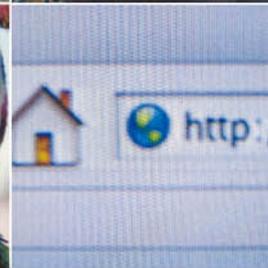


Медиа- и информационная грамотность в обществах знания



Министерство культуры Российской Федерации
Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям
Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО
Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»
Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества

Медиа- и информационная грамотность в обществах знания

Москва
2013

УДК 008:004
ББК 78.07
М42

Издание подготовлено при поддержке Министерства культуры Российской Федерации и Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям

Составители: *Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова*

Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Кузьмин Е. И., Паршакова А. В. – М.: МЦБС, 2013. – 384 с.

М42 Издание подготовлено на основе материалов Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания», состоявшейся в Москве 24–28 июня 2012 г. в рамках председательства России в Межправительственном совете Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». Впервые в истории ЮНЕСКО эта конференция объединила ведущих экспертов из двух сфер, которые прежде развивались независимо: сферы «медиаграмотности и медиаобразования», где работают в основном исследователи медиа и журналисты, и сферы «информационной грамотности», которую развивают преимущественно специалисты в области информационных и библиотечных наук.

Конференция обеспечила представителям 40 стран уникальные возможности для выявления приоритетных проблемных областей, определения политических и профессиональных стратегий в сфере продвижения медиа- и информационной грамотности как новой объединённой концепции, выявления и распространения передового опыта в этой области, а также для укрепления международного сотрудничества.

Издание предназначено для руководителей и экспертов органов власти, осуществляющих управление в сфере образования, библиотечного дела, печатных и электронных СМИ; исследователей, преподавателей и специалистов, работающих в сфере журналистики, библиотечного дела, педагогики, а также представителей профессиональных общественных объединений в сфере медиа- и информационной грамотности.

Ответственность за подбор фактических данных, предоставленных для публикации, несут авторы. Их мнение может не совпадать с точкой зрения издателя.

Тираж отпечатан при финансовой поддержке Русской школьной библиотечной ассоциации

УДК 008:004
ББК 78.07

ISBN 978-5-91515-049-3

© МЦБС, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие. В. В. ГРИГОРЬЕВ, Е. И. КУЗЬМИН.....	6
Приветствия.....	9
Г. Э. ОРДЖОНИКИДЗЕ, Ответственный секретарь Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО	9
М. В. СЕСЛАВИНСКИЙ, Руководитель Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям	11
Г. П. ИВЛИЕВ, заместитель министра культуры Российской Федерации.....	12
Я. КАРКЛИНС, заместитель Генерального директора ЮНЕСКО по коммуникации и информации.....	13
И. ПЭРЕНТ, Президент Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений.....	17
Медиа- и информационная грамотность на международной повестке дня.....	18
Е. И. КУЗЬМИН. Медиа- и информационная грамотность в контексте вызовов информационного общества и политики построения обществ знания	18
И. КАСИНСКАЙТЕ-БУДДЕБЕРГ. На пути к единому подходу к грамотности: медиа- и информационная грамотность	25
М.-К. ТОРРАС КАЛЬВО. Продвижение медиа- и информационной грамотности во всем мире: возможности плодотворного сотрудничества	32
Концепция медиа- и информационной грамотности в обществах знания	35
А. БУКХОРСТ. Медиа- и информационная грамотность и ее «подруги»	35
Э. ВИТВОРТ. Разработка концепции медиа- и информационной грамотности	45
К. УИЛСОН. Введение в медиа- и информационную грамотность.....	63
Х. ЛАУ. Информационные навыки: концептуальное сближение информационных и коммуникационных наук	71
С. КУРБАНОГЛУ. Анализ концепции информационной грамотности	87
Грамотность в контексте обществ знания.....	98
Т. ДЖОЛЛС. Медиаграмотность – основа для обучения в любое время и в любом месте	98
В. ЛИКЕТ. Можно ли говорить об «информационной трансграмотности»?.....	105

С. ШПИРАНЕЦ. Грамотность и социальные медиа. Отказаться от концепции информационной грамотности или пересмотреть ее?	112
А. В. ШАРИКОВ. В поисках общего методологического базиса теорий медиаобразования и информационной грамотности	122
Н. И. ГЕНДИНА. Проблема интеграции информационной и медиаграмотности в контексте российских реалий	130
С. Г. КОРКОНОСЕНКО. Медиаполис: новая среда для медиальности	146
И. М. ДЗЯЛОШИНСКИЙ. О новом подходе к проблемам коммуникации	156
 Медиа- и информационная грамотность как качественно новый концепт.	
Связь с другими видами грамотности	169
Я. ЛИПШИЦ. Разработка стратегии медиа- и информационной грамотности	169
Л. КАРВАЛИЧ. Вертикальный характер информационной культуры личности и новое «измерение» распространения информационной культуры.....	178
И. В. ЖИЛАВСКАЯ. О медиа- и информационной грамотности в России: на пути к новой парадигме.....	185
Д. СИНГХ. Медиа- и информационная грамотность как основа обучения	190
С. ТАЙЕ. Дети и массмедиа в Арабском мире.....	198
Г. ЛЮБАНОВИЧ. Цифровая грамотность и информационная безграмотность.....	205
Т. Я. КУЗНЕЦОВА. Культурная компетентность как целевой индикатор информационной грамотности.....	214
 Медиа- и информационная грамотность в обществах знания: стратегия развития, возможности применения и продвижения	
Р. КАТТС. Перспективы развития медиа- и информационной грамотности.....	219
С. АБДУЛЛА. Определение показателей компетентности в области информационной грамотности – дифференцирование объективных и субъективных данных.....	233
И. ТУРМЭН. Грамотность в области открытых образовательных ресурсов. Академические библиотекари – недостающее звено?	245
Х. ФОМ ОРДЕ. «Цифровые аборигены» и их медиамиры: отправные точки развития медиа- и информационной грамотности.....	250

Э. ЛИ. Развитие медиа- и информационной грамотности в Гонконге: стратегия сетевого сотрудничества.....	261
С. КОТИЛАЙНЕН. Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности: новое пособие по развитию медиа- и информационной грамотности в школах	281
Медиа- и информационная грамотность: наращивание потенциала, инструменты и средства	288
С. ФИНКЕЛЕВИЧ, П. ФЕЛЬДМАН, С. ФИШНАЛЛЕР. Государственная политика в области медиа- и информационной грамотности в Латинской Америке: общий анализ и рекомендации	288
Д. БЕГУМ. Развитие медиа- и информационной грамотности в Бангладеш: анализ государственной политики	313
Х. А. РОЗЕРО. Групповое обучение как способ внедрения социальных инноваций.....	321
Т. ДЖЕРЕССАТИ, Дж. КАППИ, Ф. СЕННЕ. Дети и ИКТ в Бразилии: подход к медиаграмотности	329
Ш. МЭЙДЕР. Превращая студентов в ученых: развитие навыков медиа- и информационной грамотности посредством передачи результатов исследований.....	338
Л. МАРКВАРДТ. Медиа- и информационная грамотность: образовательная и трансформационная роль школьных библиотек.....	347
Н. ГРЭХЕМ. Репозиторий открытых образовательных ресурсов: обмен международным опытом	357
П. М. ЛАПО. Университетская библиотека в качестве проводника информационной культуры в современном обществе	367
Итоговый документ. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности	375

ПРЕДИСЛОВИЕ

В рамках председательства России в Межправительственном совете Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» 24–28 июня 2012 года в Москве с большим успехом прошла Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания».

Формирование медиа- и информационной грамотности имеет чрезвычайно важное значение для решения стратегических задач ЮНЕСКО по построению инклюзивных обществ знания во всем мире. Медиа- и информационная грамотность является одним из шести стратегических приоритетов Межправительственной программы ЮНЕСКО «Информация для всех» наряду с доступностью информации, информационной этикой, сохранением информации, использованием информации в целях развития и развитием многоязычия в киберпространстве.

Основной целью конференции было выявление масштаба и остроты проблем продвижения медиа- и информационной грамотности на политическом уровне, в сферах образования, СМИ, информации и коммуникации, в кругах широкой общественности. В обсуждении этих проблем приняли участие руководители и представители ведущих специализированных международных правительственных и неправительственных организаций; международные эксперты в области политики построения обществ знания; ведущие исследователи и преподаватели, работающие в сфере журналистики, библиотечного дела, педагогики; руководители и специалисты органов власти, осуществляющих управление в сфере образования, библиотечного дела, печатных и электронных СМИ; представители профессиональных общественных объединений в сфере медиа- и информационной грамотности; представители организаций и учреждений, занимающихся изданием профессиональной литературы в сфере медиа- и информационной грамотности; руководители и представители СМИ.

130 участников конференции представляли 40 стран мира и все континенты, в том числе Австралию, Азербайджан, Аргентину, Бангладеш, Беларусь, Бразилию, Великобританию, Венгрию, Германию, Египет, Замбию, Израиль, Индию, Ирак, Италию, Кабо-Верде, Казахстан, Канаду, Катар, Китай, Кыргызстан, Латвию, Ливан, Литву, Малайзию, Мексику, Молдову, Нидерланды, Норвегию, Польшу, Россию, Сербию, Соединенные Штаты Америки, Судан, Турцию, Украину, Филиппины, Финляндию, Францию, Хорватию.

Организаторами конференции выступили Министерство культуры Российской Федерации, Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» и Секретариат ЮНЕСКО, Международ-

ная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА), Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО), Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества.

Конференция предоставила уникальные возможности для выявления приоритетных проблемных областей, определения политических и профессиональных стратегий в сфере продвижения медиа- и информационной грамотности, выявления и распространения передового опыта в этой области, а также для укрепления международного сотрудничества. На пленарных заседаниях конференции обсуждались, в частности, следующие темы:

- Концепция медиа- и информационной грамотности в обществах знания,
- Оценка уровня развития медиа- и информационных компетенций на национальном уровне,
- Разработка международных индикаторов медиа и информационной грамотности,
- Стратегия развития медиа- и информационной грамотности как неотъемлемого условия построения обществ знания,
- Инструменты и средства продвижения медиа- и информационной грамотности,
- Медиа- и информационная грамотность в подготовке специалистов и непрерывном профессиональном образовании,
- Интеграция вопросов медиа- и информационной грамотности в образовательные системы, роли и ответственность заинтересованных сторон,
- Национальная и институциональная адаптация инструментов и средств продвижения медиа- и информационной грамотности, обмен знаниями и опытом,
- Медиа- и информационная грамотность для социально маргинализированных групп населения (молодежь, пожилые люди, лица с ограниченными возможностями, женщины).

Параллельно с пленарными заседаниями вели свою работу две рабочие группы: «Индикаторы медиа- и информационной грамотности» и «Декларация медиа- и информационной грамотности. Стратегические направления развития».

На круглом столе под названием «Инструменты развития медиа- и информационной грамотности. Проблемы региональной адаптации Учебной

программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для преподавателей» состоялось обсуждение как самой этой Программы, так и проблем ее адаптации для различных стран с учетом региональной и культурной специфики. Российские и зарубежные эксперты также проанализировали возможности использования в учебном процессе Руководства по медиа- и информационной грамотности, которое было подготовлено ИИТО и Финским обществом медиаобразования.

На закрытии конференции ее участники обсудили и единогласно приняли Итоговый документ – «Московскую декларацию о медиа- и информационной грамотности».

Проведение конференции вызвало большой международный резонанс и стало существенным вкладом России не только в развитие научных представлений о медиа- и информационной грамотности, но и в укрепление и дальнейшее развитие Межправительственной программы ЮНЕСКО «Информация для всех», которая учреждена прежде всего для оказания помощи всем государствам-членам ЮНЕСКО в построении плюралистического инклюзивного информационного общества.

В. В. Григорьев,

*Заместитель Руководителя Федерального
агентства по печати и массовым коммуникациям*

Е. И. Кузьмин,

*Председатель Межправительственного совета и
Российского комитета Программы ЮНЕСКО
«Информация для всех»*

**ПРИВЕТСТВИЯ ОРГАНИЗАТОРАМ И УЧАСТНИКАМ
МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«МЕДИА- И ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ
В ОБЩЕСТВАХ ЗНАНИЯ»**

**Приветствие Ответственного секретаря Комиссии
Российской Федерации по делам ЮНЕСКО
Г. Э. Орджоникидзе**

Сердечно приветствую организаторов и участников Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания».

Задачи и темы форума весьма актуальны. В условиях бурного развития информационных и коммуникационных технологий, нарастания объемов и усложнения информационных потоков уровень медиа- и информационной грамотности людей во многом определяет реализацию их прав на качественное образование и достойную жизнь, успехи в деле построения демократических обществ знания, обеспечения информационной безопасности, решения других ключевых задач, которые сегодня остро стоят на повестке дня практически всех государств мира.

В вопросах продвижения медиа- и информационной грамотности за последнее время достигнуты заметные результаты, в этом большая личная заслуга многих участников конференции. В рамках реализации Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» особый вклад в эту работу вносят Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА) и наш Российский комитет этой важной межправительственной программы. Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО приветствует и с удовлетворением поддерживает эти плодотворные коллективные усилия.

Это уже третий крупный международный форум, который проводится в нашей стране в рамках председательства России в Межправительственном совете Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». Предыдущие два, прошедшие в 2011 году в Якутске и в Москве и посвященные проблемам сохранения и развития языкового и культурного разнообразия в киберпространстве, а также проблемам сохранения электронной информации в информационном обществе, оказались весьма плодотворными и заслуженно получили высокий международный резонанс.

Уверен, что конференция позволит приблизить решение целого ряда жгучих проблем, послужит укреплению и развитию международного сотрудничества и даст участникам прекрасную возможность для обмена опытом в области продвижения медиа- и информационной грамотности, станет важным шагом на пути построения обществ знания во всем мире.

Желаю участникам конференции успешной, плодотворной работы, творческих успехов и реализации намеченных планов.

Г. Э. Орджоникидзе

Приветствие Руководителя Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям М. В. Сеславинского

Уважаемые участники, организаторы и гости Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания»! Позвольте от лица Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям приветствовать вас в Москве, на этом важном форуме, организованном в рамках председательства России в Межправительственном совете Программы ЮНЕСКО «Информация для всех».

Формирование медиа- и информационной грамотности граждан в современном мире является необходимым условием общественного развития. Медиа- и информационная грамотность – это совокупность установок, знаний, умений и навыков, которые позволяют человеку ориентироваться во все более глобализирующемся цифровом мире. Она предполагает не только оперирование всеми типами информационных ресурсов: устными, письменными и мультимедийными, но и обладание навыками критического мышления, осмысления и интерпретации полученной информации в различных профессиональных и образовательных областях.

Для того чтобы осознанно выстраивать свою жизнь, эффективно решать проблемы личного и общественного характера, и каждый человек, и социум в целом должны не только располагать необходимой информацией о самих себе и окружающей их физической и социальной среде, но и уметь эффективно ею пользоваться. Решение данной задачи волнует всех мыслящих людей. Вот почему ваша конференция вызывает такой большой интерес и сегодня в ней принимают участие около 120 представителей органов власти, средств массовой информации, руководителей и специалистов библиотечного дела, печатных и электронных СМИ. Особенно важно, что соорганизатором конференции, помимо ЮНЕСКО, выступила Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА).

Уверен, что конференция даст возможность понять важность и необходимость продвижения медиа- и информационной грамотности, чьей задачей является подготовка людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в чрезвычайно сложной информационной среде, к умению самостоятельно действовать в этой среде, эффективно использовать ее возможности и защищаться от негативных воздействий.

Желаю участникам и гостям конференции плодотворной работы и приятного пребывания в Москве!

М. В. Сеславинский

Приветствие заместителя Министра культуры Российской Федерации

Г. П. Ивлиева

Уважаемые организаторы и участники Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания»!

Приветствую вас на этом значительном международном форуме, который собрал представителей более 40 стран мира со всех континентов. Рад, что важная для всего мира конференция была инициирована и организована именно в России – стране, председательствующей в Межправительственном совете Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». У нас есть и достижения в сфере информационной культуры и медиаобразования, и неподдельный интерес большого числа специалистов к этой теме, особенно со стороны работников образования и библиотек.

Министерство культуры Российской Федерации на протяжении многих лет последовательно поддерживает участие ведущих российских учреждений культуры, образования и науки в реализации Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», одним из приоритетов которой является информационная грамотность.

Тема конференции представляется крайне актуальной. Люди сталкиваются с огромными потоками информации как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. Эффективное взаимодействие с информационными потоками, умение создавать собственные информационные продукты становятся обязательным условием получения качественного образования, профессиональной самореализации и развития, участия в культурной и общественной жизни, залогом личной безопасности.

Благодаря вашим усилиям уже сейчас заметен определенный прогресс в области подготовки людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в постоянно усложняющейся информационной среде. Заслуживает внимания и одобрения отраженное в названии конференции стремление объединить два родственных направления – медиаграмотность и информационную грамотность. Без сомнения, такое объединение будет в большей мере помогать людям эффективно использовать благоприятные возможности нового «цифрового века» и защищаться от его негативных воздействий, содействовать реализации права на доступ к информации, преодолению «цифрового разрыва», повышению качества и демократизации управления.

Примите пожелания интересной и плодотворной совместной работы и личного благополучия.

Г. П. Ивлиев

Приветствие заместителя Генерального директора ЮНЕСКО по коммуникации и информации Яниса Карклинса

Дамы и господа!

Для меня большая честь приветствовать участников проходящей в Москве Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания». Тема конференции, направленной на повышение осведомленности о значении, роли и масштабах медиа- и информационной грамотности и совершенствование политики и профессиональных стратегий на международном, региональном и национальном уровнях, полностью соответствует мандату ЮНЕСКО.

В течение нескольких десятилетий ЮНЕСКО поддерживает и пропагандирует идею грамотности как неотъемлемой части права на образование в условиях, когда информация, ИКТ и СМИ играют важнейшую роль в создании грамотного общества.

В этом году оцениваются результаты Десятилетия грамотности, которое стартовало в 2003 году, и в 2013 году на сессии Генеральной Ассамблеи ООН будет представлен итоговый доклад. Мы видим, что на глобальном уровне уровень грамотности за прошедший период действительно повысился, однако в некоторых регионах, например, в Южной и Западной Азии, в Африке южнее Сахары, он растет очень низкими темпами. И если говорить о дальнейших перспективах, очевидно, что без значительных усилий к 2015 году во многих странах не удастся достичь Целей образования для всех и Целей развития тысячелетия, в том числе в области начального образования и грамотности.

В то же время другие регионы, такие как Восточная Европа и Центральная Азия, добились значительных успехов в развитии базовой грамотности. Однако я хочу подчеркнуть, что и здесь по-прежнему необходимо повышать уровень владения новыми видами грамотности и применения ИКТ.

В этой связи ЮНЕСКО приветствует и благодарит организаторов этой конференции за проведение столь значимого мероприятия. Я выражаю искреннюю признательность Евгению Кузьмину, председателю Межправительственного совета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», и его команде из Российского комитета Программы за их усилия по продвижению и реализации стратегических целей Программы ЮНЕСКО «Информация для всех».

Дамы и господа!

Понятие грамотности постоянно меняется. Мы переживаем технологическую революцию и являемся свидетелями важных демографических, экономических и социально-политических изменений во всем мире. Физическая

и виртуальная мобильность находится на подъеме, а изменения климата уже сказываются на наших водных и земельных ресурсах, сельском хозяйстве и биоразнообразии. Глобализация повсеместно оказывает на нас такое сильное воздействие, которого мы раньше не могли себе представить. То, что вчера было проблемой небольшого сообщества, сегодня становится глобальной проблемой всего человечества. Поэтому во многих странах сейчас мы видим большее разнообразие, мультикультурализм, более тесные взаимосвязи, чем когда-либо прежде. В этой связи перед нами встает новая задача: содействовать тому, чтобы люди, живущие в различных социальных и экономических условиях, добивались успеха и активно действовали во все более сложном мире. В ответ на изменения в обществе возникают более широкие понятия и подходы.

Мы в ЮНЕСКО осознаем, что современному обществу нужно новое понятие грамотности – плюралистическое, динамическое и ситуативное. Оно должно подразумевать не только базовые навыки письма и счета на одном языке, но и способность выявлять, понимать, создавать, передавать и обрабатывать информацию на различных языках. В равной степени необходимо уметь критически взаимодействовать с сообщениями средств массовой информации и производить контент для совместного использования посредством различных коммуникационных и информационных средств. Это также означает, что грамотность включает в себя постоянное обучение, которое позволит людям достигать своих целей, развивать потенциал своих знаний, а также в полной мере участвовать в жизни своего сообщества и общества в целом.

ЮНЕСКО содействует развитию медиа- и информационной грамотности как комплексного понятия, которое отражает текущие изменения и направлено на решение новых вопросов и проблем, с которыми все мы сталкиваемся сегодня. Мы считаем, что медиа- и информационная грамотность является одной из предпосылок для построения инклюзивных, открытых, партисипативных и плюралистических обществ знания.

Во-первых, мы переживаем смену парадигм в условиях постоянно меняющейся среды. Все мы должны получить необходимый набор новых компетенций, то есть навыков, взглядов и знаний, чтобы максимально использовать новые возможности, инструменты и ресурсы. Поэтому очень важно, чтобы на протяжении всей нашей жизни мы изучали свои сильные и слабые стороны и становились все более самостоятельными в своих действиях.

Во-вторых, существует целый ряд технологических достижений, которые уже меняют наше общество и не могут игнорироваться в контексте грамотности. Эти тенденции тесно связаны с темой конференции – медиа- и информационной грамотностью.

Экспоненциальный рост объемов данных и информации порождает новые проблемы: как обеспечить должные условия хранения данных? Как наиболее эффективно и этично получать, анализировать, использовать информацию и создавать новые знания? Все это требует новых компетенций для совместной работы и жизни.

Цифровой разрыв между странами усугубляется растущей пропастью между поколениями. Из пассивных потребителей пользователи, особенно дети и молодежь, превращаются в активных производителей информации и медиапродуктов. В 2011 году количество пользователей Интернета в мире достигло 2,1 млрд, и 45% этих пользователей моложе 25 лет.

Контент отныне производится далеко не только специализированными учреждениями или профессиональными сообществами. Постоянно растет объем пользовательского контента, и создаются все новые платформы для его размещения. Так, 1 трлн видеопросмотров на YouTube – пример того, насколько быстро и широко распространяется контент. Это означает, что если ранее контент создавали профессионалы – писатели, журналисты и другие специалисты, то в настоящее время его может создавать и распространять каждый.

Мир меняется, но учебные заведения, библиотеки, средства массовой информации и другие поставщики информации смогут оставаться ключевыми игроками, если будут переосмысливать и переоценивать свои функции и роль в поиске современных способов адаптироваться к новым условиям и сохранять свою значимость в контексте социального, политического, экономического и, конечно, технологического развития.

