, если она возникает, большинство ребят оказываются не готовыми к серьёзной, а главное, эффективной работе с информацией. Это, кстати, показали результаты российских школьников в международном исследовании PISA, где наша страна оказалась далеко в конце списка из трёх с лишним десятков стран.

В школах, использующих проектные и другие исследовательские методы обучения, школьникам приходится решать нестандартные учебные задачи. Кроме того, проблемы и вопросы возникают у всех людей и вне рамок школы. И вот тут дети сталкиваются с необходимостью самостоятельно искать информацию, так как **поиск информации есть путь к решению любой проблемы**. Интуитивно это понимает любой человек: столкнувшись с той или иной проблемой, мы первым делом начинаем искать информацию (например, заблудившись в незнакомом городе, спрашиваем, где мы находимся, как пройти). И нам кажется, что это само собой разумеется. Но ведь бывает и по-другому: ребёнок *не знает*, как решить проблему, и поэтому даже не пытается за это браться. (Самый простой, «школьный» вариант: «мы это ещё не проходили».)

Уже по самой постановке вопросов нередко можно понять, в чём состоит его **незнание методов решения** имеющейся проблемы. А дальше... Дальше надо научить школьника этим методам. И тогда в следующий раз он придёт к вам не с мольбой в глазах решить за него его проблемы, а точно понимая, что ему требуется. И тогда можно с уверенностью сказать: в жизнь выходит человек, умеющий решать проблемы.

Каков же характер информационных проблем, возникающих у школьника?

Для начала рассмотрим, что на самом деле знают наши дети в сфере ИК и что должны знать после прохождения школьной программы определённого уровня. При ближайшем, даже не очень пристальном рассмотрении мы скорее всего увидим две интересные вещи.

Первое. Нельзя сказать, что развитием ИК в нашей школе не занимаются совсем. Достаточно проглядеть школьные учебные планы по различным предметам для разных классов, чтобы понять, что кое-каким умениям, относимым к сфере ИК, школьников должны учить педагоги на разных школьных уроках. Так, например, их учат составлять планы и планы-конспекты, писать текст по плану, работать с поиском по словарям, учат свёртывать информацию в таблицы или анализировать материал, уже свёрнутый в таблицы, графики, диаграммы (правда, чаще учат работе с готовыми графиками и диаграммами, чем их созданию). Учителя истории и географии учат работать с картами, но на деле не только школьники, но и некоторые педагоги не видят в ней богатейшего источника информации, да ещё в весьма хорошо свёрнутом виде. И всё же мы дружно говорим о том, что наши дети с информацией работать не умеют.

Анализ, проведённый коллективом кемеровских учёных, показал, что знания и умения,

заложенные в учебные планы, чаще всего отрывочны и бессистемны.

Второе. То, что школьники знают на самом деле, и то, что по идее должны уже знать и уметь, может никак не соотноситься друг с другом. Если начать разбираться, может оказаться, что их истинные знания и умения в этой сфере в чём-то значительно ниже, а в чём-то гораздо выше того, что заложено в школьной программе.

И самое интересное то, что их информационные навыки, используемые вне школы, могут сильно отличаться от того, что они демонстрируют в школе. Две эти стороны жизни школьника часто не соотносятся друг с другом.

Например, умение писать текст по предварительному плану используется на уроках языка и литературы, но почему-то многим детям не приходит в голову применить его в другой ситуации, например, работая над докладом по географии.

Современные школьники, особенно живущие в больших городах, прежде чем предпринимать какой-то серьёзный шаг, например, покупать какую-либо технику, могут провести целое исследование по Интернету. Они выяснят всё, что возможно, о характеристиках той или иной модели, ценах в разных магазинах, найдут даже отзывы пользователей. При этом они могут не знать, как проверить информацию по обычной энциклопедии, потому что не умеют ориентироваться в ней, и не могут написать простейший конспект.

Бывает и по-другому: школьник пытается с наскока решить проблему, выбирая решение «методом тыка», потому что не владеет вообще никакими навыками решения проблем и не видит пути их решения через получение дополнительной информации. Или сразу опускает руки: мол, нас этому не учили.

Итак, школьник пришёл со своей проблемой, например, в школьную библиотеку. Кажется — уже хорошо. Раз пришёл за информацией, значит, видит в ней путь решения проблемы. Хорошо, если так. Но часто ученик приходит по заданию учителя, и то, что он спрашивает, это *не его* проблема, не его информационная потребность. Он готов списать, что дадут, и сдать. Почему? Возможно, потому, что в основной массе наших школ обучение построено на так называемом трансляционном методе. То есть учитель и/или учебник выступают основными источниками новой информации, а ученик рассматривается как сосуд для вложения этой информации. Причём сосуд этот часто представляется пустым и предыдущий опыт ребёнка почти никак не учитывается. Учитель заранее считает, что раз ученик раньше не изучал физику, то ничего из мира физики не знает и сам выводов делать не может. Соответственно, обучение строится по схеме «выдача информации — алгоритм применения — повторение — проверка усвоения в виде получения той же информации от ученика (выучил — не выучил или освоил — не освоил алгоритм решения)». При этом учитель, как правило, *не задаёт* ученикам задачи, для решения которых заведомо недостаточно тех знаний, которые они уже получили по программе. Таким образом, у обучающихся по этой системе детей не возникает опыта *самостоятельного поиска решений*. Соответственно, у ученика не возникает *собственной* информационной потребности, и он только лучше или хуже выполняет задание учителя. Традиционные доклады и рефераты — это лишь расширение границ учебника, но никак не обучение решению проблем. Дети не поставлены в ситуацию, когда для решения той или иной задачи требуется задать себе вопросы типа «Что я уже знаю об этом? Что ещё мне надо узнать, чтобы решить задачу? Где я могу найти информацию?».

Таким образом, первой проблемой ученика традиционной школы в решении нестандартных задач является *неумение определить границу своего знания и незнания и осознать потребность в новой информации*. А первой проблемой учителя — *представление об ученике как о сосуде для вложения информации*.

Чтобы у школьника возникла собственная информационная потребность, перед ним должны ставиться задачи, требующие исследования и самостоятельного получения неизвестных ему ранее сведений. Этому способствуют методы обучения, имеющие в своей структуре проектные, поисковые, исследовательские и эвристические стратегии.

В случае, когда ученик может понять, что для решения нестандартной задачи ему нужна новая информация, часто возникает следующая проблема: как ученик определит, какая информация необходима для решения именно этой задачи?

Ситуация, знакомая любому библиотекарю: «Мне нужно сделать доклад про Наполеона, маленький, на 10 минут» или «Дайте мне что-нибудь про собаку — мне собаку подарили». Естественно, библиотекарь начинает уточнять: можно ли всё уместить в 10 минут? Если нет, то что именно про Наполеона? По какому предмету доклад? А тебе про воспитание собак, или про уход за ними, или просто рассказы? Тогда как по идее любой ученик должен быть в состоянии сам себе эти вопросы задать и на них ответить, чтобы понять, что он ищет. Назовём эту, вторую, проблему *неумением формулировать запрос*. Почему же эта проблема возникает так часто, что о ней можно говорить как о типичном явлении? Да потому, что ученик плохо представляет себе, во-первых, связь выбора информации с целями и задачами своей работы, а во-вторых, тот факт, что информацию можно и нужно как-то отбирать и структурировать, а также не задумывается об объёме возможной информации по одному вопросу. При этом в жизни он, вероятно, интуитивно чувствует границы своего запроса: например, на фасаде магазина он не читает от начала до конца все надписи на вывеске (учредитель, полное название предприятия, район

«приписки»), а выбирает только время работы. Но в школе он не чувствует необходимости задумываться об этом, так как привык получать информацию из учебника в готовом виде. Если представить себе ситуацию, что библиотекарь выдаст ученику всю имеющуюся в фонде информацию про Наполеона, то школьник либо растеряется и откажется от работы, либо рано или поздно поймёт, что он хотел вовсе не всё, а только вот это и это. Но такой жестокий эксперимент займёт очень много сил и времени.

Допустим, в библиотеку пришёл ученик, который достаточно точно знает, что именно ему нужно, или библиотекарь наводящими вопросами помог ему сформулировать запрос. Наступает черёд получения информации. В чём дальше заключается проблема, знает любой библиотекарь. Большинство наших детей в лучшем случае умеет работать со словарями и энциклопедиями, имеющими алфавитно-предметный указатель (АПУ). Чуть более сложный прикнижный указатель уже вызывает проблемы, а уж самостоятельная работа с каталогами, как карточными, так и электронными, это для школьников уже почти высший пилотаж.