Дамы и господа!

Позвольте мне кратко осветить основные направления деятельности ЮНЕСКО в области медиа- и информационной грамотности:

- Развивая концепцию грамотности, ЮНЕСКО сформулировала концепцию медиа- и информационной грамотности, которая понимается как способность интерпретировать используемую информацию и принимать обоснованные решения. Этот вид грамотности также помогает людям самим успешно создавать и производить информацию и медиасообщения.
- ЮНЕСКО поощряет разработку государствами-членами национальной политики развития медиа- и информационной грамотности, в том числе в сфере образования. В прошлом году ЮНЕСКО опубликовала «Учебную программу по медиа- и информационной грамотности для преподавателей», которая призвана активизировать дискуссии и развивать потенциал педагогов в сфере внедрения медиа- и информационной грамотности в образовательный процесс.

-
- ЮНЕСКО готовит проект руководства по разработке политики и стратегий в области медиа- и информационной грамотности.
 - Совместно с группой ведущих мировых экспертов в настоящее время для специалистов в области образования разрабатываются индикаторы медиа- и информационной грамотности, которые позволят оценивать уровень медиа- и информационной грамотности общества. Этому во многом поспособствует Московская конференция, в рамках которой специальная сессия будет посвящена разработке индикаторов.
 - ЮНЕСКО совместно с Альянсом Цивилизаций ООН создали Университетскую сеть по медиа- и информационной грамотности и межкультурному диалогу (MILID). В мае 2012 года участники Сети встретились в Барселоне (Испания) на Неделе MILID. Я призываю заинтересованные университеты стран Восточной Европы и Центральной Азии войти в состав Сети.
 - ЮНЕСКО разрабатывает интерактивный курс по медиа- и информационной грамотности.
 - В 2011 году в Фесе (Марокко) ЮНЕСКО в сотрудничестве с рядом стратегических партнеров организовала первый Форум по медиа- и информационной грамотности, а в 2013 году состоится Международный форум по сотрудничеству в области медиа- и информационной грамотности и Панафриканская международная конференция по медиа- и информационной грамотности.

Это всего лишь несколько примеров из областей, которые ЮНЕСКО считает важными для построения медиа- и информационно грамотных обществ. Развитие сотрудничества в этих сферах будет способствовать достижению целей развития грамотности.

В заключение, уважаемые дамы и господа, я желаю вам успешной работы на конференции и надеюсь, что ее результаты будут способствовать выработке общего понимания концепции медиа- и информационной грамотности и совместным действиям по ее продвижению.

Янис Карклинс

Приветственное слово Президента Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений Ингрид Пэрент

Уважаемый господин Кузьмин!

От имени Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА) я приветствую организаторов и участников этого чрезвычайно значимого мероприятия и желаю всем вам продуктивной работы, вдохновляющей на дальнейшие свершения.

ИФЛА и ЮНЕСКО сотрудничают на протяжении многих лет. ЮНЕСКО и Программа «Информация для всех» одобрили ряд основных направлений политики ИФЛА, которые сохраняют большое влияние на глобальном уровне и способствуют совершенствованию основ качественного библиотечного обслуживания.

Необходимо повышать осведомленность правительств и других заинтересованных сторон, чтобы разрабатывались надлежащие стратегии развития навыков работы с информацией для всех граждан. Мы считаем, что медиа- и информационная грамотность должна быть полностью интегрирована в национальную политику для достижения Целей развития тысячелетия и целей, поставленных на Всемирной встрече на высшем уровне по вопросам информационного общества.

Я хотела бы подчеркнуть значимость наших совместных инициатив. Наше партнерство обеспечивает прочную основу для продвижения медиа- и информационной грамотности и для международной деятельности по ее развитию. Эта конференция служит тому отличным примером.

Еще раз желаю конференции всего самого лучшего. ИФЛА с нетерпением ждет результатов дискуссий, которые состоятся в ближайшие дни, а также продолжения нашего сотрудничества в сфере развития медиа- и информационной грамотности во всем мире.

Ингрид Пэрент

МЕДИА- И ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ НА МЕЖДУНАРОДНОЙ ПОВЕСТКЕ ДНЯ

Евгений Иванович КУЗЬМИН

*Председатель Межправительственного совета
и Российского комитета
Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»,
член Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО,
Президент Межрегионального центра
библиотечного сотрудничества,
сопредседатель Организационного комитета конференции
(Москва, Российская Федерация)*

Медиа- и информационная грамотность в контексте вызовов информационного общества и политики построения обществ знания

Жизнь в окружении усложняющихся информационных потоков, вездесущих информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и разнообразных гаджетов требует целенаправленного формирования медиа- и информационной грамотности населения. Без нее современному человеку трудно ориентироваться в окружающем мире, понимать его сложность, движущие силы и причины значимых событий, принимать верные решения в повседневной жизни и в профессиональной деятельности.

Раньше об этом говорили только специалисты – библиотекари, исследователи медиа и преподаватели, сегодня же эти проблемы находят все больше понимания у лиц, принимающих решения, в том числе на международном уровне.

Знаменательно, что наша конференция впервые в истории ЮНЕСКО объединила большое количество экспертов из двух сфер – сферы «медиаграмотности и медиаобразования», которую представляют в основном журналисты и исследователи медиа, и сферы «информационной грамотности», которую разрабатывали преимущественно библиотекари и педагоги. Прежде обе эти сферы развивались изолированно друг от друга, конкурируя и споря о том, что первично – медиа или информация и что важнее – медиаграмотность или информационная грамотность.

Очень важно, что сегодня под эгидой Межправительственной программы ЮНЕСКО «Информация для всех» эти две группы крупнейших специалистов повернулись навстречу друг другу и стараются интегрировать оба подхода.

Главными задачами в этой сфере я вижу:

1. подготовку высококвалифицированных специалистов, которые смогут формировать медиа- и информационную грамотность как в официальных образовательных учреждениях, так и за их пределами – у разных категорий взрослого работающего населения;
2. разработку качественных дифференцированных учебных программ;
3. продвижение медиа- и информационной грамотности в образовательных системах и в политике – политике развития образования, коммуникаций, в политике построения обществ знания во всем мире.

Оставляя за рамками внимания содержательные, методические, дидактические и другие аспекты деятельности по продвижению и формированию медиа- и информационной грамотности, я хочу обратить внимание на некоторые существенные характеристики той действительности, в которой мы эту деятельность разворачиваем, и на определенные аспекты политики построения обществ знания.

Сегодня практически все государства-члены ЮНЕСКО заявляют о том, что их цель – построение справедливых, инклюзивных, плюралистических, партисипаторных обществ знания. Из международных политических документов, где декларируется создание обществ знания, следует, что построению таких обществ нет альтернативы, по крайней мере, общепризнанной. В этой связи активно обсуждаются преимущества использования ИКТ, создающих прекрасную основу для высвобождения и реализации творческого потенциала человека, для повышения эффективности производства, прозрачности управления, общественного контроля за действиями правительств и т.д.

В концепции обществ знания, разработанной ЮНЕСКО к Всемирному саммиту по информационному обществу (2003), говорится о том, что в обществах знания соблюдаются четыре принципа: равный доступ к качественному образованию, всеобщий доступ к информации, уважение к свободе самовыражения, а также сохранение культурного наследия (во всем его культурном и языковом разнообразии).

Как прекрасно было бы жить в мире, где все эти принципы соблюдаются, а информационные технологии содействуют максимально полному раскрытию возможностей человека и реализации его исключительно благих целей!

Однако наш реальный мир пока еще очень далек от такого совершенства, и его развитие внушает отнюдь не только оптимизм. К тому же за последние 20 лет возникла (и все больше расширяется!) принципиально новая реальность – киберпространство.

ИКТ создали фантастическую основу для развития коммуникации и самовыражения. Благодаря доступности ИКТ и Интернета информация – впервые в истории! – довольно легко пересекает государственные границы и выходит из-под национальных юрисдикций. Созданная где-то каким-нибудь одним человеком, она мгновенно становится доступной огромному числу людей во всем мире. Объемы публично доступного контента растут экспоненциально, а информационные потоки усложняются. За прошлый год только текстовой информации появилось больше, чем представлено во всех книгах, которое создало человечество за всю свою историю.

Увеличивающиеся объемы публично доступного контента, а также легкость доступа к той части информации, которая «лежит» на поверхности (то есть к тому, чем в основном пользуется большинство обывателей), создают иллюзию того, что в Интернете есть все. Между тем доступ к качественным образовательным и научным материалам, которые в бумажную эпоху всегда были предметом свободного обмена, сегодня затруднен. К тому же, привыкнув к получению информации в Интернете (неважно, какого качества, зато в режиме «здесь и сейчас»), люди все меньше пользуются библиотеками и научными информационными центрами.

Создание публично доступных информационных ресурсов перестало быть прерогативой ограниченного круга авторов (экспертов) и организаций (издательств, телерадиокомпаний, авторитетных СМИ). Раньше, прежде чем появиться в публичном пространстве, информация проходила через сито отбора и тщательно выверялась квалифицированными специалистами – издателями, редакторами, корректорами, рецензентами, наконец, цензорами. Сегодня публично доступный контент создают не только наиболее образованные, компетентные и сознающие свою ответственность люди. Теперь в этих процессах может принимать участие любой человек, в пределе – каждый житель планеты. Огромное количество не очень умных, недостаточно образованных, безответственных и злонамеренных людей также создают общественно доступный контент, свободно распространяют его и даже навязывают. В результате медиасреда, прежде всего Интернет, полна не только полезной информации, но и бессмысленной, бесполезной, ложной, вредной и дезориентирующей.

Раньше информацию было трудно найти, а сегодня от нее трудно спрятаться и порой, обезопасить себя от ее воздействия.

Все более прозрачной и контролируемой становится не только общественная сфера, что, безусловно, хорошо, но и частная жизнь, что скорее плохо.

Средства массовой коммуникации все больше превращаются в средства массовых развлечений и манипулирования. Глобальные и крупные национальные СМИ концентрируются в руках все меньшего количества семей, а другие СМИ неуклонно таблоизируются. При видимом увеличении каналов массовой информации (например, каналов цифрового телевидения) контент,

который они создают и распространяют, по сути, один и тот же. Особенно это касается международных новостей.

Во всем мире снижается интерес к чтению, к грамотному освоению серьезных текстов. Восприятие становится все более поверхностным. Люди все хуже понимают сложные смыслы окружающей их реальности и оказываются не в состоянии выразить сколько-нибудь сложную мысль даже на своем родном языке. Все меньше остается людей энциклопедически образованных, способных к глубокому всестороннему анализу. На смену им приходят люди с мышлением «copy and paste» («скопировать и вставить»).

Возникшие 15–20 лет назад надежды на то, что информационные технологии помогут преодолеть разрыв в уровне и доступности знаний между разными странами и разными социальными группами в пределах одной страны, не оправдались. Доказано, что этот разрыв обусловлен отнюдь не только неравенством в доступе к новым технологиям, но прежде всего неравенством социальным, имущественным. Информационный разрыв – это социальный разрыв. И этот разрыв со временем только увеличивается. Повсеместное использование ИКТ стимулирует концентрацию капиталов и имущественное расслоение. К тому же информационный разрыв – это еще и языковой разрыв. Доступ к информации может считаться свободным и универсальным только тогда, когда информация выражена на том языке, которым человек владеет.

ИКТ ускоряют процесс вымирания языков и заключенных в них уникальных знаний и представлений о мире. По пессимистическим прогнозам, к концу XXI века отомрет 90% из 7 тысяч существующих сегодня языков, а это очень опасно.

Современные коммуникации разрушают традиционные, веками формировавшиеся представления об этике и морали. Для многих людей виртуальная реальность подменяет реальное существование. В киберпространстве совершается огромное (и постоянно возрастающее) количество преступлений с использованием технологий, специально для этого изобретаемых. Эти киберпреступления оказывают огромное влияние на реальную жизнь. Мир становится все более беспокойным, и большой вклад в разрушение спокойствия вносят ИКТ. В киберпространстве стимулируются народные волнения и восстания, смена правительств и режимов.

Разворачивается борьба за лидирующие позиции в киберпространстве, которое рассматривается крупными игроками как ключ к доминированию в реальном мире. Для целого ряда мировых акторов киберпространство и ИКТ стали инструментами реализации их экономических, политических, пропагандистских и культурных целей. При этом киберпространство все серьезнее рассматривается как источник главных рисков для сложившегося миропорядка, для национальных властей, для национальной и культурной идентичности и суверенитета всех без исключения стран.

В этих условиях политика построения информационного общества / обществ знания во многих странах страдает очевидной неполнотой и односторонностью – и в теории, и на практике. Основной акцент в ней делается на экономическую рентабельность, на развитие технологий и телекоммуникационной инфраструктуры, в то время как содержанию, формированию, сохранению и доступности информации, состоянию информационных институтов, а самое главное – людям и социокультурным аспектам развития внимания уделяется гораздо меньше или почти не уделяется.

Парадокс заключается в том, что сегодня нет общепринятого научного определения «обществ знания». Не получивший научного определения термин несет в себе черты не только реальности, но и утопии, не только прекрасного идеала, но и пропагандистского клише, не только благородной цели, но и политической спекуляции.

В конце 1990-х годов Международный союз журналистов заявил, что «информационное общество – это головоломка XXI века, никто не знает, что это такое». Мало что изменилось с тех пор с точки зрения разгадки этой головоломки, разве что теперь повсеместно используется еще и термин «общества знания».

Так что же все-таки это такое – «общество знания»? Что такое политика построения обществ знания? О чем идет речь? Вернее, о чем может идти речь?

В отсутствие международно признанного определения, я представлю определение общества знаний, сформулированное Российским комитетом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». У этого определения три равные взаимосвязанные части.

1. Общество знания – это такое состояние общества, при котором эффективность функционирования его структурных составляющих находится в прямой зависимости:

- от необходимого и достаточного количества и качества значимой для каждой из них информации,
- от достоверности источников информации,
- от надежности каналов трансляции достоверной информации.

2. Общество знания – это такое общество, где подавляющее число членов общества обладает знаниями о том:

- какого рода информацию следует использовать в типичных и проблемных ситуациях, как профессиональных, так и обыденных,
- где следует искать эту информацию,
- как оценивать эту информацию и как ее использовать.

3. Наконец, общество знания – это такое состояние общества, при котором институты, ответственные за производство и распространение информации,

обеспечивают ее в нужном количестве и нужного качества для эффективного использования всеми членами общества.

Мы отдаем себе отчет в том, что и это не научное определение, так как за его пределами остаются существенные аспекты общественной эволюции – производительные силы, общественные отношения и др. Тем не менее это определение представляется нам прагматичным и операциональным. Если добавить к нему четыре принципа ЮНЕСКО, указанных в начале этой статьи, то цель строительства обществ знания становится гораздо более ясной.

Из предложенного определения однозначно следует, что, строя такие общества, недостаточно развивать только информационную инфраструктуру, наращивать использование ИКТ, создавать и развивать электронное правительство, обеспечивать доступность и прозрачность государственных, финансовых и банковских услуг и взращивать электронного гражданина, не уделяя должного внимания всем другим сферам – прежде всего культуре, науке, образованию, культурному просвещению и воспитанию, то есть людям.

Из этого определения также следует, что для построения обществ знания нужен мониторинг глобальных тенденций развития информационной среды, нужны институты верификации информации, селекция и отбор информации, нужны ее ответственные хранители (прежде всего государственные библиотеки и архивы), нужны навигаторы в море этой информации – специальным образом подготовленные информационные специалисты.

Развитие информационного общества – это мощный глобальный процесс, отчасти стихийный, отчасти – контролируемый. А вот построение более или менее справедливых обществ знания может быть осуществлено только в результате формирования и реализации целенаправленной сбалансированной политики. На первый план выступает работа в таких областях, как медиа- и информационная грамотность, доступ к информации, информационная этика, использование информации для развития, сохранение информации, развитие многоязычия в киберпространстве.

Все эти вопросы являются приоритетными для Межправительственной программы ЮНЕСКО «Информация для всех», которая нацелена на выработку рамок политики построения обществ знания в целом и в отдельных областях. «Информация для всех» – это единственная межправительственная программа в мире, которая комплексно изучает эти вопросы в их взаимосвязи. Всеобщий доступ к качественной актуальной информации невозможен без сохранения информации, без информационной грамотности, без эффективной и нацеленной на развитие информационной политики, без выработки и соблюдения принципов информационной этики. Сохранение электронной информации нельзя обеспечить в отсутствие научно-обоснованной политики, информационной этики, необходимого уровня информационной грамотности.

сти. Органической составляющей информационной грамотности должны стать умения и навыки, связанные с поиском и сохранением информации. Чтобы развивать информационную грамотность, нужна политика ее продвижения в национальных образовательных системах. И так далее.

Таким образом, политика построения обществ знания должна формироваться исключительно на фундаментальной научной основе, междисциплинарных подходах и межсекторальном (межведомственном) взаимодействии.

В целях содействия выработке такой политики Программа «Информация для всех» проводит многочисленные и разнообразные мероприятия и реализует проекты, которые отражают все ее приоритетные направления и охватывают все регионы мира. Только в 2010–2011 годах в этой деятельности принимали участие представители более 120 стран: политики, правительственные чиновники, исследователи, библиотекари, архивисты, музейные работники, писатели, издатели, университетские профессора, школьные учителя, сервис- и контент-провайдеры, работники международных организаций, которые являются стратегическими партнерами ЮНЕСКО (МСЭ, ИФЛА, Совет Европы), национальных комиссий по делам ЮНЕСКО, неправительственных организаций, индустрий.

«Информация для всех» уделяет деятельности в сфере медиа- и информационной грамотности большое внимание еще и потому, что только высокообразованные люди, обладающие высоким уровнем медиа- и информационной грамотности, могут эффективно развернуть работы по построению обществ знания, а именно:

1. разрабатывать на строго научных принципах и проводить соответствующую политику;
2. создавать актуальную качественную информацию и упорядочивать ее;
3. распространять и создавать многоязычные системы доступа к информации и предпосылки для ее надлежащего использования;
4. осуществлять отбор и обеспечивать сохранение информации, которая может быть полезна в будущем;
5. формировать, совершенствовать и укоренять в обществе принципы этического поведения в новой информационной среде.

Убежден: в интересах большинства стран мира, чтобы все эти вопросы – медиа- и информационная грамотность, доступ к информации, информационная этика, использование информации для развития, сохранение информации, развитие многоязычия в киберпространстве – стали ключевыми в национальной политике и на международном уровне, в частности, в деятельности ЮНЕСКО, которая в силу своего мандата должна последовательно изучать культурные, этические и социальные аспекты и проблемы, возникающие в процессе развития глобального информационного общества.

Ирмгарда КАСИНСКАЙТЕ-БУДДЕБЕРГ

*Программный специалист Сектора
коммуникации и информации ЮНЕСКО,
сопредседатель Организационного комитета конференции
(Париж, ЮНЕСКО)*

На пути к единому подходу к грамотности: медиа- и информационная грамотность

Введение

Мир постоянно претерпевает радикальные перемены, которые имеют глубокие последствия для отдельных граждан, их сообществ и целых государств. Интенсивность изменений зависит от того, насколько быстро и эффективно можно трансформировать имеющиеся структуры и адаптировать существующие методики к усложняющейся действительности и к новым средствам, разработанным для решения проблем. В ответ на возникающие новые потребности и задачи появились новые понятия грамотности, которые открывают перед нами неведанные ранее перспективы в области теории, педагогики, практики, политики и научных исследований. Некоторые из этих понятий предполагают объединение навыков коммуникации и работы с информацией в рамках концепции медиа- и информационной грамотности.

Концепции грамотности и Десятилетие грамотности ООН

Грамотность традиционно определялась как способность читать, писать и считать¹. Это понятие развивалось и применялось на практике не только органами ЮНЕСКО, но также и другими организациями системы Объединенных Наций, теми, кто отвечает за разработку политики и принятие решений, национальными учреждениями, профессиональными сообществами и представителями научных кругов. Грамотность признана неотъемлемой частью права на образование, права на труд, права на здравоохранение и достойное существование. В 2002 году ООН выступила с инициативой проведения Десятилетия грамотности, дабы обеспечить долгосрочную поддержку процессов развития грамотности со стороны различных заинтересованных сторон².

За истекший период были запущены многочисленные программы и конкретные проекты с целью заключения международных договоренностей.

¹ См. EFA Education for All Global Monitoring Report, 2006: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.

² <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/>.

Возрос уровень грамотности в глобальном масштабе, результатом чего стало значительное повышение уровня базовой грамотности в ряде стран^{3,4,5}. Но во многих других странах все же необходимы дополнительные меры по развитию грамотности, в том числе определение новых видов грамотности и применение информационно-коммуникационных технологий. Однако наряду с этим мы констатируем факт эволюции концепции грамотности, ее статуса и связанных с ней процессов. В Международных стратегических рамках проведения Десятилетия грамотности ООН (2009) указывается, что грамотность как сложное и многомерное понятие затрагивает многие отрасли жизнедеятельности человека и служит достижению различных целей. Соответственно, грамотность нельзя низводить до уровня простых навыков или технической компетентности, как не следует ограничивать ее определенными сферами применения. Грамотность требует смелых инициатив и использования инновационных подходов⁶.

В настоящее время осуществляется оценка достижений и последствий Десятилетия грамотности ООН, результаты которой будут представлены Генеральной Ассамблее ООН на ее сессии 2013 года. Пока нет ясности относительно того, получит ли Десятилетие свое продолжение, поэтому важно обеспечить заинтересованность и стабильную поддержку вопросам развития грамотности⁷. В докладе о ходе реализации Программы «Образование для всех»⁸ также подчеркивается влияние новых технологий на концепцию грамотности и международный контекст ее развития. Констатируется, что базовой общей и арифметической грамотности без овладения основными навыками недостаточно для получения хорошей работы и для успеха в различных сферах жизнедеятельности.

³ UNESCO Institute for Statistics (2012). Adult and youth literacy, 1990–2015. Analysis of data for 41 selected countries, September 2012. <http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/UIS-literacy-statistics-1990-2015-en.pdf>.

⁴ Christine I. Ofulue. Literacy at a Distance in Multilingual Contexts: Issues and Challenges. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 12, No. 6 (2011). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/981/1957>.

⁵ Progress in education (2011). One living proof. <http://www.one.org/livingproof/en/article/progress-in-education/> [проверено 26.08.2012].

⁶ <http://www.seminar.net/index.php/volume-7-issue-1-2011/172-visual-competence-media-literacy-and-qnew-literaciesq-conceptual-considerations-in-a-plural-discursive-landscape> [проверено 06.02.2013].

⁷ United Nations Literacy Decade (UNLD) (2003–2012), Expert Meeting on UNLD Evaluation 9–10 May 2011, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212735e.pdf> [проверено 05.01.2013].

⁸ <http://www.seminar.net/index.php/volume-7-issue-1-2011/172-visual-competence-media-literacy-and-qnew-literaciesq-conceptual-considerations-in-a-plural-discursive-landscape> [проверено 06.02.2013].

Роль грамотности в создании обществ знания

В ходе первого этапа Всемирной встречи на высшем уровне по вопросам информационного общества (Женева, 2003 год) ЮНЕСКО ввела в оборот понятие «обществ знания». Идея обществ знания выходит за рамки технологического развития, инфраструктуры и возможностей сетевого взаимодействия. Общества знания – это открытые, плюралистические, инклюзивные и партисипативные сообщества.

В этой связи возникают следующие важнейшие вопросы: какие навыки, знания и установки необходимы для участия в деятельности обществ знания с максимальной выгодой для человека? Что нужно, чтобы эти навыки, знания и установки соответствовали высоким темпам развития общества?

Среди ученых, педагогов, политиков, лиц, ответственных за принятие решений, предпринимателей и самих граждан идут оживленные дискуссии по этим вопросам. Предлагаются различные решения, но чаще всего можно услышать, что необходимо освоение набора компетенций^{9,10,11} которые позволяют человеку, сообществу или нации решать задачи с помощью имеющихся ресурсов и средств максимально эффективно и с соблюдением принципов этики. Приводится и такой довод: поскольку информация и знания являются стратегическими ресурсами, возможность получать информацию и знания, оценивать, использовать, создавать и распространять их позволит представителям различных социальных и профессиональных сфер пользоваться всеми преимуществами глобального развития¹². В итоге возникает новое понимание грамотности, учитывающее информационные, технологические и медийные аспекты.

Экспоненциальный рост объемов данных и информации, постоянное внедрение новых ИКТ, воздействие СМИ и предлагаемого ими контента приводят к структурным и поведенческим изменениям. Одним из следствий этого является, в частности, изменение способов получения доступа к информации, ее оценки и использования для производства знаний и общения друг с другом. Доступ к информации и производство знаний в различных формах и форматах не является более прерогативой специализированных учреждений или профессиональных коллективов. Сами граждане во все большей степени перестают быть только потребителями информации и медиаконтента и за счет

⁹ Developing a Competency Framework. Linking Company Objectives and Personal Performance. MindTools. http://www.mindtools.com/pages/article/newISS_91.htm [проверено 29.01.2013].

¹⁰ B.J. Buiskool, S.D. Broek, J.A. van Lakerveld, G.K. Zarifis, M. Osborne (2011). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, European Commission, DG EAC. <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf> [проверено 10.01.2013].

¹¹ Anusca Ferrari (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. JRC Technical reports. EC. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf> [проверено 01.02.2013].

¹² Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report (2005). UNESCO, Paris.

различных средств, в том числе медийных, сами производят и оценивают их. Объем пользовательского контента непрерывно возрастает, постоянно возникают все новые платформы для обмена информацией и медиаконтентом. Таким образом, в настоящее время производить и оценивать информацию и контент, а также обмениваться ими без особого труда может практически любой пользователь, что расширяет масштабы сотрудничества граждан и их участия в жизни общества.

Технологические достижения и актуальные тенденции в этой области также оказывают воздействие на профессиональную практику и профессиональные отношения. Социальные медиа и технологические новинки (интерактивные планшетные ПК, смартфоны и т.п.) являются не только средствами общения между людьми, но и мощными инструментами образования, социального участия, общественного обсуждения, и гражданской вовлеченности. Облачная обработка данных и краудсорсинг существенно расширяют возможности профессиональных и неформальных сообществ, способствуя экономическому и социальному развитию. Такие новые организационные формы не только обеспечивают новые условия для создания более открытого и более прозрачного общества, но и меняют наши отношения, формы нашего участия в коллективном обучении, общении и профессиональной деятельности.

Эти процессы приводят к объединению различных дисциплин, формируя новые требования и определяя эволюцию новых концепций в области информации, коммуникации, медиа и ИКТ XXI века. Таким образом осуществляется слияние различных концепций и размывание исторических границ между некоторыми научными дисциплинами. Все труднее становится определить, где заканчивается один вид грамотности и начинается другой. В этой постоянно изменяющейся среде каждый человек должен выявлять и осознавать те факторы и принципы, которые помогут ему действовать ответственно и этично¹³.

Ответ ЮНЕСКО

Развивая понятие грамотности, ЮНЕСКО предложила объединенную концепцию медиа- и информационной грамотности в качестве ответа на поставленные выше вопросы¹⁴. Это было попыткой объединить понятия информационной грамотности, медиаграмотности, ИКТ-грамотности, цифровой грамотности и других видов грамотности в рамках обобщающего и целостного подхода. Нам предстоит еще определить, является ли избранный концептуальный подход достаточно всеобъемлющим, или же его следует применять

¹³ Lippincott, J. K. Student Content Creators: Convergence of Literacies. Educause review. November/December 2007. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM07610.pdf> [проверено 20.12.2012].

¹⁴ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/> [проверено 05.02.2013].

на практическом уровне. Однако уже не подлежит сомнению, что избранный подход нацелен на установление более тесных связей между различными видами грамотности и фактически обеспечивает более интегрированный и более целостный подход к задаче развития навыков, которые необходимы в XXI веке.

Концепция медиа- и информационной грамотности основывается на всеобщих правах человека и рассматривается в качестве основополагающего условия для того, чтобы отдельные лица, общины и целые нации пользовались правом на свободу выражения и правом на доступ к информации. Статья 19 Всеобщей декларации прав человека гласит, что «каждый человек имеет право на свободу убеждений и на свободное выражение их; это право включает свободу беспрепятственно придерживаться своих убеждений и свободу искать, получать и распространять информацию и идеи любыми средствами и независимо от государственных границ»¹⁵.

Исходя из этого принципа, ЮНЕСКО полагает, что концепция медиа- и информационной грамотности чрезвычайно важна для предоставления гражданам всех стран мира возможности в полной мере воспользоваться этим основным правом человека, с тем чтобы они могли максимально участвовать в жизни общества и добиваться поставленных целей в профессиональной деятельности и личной жизни. Таким образом, медиа- и информационная грамотность рассматривается как одно из обязательных условий создания открытых, плюралистических, инклюзивных и партисипативных обществ знания. Граждане, владеющие медиа- и информационной грамотностью:

- 1 способны получать, оценивать, создавать и распространять информацию и медиаконтент с использованием соответствующих технологий;
- 2 понимают и знают свои права в области работы с информацией и СМИ, а также свою ответственность за требование предоставления в их распоряжение бесплатных, независимых и разнообразных информационных и медиасистем;
- 3 понимают роль и функции поставщиков информации и медиа, а также условия реализации этих функций;
- 4 способны создавать знания и производить широкий обмен ими, а также умеют работать с поставщиками информации и СМИ в целях обеспечения самовыражения и демократического участия.

В ЮНЕСКО переход от индивидуального к комплексному подходу к вопросам грамотности проходил под воздействием тесного сотрудничества с международными и национальными партнерами и экспертами в рамках реализации конкретных проектов, проведения исследований, общения с лицами,

¹⁵ United Nations Human Rights Declaration, Article 19 (1948). <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> [проверено 10.02.2013].

определяющими политику и принимающими решения, с представителями гражданского общества и деловых кругов. Свое влияние на этот процесс оказали также четыре декларации: Пражская декларация «К информационно грамотному обществу» (2003 год), Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни «Маяки информационного общества» (2005 год), Фесская декларация о медиа- и информационной грамотности (2011 год) и ставшая результатом Московской конференции Московская декларация о медиа- и информационной грамотности (2012 год). Переход к новому подходу шел параллельно с Десятилетием грамотности ООН и был подкреплён Рекомендациями ИФЛА по медийной и информационной грамотности (2012 год).

В своей стратегии¹⁶ и реализуемых проектах¹⁷ ЮНЕСКО отводит вопросам медиа- и информационной грамотности важное место и работает в тесном взаимодействии с другими профессиональными организациями, профильными сообществами и отдельными экспертами. Приведем некоторые примеры деятельности ЮНЕСКО в этой области:

- Учебная программа ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для преподавателей, опубликованная в 2011 году, нацелена на обеспечение более широкого обсуждения и повышения потенциала преподавателей во внедрении медиа- и информационной грамотности в процессе образования;
- документ «Индикаторы медиа- и информационной грамотности», который разрабатывается ЮНЕСКО для оценки уровня готовности стран, будет способствовать внедрению медиа- и информационной грамотности на национальном уровне и послужит основой для измерения индивидуальной компетентности практикующих и проходящих обучение преподавателей;
- создается типовое «Руководство по разработке политики и стратегий в области медиа- и информационной грамотности», которое послужит стимулом для разработки государствами-членами национальной политики в данной сфере;
- совместно с Альянсом цивилизаций Организации Объединенных Наций ЮНЕСКО создает Университетскую сеть медиа- и информационной грамотности и межкультурного диалога (MILID) и проводит Неделю MILID;

¹⁶ <http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategic-planning/resources/medium-term-strategy-c4/> [проверено 15.02.2013].

¹⁷ <http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategic-planning/resources/medium-term-strategy-c4/> [проверено 15.02.2013].

-
- ведется разработка интерактивного сетевого курса по медиа- и информационной грамотности; а также
 - ЮНЕСКО организует Международный форум по сотрудничеству в области медиа- и информационной грамотности и Panaфриканскую международную конференцию по медиа- и информационной грамотности в июне–июле 2013 года.

Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания», состоявшаяся в Москве 24–28 июня 2012 года, послужила началом широкого обсуждения концепции медиа- и информационной грамотности и ее внедрения в обществах знания. Конференция была организована в рамках председательства России в Программе ЮНЕСКО «Информация для всех» в сотрудничестве с Сектором коммуникации и информации ЮНЕСКО и Международной федерацией библиотечных ассоциаций и учреждений. В ходе мероприятия, обозначившего переход от теоретических к практическим и эмпирическим аспектам медиа- и информационной грамотности, были предложены конкретные стратегии действий, которые зафиксированы в итоговом документе – Московской декларации о медиа- и информационной грамотности. Кроме того, конференция предоставила более чем ста профессионалам, исследователям и другим представителям сорока стран мира уникальную возможность поделиться своим опытом и обсудить новые актуальные проблемы и задачи.

Мария-Карме ТОРРАС КАЛЬВО

*Председатель Секции информационной грамотности ИФЛА,
директор библиотеки Колледжа Университета Бергена,
сопредседатель Организационного комитета конференции
(Берген, Норвегия)*

Продвижение медиа- и информационной грамотности во всем мире: возможности плодотворного сотрудничества

В 1974 году Пол Зурковски, бывший президент Ассоциации информационной промышленности США, обратился к вопросу необходимости для граждан стать информационно грамотными, чтобы жить и быть конкурентоспособными в формирующемся информационном обществе¹⁸. Почти сорок лет спустя, когда акцент сместился на построение обществ знания во все более сложной и стремительно развивающейся информационной и технологической среде, слова Зурковски не теряют актуальности. В начале 2000-х годов Пражская декларация «К информационно грамотному обществу»¹⁹ (2003) и Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни²⁰ (2005) подчеркнули значение информационной грамотности для устойчивого развития человечества и построения партисипативных и инклюзивных обществ в XXI веке и в дальнейший период. Информационная грамотность, рассматриваемая как неотъемлемая часть одного из основных прав человека – права на образование на протяжении всей жизни, – имеет решающее значение для достижения Целей развития тысячелетия ООН и соблюдения принципов Всеобщей декларации прав человека.

В 2011 году была принята Фесская декларация о медиа- и информационной грамотности²¹, которая обращает внимание на необходимость понимания взаимосвязи между двумя видами грамотности: «[...] Сегодня, в условиях цифровой эры и конвергенции коммуникационных технологий, требуется **сочетание медиаграмотности и информационной грамотности**». Этой потребности также отвечает наша Международная конференция по медиа- и информационной грамотности в обществах знания, в программе которой медиа- и информационная грамотность рассматривалась более целостно. В итоговом документе конференции, «Московской декларации о медиа- и ин-

¹⁸ Woody Horton, F. (2008). Understanding Information Literacy: A Primer. Paris: UNESCO, p. 1.

¹⁹ http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_0106E60518A5E4524F2E44C80D3B09C654C80000/filename/PragueDeclaration.pdf.

²⁰ http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

²¹ http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_52BCF993E8693D873C4E63289DD1A389189F0200/filename/Fez%20Declaration.pdf.

формационной грамотности»²², медиаграмотность и информационная грамотность объединяются как с точки зрения концептуализации понятия, так и с точки зрения предлагаемых мер по их развитию в обществах знания.

Медиа- и информационная грамотность – краеугольный камень обществ знания. Этот термин включает развитие знания, взглядов, практических умений и навыков, которое зависит от сотрудничества, выходящего за пределы географических границ, секторов общества, учреждений и профессиональных групп. Плодотворное сотрудничество является неперенным условием для устранения барьеров на пути к открытым, плюралистическим, инклюзивным и партисипативным обществам. Выступая от лица библиотечных и информационных специалистов всех стран, Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА) представляет интересы библиотечных и информационных ассоциаций, библиотек и служб информации, библиотекарей и сообществ, которые они обслуживают во всем мире²³. ИФЛА отстаивает принципы свободы доступа к информации, идеям и художественным произведениям, а также свободы выражения мнений, провозглашенные в статье 19 Всеобщей декларации прав человека. ИФЛА поддерживает идею всеобщего и равного доступа к информации, идеям, художественным произведениям для достижения социального, образовательного, культурного, демократического и экономического благосостояния отдельных лиц и сообществ. Предоставление высококачественного библиотечного и информационного обслуживания помогает гарантировать такой доступ.

Секция Информационной грамотности ИФЛА²⁴ была создана в 2002 году для укрепления международного сотрудничества в целях решения проблем информационной грамотности. ИФЛА высоко ценит давнее сотрудничество с ЮНЕСКО в сфере поддержки деятельности информационных специалистов и представителей других заинтересованных сторон по развитию уровня информационной грамотности всех граждан, во всех типах библиотек и информационных учреждений, для всех социальных слоев и во всех регионах мира. Начало сотрудничеству двух организаций было положено в 1947 году, когда ИФЛА инициировала официальные консультативные отношения с ЮНЕСКО. ЮНЕСКО одобрила ряд направлений деятельности ИФЛА, которые по-прежнему сохраняют влияние на глобальном уровне и способствуют развитию основ оказания качественных библиотечных услуг.

Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» была учреждена в 2000 году как ответ на вызовы и возможности информационного общества. Эта межправительственная программа призвана использовать новые возможности информационного века для создания справедливых обществ за счет улучшения

²² <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>.

²³ Устав ИФЛА: <http://www.ifla.org/files/assets/hq/ifla-statutes-en.pdf>.

²⁴ <http://www.ifla.org/information-literacy>.

доступа к информации. Информационная грамотность входит в число приоритетных областей Программы, что привело к ряду совместных инициатив с Секцией информационной грамотности ИФЛА. В апреле 2012 года Межправительственный совет Программы «Информация для всех» одобрил рекомендации ИФЛА по медийной и информационной грамотности²⁵ которые были подготовлены в ходе консультаций с коллегами из ЮНЕСКО и Программы «Информация для всех», а также международными экспертами в области медиа- и информационной грамотности. Совместная работа над международными рекомендациями по медиа- и информационной грамотности продолжается.

Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания», состоявшаяся в Москве, является отличным примером плодотворного сотрудничества, которое обусловлено общей задачей ЮНЕСКО, Программы «Информация для всех» и ИФЛА – расширением возможностей граждан в получении доступа к информации, ее использовании, создании, распространении и сохранении независимо от носителя, формы или формата ее передачи. Летние дни на фоне изумительной русской природы позволили нам заложить более прочную основу для продвижения медиа- и информационной грамотности и осуществления деятельности по ее развитию во всем мире. С помощью экспертов из 40 стран мы добились более глубокого понимания того, что же такое медиа- и информационная грамотность и как она соотносится с другими видами грамотности. Были выявлены ключевые проблемы; обсуждались политика, профессиональные стратегии и меры по развитию деятельности в сфере продвижения медиа- и информационной грамотности на международном, региональном и национальном уровнях. Присутствие на конференции представителей различных профессиональных групп, государственных учреждений и институтов гражданского общества способствовало общему осознанию важности, масштабности и актуальности задач пропаганды медиа- и информационной грамотности среди специалистов в области образования, информации и медиа, политических деятелей и широкой общественности.

Интенсивная работа по разработке индикаторов медиа- и информационной грамотности заложила основу для новых возможностей сотрудничества в рамках этого важного направления деятельности ЮНЕСКО. Не менее напряженная работа велась и над текстом Московской декларации по медиа- и информационной грамотности. Декларация напоминает о стоящих перед нами сложных задачах и задает основные направления действий. Она призывает нас к активной работе и поиску новых путей сотрудничества. Наконец, она подтверждает нашу убежденность в том, что именно медиа- и информационно грамотные граждане – это то, без чего невозможны открытые, плюралистические, партисипативные и устойчиво развивающиеся общества знаний.

²⁵ <http://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations>.

КОНЦЕПЦИЯ МЕДИА- И ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОБЩЕСТВАХ ЗНАНИЯ

Альберт БУКХОРСТ

*Эксперт Европейской сети школьных библиотек
и информационной грамотности,
профессор Университета Амстердама
(Амстердам, Нидерланды)*

Медиа- и информационная грамотность и ее «подруги»

В современном обществе людям нужны знания, для того чтобы выживать, развиваться, отдыхать, выполнять задания, принимать решения и решать задачи. Им нужны знания о себе, о физическом окружении и социальной среде. Эту информацию можно получить посредством трех процессов: наблюдения, общения, обсуждения.

Наблюдение – это способность видеть происходящее вокруг и замечать различные предметы и процессы; это установление фактов посредством экспериментов и опознания. Если я хочу знать, идет ли дождь и нужно ли мне брать с собой зонт, я выглядываю из окна и принимаю соответствующее решение.

Общение предполагает процесс, в ходе которого мы обращаемся за необходимой информацией к другим людям (членам семьи, друзьям, коллегам и специалистам) – лично, по телефону, по электронной почте. Решая, нужен ли мне зонт, я могу позвонить своей сестре и задать ей этот вопрос. Она может выглянуть в окно и принять соответствующее решение. Возможно, что она сможет даже лучше проинформировать меня, поскольку слышала прогноз погоды.

За консультированием мы обращаемся к информационными специалистами, работающим в библиотеках, архивах, музеях, институтах информации и в информационных отделах различных организаций. В силу технологического прогресса и потребностей пользователей все эти учреждения, которые раньше строго дистанцировались друг от друга, мы теперь называем «учреждениями памяти». В этом случае речь идет о сохраненной или перекодированной информации.

Все три процесса имеют место в реальности, где мы можем осязать различные предметы, и в «виртуальном» мире, в который мы можем войти только посредством цифровых технологий.

У каждого из нас есть личное информационное пространство, в котором мы можем найти соответствующие информационные ресурсы. Оно создается автоматически, когда мы рождаемся, и развивается и расширяется в течение

всей нашей жизни в ходе учебы и профессиональной деятельности, социальных контактов, и т.д. Когда мы достигаем весьма преклонного возраста, информационное пространство вновь становится уже.

Однако существуют барьеры, которые затрудняют и даже блокируют доступ к необходимой информации. До недавнего времени я выделял четыре вида потенциальных барьеров, в основе которых лежит взаимозависимость между людьми: барьеры экономические, политические, эмоциональные и когнитивные. Теперь я добавляю сюда пятый вид – личностные характеристики.

Экономический барьер обусловлен тем, что люди зависят от производства и распределения ограниченного количества ресурсов, включая продукты питания, одежду и жилища. Начиная с 1970-х годов, информация стала рассматриваться в качестве четвертого производственного фактора, который является движущей силой всякой экономики. Это означает, что факторы спроса и предложения применимы в отношении производства и использования информации, а также контроля над ней; в отношении технической и социальной инфраструктуры, которая необходима для доступа к информации и ее распространения. Информация стоит денег. В силу неравномерности распределения денежных средств доступ к информации также оказывается неравномерным.

Говоря о политическом барьере, мы имеем в виду потребность людей в обеспечении себя защитой от физических ограничений и от агрессии других людей. Для того чтобы обеспечить эту защиту, необходимы законодательные средства ограничения насилия, которые позволят специалистам использовать власть, данную им законом. Таким образом, официально предусматривается соблюдение законов и поддержание порядка в обществе. Эти правила применимы ко всем отношениям между людьми. Например, законы в области информации включают нормативное регулирование вопросов авторских прав, архивного законодательства, доступа к правительственной информации и свободы прессы. Эти формы законодательства можно рассматривать как политическое регулирование, посредством которого контролируется доступ к информации (вспомним те страны, которые пытаются блокировать доступ к Интернету и к Wikileaks).

Эмоциональный барьер объясняется тем, что люди проявляют по отношению друг к другу определенные чувства. Люди нуждаются в привязанности, любви и поддержке. Дружеские чувства и эмоции могут быть связаны не только с другими людьми, но и с предметами и структурами, соответствующими культурным потребностям человека. По этой причине источники и каналы информации, такие как книги, компакт-диски, диски DVD, телевидение и Интернет, тоже вызывают определенные эмоции. Подобные предпочтения

относится не только к информационным медийным средствам и каналам, но и к типу информации как таковой.

Познавательный барьер связан с тем фактом, что люди зависят друг от друга, потому что учатся друг у друга. Люди создают знание и распространяют его среди других. До изобретения письма преобладала речевая коммуникация. С появлением письменности и книгопечатания распространение информации не ограничено временными и пространственными рамками. Передача знаний от одного человека к другому происходит различными путями и не ограничивается получением образования в школе. Масштабы и содержание того, чему обучают людей, зависят от их социального положения и отношений в обществе. Неграмотный сельскохозяйственный рабочий восемнадцатого столетия не страдал от своей неграмотности в той степени, в какой страдает неграмотный человек XXI века, живущий в западном обществе.

Барьер, связанный с личностными характеристиками, объясняется тем, что все люди равноценны, но не одинаковы. Они отличаются друг от друга по полу, возрасту, социальному окружению, по своим способностям и т.д.

Те, кто в большей степени способен действенно и эффективно удовлетворять собственные потребности, обладает большими способностями к обеспечению своего существования и развития. Как считал Чарльз Дарвин, «...выживают не самые сильные или самые умные виды, **а те, которые лучше других приспособляются к изменениям**». Вот почему в наше время столь велика необходимость быть информационно грамотным.