Кроме того, возникают проблемы, если ребёнок не находит информацию в первом источнике, к которому обратился, или просто не знает, с чего начать (например, в задании есть совсем незнакомые слова). Построить путь поиска в том случае, если в первом источнике информации недостаточно, ребёнку самому сложно. Как часто учитель и библиотекарь слышат: «Я искал — там нету».

Таким образом, третьей проблемой назовём *неумение искать информацию*.

И тут вступают в действие, если можно так выразиться, «родительские инстинкты» учителей и библиотекарей. Вместо того чтобы научить детей вырабатывать путь поиска

и доверить им самостоятельный отбор информации (да мало ли что они там сами найдут!), взрослые с готовностью выдают 1–2 правильных источника информации: на, читай вот тут. Это серьёзная проблема, так как обучение поиску — дело не одномоментное и довольно хлопотное. (Да и правда, непонятно, что они там «нароют», вдруг неправильно?) Поэтому **главная проблема взрослых на этом этапе** — *недоверие к возможностям детей и упрощение работы себе*. Если цель педагога (библиотекаря) — дать ученику набор сведений в дополнение к учебнику или упростить для него выполнение задания учителя, тогда его путь именно такой: выдали — читай. Можно сделать чуть лучше: прочитать лекцию (провести урок) про стандартные алгоритмы поиска по тем или иным видам запросов, объяснить, как действовать при работе с разными каталогами и справочниками. Пусть выучат. Проверить усвоение. И можно быть спокойным. До тех пор, пока человеку попадают стандартные поисковые задачи.

Если же мы хотим, чтобы ученик не терялся в нестандартных ситуациях, придётся долго учить его *пониманию смысла* выработки индивидуального пути поиска, необходимого именно для данной задачи.

Когда информация так или иначе найдена и её оказывается много, теряются не только дети. Что главное? Что достовернее? Эти вопросы возникают у всех. (Опять же проще поэтому выдать 1–2 заведомо «правильных» источника и пусть себе учатся.) Ещё большая проблема с поиском информации в Интернете. Вот уж где количество источников зашкаливает за разумные пределы! И тут выясняется, что не только дети, но и взрослые зачастую не знают, как выбрать наиболее важное именно для них. Из-за этого и возникают ситуации, когда ученик делает задание не совсем на ту тему, которая

задана, потому что на заданную тему он «не нашёл материала». Или школьник начинает изучать материал «от Адама», когда надо было найти ответ на конкретный и простой вопрос. Может быть, материал — вот он, рядом лежит, но школьник, растерявшись, хватается за первое попавшееся. Это ещё одна серьёзная проблема, имеющаяся *неумением отбирать и оценивать информацию*.

Рано или поздно информация найдена и отобрана. Дальше с ней надо что-то делать. Допустим, посмотреть для себя сведения в справочнике недостаточно, надо ещё представить результаты работы. И вот тут подготовка школьного доклада превращается в переписывание статьи из энциклопедии, а реферат по нескольким источникам — в «свалку» разных кусочков, в лучшем случае связанных какими-то общими словами. Если же дети работают в группе, например, в ходе учебного проекта, то порой необходимость свести в одно целое материалы, собранные разными членами группы, оказывается непосильной задачей, и в итоге каждый просто пишет свою часть. Мало кто из школьников, найдя в энциклопедии однотипные сведения, например, за разные периоды или по разным регионам, берётся сразу «упаковать» их в таблицу, график, диаграмму.

Это ещё одна проблема, которой мало занимается традиционная школьная программа — *проблема обработки и представления информации*. Если, как уже говорилось, писать конспекты, планы и тезисы, составлять таблицы старшеклассников ещё как-то учат, то другие формы свёртывания информации встречаются им в основном в готовом виде. Да и с тех не всегда ученик умеет считывать информацию и делать самостоятельные выводы. Умение грамотно и полно развёртывать информацию мне довелось увидеть один раз за 13 лет работы в школе. Девятиклассник готовил краткий доклад о стране, о которой в единственной на тот момент доступной энциклопедии было дано 20 строк. Остальную информацию он «считал» с приложенных к статье карт и сделал верные выводы. К сожалению, это умение развёртывать информацию парень получил дома, а не в школе.