Если мы проследим долгосрочное развитие на протяжении нескольких веков, то увидим три достижения в том, что я называю процессом информатизации: контроль над силами природы (развитие техники), постоянная социальная и техническая дифференциация и расширение систем взаимозависимости (глобализация). Какие же последствия имеют эти перемены для людей?

- Экспоненциальный рост объемов информации, информационных медиа, информационных каналов и информационных услуг.
- Развитие технологий, инструментария и увеличение числа прикладных программ для извлечения, обработки и распространения информации.
- Изменения моделей коммуникации и поведения.
- Возможность постоянно «быть на связи».

В настоящее время мы видим, как идет работа с использованием облачных вычислений. Мы уже не носим информацию с собой, не печатаем ее, не храним на CD, DVD или USB-накопителе. Нам нужно всего одно устройство – от мобильного телефона до планшетного компьютера, источник электриче-

ства и оплаченные услуги провайдера. Но на все это нужны деньги. А сколько удаленных хранилищ информации мы используем? Разделяются ли они на те, что для работы, и те, которые для развлечений? Возрастающая сложность конфигураций обуславливает потребность в новых навыках отбора, извлечения и обработки информации.

Изобретателем термина «информационная грамотность» был Пол Зурковски. Он впервые употребил его в 1974 году в тексте своего предложения, адресованного Национальной комиссии США по библиотекам и информационной науке «The Information Services Environment: Relationship and Priorities». Зурковски изобрел этот термин, будучи президентом Ассоциации информационной промышленности США. Вступление к своему предложению он озаглавил следующим образом: «Цель: обеспечение информационной грамотности» и далее в тексте заявил следующее: *«Мы ощущаем избыток информации всякий раз, когда имеющаяся информация превышает нашу способность оценить ее»*. Он считал это универсальным явлением и объяснял его следующими тремя факторами: 1) поиски информации различаются по времени и по цели; 2) наличие многообразия источников и способов доступа, в силу чего подходы к решению этого вопроса постоянно и быстро меняются; 3) информация, с которой мы работаем, отражает гораздо больший объем человеческого опыта. Говоря о коммерческой форме издательской деятельности, Зурковски предлагает в качестве аналогии образ информационной «призмы», собирающей «свет» (идеи и концепции), с последующим выполнением ряда функций «отражения» (редактура, шифровка, печать, микрофильмирование, оформление и т.д.), с тем чтобы произвести определенный набор продуктов, услуг и систем, предназначенных для удовлетворения разнообразных и изменчивых потребностей пользователя. «Люди, научившиеся использовать в работе информационные источники, могут быть названы информационно грамотными. Они освоили технику и навыки применения широкого диапазона информационных средств в качестве первоисточников для адаптации информационных решений к решению проблем» (Zurkowski 1974, p. 6). Важно помнить, что Зурковски говорил о доступе к информации и о ее распространении на рабочем месте как об экономическом преимуществе и о необходимости, призывая Национальную комиссию принять национальную образовательную программу с целью обеспечения всеобщей информационной грамотности к 1984 году.

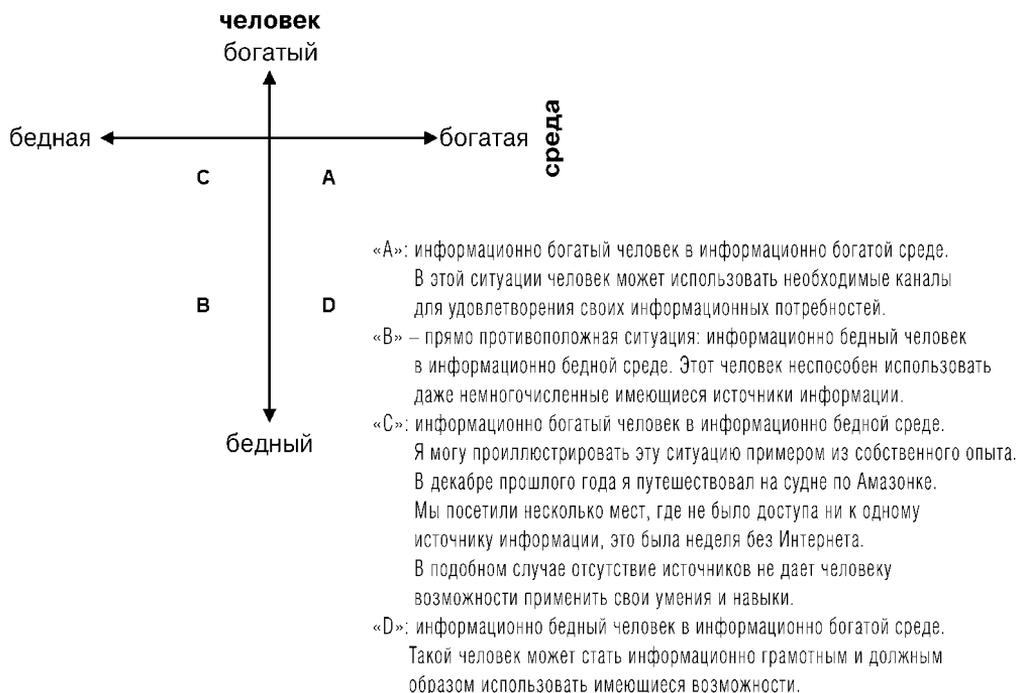
В 1989 году Американская библиотечная ассоциация определила информационную грамотность как «набор навыков, предполагающих умение определить, когда информация нужна, и способность находить, оценивать и эффективно использовать необходимую информацию в соответствии с принципами этики».

Этот термин получил дальнейшее развитие в более поздних документах. Пражская декларация 2003 года, получившая название «К информационно грамотному обществу», увязывала информационную грамотность с информационным обществом. Александрийская декларация «Маяки информационного общества» (2005 год) обозначила взаимосвязь информационной грамотности с обучением на протяжении всей жизни. В настоящее время ЮНЕСКО и ИФЛА работают над Рекомендациями по медиа- и информационной грамотности.

Мы можем охарактеризовать среду как информационно богатую, если в ней есть возможность получения доступа ко всем видам информационных ресурсов, каналов и баз данных. В противном случае среда является информационно бедной.

Информационно богатым мы считаем информационно грамотного человека, способного действенно и эффективно использовать различные виды информации. Такой человек может обучаться и развиваться на протяжении всей жизни. Информационно бедный человек на это неспособен.

Таким образом, теоретически возможны четыре ситуации.



Что же происходит сегодня? Наши общества развиваются. Они становятся все сложнее, а возможности людей расширяются. Таким образом, окружающая среда становится «богаче». Персонажи «С» и «А» продолжают оставаться

ся информационно богатыми, потому что они научились развиваться. А что происходит с двумя другими? К сожалению, разрыв между ними и персонажами «А» и «С» существенно увеличился.

Наряду с многочисленными определениями мы имеем многочисленные модели. Одну из них я разработал много лет тому назад. Она показывает переход от знания К к знанию К' и включает несколько аспектов:

1. осознание потребности в информации;
2. перевод информационной необходимости в запрос;
3. определение подходящего источника информации;
4. применение знания соответствующих ИКТ;
5. отбор, обобщение, распространение найденной информации;
6. непрерывная оценка.

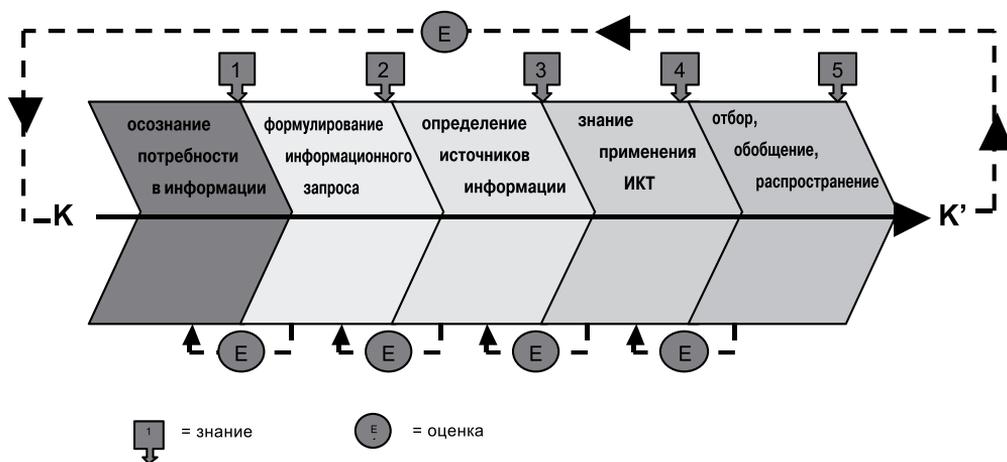


Рисунок 1. Модель информационной грамотности по Букхорсту

Следует упомянуть еще об одной модели, предложенной Обществом библиотек колледжей, национальных и университетских библиотек (SCONUL). «Семь столпов информационной грамотности» впервые были опубликованы в 1999 году, а в 2011 году появилась усовершенствованная и расширенная версия.



Рисунок 2. «Семь столбов информационной грамотности»: модель SCONUL

Существует большое число терминов, используемых в качестве синонимов информационной грамотности. На настоящий момент я рассматриваю информационную грамотность как зонтичный термин, объединяющие различные понятия.

Зонтичный термин



Рисунок 3. Информационная грамотность: зонтичный термин

Какие понятия объединяет зонтичный термин?

Информационная беглость – овладение информационной компетентностью. Обучение пользователя – общий подход к обучению пользователей доступу к информации. Обучение пользованию библиотекой – акцент на навыках работы в библиотеке. Библиографический инструктаж – обучение поиску и извлечению информации. Информационная компетентность – комплексные навыки и цели информационной грамотности. Информационные навыки – акцент на информационных возможностях.

Еще в 1995 году Харрис и Ходжес установили существование девятнадцати терминов, связанных с информационной грамотностью:

- грамотность взрослого населения;
- повышенная грамотность;
- базовая грамотность;
- двойная грамотность;
- общинная грамотность;
- компьютерная грамотность;
- критическая грамотность;
- культурная грамотность;
- первичная грамотность;
- семейная грамотность;
- функциональная грамотность;
- информативная грамотность;
- маргинальная грамотность;
- медиаграмотность;
- минимальная грамотность;
- ограниченная грамотность;
- необходимая грамотность;
- визуальная грамотность;
- грамотность на рабочем месте.

Сейчас можно найти также много других видов грамотности, например:

- гражданская грамотность;
- новостная грамотность;
- информационная беглость;
- грамотность в вопросах информации о здоровье;
- трансграмотность;

-
- грамотность в сфере авторского права;
 - навыки века;
 - информационная беглость XXI века;
 - грамотность в области дополненной реальности;
 - грамотность в области мобильной информации.

В наше время информационная грамотность все чаще и чаще упоминается в контексте нового комбинированного термина – «медиа- и информационная грамотность». ЮНЕСКО провела несколько экспертных совещаний, посвященных различным аспектам медиа- и информационной грамотности, в частности, Совещание по внедрению компонентов медиа- и информационной грамотности в учебный план подготовки преподавателей (Париж, июнь 2008 года) и Совещание по проблемам разработки индикаторов медиа- и информационной грамотности (Бангкок, ноябрь 2010 года).

Что такое медиаграмотность? По определению Википедии, это «совокупность навыков и умений, которые позволяют людям анализировать, оценивать и создавать сообщения в разных видах медиа, жанрах и формах».

Как можно определить медиа- и информационную грамотность, зная, что такое информационная грамотность и что такое медиаграмотность?

Прежде всего следует помнить, что это **динамичная** и **емкая** концепция. **Медиа- и информационная грамотность** предполагает определенную **компетентность**:

- **Критическое отношение к следующим вопросам:**
 - Что я делаю?
 - Для чего я это делаю?
 - Посредством чего я это делаю?
- **Знания:**
 - относительно организации и качества информационных ресурсов и каналов,
 - относительно получения доступа к информации.
- **Навыки:** способность использовать требуемые навыки и технологии.

В наше время медиа- и информационная грамотность является неотъемлемой частью обучения на протяжении всей жизни.

Это компетентность, приобретаемая в процессе социализации:

- посредством действия,
- посредством формального образования,
- посредством неформального образования.

Необходимо отметить, что «техническая» сторона медиа- и информационной грамотности осваивается молодым поколением по методу «проб и ошибок». Однако невозможно стать медиа- и информационно грамотным, изучая какой-либо один предмет. Медиа- и информационная грамотность должна быть интегрирована во все предметы. И это требует координации между преподавателями и библиотечными специалистами на всех уровнях образования.

В любом предмете необходимо уделять внимание следующим моментам:

- **Проблемы информации:** какие проблемы актуальны для данного предмета?
- **Вопросы информации:** как формулируются вопросы по данному предмету?
- **Ресурсы:** какие конкретно информационные ресурсы могут использоваться для данного предмета?
- **Отбор:** какие из имеющихся ресурсов актуальны?
- **Процесс:** какие коммуникативные традиции существуют в части представления, хранения и распространения информации?
- **ИКТ:** какие специальные навыки требуются для использования ресурсов и приложений?
- **Оценка:** ведет ли каждый шаг к получению желаемой информации и удовлетворению информационной потребности?

Рассмотрение различных аспектов медиа- и информационной грамотности должно отражать потребности каждого человека на определенный момент времени, с учетом пола, возраста и сопутствующих факторов. Для этого требуется «непрерывная линия познания» и «моменты познания», составляющие весь период обучения и превращающиеся в обучение на протяжении всей жизни.

Несмотря на то, что специалисты пришли к консенсусу относительно того, что должна представлять собой медиа- и информационная грамотность, на практике и в теоретических установках существует масса вариаций. При рассмотрении глобальных тенденций мы видим, что информационная грамотность возникла в промышленности и затем переместилась в библиотеки (в том числе школьные). Дифференциация концепции привела к возникновению множества терминов, сбивающих с толку. Термин «информационная грамотность» по-прежнему активно употребляется и становится все более «комплексным», но лица, занимающие руководящие посты, мало интересуются проблемами информационной грамотности, да и со стороны преподавателей не видно особого энтузиазма. Эти проблемы требуют решения.

Эндрю ВИТВОРТ

*Профессор Университета Манчестера
(Манчестер, Великобритания)*

Разработка концепции медиа- и информационной грамотности

Введение

В данном докладе описывается модель, которая может быть использована для понимания и синтеза различных вариантов планирования и последующего практического применения медиа- и информационной грамотности. Предлагаемое исследование имеет существенное значение, если мы хотим действительно создать «общество знания». Знанию присущи такие характеристики, как гибкость, адаптируемость и способность постоянно эволюционировать. Работа со знанием требует сочетания различных подходов к получению, обработке и передаче информации, а также умения использовать различные медиа. Я считаю, что в настоящее время в данной области преобладают скорее односторонние подходы, каждый из которых охватывает медиа- и информационную грамотность лишь частично: либо посредством выделения различных, но взаимодополняющих подходов, либо посредством раздельного рассмотрения медиаграмотности и информационной грамотности.

Представляемая нами модель – триадная модель информации – это попытка осуществления необходимого синтеза. В качестве отправной точки взята глава из книги Bruce, Lupton and Edwards (2007), где изложены «Шесть форм информационной грамотности», отражающие вариативность подходов к этому вопросу. Данная научная работа легла в основу нашей триадной модели, которая подтверждает выводы авторов, включая их идеи в трехчастную структуру, связывающую эти формы с философией социологии (Fay 1975), критической теорией (Habermas 1984, 1987), доступом к цифровым технологиям (Seale 2010) и профильными сообществами (Wenger, White and Smith 2009). Медиаграмотности, тесно связанной с информационной грамотностью, также уделяется внимание.

Впервые наши идеи в самом общем виде были представлены в главе 2 книги *Information Obesity* (Whitworth 2009) и позднее использовались в других работах (например, Whitworth, McIndoe and Fishwick 2011; Whitworth 2012). Сейчас готовится к печати книга, в которой модель будет представлена максимально подробно.

Помимо описания модели, в докладе будет предложен анализ ряда мероприятий по внедрению медиа- и информационной грамотности, включая семинары, курсы и проект образовательных программ для развития местного сообщества.

Триадная модель

Социологическая перспектива

Информацию и медиа, используемые для создания и распространения сообщений, невозможно считать неизменными и предсказуемыми (в отличие, например, от устройств и приборов). Сегодня значение и ценность информации и медиа обсуждаются на уровне отдельных лиц, сообществ, организаций и общества в целом. Соответственно, эффективное использование информации и медиа включает преимущественно социальную практику. Это означает, что мы можем – и должны – применять принципы социологии для понимания того, что такое медиа- и информационная грамотность, как она развивается, кто выигрывает от ее развития, а кому она может быть нежелательна.

Развитие различных видов социологии и его возможные последствия исследовал Фэй (Fay 1975, см. также Burrell and Morgan 1979). Он рассматривал:

- *позитивистский* подход к социологии, ориентированный на развитие понимания на макроуровне тенденций и факторов, влияющих на социальную сферу, с тем чтобы их можно было стимулировать и использовать для достижения желаемых целей;
- *интерпретивистский* подход, направленный на интерпретацию на микроуровне индивидуальных, субъективных предпочтений, чувств, эмоций, историй и т. п.;
- *критический* подход с ориентацией на мезоуровне на анализ властных отношений внутри организаций и сообществ, а также на анализ путей их изменения посредством политической и социальной деятельности.

В целом три сферы триадной модели соответствуют каждому из указанных подходов. Внутри каждой сферы мы видим различные типы информации и медиа и различные способы их создания и использования. *Подтверждение достоверности* информации происходит по различным видам критериев, которые являются, соответственно, объективными, субъективными и межсубъективными.

Объективная сфера

Объективная сфера связана с позитивистскими взглядами на социологию. Позитивизм стремится добиться объективности путем применения научного метода, отдавая ему предпочтение перед субъективным восприятием, философией, обсуждением и т.п. (Whitworth 2009, p. 110). Совершенно очевидно, что научный метод является весьма мощным средством подтверждения достоверности найденной информации путем проверки гипотез наблюдениями, что делает полученные выводы воспроизводимыми, надежными и потенциально опровержимыми. Это удачно описывает Томпсон:

Нам повезло жить в век, когда имеющаяся техника оценки правильности или ошибочности утверждений научного или исторического характера надежна, как никогда ранее... (Thompson 2008, p. 1)

Эмпирические утверждения сегодня подвергаются впечатляюще строгой проверке научным сообществом, объединяющим представителей различных этносов, религий и культур... иногда ученые дают ошибочные объяснения природным явлениям; но обычно эти ошибки исправляются в последующих гипотезах, более соответствующих полученным данным. Итак, когда требовательные исследователи в большинстве своем подтверждают, что то или иное утверждение является констатацией факта, вероятность того, что они правы, чрезвычайно высока (там же, p. 28).

Таким образом, научное видение должно носить универсальный характер и быть применимо вне зависимости от верований или культуры индивида. Далее я покажу, что это утверждение не лишено недостатков, но конечной целью научных поисков является выработка общеприменимых законов (которые, однако, всегда могут быть опровергнуты в случае появления новых данных).

В информационной грамотности объективная сфера находит свое отражение, когда учащиеся учат придерживаться определенного набора критериев для выработки суждений об информации, полученной посредством внешних процессов. Передовой опыт закрепляется в виде норм и правил. Вот некоторые примеры:

- административные постановления, например относительно цитирования, исключения плагиата;
- законодательные акты, например, законы об авторских правах;
- общие стандарты и руководства по информационной грамотности, например разработанные Ассоциацией библиотек колледжей и научных библиотек (ACRL) или Обществом библиотек колледжей, национальных и университетских библиотек (SCONUL);
- нормы, принятые в сфере науки, например использование научных методов или ссылки на научные журналы, а не на статьи в Википедии и т.п.

Формы информационной грамотности, которые проявляются здесь (по Bruce et al. 2007) – это формы содержания и компетентности. Они в меньшей степени относятся к медиаграмотности, но о ней заходит речь при объяснении таких тем, как законы диффамации (и способы избежать ее), регулирование прав собственности на СМИ в различных юрисдикциях и т.п.

Деятельность в объективной сфере ориентирована на подготовку эффективных пользователей информации. Такие пользователи должны знать, как научные методы помогают защититься от субъективных догадок и непод-

твержденных заявлений, встречающихся в потоке распространяемой информации. Существуют законные основания для того, чтобы соблюдать права интеллектуальной собственности, избегать плагиата и учиться эффективно искать базы данных. Таким образом, как и в любой другой области экспертных знаний, внутри объективной сферы есть основополагающие базовые навыки, обучить которым можно с помощью сравнительно стандартных методов.

Томпсон (Thompson 2008) и Кин (Keen 2007) считают пренебрежение объективной сферой основной причиной того, что они рассматривают как патологию обработки информации (Томпсон называет это «контрзнанием», а Кин видит в этом банальное отсутствие качества в интерактивной сфере). Кин особенно сожалеет о том, что в век Интернета не существует эффективной фильтрации. Понятие фильтрации очень важно для нас, ведь, по сути, мы пытаемся зафиксировать именно различные типы понимания фильтрации – объективные, субъективные и межсубъектные. Предполагается, что в объективной сфере фильтрация осуществляется исследователем в соответствии с общими критериями достоверности.

Однако мы не можем принимать типовые правила без известной доли критики (Egan 1990, pp. 143–144). Восприятие идеи из заслуживающего доверия источника как «истинной» и не подлежащей сомнению столь же нежелательно, как игнорирование всяких притязаний на «здравый смысл». Это может привести к формированию мировоззрения (Kuhn 1970), не допускающего никакого противоречия уже имеющимся знаниям, даже при наличии доказательств. Многие базирующиеся на принципах позитивизма и объективизма оценочные суждения могут противоречить индивидуальной и групповой морали (следует ли прервать беременность, если, по медицинским данным, ребенок появится на свет с врожденной болезнью сердца?). В социальной области Фэй (Fay 1975) выражает сожаление по поводу того, что в результате чрезмерной приверженности к позитивизму понятие «политология» становится преобладающим и люди просто пассивно воспринимают политику и нормы, которые разрабатываются, проводятся в жизнь и контролируются другими людьми (см. также Carr and Kemmis 1986). Релевантность любой информации не может быть оценена априори, в конечном итоге ее должен определять пользователь (Saracevic 2007).

В высшей степени позитивистское, объективное видение медиа- и информационной грамотности ориентировано только на эффективное, легальное извлечение информации и использование для этой цели определенных медиа. Тот же вопрос может возникнуть в области медиаграмотности при изучении путей использования медиа для манипулирования сообщениями и формирования общественного мнения, но не в критическом, а скорее в конформистском ключе – учиться умению использовать их, чтобы участвовать в манипуляции.

Таким образом, медиаграмотность становится тем самым средством, с помощью которого учащийся превращается в более искусного медиаманипулятора.

Чисто объективную медиа- и информационную грамотность можно рассматривать как продолжение стремления разрабатывать эффективные информационные системы, о которых первыми заговорили Вэннивар Буш (Vannevar Bush 1945) и некоторые другие ученые, работающие в сфере информатики, а также использовать найденную информацию для управления передачей данных и для распространения пропаганды. Позитивизм в чистом виде нацелен на установление правил, которые могут помочь делать прогнозы и в конечном итоге формировать условия для достижения заданных целей. Таким образом, позитивистская медиа- и информационная грамотность:

превратила бы нас в машины по обработке информации, работающие на конвейерной линии информационного общества, в механических существ без творческого начала, выполняющих процедуры, заданные другими людьми, в существ, которые не будут подвергать сомнению сумму имеющихся знаний (Whitworth 2009, p. 113).

Поэтому так важно рассмотреть другие сферы, чтобы увидеть, в чем они совпадают с объективной сферой, а в чем отличаются от нее.

Субъективная сфера

Субъективная сфера обработки информации связана с интерпретивистскими взглядами на социологию. Здесь мы высказываем личные, субъективные суждения относительно полученной информации, основываясь на уникальной комбинации таких факторов, как происхождение и образование, личностные качества, имеющиеся навыки, временной и пространственный контекст, эмоциональное состояние (Kuhlthau 2005) и т.п. Мы учимся как личности – не подчиняясь правилам, как в объективной сфере, но *информируя* самих себя о новых идеях, образах мышления, подходах и т.п.

Это понятие персонального формирования ресурсов вокруг исследователя и самим исследователем согласуется с моделью «экологии ресурсов» Розмари Лакин (Luckin 2010). Экология строится на людях, инструментах, знаниях, информации и других характеристиках окружающей среды. Масштабы всякой экологии в принципе бесконечны, но для управления ресурсами в ход идут различные фильтры. В субъективной сфере эти фильтры задаются самим исследователем, отражая его нужды, предпочтения и т.п., давая ему возможность делать свой собственный выбор. В идеале это должна быть сознательная процедура, решения должны приниматься осознанно и тщательно анализироваться.

Здесь мы наблюдаем огромное, хаотичное разнообразие возможностей, а также явную опасность релятивизма (относительности): Томпсон обращает внимание на то, что развитие технических средств связи до уровня Web 2.0 подкрепило распространение опасного принципа «Если это верно для меня, то это верно» (Thompson 2008). Однако субъективность может быть понята как индивидом в порядке самоанализа, так и окружающими с помощью техники, разработанной в интерпретивистской социологии. Актуальными для этого уровня формами информационной грамотности – то есть средствами образования, под которыми мы понимаем действующие здесь ценности, – являются формы «Освоение умения учиться» и «Личная релевантность» (Bruce et al 2007). Работая в этих формах, индивид может научиться понимать обучение не как пассивный или случайный процесс, но как то, что он сам может познавать (метапознание) и, следовательно, направлять, совершенствовать и усиливать. Медиаграмотность, рассматриваемая с позиций субъективизма, должна включать в себя овладение искусством эффективного использования медиа для обучения, определения их качества (которое варьируется в зависимости от медиа) и обращаться к конкретным ресурсам в зависимости от потребностей и обстоятельств.

Две сферы, которые мы обсудили, если рассматривать их вместе, подводят нас к подходу к информационной практике, называемому «обучающие навыки». Успешные студенты должны понимать, какие ресурсы и медийные средства действуют в их персональной среде обучения, и использовать эти ресурсы и средства для оптимизации и поддержания этой среды.

Субъективная сфера очень важна. Патология обработки информации, начинающая действовать за ее пределами, – это «групповое мышление» (Janis 1972): неспособность подвергать сомнению сказанное другими, склонность всегда следовать за «стадом», отказ от собственных критических и творческих способностей. Обучающийся совсем не склонен заниматься формированием собственной экологии ресурсов и фильтрацией информации, и все необходимые решения будут приниматься другими, либо в соответствии с формализованными правилами (объективная сфера) либо под воздействием «группового давления» и других групповых стратегий (межсубъектная сфера).

Однако и внутри субъективной сферы существуют проблемы. Нередко у студентов отсутствует самосознание, необходимое для оценки собственных образовательных потребностей: Лугрэн (Loughran 1996) и другие авторы считают, что это связано с педагогическими проблемами, присущими всей системе образования в целом. Следует также принять во внимание феномен когнитивного искажения. Для обработки информации в мозге человека характерны определенные тенденции к искажению: например, склонность искать готовые модели, оставлять без внимания информацию, если она противоречит нашим

убеждениям, считать, что мы знаем о других людях больше, чем они знают о нас, и множество других (достаточно подробный список приводится в публикации Fernandez 2010). Именно в связи с возникновением таких тенденций были разработаны научные методы – для того чтобы исключить опасность включения субъективных догадок и домыслов в область научных знаний.

Межсубъектная сфера

Основным ограничивающим фактором распространенного подхода «обучающих навыков» в вопросе информационной грамотности является игнорирование им мезоуровня, то есть уровня организаций, общин и систем. Несомненно, большое значение имеют взаимодействие между индивидуумами и информацией и понимание того, как в целях оценки информации эти индивидуумы приходят к осознанию и совмещению критериев микроуровня (критериев личностного уровня) и критериев макроуровня (типичных критериев). Однако именно на мезоуровне проходят процессы, которые формируют:

- субъективный взгляд личности на потребности познания и имеющиеся ресурсы;
- цели, правила и процессы, которым они, как ожидается, должны соответствовать.

Правила обработки информации в основном не являются чем-то изначально присущим человеку: «*требования достоверности*» задаются обществом (см. Habermas 1984/1987). Существует множество способов соотнесения наших действий и суждений с коллективно определенными критериями. Различные понимания этики, морали, техники, определение финансовой ценности, значения слов и фраз – все это существует в межличностном пространстве и является, таким образом, межсубъектным.

Как объясняет Блауг (Blaug 2007), феномен когнитивного искажения может также эксплуатироваться организациями, навязывающими своим членам определенную «когнитивную схему» или определенный образ мышления для регулирования их деятельности и работы и сохранения иерархии власти. Например, документ организационной стратегии может быть использован в качестве документа, определяющего критерии, в соответствии с которыми будут приниматься все последующие решения по обработке информации. Это может быть равнозначно отмене субъективного принятия решений и содействию развитию «группового мышления».

Пренебрежение межсубъектной сферой имеет место, отчасти, из-за трудностей в измерении коллективных ценностных суждений. Сарасевич (Saracevic 2007, p. 2134) обращает внимание на этот фактор, указывая, что в ранних исследованиях отбора информации вопрос о логичности оценки уместности,

выносимой группой оценивающих, был «ящиком Пандоры». Члены группы (даже если ожидалось, что они разделяют критерии оценки уместности, то есть являются в определенном смысле однородной группой и/или принадлежат к определенной общей среде, например, к одной профессии) не могли прийти к общему мнению относительно критериев для отбора соответствующей информации даже после того, как им были представлены ответы других членов группы. Результатом этого явилось положение, при котором на сегодняшний день мы наблюдаем нежелание пользоваться услугами более чем одного рецензента во всяком исследовании по отбору информации. Несмотря на это различные группы, общины и организации все же оказывают влияние на способ восприятия информации, и деятельность в сфере медиа- и информационной грамотности в межсубъектной сфере ориентирована на усиление внимания к процессам, имеющим место на мезоуровне, и к тому, как они влияют на деятельность в других сферах.

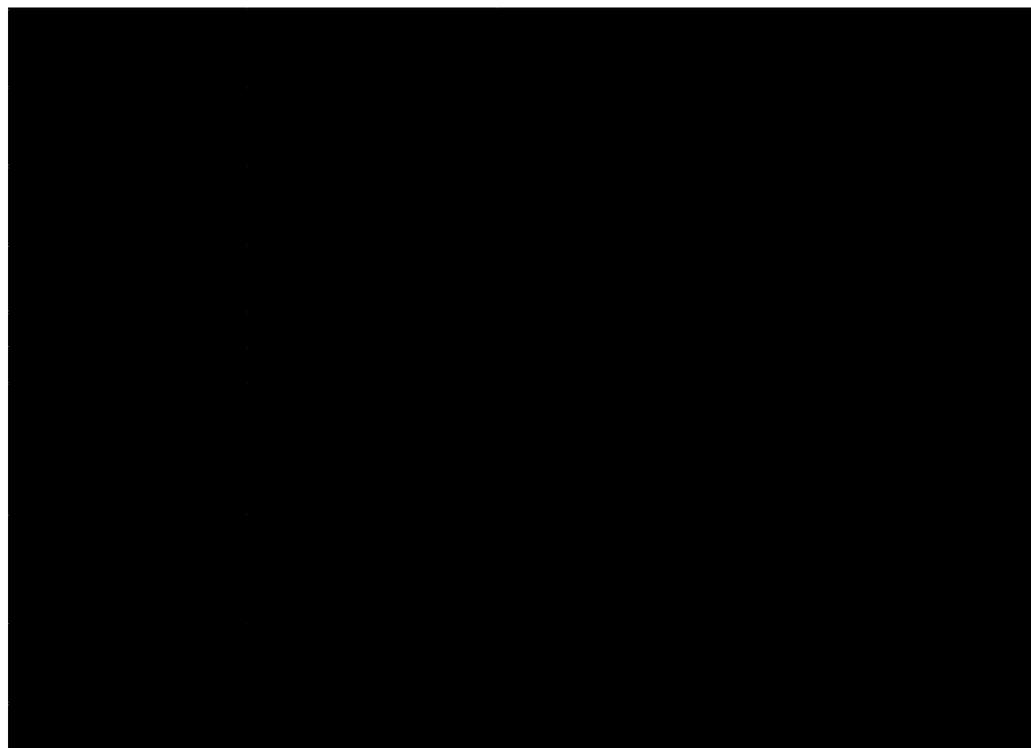
В модели, предложенной Брюс, форма информационной грамотности, в пределах которой разрабатываются предлагаемые понятия, это форма «Социального воздействия». Здесь интерес представляет то, «как информационная грамотность воздействует на общество и как она может помочь сообществам идентифицировать важные проблемы» (Bruce et al. 2007, pp. 41–42). Это предполагает, что межсубъектная сфера есть сфера, где имеет место трансформация, движимая не только индивидуумами, информирующими себя по определенному вопросу, но и последующей передачей результатов их познания. Отсюда положительные стороны внимания к публикации и распространению информации как составляющей целостного подхода к информационной грамотности. Отсюда, с критической точки зрения, необходимость для информационно грамотной личности – и сообщества – понимать, каким образом принимаются решения по ИКТ, как формируются дискуссии в СМИ, как действует цензура, как открытая информация становится закрытой, как извлекается прибыль и т.д.

Эта форма слабо развита в большей части науки обучения информационной грамотности. В 2007 году Андретта (Andretta 2010) провел исследование по работе практикующих специалистов по информационной грамотности, спросив их, какую форму (какие формы) информационной грамотности развивает их учебное заведение. Ни один из респондентов (124 человека, по два ответа от каждого) не указал, что в преподавании информационной грамотности присутствует форма социального воздействия. Однако изучение межсубъектной сферы лучше развито в области медиаграмотности, особенно в критической медиаграмотности. Келлнер и Шейр (Kellner and Share 2007) призывают даже считать такое исследование фундаментальным. В работе таких организаций, как АСМЕ (см. ссылку на их сайт ниже) предпринимается попытка продемонстрировать их идеалы на практике. Но критические исследования медиасредств должны также бороться против их частого очернения

в популярной прессе и в органах образования, которые рассматривают их как «легкие предметы» и даже как свидетельство «упрощения» высшего образования (Whitworth 2009, p. 81). Однако определенное понимание гегемонии (Gramsci 1971) поощряет точку зрения, гласящую, что такое очернение зависит от того, насколько критическая медиаграмотность поощряет более критический взгляд на продукцию медийных отраслей.

Форма 6 в работе Bruce et al, форма «Относительности», является также трансформирующей, так как она сводит воедино остальные пять форм, позволяя изучающим понять связи между всеми тремя ценностными сферами. Эти сферы находятся в динамической взаимосвязи друг с другом, и всеобъемлющее понимание всего диапазона медиа- и информационной грамотности включает понимание ценности всех сфер: без привилегий для какой-либо из них, но с пониманием того, как информационный процесс (например, процесс исследования) постоянно переключается между тремя сферами по мере того, как идеи возникают, испытываются и включаются в принятый «канон» дисциплины (или исключаются из него). В плане процесса академического исследования это проиллюстрировано в Whitworth 2012; см. также анализ MOSI-ALONG далее в тексте.

Суммарная картина триады



Представленная в виде комплекса медиа- и информационная грамотность может быть определена как знания, отношения, умения и практические навыки, необходимые для доступа к информации и к знаниям, для их анализа, оценки, применения, создания и передачи – в творческой, юридически обоснованной и этически выдержанной манере. Иначе говоря, медиа- и информационная грамотность является суммой образовательных процессов, посредством которых мы узнаем о структурах и базах ценности в пределах каждой из трех сфер (ср. Whitworth 2009, ch. 2). Медиа- и информационно грамотные люди могут оценить найденную и произведенную информацию по ряду общих, личных и обусловленных контекстом критериев. Если обучение происходит с обращением только к одной или даже к двум сферам, то соответствующие патологии «отсутствующих» сфер непременно проявятся в той или иной форме, и качество найденной или произведенной информации будет снижено.

Существует опасность того, что это будет рассматриваться как еще один идеал, к которому надо стремиться, но нельзя достичь. Где же практические стратегии? Как можно преодолеть политические и организационные препятствия на пути к получению узаконенного статуса? Последний из поставленных вопросов здесь не рассматривается. Однако на первый вопрос можно ответить, рассматривая все «идеалы» как средства анализа и как вопросы, находящиеся в постоянном состоянии обсуждения и пересмотра всеми заинтересованными сторонами. Представленная модель приведена как способ более ясного представления связей и распознавания структур, форм и ключевых принципов, действующих по-разному в процессе обработки информации.

Применение модели

Анализ некоторых ресурсов по медиа- и информационной грамотности

В порядке иллюстрации применения триадной модели в обучении медиа- и информационной грамотности в условиях реального мира попробуем применить ее для анализа ряда интерактивных сервисов, предлагаемых университетами и различными организациями в разных странах. Предлагаемый анализ краток и не носит системного характера, но я надеюсь, что он даст первоначальное видение аналитических возможностей модели. Полученные оценки приводятся в таблице в конце данного раздела.

Анализируем сайт «Søk og Skriv» («Ищи и пиши»), разработанный в Норвежской школе экономики Колледжа Университета Бергена (см. <http://www.sokogskriv.no>). В значительной степени в основе сайта лежит применяемый в обучении информационной грамотности подход «исследовательских навыков», содержащий значительный субъективный элемент. Сайт ориентирован на ин-

дивидуального студента, который готовится к письменному экзамену: страница «Ознакомление с заданием» (стоящая в начале меню) начинается словами «Вам предстоит написать научную работу. Вначале вы можете испытать эмоциональный переход от оптимизма к замешательству и сомнению». Такое обращение к конкретному студенту энергично подкрепляется введением персонажей трех «типично-образцовых» студентов; сайт насыщен их рассказами и мнениями, которые могут быть использованы реальными студентами, чтобы «одушевить» сайт. Однако межсубъектной сферы здесь нет. Студента поощряют к обсуждению его идей с другими людьми – студентами, преподавателями, работниками библиотеки, товарищами и родственниками, но здесь отсутствует анализ последствий вовлечения в процесс других людей. Сайт «Søk og Skriv» не обращается к вопросу о том, как различные медийные средства могут повлиять на полезность найденной информации. Сильное развитие получает на сайте аспект информационной грамотности, но не медиаграмотности.

Сайт Университета Сиднея <http://www.library.usyd.edu.au/skills/> гораздо более объективен по своему тону. Его ресурсы направлены в основном на то, чтобы обеспечить соблюдение студентами установленных правил и инструкций при извлечении информации. Здесь есть определенное внимание к контексту, ресурсы представлены непосредственно по теме, но очень мало внимания уделяется тому, как конкретный студент может адаптировать руководство к своим собственным потребностям, и совсем не уделяется внимания ни межсубъектным вопросам, ни медиаграмотности.

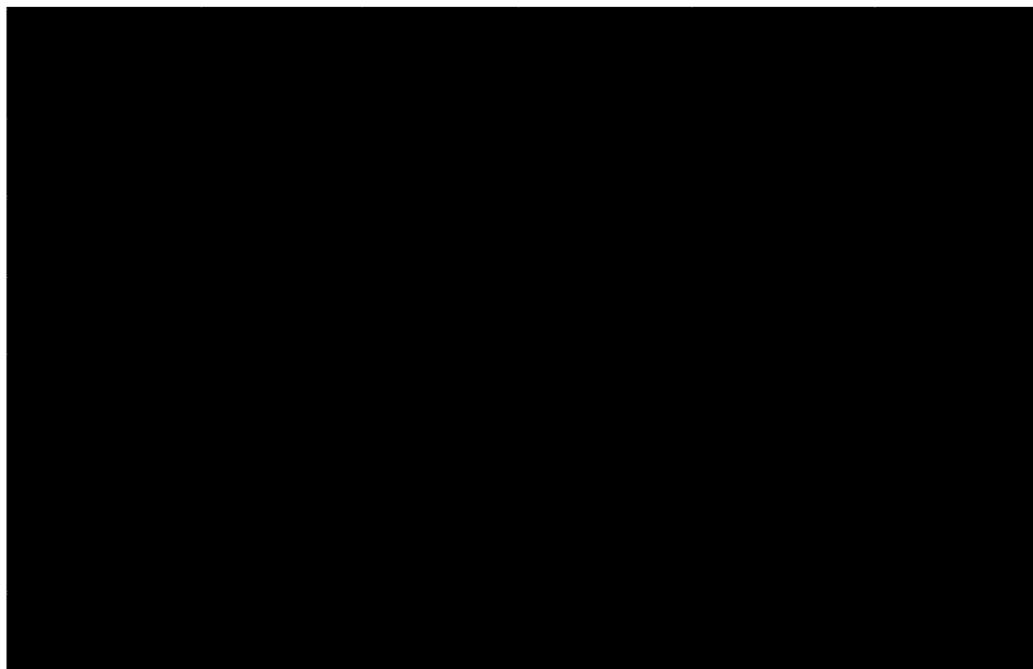
Сайт <http://library.leeds.ac.uk/skills>, созданный на базе английского Университета Лидса, тоже предназначен для развития «исследовательских навыков», но имеет более широкий охват по сравнению с «Søk og Skriv». Рассматриваются такие вопросы, как распределение времени, техника слушания и межличностное общение, использование социальных средств общения – что, в отличие от двух предыдущих сайтов, придает ему более межсубъектный оттенок. Хотя вопросам властных отношений при построении информации уделяется мало внимания, студенту помогают понять, в какой мере для его исследований имеют значение не только извлечение и оценка информации, но и публикация различной информации и использование различных медиа.

Сайт <http://MAdigitaltechnologies.wordpress.com/infoliteracy> создан мной при содействии коллег из Университета Манчестера и Академии высшего образования (см. Whitworth, McIndoe and Whitworth 2010). Поскольку это моя работа, я воздержусь от оценки, но обращаю внимание читателей на четкую ориентацию на шесть форм модели информационной грамотности и (особенно в части 6) на включение медиаграмотности.

И, наконец, сайт АСМЕ (Коалиции содействия медиаобучению) <http://www.acmecoalition.org> проявляет гораздо больший интерес к медиаграмотно-

сти, нежели к информационной грамотности. В отличие от других сайтов он не преподносит себя в качестве «учебного» сайта, несмотря на присутствие в нем этого элемента, особенно на странице учебных ресурсов. Его ресурсы почти совсем не уделяют внимания вопросам правил, хотя в некоторой степени правила обсуждаются (главным образом в плане привлечения внимания к организациям, которые могут нарушать эти правила). Читателя не поощряют к размышлению над его собственным процессом познания. Однако критический угол зрения на медиаграмотность здесь явно присутствует, большое внимание обращается на межсубъектную сферу и на понимание медийных сообщений.

Обобщение этих подходов дается в приведенной таблице, хотя я вновь напоминаю читателям, что они носят предварительный характер и нуждаются в подтверждении. Это индивидуально отобранные образцы для испытания применимости модели, но не предназначенные для представления в качестве определенной или подающейся обобщению констатации о природе ресурсов медиа- и информационной грамотности в глобальном масштабе. Я не критикую эти сайты как неполноценные и полагаю, что все они полезны в том или ином аспекте. Кроме того, данный обзор нельзя считать «объективным», учитывая, что один из сайтов разработан автором данной статьи. Однако я полагаю, что обзор дает предварительное общее представление о том, как триадную модель можно использовать в качестве руководства для сравнительной оценки и в качестве универсального образца внедрения медиа- и информационной грамотности в систему официального образования.



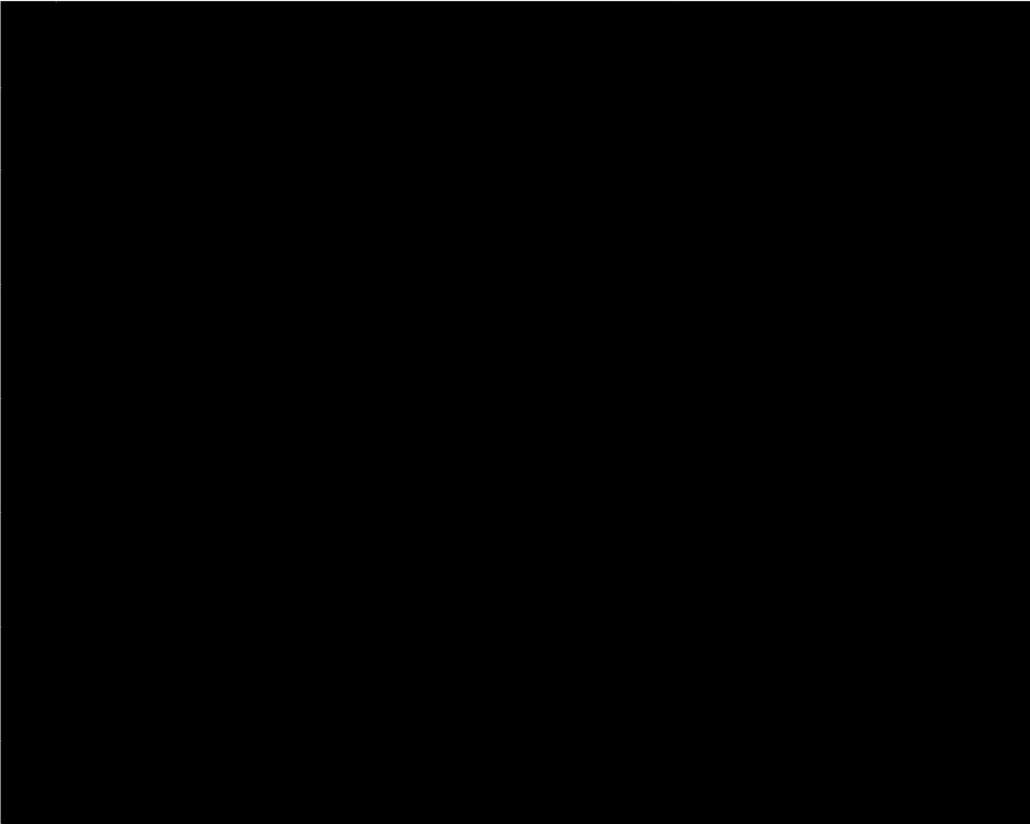
Очевидно, что сайты, более слабые в междисциплинарной сфере, слабее и в сфере медиаграмотности, тогда как на сайтах, уделяющих больше внимания междисциплинарной сфере, ситуация обратная. Если принять приведенную ранее констатацию – что *информационная* грамотность в том виде, как она определяется в настоящее время (исследовательские навыки), в основном базируется на работе в объективной и субъективной сферах, тогда триадная модель также может показать, что именно посредством включения медиаграмотности в эту типовую модель можно прийти к истинно универсальному подходу, подходу, работающему во всех трех сферах (отсюда «относительная» форма информационной грамотности, Bruce et al. 2007).