Названная уже здесь проблема представления информации в большой степени идёт от требований взрослых. Речь не о том, что школьники не умеют внятно представлять то, что изучили, а уж тем более свои выводы. Эта проблема всем известна и здесь о ней говорилось выше. Посмотрим с другой стороны. Почему-то традиционно школьными формами представления информации считаются лишь доклады, рефераты, сочинения. А представление нового знания в форме учебных фильмов, самодельных книжек по теме для учеников более младших классов, обучающих игр и занимательных материалов на сайте школы — большая редкость у нас. И надо заметить, не зависит от материально-технической базы конкретной школы. Тогда как во многих зарубежных школах умение подать материал не в той форме, в которой ученик его изучал, считается одним из важных признаков информационной культуры.

Из рассмотренных выше проблем, с которыми сталкивается школьник при самостоятельной работе с информацией, у нас сложилась примерная картинка того, чему же надо учить детей в сфере информационной культуры. Заметим: мы исходили не из требований школьной программы или государственных стандартов, а исключительно из практики работы библиотекарей и педагогов с запросами школьников. При этом из приведённых примеров видно, что не важно, являются ли эти запросы учебным заданием или идут от личных интересов (проблем) ребёнка, подростка. Проблемы в работе с информацией — примерно одни и те же.

Главная же проблема взрослых, которые по идее должны развивать информационную культуру школьников, заключается в том, что они чаще готовы выдавать ребёнку готовую информацию, чем строить исследовательское обучение. А оно строится путём постановки

проблемных вопросов, на которые ученики должны искать ответы, или путём организации исследовательских проектов школьников, в ходе которых потребность в новом знании и самостоятельном его добывании возникала бы как неизбежная необходимость.

В одном из исследований австралийских специалистов по вопросам информационной культуры выпускников школ³ предлагается интересная классификация отношения людей к информационному поиску в зависимости от степени информационной культуры.

Категория 1: Информационный поиск, рассматриваемый как поиск иголки в стоге сена.

Категория 2: Информационный поиск, рассматриваемый как обнаружение пути через лабиринт.

Категория 3: Информационный поиск, рассматриваемый как использование инструментов фильтра (невода).

Категория 4: Информационный поиск, рассматриваемый как промывка в лотке для золота.

Эта классификация — отражение эмоций или мыслей, которые возникают у людей при поиске информации. Их можно выразить примерно так:

1. Караул! Как же это всё разгрести?

2. Можно попробовать выбраться, но идём почти наугад (то есть поиск идёт «методом тыка»).

³ Partridge H., Edwards S., Baker A. and McAllister L. The Reflective Online Searching Skills (ROSS) Environment: embedding information literacy into student learning through an online environment / IFLA J., Vol. 34 (2008), No. 1, p. 55–71.

3. Ловим всё, что «зацепилось за сетку», авось что-нибудь пригодится. Это всё же легче, чем искать иголку в стоге сена — фильтры кое-какие уже умеем выставлять (например, более точно формулируем запрос) да и обзор пошире, потому что уже умеем сравнивать и отсеивать явно негодное.

4. Тщательно «промываем» и оставляем только самое весомое, то есть умеем не только искать по точно сформулированному запросу, но и отбирать и оценивать на первом этапе, чтобы потом работать только с отобранной информацией.

Всем педагогам и библиотекарям, безусловно, хочется, чтобы именно четвёртый тип восприятия процесса работы с информацией был характерен для наших школьников. Это вполне достижимо, хотя не так просто и быстро, как хотелось бы.

Именно о том, как можно достичь такого результата, мы и будем говорить в следующих статьях. А пока сделаем один профессиональный вывод: для того чтобы эффективно учить школьников работе с информацией, нужно понимать, что информационная культура — не очередной теоретический предмет в школе, а понимание и освоение смысла этой деятельности. И тогда становится понятно, что начинать придётся с себя: с отказа от некоторых стереотипов, с ломки привычных представлений о традиционном обучении.

Тем, для кого в этой статье нет *ничего* нового, будет легче, потому что скорее всего это люди, которые уже работают, основываясь на принципах исследовательского развивающего обучения. Для них в следующих статьях более важными будут подходы к построению курса, чем знакомые уже методики обучения. **НО**