MOSI-ALONG: проект с более широким охватом

Однако медиа- и информационную грамотность можно рассматривать не только в контексте официального образования. Последнее исследование, которое я анализирую более подробно, показывает, как триадная модель может показать характер медиа- и информационной грамотности, развивающейся вне официальных рамок.

Проект MOSI-ALONG был реализован совместно Школой образования Университета Манчестера; LSEN; Peoples' Voice Media; Музеем науки и промышленности (MOSI) и Mimas. Проект осуществлялся с марта по декабрь 2011 года при содействии комитета JISC (<http://www.jisc.ac.uk>), который предоставил финансирование в размере около £55 000 как часть раздела «E-Content'» его программы «Developing Community Collections». Целью проекта было определение и исследование процедур, через которые проходят местные общины для получения в Интернете результата посредством неофициальных процессов познания, качество которого было повышено за счет знаний официальных и неофициальных учреждений города, работающих в сфере образования, то есть партнеров проекта. Это отчасти явилось ответом на приводившуюся выше критику относительно качества интерактивных ресурсов. Позиция группы проекта MOSI-ALONG заключалась в том, что общины могут научиться улучшать качество этих ресурсов и что в процессе этого они также будут косвенно повышать свою медиа- и информационную грамотность во всех трех сферах триадной модели (см. Whitworth and Garnett 2012).

Основным итогом проекта стала рамочная структура «сбор-агрегирование» (A/C), разработанная осенью посредством процедуры оценки на заключительных этапах проекта. Резюмируя, можно сказать, что «сбор-агрегирование» есть модель того, как социальные медийные средства могут сделать возможным создание качественных групп информационных ресурсов, содержание которых определяется общиной и в центре которых находится определенный объект. Каждый этап является свидетельством качества предыдущего этапа.



Члены общины вначале называют личные или субъективные причины предоставления информации (например, желание поделиться образами или рассказами, привлечь внимание к какому-либо политическому процессу и т.п.). На втором этапе оценка носит неофициальный характер, в роли оценивающих выступают друзья или коллеги («да, неплохая мысль...»). На этапе 3 оценка качества будет производиться по признаку возможности перевода ресурса в электронную форму: то есть если это видео, в фокусе ли съемка? Хорошая ли слышимость? Можно ли найти ресурс? Правильно ли использована сопровождающая информация? На этапе 4 имеющиеся ресурсы сводятся вместе (например, на сайте Whalley Range, о котором речь пойдет далее в тексте), и на них обращается внимание членов общины, но в основном они остаются в пределах общины. Однако при выходе на этап 5 ценность данных в качестве ресурса обучения может обратить на себя внимание других, внешних, организаций, например – местных органов власти (см. далее в тексте); а если достигается этап 6, то ресурсы могут «стать заразительными», и их примут общины, которые сочтут их полезными для себя, хотя у них и не будет непосредственной связи с общиной, первоначально разработавшей указанные

ресурсы. На этапе 7 могут быть официально признаны достижения создателей ресурсов, например в виде новых подрядов, заявок на консультационные услуги, в виде аккредитации, финансирования и т.п.

Модель А/С требует дальнейшего тестирования. Мы полагаем, что она может найти применение при анализе существующих программ подготовки участников общинного обучения; а также в качестве базы для планирования дальнейшей работы с CLC. Сеем также предположить, что в случае пропуска какого-либо этапа ресурсы потеряют в качестве, но на данный момент нет исследований, подтверждающих или опровергающих эту гипотезу.

Однако я привожу здесь модель в качестве иллюстрации взаимодействия различных ценностных сфер, сочетание которых образует понятие «качественного» интерактивного содержания – определение, охватывающее одновременно объективные, субъективные и межсубъектные критерии. Например, одним из ресурсов, выигравших от реализации проекта MOSI-ALONG, был коллективный сайт общины Whalley Range (<http://www.whalleyrange.org>). Этапы 1–4 явно прослеживаются на сайте, а этапы 5 и 6 начинают обозначаться, что, по меньшей мере частично, явилось следствием того, что разработчик страницы добавил к сайту сеть Twitter, распределив таким образом задачу актуализации сайта за счет местных новостей. Теперь сайтом пользуется городской совет Манчестера в качестве одного из каналов последних новостей о жизни в городе, а разработчику сайта предложено использовать дополнительные медийные каналы для повышения информированности жителей города, например местное радио. Таким образом, о качестве материала на сайте Whalley Range можно судить:

- * *Субъективно*: индивидуальные пользователи сайта находят на нем полезные ресурсы для своего обучения, используют его для своих повествований и для знакомства с другими пользователями (на момент написания работы сайт посещали 153 индивидуальных пользователя). Сеть Twitter может также использоваться индивидуальными пользователями для представляющих для них интерес сообщений и для связи с сайтом.
- * *Межсубъектно*: на сайте есть группы, к которым пользователи могут присоединиться (см. <http://whalleyrange.org/m/groups/home/>); сайт представляет также коллективную ценность как источник знаний. Комментарии и обзоры создают возможности для выражения коллективной оценки уместности конкретных ресурсов или для выражения коллективного мнения о каком-либо местном событии.
- * *Объективно*: сайт находится в хорошем техническом и рабочем состоянии; ресурсы можно найти; сопровождающая информация использовалась и т.д. В определенной степени сайт получил аккредитацию внешнего органа – городского совета – с официальным мандатом учебного заведения повсеместного действия (по меньшей мере в пределах Манчестера).

Заключение

«Общество знания» весьма динамично, и преуспевает в нем тот, кто способен адаптироваться. Это объясняется характером знаний, постоянно являющихся предметом исследований, испытаний, развития и опровержения. Мы должны не только изучать факты и овладевать практическими навыками, но также изучать самих себя и друг друга: следовательно, люди, грамотные в медиа- и информационном отношении, должны знать не только о действии технологий, и правилах, которым надо следовать, но должны также знать самих себя и те социальные отношения, в которых они участвуют. Представленная в настоящей работе модель медиа- и информационной грамотности – это лишь эскиз, над которым можно работать дальше и проводить исследования по определению воздействия преподавания МИГ (или отсутствия такового) в каждой из трех обозначенных выше сфер.

Источники

1. Andretta, S. (2010). *Ways of experiencing information literacy: Perception and practice amongst Information Management postgraduate students*, unpublished PhD thesis, Institute of Education, London.
2. Blaug, R. (2007). *Cognition in a Hierarchy*. *Contemporary Political Theory*, 6(1), 24–44.
3. Bruce, C. S., Lupton, M. & Edwards, S. (2007). *Six Frames for Information Literacy*.
4. *Education: A conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice*. In Andretta, S. (ed.): *Change and Challenge: Information literacy for the 21st century*, Adelaide, Auslib, pp. 37–58.
5. Burrell, G. and Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Aldershot, UK: Gower.
6. Bush, V. (1945) 'As We May Think', *Atlantic Monthly*, July. <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/3881/> [проверено 03.07.2012].
7. Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Geelong: Deakin University Press.
8. Egan, K. (1990). *Romantic Understanding: The Development of Rationality and Imagination, Ages 8–15*. London, UK: Routledge.
9. Fay, B. (1975). *Social Theory and Political Practice*. London, UK: Allen & Unwin.

-
10. Fernandez, E. (2010). Cognitive Biases: A visual study guide. <http://www.scribd.com/doc/30548590/Cognitive-Biases-A-Visual-Study-Guide> [проверено 01.07.2012].
 11. Gramsci, A. (1971). *The Prison Notebooks*. London: Lawrence Wishart.
 12. Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action Volume 1: Reason and the Rationalisation of Society*. London, UK: Heinemann.
 13. Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action Volume 2: Lifeworld and System – A Critique of Functionalist Reason*. Cambridge, UK: Polity.
 14. Janis, I. (1972). *Victims of Groupthink*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
 15. Keen, A. (2007) *The Cult of the Amateur: How Today's Internet is Killing our Culture and Assaulting our Economy*. London, UK: Nicholas Brearley.
 16. Kellner, D. and Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry* 1/1, pp. 59–69.
 17. Kuhlthau, C. (2005). Towards collaboration between information seeking and information retrieval. *Information Research*, 10(2), no pagination.
 18. Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London, Falmer Press.
 19. Luckin, R. (2010). *Redesigning Learning Contexts: Technology-rich, learner-centred Ecologies*. London: Routledge.
 20. Saracevic, T. (2007). Relevance: A review of the literature and a framework for thinking on the notion in Information Science. Part III: Behaviour and Effects of Relevance. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2126–2144.
 21. Seale, J. (2010) *Digital Inclusion: A research briefing by the Technology-Enhanced Learning phase of the Teaching and Learning Research Programme*, London Knowledge Lab, London. <http://www.tlrp.org/docs/DigitalInclusion.pdf> [проверено 30.04.2012].
 22. Thompson, D. (2008). *Counterknowledge*. London, UK: Atlantic.
 23. Wenger, E., White, N. & Smith, J. D. (2009). *Digital Habitats: Stewarding technology for Communities*. Portland, OR: CPSquare.
 24. Whitworth, A. (2007). Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education. In Andretta, S. (ed.) *Change and Challenge: Information literacy for the 21st century*, Adelaide, Auslib, pp. 85–113.

-
25. Whitworth, A. (2009). *Information Obesity*. Oxford: Chandos.
 26. Whitworth, A. (2011). *Information Literacy and Noöpolitics*. In A. Pope & G. Walton (Eds.), *Information Literacy: Infiltrating the Curriculum, Challenging Minds* (pp. 187–218). Oxford: Chandos.
 27. Whitworth, A. (2012). *Research: a means, an end, or a culture?* Keynote speech delivered at Fagereferentkonferansen, Universitet i Agder, Kristiansand, Norway, June 2012. <http://prezi.com/zv9zfufiolox/> [проверено 03.07.2012].
 28. Whitworth, A., Fishwick, I. & McIndoe, S. (2011). *Framing Multiliteracies: A Blended and Holistic Approach to Digital Technology Education*. In T. Mackey & T. Jacobson (Eds.). *Teaching Information Literacy Online*. New York: Neal-Schulman.
 29. Whitworth, A. and Garnett, F. (2012). *Aggregate, then Curate: Digital Learning Champions and Informational Resources*. Paper presented at the Networked Learning Conference, Maastricht, April 2012.
 30. Whitworth, A., McIndoe, S. and Whitworth, C. (2010). *Teaching media and information literacy to postgraduate researchers*. Paper presented at the Higher Education Academy - Information and Computer Science subject centre Annual Conference, Durham, August 2010.

Кэролин УИЛСОН

*Президент Ассоциации медиаграмотности,
профессор Университета Западного Онтарио
(Лондон, Канада)*

Введение в медиа- и информационную грамотность

Определение предметной области

В связи с объявлением Десятилетия грамотности ООН заявила: «Грамотность – это больше, чем навыки чтения или письма. Это социальные практики и отношения, знания, язык и культура. Те, кто использует навыки грамотности, воспринимают ее как нечто само собой разумеющееся. Однако те, кто лишен такой возможности, по большей части исключаются из коммуникации в современном мире и, конечно, именно эти люди способны по-настоящему оценить понятие «грамотность как свобода».

Это заявление, заложившее основу для нового определения грамотности во всем мире, убедительно свидетельствует о том, насколько важно сегодня расширение определения грамотности. Такая расширенная концепция, известная также как концепция медиа- и информационной грамотности, подразумевает работу с различными носителями информации (печатный текст, информация на экране и в цифровом формате) и непосредственно связана с демократическими правами, активной гражданской позицией и технологической грамотностью. Медиа- и информационная грамотность включает доступ к информации и сообщениям из СМИ и других источников, которые являются частью нашего современного мира, а также анализ и оценку этих сообщений и информации. По определению Фрейре и Мачедо (Freire & Macedo 1987), медиа- и информационная грамотность – это критическое «прочтение» мира и его «воссоздание», ведь студенты и преподаватели взаимодействуют со средствами массовой информации и технологиями, которые являются частью их личной, профессиональной и гражданской жизни.

Учебная программа по медиа- и информационной грамотности для преподавателей, выпущенная в 2011 году, знаменует собой важную веху в области педагогического образования. ЮНЕСКО удалось привлечь внимание международного сообщества к концепции медиа- и информационной грамотности, которая сочетает в себе преимущества традиционных дисциплин, изучающих медиаграмотность и информационную грамотность в отдельности. И теперь на первый план выходит потребность в более широком понимании грамотности.

Многие педагоги во всем мире уже давно ратуют за расширение определения грамотности и разработку специальных программ медиа- и информационной

грамотности для преподавателей и студентов. Мои коллеги в Торонто (Канада) говорят: «В последние годы все более очевидной становится необходимость критического и сбалансированного изучения медиа [и информационных текстов], так как они стали занимать центральное место в культурной и политической жизни. Практически все, что мы знаем (или думаем, что знаем) о мире (не из своего непосредственного опыта), доносят до нас средства массовой информации. Тот факт, что СМИ, оказывающие громадное влияние на многие аспекты общественной жизни и, разумеется, на индивидуальное сознание, остаются за пределами школьной программы, – это показатель того, что медиа способны влиять на нас на таких уровнях, о которых мы не знаем. Так что неудивительно, что мы пришли к изучению СМИ; удивляться нужно тому, что нам понадобилось столько времени, чтобы начать изучать их» (Duncan, 1989).

Учебная программа по медиа- и информационной грамотности для преподавателей

На заседании экспертной группы ЮНЕСКО в июне 2008 года были определены следующие общие цели учебной программы по медиа- и информационной грамотности:

- содействие пониманию функций СМИ, а также их возможностей и ограничений;
- развитие необходимой самостоятельности в использовании медиа;
- укрепление потенциала, развитие прав и обязанностей граждан при взаимодействии со СМИ;
- содействие доступу к СМИ и ИКТ, их творческому и продуктивному использованию.

Учебная программа может использоваться для развития медиа- и информационной грамотности в рамках любого предмета и быть частью как отдельной, так и интегрированной программы. В целом учебная программа по медиа- и информационной грамотности призвана помочь преподавателям изучить и уяснить для себя:

- ключевые понятия медиа- и информационной грамотности;
- соответствующие теоретические основы, методики и концептуальные средства;
- стратегии анализа различных медийных и информационных текстов, определения того, кто, как и с какими целями их создает;
- основы анализа сообщений СМИ и их воздействия на аудиторию;
- стратегии поиска, получения и хранения информации;

-
- методы создания медийных и информационных текстов;
 - подходы к планированию учебной деятельности;
 - процессы исследования и решения проблем;
 - стратегии включения методов метапознания, проблемно-ориентированного и исследовательского обучения;
 - возможные стратегии анализа и оценки, которые отвечают потребностям студентов.

Кроме того, в учебной программе рассматриваются:

- возможности, права и обязанности граждан при взаимодействии со СМИ;
- международные стандарты (Всеобщая декларация прав человека, конституционные гарантии свободы выражения мнений, а также их ограничения, такие как недопустимость разжигания ненависти и клеветы и неприкосновенность частной жизни) в контексте отдельных стран;
- этическая ответственность медиа (плюрализм и разнообразие как принятая норма, строгая проверка фактов как основа журналистики, роль этических принципов в рекламных и вещательных СМИ).

Учебная программа обеспечивает преподавателям возможность не только самим становиться медиа- и информационно грамотными, но и изучать и разрабатывать педагогические стратегии и подходы к обучению. Педагоги узнают о различиях между *изучением* медиа и *обучением посредством* медиа; между стратегиями использования медийных и информационных текстов для преподавания различных тем и дисциплин и стратегиями, которые могут быть использованы для изучения собственно медийных и информационных текстов, способов их создания, заложенных в них идей и смыслов, а также возможностей их использования аудиториями.

Предлагаемые в Программе идеи и подходы, не являясь исчерпывающими, позволяют изучать теорию и практику внедрения медиа- и информационной грамотности в педагогическое образование. Цель Программы – поддержать преподавателей в освоении компетентностей медиа- и информационной грамотности для разработки и реализации соответствующей учебной программы для средней школы (хотя, безусловно, ее применение не ограничивается этим уровнем).

Модули Учебной программы

Не только Учебная программа основана на расширенном определении грамотности. Определение «текстов» или источников информации в ней тоже стало более широким. Говоря сегодня с учениками о медиа и источниках информации, мы подразумеваем любые используемые способы коммуникации.

Это означает, что в начальных и средних классах учителя и учащиеся могут рассматривать в качестве источников информации рекламные объявления, веб-сайты, видеоигры, фильмы, футболки и рекламные щиты.

Концептуальной основой Программы стали три широкие области: создание текста, собственно текст, аудитория. Их можно считать тремя составляющими медиа- и информационной грамотности.

Создание текста. Эта область исследует, как создается и строится медийный или информационный текст с учетом таких аспектов, как право собственности и управление, политический и экономический контекст, а также индивидуальное использование технологий. Ключевыми для студентов будут следующие вопросы: как создан медийный или информационный текст? Какие ключевые элементы дизайна или технические составляющие использовались при его создании? Какую роль играют такие факторы, как нормативное регулирование, право собственности и распространение? Как эти факторы влияют на получаемую нами информацию? Могут ли люди создать по аналогии собственный, уникальный текст?

Текст. В рамках этой области идет изучение информации, сообщений и передаваемых в них значений, а также того, как формируется смысл путем информирования о конкретных людях, группах или аспектах. Ключевые вопросы: какое сообщение или какой сюжет передается? Откуда мы это знаем? Какую информацию мы получаем о конкретных людях или проблемах? Как эта информация нам преподносится и для чего?

Аудитория. Данная область включает способы определения аудитории, на которую рассчитан медиатекст, возможные реакции этой аудитории и используемые ею стратегии интерпретации текста. Ключевые вопросы: на кого рассчитан текст? Как мы можем это определить? Как аудитория реагирует на текст? Чем обусловлена такая реакция?

В Программе выделено одиннадцать модулей, освещающих ключевые темы и проблемы современных медиа. При необходимости модули могут быть адаптированы и расширены. Для каждого модуля разработаны стратегии и виды деятельности, вовлекающие учащегося в анализ и производство (или создание) контента. Курсовые модули представляют и рассматривают такие педагогические приемы, как текстовый анализ, моделирование, тематические исследования, создание медиа. Они также включают стратегии исследовательского и проблемно-ориентированного обучения.

В основе каждого модуля – определенная тема и/или вид СМИ. Тематический подход к обучению медиа- и информационной грамотности предполагает рассмотрение способов представления информации на одну и ту же тему в различных СМИ и включает в себя изучение преимуществ и недостатков

каждого из них в качестве источников информации. Подход, ориентированный на определенный вид СМИ, подразумевает тщательный анализ этого вида и того, как это средство массовой информации преподносит информацию и трансформирует ее (Wilson and Duncan 2009, p. 134). В Программе признается важность анализа как *текста* (источника информации), так и более широкого *контекста* существования этого источника.

Модули, включенные в Учебную программу, могут быть интегрированы в уже существующие курсы или объединены для создания отдельного курса по медиа- и информационной грамотности. Перечислим ключевые аспекты четырех модулей:

- гражданство, свобода слова и информации, доступ к информации и обучение на протяжении всей жизни;
- понимая новости: медиа- и информационная этика;
- информация и представление в СМИ (включая телевидение, кино, популярную музыку и печатные СМИ);
- «языки» – коды и условные обозначения – медиа- и информационной грамотности;
- реклама;
- новые и традиционные СМИ;
- Интернет: возможности и вызовы;
- навыки информационной грамотности и библиотечной работы;
- аудитория;
- медиа, технологии и «Глобальная деревня»;
- коммуникация и обучение (основополагающий модуль).

Интернет: возможности и вызовы

Новые цифровые медиа, в том числе Facebook и Youtube, обусловили появление коллективных, партисипативных средств массовой информации, которые за последние пять лет существенно изменили медиа- и молодежную культуру. При условии соответствующей технологической оснащенности чрезвычайно важно, чтобы в процессе обучения медиа- и информационной грамотности эти новые медиа осмыслились и активно использовались. В данном модуле предлагается рассматривать новые медиа как информационный и образовательный канал, обеспечивающий общение граждан друг с другом, а также как средство самовыражения и репрезентации культур различных народов. Модуль предоставляет преподавателям возможность оценивать представленную в онлайн-среде информацию. Анализируются преимущества социальных сетей и их ответственность.

В этом модуле преподаватели:

- определяют пути наиболее эффективного использования новых технологий;
- получают доступ к различным источникам информации, оценивают их и синтезируют в единое целое;
- рассматривают и оценивают значимость таких факторов, как авторское право и неприкосновенность частной жизни;
- изучают влияние социальных сетей на политику и глобальные вопросы, на культуру, самобытность и взаимоотношения;
- определяют вызовы и опасности виртуального мира.

Аудитория

Мы знаем, что производители медиа определяют свою аудиторию по таким параметрам, как пол и возраст. Производителям желательно (и даже необходимо) привлекать внимание целевой аудитории к создаваемой продукции или сообщениям, чтобы получать доход. Мы также знаем, что при чтении или просмотре медиатекстов каждый человек по-своему трактует их смысл, основываясь на собственном образовании и опыте. В этом смысле можно говорить об *активности* аудитории, которая создает свою собственную интерпретацию текста.

В данном модуле преподаватели анализируют ряд медийных и информационных текстов, чтобы определить их целевую аудиторию; изучают варианты реакции разнообразных целевых групп на различные тексты, а также влияние формы и цели представления информации на аудиторию.

Кроме того, рассматриваются следующие вопросы:

- Как молодые люди сегодня используют медиатексты? Для каких целей? Как они определяют смысл того, что видят, слышат и читают, иными словами – что они используют из текстов СМИ?
- На какие знания и опыт опираются пользователи, чтобы понять то, что они видят и слышат в СМИ?
- Как собственный опыт автора/производителя влияет на восприятие текста читателем?

Реклама

Мы окружены рекламой. Она повсюду: на телевидении и в Интернете, на билбордах, в кино, на предметах одежды. Но искусство убеждения не огра-

ничивается одной лишь коммерческой рекламой. Сегодня мы становимся свидетелями пиар-кампаний и корпоративного спонсорства – представители бизнеса и органы власти делают все возможное, дабы создать позитивный образ и повысить свой престиж. Используемые в рекламе и пиар-кампаниях техники и стратегии постоянно совершенствуются для более успешного продвижения продукции, услуг и идей. Они оказывают влияние на поведение людей, формируют ценности и убеждения. Для многих представителей молодого поколения реклама – источник информации не только о том, что стоит купить, но и о том, как оценивать себя и свое место в мире.

В данном модуле особый упор делается на ряд вопросов, связанных с искусством убеждения, в частности:

- творческий процесс: обеспечение эмоциональной привлекательности в рекламе;
- исследование рынка (в том числе понятие целевой или активной аудитории);
- корпоративное спонсорство;
- доходы от рекламы и регулирование рекламной деятельности;
- социальная реклама;
- реклама на политической сцене.

Медиа, технологии и «Глобальная деревня»

Создание транснациональных медиакорпораций и слияния компаний поддерживают усиливающуюся тенденцию к глобализации культуры. Это порождает ряд серьезных теоретических и практических проблем с точки зрения суверенности культур, демократии и национальной идентичности. В данном модуле анализируется влияние средств массовой информации на представления о глобальном гражданстве и плюралистических ценностях, а также на местные и национальные культуры.

Помимо этого, рассматриваются такие темы, как:

- формы собственности и контроля над СМИ, их значение для доступа, выбора и возможностей выражения;
- глобализация и медиаимпериализм;
- коммерциализация информации;
- примеры альтернативных СМИ, их роль в обеспечении прозрачности, разнообразия и свободы выражения мнений.

Заключение

Медиа- и информационная грамотность имеет большое значение для создания демократичной и трансформационной среды обучения. Обращение к медийным и информационным текстам по ходу занятий обеспечивает связь с реальной жизнью и, соответственно, расширяет образовательные возможности. Учащиеся получают доступ к навыкам и знаниям, которые необходимы для того, чтобы стать гражданами, способными успешно жить и работать в XXI веке. Медиа- и информационная грамотность отражает возможность передать в руки учащихся часть той власти, которая традиционно находилась в руках сил, контролирующих медийные и информационные источники, ведь молодежь использует новые технологии, чтобы делиться с местным и глобальным сообществами историями из собственной жизни и жизни своих друзей.

Учебная программа по медиа- и информационной грамотности – ценный ресурс для любого педагога, интересующегося медиа- и информационной грамотностью. Она очерчивает общие рамки и задает терминологию для дальнейшего изучения данной области. Кроме того, она открывает разработчикам учебных планов, учителям, работающим в классе, и медиаспециалистам возможности для сотрудничества в сфере создания и внедрения программ медиа- и информационной грамотности. Сохраняется потребность в создании профессиональных ассоциаций или сетей, а также в дальнейшем профессиональном развитии и подготовке педагогов, с тем чтобы они чувствовали себя уверенно и были готовы к продвижению медиа- и информационной грамотности. Мы надеемся, что Учебная программа будет рассматриваться как источник вдохновения и творчества, а педагоги смогут адаптировать ее и использовать по своему усмотрению с учетом местных особенностей. Кроме того, Программа может активизировать деятельность органов управления образованием и политиков, призывая их поддерживать важную деятельность учителей и учеников в данной области.

Источники

1. Duncan, Barry et al. (1989). Media Literacy Resource Guide. Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy, Queen's Printer for Ontario; 7.
2. Freire, Paulo, and Donald P. Macedo. (1987). Literacy: Reading the Word & the World. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers.
3. Wilson, C., & Duncan, B. (2009). Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience / Frau-Meigs, D. & Torrent, J., (Eds.) Mapping Media Education Policies in the World. New York: UN-Alliance of Civilizations; Spain: Grupo Comunicar.
4. Wilson, C., Grizzle, A. et al. (2011). Media and Information Curriculum for Teachers. UNESCO, Paris, France

Информационные навыки: концептуальное сближение информационных и коммуникационных наук

Введение

В данном докладе определяются основные точки схождения информационных и коммуникационных наук. Предметом рассмотрения будут те компетенции, которые людям необходимо развивать для эффективной работы с информационными ресурсами – активом, обеспечивающим тем, кто знает, как его использовать, широкий спектр социально-экономических преимуществ. Специалисты сферы информации и коммуникации работают со сходными материалами и задачами – это информация и знания, а также процессы, посредством которых они передаются, распространяются, извлекаются и используются. Обсуждение данной темы актуально и необходимо, ведь средства массовой информации, несомненно, служат важным фактором достижения высокой цели более демократичного распространения информации и содержащихся в ней знаний. А именно это является задачей и темой ряда международных проектов, реализуемых такими организациями, как ЮНЕСКО и ОЭСР. Реализация этих программ требует определения показателей и стандартов для мониторинга эффективности, для чего прежде всего необходим общий язык. Именно этому вопросу мы и уделим основное внимание в своем докладе. В ходе анализа мы используем термины «компетенции», «навыки» и «способности» как взаимозаменяемые, хотя они и имеют свои смысловые оттенки. Хотя понятия «развитие информационных навыков» и «информационная грамотность» и не являются абсолютно идентичными, в данном тексте они синонимичны (это объясняется тем, что термин «информационная грамотность» активно используемый в англоязычной литературе, достаточно мало распространен в испанском языке).

Значение информации сегодня

С точки зрения ЮНЕСКО, информация и знания стали не только определяющей движущей силой социальных преобразований. При условии систематического и равноправного использования и распространения необходимых информации, знаний и опыта многие трудности, с которыми сталкивается человечество, могут быть существенно облегчены. Руководствуясь этим же принципом, участники совещания экспертов, прошедшего под эги-

дой ЮНЕСКО в Праге в 2003 году, приняли декларацию «К информационно грамотному обществу» [Spenser 2003, pp. 1–2]. Этот документ призывает правительства стран мира разрабатывать междисциплинарные программы продвижения информационной грамотности, что является необходимым шагом на пути к формированию грамотного населения, эффективного гражданского общества и конкурентоспособной рабочей силы. Хотя формально призыв адресован правительствам, в решении этой задачи должны участвовать все секторы общества. ЮНЕСКО высоко оценивает значимость продукции информационных технологий и важность доступа к ним. Отражением этой позиции стало создание в 2000 году Межправительственной программы «Информация для всех», нацеленной на объединение усилий правительств самых различных стран мира для создания более справедливого общества путем улучшения доступа к информации. Деятельность в рамках Программы во многом способствовала тому, чтобы 2003–2012 годы были объявлены Всемирным десятилетием грамотности Организации Объединенных Наций²⁶.

Информационное общество и общество знания

Учитывая, насколько часто мы слышим, что информация и знания являются основными ресурсами современных обществ, выбор названия для нынешнего этапа развития человечества очевиден. В этой связи понятия «информационное общество» и «общество знания» получили чрезвычайно широкое распространение, хотя далеко не все понимают, в чем же заключается различие между двумя терминами. Прежде всего, необходимо понимать, что информация и знания не являются синонимами. Так, Белл (Bell 1985, pp. 154) считает, что под информацией мы подразумеваем «новости, факты, статистические данные, отчеты, законодательные акты, налоговые кодексы, судебные решения, резолюции» и т.д. Знание же – это «интерпретация в контексте, толкование, установление соотношений и концептуализация, формы рассуждения. Знание воплощается в теорию, в попытки установить четкую смысловую взаимосвязь между фактами, данными и иными типами информации и объяснить основания для подобных обобщений». Ряд авторов (включая Белла) рассматривают этот вопрос скорее с экономической точки зрения и утверждают, что информационное общество превращается в «общество знания» за счет роста таких показателей, как количество ученых и других специалистов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, или доля ВВП, выделяемая на финансирование подобной деятельности.

Другие исследователи, в том числе Мика Пантзар (Pantzar 2000, pp. 230–236), координатор финской Программы информационных исследований,

²⁶ Более подробная информация о Программе «Информация для всех» представлена на портале ЮНЕСКО: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21290&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

считают, что благодаря новым технологиям распространение экспоненциально увеличивающихся объемов информации становится гораздо проще и человечество должно использовать эту информацию себе во благо для создания ценного знания, которое будет способствовать решению проблем, сокращению бедности, безработицы, одиночества, преступности и угрозы военных действий. Доступ к все более полной и разнообразной информации обеспечит человеческим сообществам исходный материал, который можно превратить в знания. Именно тогда мы сможем вести речь об обществе знания.

Еще одна характерная черта информационного общества или общества знания – это цифровой разрыв, то есть все то, что мешает отдельным лицам, членам социальной группы или гражданам страны получить доступ к продукции информационных технологий. Изначально термин «цифровой разрыв» относился к проблеме имеющихся технологий и навыков их использования, но со временем стали рассматриваться и другие факторы, в том числе владение компетенциями, необходимыми для работы с информацией. В ЮНЕСКО термин цифровой разрыв используется нечасто именно потому, что он описывает лишь одну из проблем доступа к информации и ее использования – чисто технологическую. Однако, помимо этого фактора, существуют другие трудности – культурного, политического, этического и образовательного характера. Все их гораздо более полно описывает термин «когнитивный разрыв» (UNESCO 2005, р. 23). Разумеется, одним из препятствий к более качественному использованию информации служит низкая способность граждан к работе с информацией (или вообще полное отсутствие такой способности).

Смежные концепции и термины

Международные усилия по содействию распространению информации, обеспечению доступа и возможности ее использования осложняются удивительным разнообразием терминов, используемых для обозначения компетенций, которые необходимо развивать, и возможных стратегий выполнения этой задачи. В апреле 2005 года в Лионе (Франция) Европейское региональное совещание по вопросам грамотности собрало около 150 представителей различных отраслей из 38 стран. Для подготовки к конференции участникам было предложено заполнить развернутую анкету по вопросам грамотности и ситуации в данной сфере в их странах. Было получено 30 ответов, отражающих широкое многообразие определений грамотности и точек зрения, учитывающих экономические, социальные и культурные аспекты (Encuentro 2005).

Разумеется, стандартизация терминологии является необходимым условием потенциальной разработки индикаторов для статистического мониторинга предпринимаемых действий и достигнутых результатов. Некоторые успешные инициативы в этой сфере в настоящее время координирует Институт

статистики ЮНЕСКО. Представители Института полагают, что индикаторы изначально должны отражать три основных аспекта: уровень обеспеченности информацией (насколько активно правительства и национальные учреждения предоставляют информацию через различные каналы), использование информации, а также степень освоения навыков, необходимых для работы с ИКТ (UNESCO 2007, p. 3).

В библиотечно-информационных дисциплинах давно ведется полемика о масштабах и обоснованности употребления различных терминов, которыми обозначаются деятельность, функциональные возможности или характеристики, связанные с развитием способности работать с информацией. Все усугубляется существованием лингвистических и культурных особенностей, а также появлением новых технологий, предложений и точек зрения. Дискуссии стали настолько жаркими, что некоторые авторы, например Овусу-Анса, призывают коллег к перемирию (Qwusu-Ansah 2005, p. 366). Сколько копий было сломано в попытках убедить друг друга, что тот или иной термин более точен! А ведь в действительности замещение одного понятия другим приводит к банальной замене названия или ключевых слов без существенных преобразований или прояснения описываемого феномена. В центре обсуждения оказываются такие термины, как «обучение пользователя», «подготовка пользователя», «основы библиографического поиска», «развитие информационных навыков», «информационная грамотность» и, с недавних пор, «развитие информационной компетентности». В книге, которая достаточно хорошо известна международному сообществу (в том числе в переводе на испанский язык), Л. Уилсон (Wilson 2000, p. 103) приводит краткое описание основных терминов, используемых в учебных программах (ориентируясь преимущественно на программы США, где семантическая путаница, по-видимому, не столь выражена). Уилсон рассматривает следующие термины: 1) введение в библиотечное дело, 2) обучение пользованию библиотекой; 3) основы библиографического поиска и 4) обучение управлению информацией.

Эти понятия, по мнению Уилсон, должны рассматриваться не просто как семантические варианты, но как отражение эволюции в практике, где деятельность по обучению пользователей и соответствующие задачи становятся все более комплексными и сложными. Такие изменения в значительной степени обусловлены ИКТ, обеспечившими нам возможность хранения существенных объемов информации и более быстрого и эффективного доступа к ней. Однако при этом необходимо знать, как обращаться с такими технологиями и отбирать самую качественную информацию.

В ряде испаноязычных стран дискуссии фокусируются преимущественно на сравнении терминов «обучение пользователя» (*educación*) и «подготовка пользователя» (*formación*). Последний термин, как отметил Комптон

Гарсия-Фуэнтес, переводчик книги «Reference and Information Services: An Introduction»²⁷, идет от французской психолого-педагогической научной школы, представители которой руководствуются принципами когнитивизма и подчеркивают значение осмысленного обучения (Гарсия-Фуэнтес также отсылает читателей к книге Бернарда Оноре «Toward a Theory of Education: Dynamics of Formativity»). Это утверждение переводчика не лишено оснований, поскольку термин «formation» широко используется во французской системе образования. Информационное образование пользователя чаще всего обозначается термином «Formation à la maîtrise de l'information», в то время как в англоязычной литературе термин «formativity» практически не используется (по данным поиска в базе данных ERIC²⁸). Тем не менее, на начальном этапе (три десятилетия назад) даже ЮНЕСКО в рамках своей Общей программы по информации (Tocatlian 1978, p. 382) рассматривала термины «обучение пользователя» и «подготовка пользователя» как синонимы, определяя их как любой проект или программу нацеленные на то, чтобы сориентировать и обучить реальных и потенциальных пользователей, индивидуально или коллективно, с тем чтобы помочь им а) осознать свои собственные информационные потребности, б) сформулировать эти потребности, в) эффективно использовать информационные сервисы, г) адекватно оценивать их.

Термин «навыки работы с информацией» («information skills»), стабильно использующийся в британской литературе, в течение последнего десятилетия активно продвигался в испаноязычной среде усилиями ученых Автономного университета города Сьюдад-Хуарес (Мексика). В переводе на испанский термин трансформировался в «Desarrollo de Habilidades Informativas» («развитие информационных навыков»), что подчеркивает важность как процесса («развитие»), так и продукта («навыки»). В Мексике и Латинской Америке при этом чаще используется прилагательное «informative», хотя здесь более уместно слово «informational», не вызывающее ненужных ассоциаций со «способностью информировать» (в англоязычных странах аналогичным образом, несмотря на все семантические ограничения, закрепился термин «Information literacy»). Термин «развитие информационных навыков» оказался весьма подходящим, поскольку подчеркивает практический аспект обучения пользователей, часто происходящего в вычислительных центрах. Строго говоря, развитие информационных навыков обозначает только часть элементов, составляющих компетентность – не следует забывать и о знаниях и установках. Однако новый термин широко используется библиотекарями в некоторых испаноязычных странах. Кроме того, дабы решить проблему терминологи-

²⁷Richard E. Bopp & Linda C. Smith (Eds.) (2000). Reference and Information Services: An Introduction. См. примечание на стр. 101.

²⁸ Поиск по слову «Literacy» («грамотность») проводился на веб-сайте www.eric.ed.gov 30 сентября 2008 года.

ческих несоответствий, с начала 2006 года испанские библиотекари предложили использовать аббревиатуру ALFIN (*alfabetización informacional*, аналог термина «информационная грамотность»). Эта идея получила поддержку, поскольку аббревиатура удобна в произнесении, хотя слово «грамотность» («*alfabetización*»), как и в английском языке, ассоциируется с самыми элементарными, базовыми навыками и вряд ли может считаться оптимальным. Тем не менее аббревиатура стала употребительной, даже несмотря на то, что она имеет смысл только для испанского языка.

Компетенции в области использования информации

Все чаще сегодня встречаются термины «информационные компетенции» и «развитие информационных компетенций». Здесь, безусловно, сказывается влияние новой образовательной модели, ориентированной на компетенции, которые студенты должны освоить к моменту окончания обучения. Можно найти массу примеров использования термина «компетенции» в связи с управлением информацией – Интернет выдаст нам миллионы ссылок. Конкретным примером является название стандартов, разработанных Ассоциацией библиотек колледжей и научных библиотек (ACRL). «Стандарты компетенций информационной грамотности для высшего образования» (ACRL 2000), описывающие характеристики, которыми должен обладать учащийся, чтобы стать эффективным пользователем информации, – один из наиболее часто используемых и цитируемых в библиотечном мире документов. Можно было бы обойтись даже без слова «грамотность», сократив название до «Стандарты информационных компетенций».

Одно из основных различий между упомянутыми терминами включает в себя те виды деятельности, которые исходят извне по отношению к индивиду (например, работа библиотекаря), и те, которые являются результатом собственной инициативы и личной активности. Таким образом, обучение основам библиографического поиска, навыками пользования библиотекой или развитие информационной грамотности (которую мы обсудим ниже) обычно относятся к тем видам деятельности библиотекарей, которая направлена на формирование у пользователей представления о библиотечных ресурсах и услугах и возможностях их использования. Это обуславливает несколько пассивную позицию пользователя (как и в случае концепции обучения пользователей).

Такие подходы теряют актуальность для новых образовательных парадигм, которые предполагают, что процесс обучения в большей степени зависит от личной активности и инициативы индивида. Это согласуется с когнитивной теорией обучения, которая определяется как «индивидуальный акт, связанный со знанием и понятиями, характерными для каждого отдельного человека» (Hernández Salazar 1998). Кроме того, многие авторы не устают повторять, что когнитивные навыки, которые проявляются в критическом

мышлении, являются дополнением к компетенциям, обеспечивающим способность осваивать информацию. В то же время, критическое мышление развивается параллельно с повышением степени самостоятельности индивида в процессе обучения (что подразумевает и более эффективное использование информационных ресурсов). Очевидно, что образовательные системы должны помогать учащимся развивать навыки критического мышления, хотя на сегодняшний день вопрос о том, как обеспечить этот процесс, еще очень мало проработан. Информационные специалисты, участвующие в программах обучения пользователей, должны также изучать эти проблемы и возможные пути формирования и развития пользователей информации и медиа.

Информационная грамотность

Понятие «информационная грамотность» ввел Пол Зурковски в 1974 году. В своем докладе для Национальной комиссии США по библиотекам и информатике он описал основные навыки, которые требовались работникам активно развивавшейся в США сферы услуг. По мнению Зурковски, «человек, который обучен использованию информационных ресурсов в своей работе, может быть назван информационно грамотным. Этот человек освоил методы и навыки применения широкого спектра информационных средств... чтобы находить решения имеющихся проблем» (Karitske 2003, p. 39). Брейвик (Breivik 2006, p. 7–8) полагает, что главной особенностью этой концепции является то, что информационная грамотность понимается как продукт – продукт обучения студента. Она связана не с ресурсами и не со стимулами к действию, а с тем, что люди могут сделать при наличии этих ресурсов или стимулов. Это значение термина имплицитно (то же относится и к понятиям «обучение пользователя» или «подготовка пользователя») и, следовательно, не является отражением конструктивистских представлений об обучении.

Понятие «информационная грамотность», которое по-испански может быть передано несколькими способами, используется наиболее широко и активно. Зародившись в англоязычных странах (литература по данной проблематике появляется преимущественно на английском языке), термин распространился на Западе, а возможно, и по всему миру. Во многих странах, включая Испанию, непосредственно используется английский термин, хотя, например, в Латинской Америке предпочтение отдается испанским эквивалентам. Неудобство возникает в связи с тем, что в испаноговорящих странах термин «грамотность» обычно означает базовую способность читать и писать, а также задачи, связанные с обучением такой способности. Все это приводит к неоднозначности понимания. Аналогичная ситуация возникает и во

Франции, где используется термин «Formation à la maîtrise de l'information» (Chevillote 2003, p. 24–25). Необходимо отметить, что в последнее время появляются предложения (даже в США) заменить «информационную грамотность» «информационной беглостью» на том основании, что первый термин имеет негативные коннотации и предполагает отношение к учащимся как к «неграмотным». Понятие «информационная беглость» же просто отражает идею повышения компетентности людей в области управления информацией (Mani 2004, p. 30). Секция информационной грамотности Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА) в 2006 году обсуждала возможность замены термина «информационная грамотность» другими, более подходящими и лингвистически приемлемыми для других крупных языков. Однако в итоге было решено оставить термин с учетом того, что он получил международное признание даже среди учреждений, обеспечивающих финансирование библиотек. Каждой стране было рекомендовано выбрать наиболее подходящий термин для своего языка.

Связь с другими формами грамотности

Используя английский термин «информационная грамотность» в следующих разделах по практическим соображениям, а также в силу его распространённости в цитируемых источниках (несмотря на все противоречия, связанные с семантическими ограничениями), проанализируем положение этой концепции среди наук о коммуникации и информации. Некоторые авторы пытаются установить связь между различными навыками, относящимися к информационной грамотности (Bawden 2002, p. 361–408). Эта группа навыков нередко рассматривается как одна из форм грамотности, понимаемой как способность не только читать и писать, но и выполнять необходимые задачи, чтобы адекватно действовать в определенных условиях. Боуден анализирует взаимосвязь между информационной грамотностью и следующими формами грамотности: 1) библиотечная грамотность; 2) медиаграмотность и 3) компьютерная грамотность: «Основываясь на анализе нескольких всемирно известных индексов научного цитирования, автор делает вывод, что термин «информационная грамотность» распространился с начала 1990-х годов, в то время как «медиаграмотность» вошла в оборот ближе к концу 1990-х годов». Еще один способ легко установить связи между различными компетенциями или видами грамотности – обратиться к тезаурусу Информационного центра образовательных ресурсов (ERIC), одной из лучших баз данных по образовательной тематике. При поиске термина «грамотность» тезаурус ERIC выдает ряд соответствующих терминов, представленных на рис. 1.

Общие рамки ->	умение читать и писать ~ также коммуникация с использованием письменных или печатных символов (например, чтение и письмо)
Более широкие термины ->	нет вариантов
Более узкие термины ->	грамотность взрослого населения; элементарная грамотность; семейная грамотность; функциональная грамотность; информационная грамотность; медиаграмотность; чтение; научная грамотность; грамотность на рабочем месте; письмо (создание текста).
Смежные термины ->	базовые навыки; культурная грамотность; безграмотность; обучение грамотности; металингвистика; умение считать; навыки чтения; взаимосвязь чтения и письма; навыки письма.
Область использования ->	навыки грамотности
Дата добавления ->	07.01.1966

Рисунок 1. «Грамотность» и связанные с ней термины (результаты поиска в тезаурусе ERIC)

Компьютерная грамотность

Отдельно стоит упомянуть о взаимосвязи между развитием информационных навыков или компетенций и компьютерной грамотности, потому что первый термин иногда используется в более широком смысле и включает работу с информационно-коммуникационными технологиями. Многие люди, в том числе учащиеся, полагают, что знание компьютера и других ИКТ является гарантом способности эффективно управлять информацией. Ошибка здесь в том, что информационные компетенции относятся не только к навыкам и знаниям, но и к установкам, которые не могут формироваться лишь за счет того, что человек знает, как использовать технологии. На самом деле есть такие важные для управления информацией навыки, которые выходят за пределы компьютерной грамотности. Это навыки мышления, необходимые для анализа, оценки, выведения и обобщения рассматриваемой информации.

Ассоциация библиотек колледжей и научных библиотек, составитель стандартов ACRL, решила прояснить этот вопрос: «Информационная грамотность включает в себя навыки работы с информационными технологиями, но

не ограничивается ими и имеет гораздо большее значение для человека и для общества в целом... Хотя информационная грамотность во многом пересекается с навыками управления ИКТ, это другая, более широкая область компетентности. Все чаще навыки управления информационными технологиями тесно связываются с информационной грамотностью и поддерживают ее» (ACRL 2000, р. 3).

Другие грамотности

В документе, подготовленном Франсманом (Fransman 2005, р. 9–10) и получившем распространение благодаря ЮНЕСКО, перечислены компетенции или грамотности, которые обеспечивают доступ к информации и знаниям, в том числе: информационная грамотность; (новая) медиаграмотность; цифровая / компьютерная / ИКТ-грамотность; визуальная грамотность; экологическая грамотность; политическая / общественная / гражданская грамотность; культурная грамотность.

Более сложная схема (см. рис. 2) представлена Каттсом и Лау (Catts and Lau 2008, р. 18), которые сходятся во мнении, что развитие информационных навыков или информационная грамотность – это ключевой элемент многих моделей компетенций взрослых. Для того чтобы адекватно функционировать в обществе, человеку требуются разнообразные навыки. Основой служит способность рассуждать, критически мыслить. Следующий уровень – способность к устному общению, способность говорить и слушать, за счет которой человек может взаимодействовать с миром, в котором живет. Далее идут навыки грамотности, чтения, письма, счета и др. Этот сегмент имеет фундаментальное значение для современной жизни, потому что обеспечивает письменное общение в различных сферах жизни. Все предыдущие уровни компетенций, в свою очередь, должны подкрепляться навыками работы со средствами массовой информации и информационными технологиями (включая цифровые технологии и средства связи). Обладая этими компетенциями, человек может развивать возможности доступа к информации, ее фильтрации, оценки и использования. Причем речь идет об информации, полученной через различные каналы, в том числе СМИ, которые обеспечивают информационную жизнь общества (особенно промышленно развитого). Кроме того, информационные компетенции, такие как навыки работы с медиа и возможность использовать СМИ, незаменимы для определения собственной потребности в информации и ее удовлетворения посредством нахождения, получения и оценки информации в соответствии с индивидуальными критериями для того, чтобы использовать ее, формировать новые концепции и принимать решения во время сбора прежних знаний и новой информации. В идеале после этого плоды интеллектуальных трудов находят отражение в ка-

ком-либо документе (заметке, статье, книге или аудиовизуальном источнике) либо любой другой форме – письменной или устной.

Созвездие коммуникационных навыков



Рисунок 2. Схема навыков коммуникации.

Источник: Ralph Catts and Jesus Lau (2008). Towards Information Literacy Indicators. Paris: UNESCO, 46; 18.

Работа с информацией СМИ: позиция библиотекаря

Предыдущий раздел во многом следует рассматривать с учетом его некоторой субъективности, потому что он опирается преимущественно на личные оценки авторов. Тем не менее, есть направления, которые следует развивать более глубоко. Во-первых, это касается сравнения информации, традиционно представленной в средствах массовой информации, с той, которая получает больше внимания со стороны библиотекарей и информационных специалистов.

Информация, представляющая интерес для библиотекарей

Прежде всего мы понимаем, что развитие ИКТ способствует поддержанию форматов, используемых для публикации и поиска информации, так что необходимо обращать больше внимания на происхождение информации и цели ее создания. Информационные специалисты отдадут предпочтение информации, которую можно считать научной или созданной

с использованием научных методов. Поэтому большая часть информации, циркулирующей в средствах массовой информации (газетах, блогах, теле- и радиопрограммах и пр.) считается недостойной внимания. «Достойными» могут быть признаны документы научного характера, например статьи в журналах, книгах и других академических и научных изданиях, идентификация, нахождение и извлечение которых требует освоения соответствующих навыков. Средства массовой информации, напротив, обращаются к пользователям в целом, предлагаемая ими информация «вездесуща» в отличие от научной информации, которую необходимо искать.

Библиотекари и другие специалисты в области информации считают, что СМИ регулярно работают с информацией, которая была скомпонована не так, как научная, и с другими целями. Информация, циркулирующая в СМИ, – это не самые необходимые или полезные данные, а, скорее, то, что привлечет внимание аудитории. Конечно, в средствах массовой информации также встречаются материалы научного и исследовательского характера, такие как тематические статьи в газетах или документальные телефильмы. Что касается способов представления информации в академических источниках (независимо от используемого носителя), ключевое отличие заключается в том, что постоянно четко указывается, опирается ли автор на какие-то фактические данные или просто упоминает о том, что ему приходит в голову. В случае со СМИ ясности гораздо меньше.

Подобное различие можно объяснить так: информация регулярно представляется в виде 1) фактов (информация, которая может быть подтверждена); 2) выводов (сочетание факта и мнения, обусловленного этим фактом), 3) мнений (оценочных суждений) (Argudin 2001, p. 86–100). Эти факторы являются общими для любого вида информации. Тем не менее в научной коммуникации различия между видами выражены (или должны быть выражены) более явно. С точки зрения информационного специалиста, для информации, представленной в СМИ (телевидение, газеты, радио, средства интернет-вещания и т.д.), это не всегда характерно. Это не делает информацию, отражающую преимущественно мнение автора, заведомо бесполезной, ведь мнение, подкрепленное фактами, несомненно, можно считать обоснованным – в отличие от бездоказательных голословных утверждений. Одним словом, ежедневные новости, публикуемые в средствах массовой информации, вызывают больше сомнений с точки зрения надежности и несут некоторую опасность для читателей, которые зачастую не обладают навыками, позволяющими отличить достоверную информацию от материала, не заслуживающего доверия.

Кроме того, информация, циркулирующая в СМИ, все чаще преследует скрытую цель – склонить аудиторию к принятию определенной точки зрения. Так, во время выборов СМИ насыщены сообщениями и новостями, которые могут быть обусловлены заинтересованностью авторов и предвзятым отношением к конкурирующим кандидатам. По сути, некоторые средства массовой информации являются или становятся союзниками той или другой стороны (Aceves 2001).

Общие и дифференцированные компетенции

Соотношение между информационной грамотностью (развитием информационных компетенций) и развитием навыков использования средств массовой информации тесно связано с целями каждого из направлений. Ключевое различие заключается в акценте на тех компетенциях, которые они стремятся развивать. Оба вида подчеркивают необходимость критического использования информации, однако информационная грамотность делает основной упор на поиск и получение информации, в то время как медиаграмотность уделяет больше внимания оценке информации. Кроме того, развитие информационных компетенций подчеркивает значимость использования преимущественно академических или научных материалов. Это один из приоритетов для данного типа грамотности, которая обычно включает принятие гражданами сложных решений и их учебную деятельность – от начальной школы до взрослого возраста и последиplomного образования. Развитие медиакомпетенций, как правило, в целом ориентировано на поддержание общественных функций (строго социальных, экономических или политических) любого гражданина. В идеале эти компетенции должны быть присущи всем членам общества, каждому человеку, который владеет навыками не только чтения, но и прослушивания и просмотра различных СМИ. Трудно разграничить цели двух видов грамотности в отношении целевой аудитории. Развитие информационных компетенций, по крайней мере теоретически, должно охватывать все категории населения, т.е. детей, взрослых, ученых и граждан в целом (хотя основные усилия предпринимаются в сфере образования), но и развитие медиакомпетенций также направлено на широкие слои населения. Рисунок 3 иллюстрирует тесную взаимосвязь между этими двумя группами компетенций, их целевой аудиторией, характерными для каждой из них источниками и средствами передачи информации, а также способностями, которые они считают необходимыми условиями информационной обеспеченности граждан. Эти элементы нельзя строго разграничить и разделить, поскольку все они тесно сопряжены и взаимно перекрываются – в большей или меньшей степени.



Рисунок 3. Медиакомпетенции и информационные компетенции

Выводы

Потребность в информационных компетенциях растет в зависимости от степени сложности деятельности, в которой участвует индивид – будь то прохожий на улице или ученый (это вполне может быть один и тот же человек, но в разных условиях). Для удовлетворения повседневных информационных потребностей достаточно простых базовых компетенций, но для принятия сложных решений (как в научно-исследовательской деятельности) необходимо нечто большее. Нужны более развитые информационные навыки, которые определяются опытом и образованием человека. Сложные информационные потребности требуют большей доступности и доступа к форматам представления информации, подразумевающим контроль и проверку (профильные журналы, печатные/электронные книги, механизм создания которых намного сложнее, нежели у обычных газет или программ телевидения). Мы не отрицаем, что есть газетные статьи и телепрограммы, подразумевающие тщательные исследования и обоснования – понимание и освоение таких медиасообщений также требует высокого уровня знаний и соответствующих компетенций. Однако, обобщая (и тем самым, очевидно, несколько унифицируя) вышесказанное, мы приходим к выводу, что информационные навыки скорее ориентированы на использование более сложных документов, в то время как навыки работы с медиа в целом предполагают использование более простой информации для повседневной жизнедеятельности человека.

Оба вида грамотности – информационная и медийная – являются жизненно важными. Медиа навыки, очевидно, определяют способность общества критически воспринимать средства массовой информации, которые каждый день забрасывают нас своими сообщениями. Тем самым определяется ход повседневной жизни общества. Информационные навыки связаны с научным и академическим потенциалом страны, ее способностью развивать науки и технику, в числе других приложений в производственной и гуманитарной сфере.

Подведем итог. Общей для информационных и медиакомпетенций является способность критически использовать информацию. Аудитория у обеих дисциплин одна и та же – это все группы населения, от детей и школьников до аспирантов и ученых, включая рядовых граждан. Отличия же связаны с ключевыми для каждой дисциплины навыками поиска и извлечения информации и типами используемых документов. Если библиотечно-информационные науки подчеркивают ценность академической и научной информации, то медиаобразование ориентируется на использование средств массовой информации во всем многообразии аудиовизуальных и письменных источников.

Источники

1. Aceves González, F.J. (2001). El papel de los medios en la construcción de los temas (Issues) electorales: el caso de las elecciones presidenciales de 1994 en México, in Cerdán, J.L. & Aceves, J. (Eds.). Anuario de Investigación de la Comunicación. México: CONEICC.
2. Argudín, Y. & Luna, M. (2001). Libro del profesor. Desarrollo del pensamiento crítico. México: Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés.
3. Association of College and Research Libraries (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators, and Outcomes. Chicago: ACRL, ALA. www.ala.org/acrl/ilstandar.
4. Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. Anales de Documentación, 5; 361–408. www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf.
5. Bell, D. (1985). Gutenberg and the Computer: On Information, Knowledge and Other Distinctions. In: Duff, A. (Ed.) (2000). Information Society Studies. London: Routledge (Routledge Research in Information Technology and Society).
6. Breivik, P. (2000). Information Literacy for the Skeptical Library Director. Proceedings of the IATUL Conference Virtual Libraries: Virtual Communities, Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia, 3–7 July. http://www.iatul.org/conference/proceedings/vol10/papers/breivik_full.html.
7. Catts, R. & Lau, J. (2008). Towards Information Literacy Indicators. Paris: UNESCO.
8. Chevillote, S. (Coord.) (2003). La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne: problèmes et perspectives. Lyon: École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques.

-
9. Chevillote, S. (Coord.) (2005). Encuentro de la Región Europea sobre Alfabetización. Lyon, 02–05 April 2005. www.unesco.org/education/uie/news/lyonreport_sp.shtml.
 10. Fransman, J. (2005). Understanding Literacy: a Concept Paper. Paris: UNESCO.
 11. Hernandez Salazar, P. (1998). La formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior. In: Cuadernos, 4. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. México: UNAM.
 12. Kapitske, C. (2003). Information Literacy: A Positivist Epistemology and Politics of Outformation. *Educational Theory*, 3, 1, Winter; 37–53.
 13. Mani, N. (2004). On My Mind: From Information Literacy to Information Fluency. *American Libraries*, February.
 14. Owusu-Ansah, E.K. (2005). Debating Definitions of Information Literacy: Enough is Enough! *Library Review*, 55, 6; 366–374.
 15. Pantzar, E. (2000). Knowledge and Wisdom in the Information Age. *Foresight / The Journal of Future Studies, Strategic Thinking and Policy*, 2, 2, Apr.
 16. Spenser, T. (2003). Information Literacy Meeting of Experts. Prague, the Czech Republic, September 20–23. Conference Report. <http://www.bibalex.org/infolit2005/finalreportprague.pdf>.
 17. Tocatlian, J. (1978). Formación de usuarios de la información: programas, problemas y perspectivas. *Boletín de la UNESCO para las bibliotecas*. Citado por Hernández Salazar, P.: La formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior, 1998; 70 (Cuadernos; 4. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas).
 18. UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
 19. UNESCO (2002). La UNESCO y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Paris: UNESCO.
 20. UNESCO (2007). A Statistical Framework for Information Literacy. Paris: UNESCO, Institute for Statistics. Intergovernmental Council for the Information for All Programme.
 21. Wilson, L. A. (2000). La instrucción como servicio de consulta. In: Bopp, R.E. & Smith, L.C. (Eds.). Introducción general al servicio de consulta: libro de texto para el estudiante de bibliotecología y manual para el bibliotecario de consulta. México: UNAM/Alfagrama: IC, 420; 101–126.

Серан КУРБАНОГЛУ

*Декан факультета информационного менеджмента
Университета Хаджеттепе
(Анкара, Турция)*

Анализ концепции информационной грамотности

Введение

Понятие информационной грамотности является предметом дискуссий с тех пор, как Пол Зурковски ввел этот термин в своем предложении в Национальную комиссию по библиотекам и информационной науке США. Как само понятие, так и его определение с самого начала широко обсуждались в специализированной литературе, особенно относящейся к библиотечно-информационной сфере, и вызывали разногласия среди специалистов.

Со временем информационная грамотность стала основным понятием информационного общества. На сегодняшний день существует множество определений, и концепция продолжает развиваться. Определения и понимание термина трансформируются в рамках различных дисциплин, стран, языков и эпох. В результате однозначной трактовки все еще нет. Учитывая это, в данной статье мы попытаемся проанализировать понятие информационной грамотности.

История вопроса

Как полагает Элмборг (Elmberg 2006), немало проблем с трактовкой понятия информационной грамотности возникает именно в связи с использованием слова «грамотность». Поскольку изначально под «грамотностью» понималась базовая способность читать и писать, термин оказался достаточно неясным и неоднозначным. Сегодня слово «грамотность» широко используется для обозначения наличия навыков и базовых знаний в определенной предметной области (в собирательных понятиях – компьютерная грамотность, грамотность в вопросах здоровья, гражданская грамотность). Когда термины «грамотность» и «компьютер» объединяются для образования нового понятия («компьютерная грамотность»), смысл очевиден. Однако в сочетании со словом «информация» термин «грамотность» для разных людей приобретает совершенно разный смысл. Поэтому определение понятия «информационная грамотность» по-прежнему остается проблемой.

Разногласия по поводу термина «информационная грамотность» стимулировали поиск других вариантов. В 1997 году Снейвли и Купер составили список терминов, которые предлагалось использовать в качестве альтернативы,

однако большинство из них сохраняли опасность неправильного толкования. Приведем в качестве примеров некоторые из этих терминов:

- удовлетворение тяги к знаниям через учебную программу,
- глобальная информатика,
- визуальное структурирование информации,
- информационная развитость,
- умение осваивать технологии,
- представление о работе библиотеки,
- макроскопизм,
- структурирование исследований,
- исследование через учебную программу,
- умение задавать вопросы.

В результате термин «информационная грамотность» остался. И хотя он многим не нравится, в настоящее время он получил широкое признание и распространение. Термин активно используется прежде всего в библиотечно-информационных науках, однако постепенно выходит все дальше за пределы библиотечной сферы.

Определяя понятие

В последние годы постоянно предпринимались попытки уточнения понятия информационной грамотности. Было предложено множество определений, разрабатывались самые разнообразные модели и стандарты. Истинное понимание информационной грамотности требует глубокого анализа ее многочисленных определений, моделей и стандартов, а также других, тесно связанных с ней, понятий грамотности.

Определения

В литературе можно найти массу определений – во многом схожих, но все же имеющих определенные различия. Как ясно доказывают приведенные ниже примеры, все определения, начиная с самых первых, фокусируются на процессе решения проблем работы с информацией – определения, нахождения, использования, оценки и передачи. С другой стороны, тщательное изучение этих определений показывает, что со временем, по мере развития понятия, они постепенно расширялись. Обусловлено это в первую очередь потребностью в более детальном описании для устранения неоднозначности, а также необходимостью адаптации в соответствии с новыми достижениями. Фактически, с начала 1980-х годов акцент в определениях сместился на

технологические навыки (вследствие широкого использования технологий в хранении информации и обеспечении доступа к ней), а также на средства и форматы передачи информации (за счет использования новых форматов и различных носителей для хранения и распространения информации). В некоторых определениях упоминаются навыки мышления высокого уровня, в частности критического мышления, в других устанавливается взаимосвязь с иными понятиями, например обучением на протяжении всей жизни и социально-этическими аспектами использования информации.

Приведем несколько примеров определений информационной грамотности:

Комплекс навыков, которые требуются от индивида для того, чтобы осознать необходимость в информации, уметь ее найти, оценить и эффективно использовать необходимую информацию (определение Американской библиотечной ассоциации, ALA 1989).

Способность решать информационные проблемы (ALA 2000).

Совокупность навыков работы с информацией и технологиями как освоение ментальных моделей информационных систем; как процесс; как «сплав» навыков, установок и знаний; как способность к обучению; или как сочетание способов использования информации (определение К. Брюс, цит. по Owusu-Ansah 2003).

Знание того, когда и зачем возникает потребность в информации, где ее найти, как ее оценивать, использовать и передавать с соблюдением принципов этики (определение Королевского института библиотечных и информационных специалистов, CILIP 2004).

Способность эффективно распознавать информацию в разнообразных форматах, получать доступ к ней, оценивать и использовать, выбирая подходящие коммуникационные средства (определение Рабочей группы Калифорнийской ассоциации академических и научно-исследовательских библиотек, California Academic and Research Libraries Task Force 1997).

Средство обеспечения возможности для людей эффективно находить, оценивать, использовать и создавать информацию во всех сферах жизни для достижения личных, общественных, профессиональных и образовательных целей (Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни «Маяки информационного общества», Alexandria Proclamation 2005).

Модели

Различные модели были разработаны, чтобы в общих чертах наметить процесс решения информационных проблем, или научно-исследовательский процесс, который является важной составляющей информационной грамотности. Кроме того, эти модели помогают прояснить смысл самого понятия.

Они описывают процесс информационного поиска, который идет, когда мы ищем какие-то данные или проводим исследования. Они помогают нам ориентироваться в этом процессе, подобно дорожным картам.

Некоторые модели, например «Большая шестерка навыков» (Big 6) и «Семь столпов информационной грамотности SCONUL», получили широкую известность. В целом большинство разработанных моделей во многом сходны и не противоречат друг другу (Spitzer, Eisenberg and Lowe 1998).

Стандарты

Поскольку для построения информационного общества одних только определений и моделей недостаточно, вслед за моделями создавались стандарты. В качестве примера можно привести стандарты, разработанные Американской ассоциацией школьных библиотекарей (AASL) и Ассоциацией коммуникаций и технологий в образовании (АЕСТ) для учебных заведений, работающих по системе К-12 (AASL & АЕСТ 1998); Стандарты Ассоциации библиотек колледжей и научных библиотек (ACRL) для высшего образования (ACRL 2000), Стандарты информационной грамотности Австралии и Новой Зеландии ANZIL (Bundy 2004) и пр.

Все они разрабатывались совместными усилиями представителей различных заинтересованных сторон, включая библиотекарей и педагогов (Snively 2001; Bundy 2004). В основе стандартов преимущественно лежат показатели эффективности. Они могут использоваться для определения целей учебных программ, ожидаемых результатов обучения и критериев оценки, задают общие принципы разработки программ обучения информационной грамотности. И, наконец, эти детализированные стандарты существенно способствуют более четкому определению смысла понятия информационной грамотности.

Анализ понятия

Для выявления основных составляющих понятия информационной грамотности необходимо тщательно изучить все определения, модели и стандарты. Такой анализ позволяет выделить пять ключевых компонентов:

- информационные навыки,
- навыки мышления высокого уровня,
- формат представления информации,
- взаимосвязанные навыки и виды грамотности,
- смежные вопросы.

Информационные навыки

Информационные навыки преимущественно относятся к этапам процесса решения информационных проблем, начиная от определения потребности в информации и заканчивая оценкой информационного продукта и процесса. Сюда входят поиск информации, получение доступа к ней, использование, оценка и передача – эти навыки упоминаются практически во всех определениях и стандартах и лежат в основе разрабатываемых моделей.

Навыки мышления высокого уровня

В таксономии Блума – классификации педагогических целей – выделяются три области: когнитивная (познавательная), аффективная и психомоторная. Навыки, относящиеся к когнитивной области, образуют иерархию от навыков «низкого уровня» до навыков «высокого уровня»: от запоминания и понимания к анализу (критическому мышлению), синтезу (творческому мышлению) и оценке (суждению).

В определениях, моделях и стандартах информационной грамотности упоминаются навыки мышления как «низкого», так и «высокого» уровня.

Формат представления информации

Информация – какими бы ни были средства и каналы ее передачи и распространения (бумажный/цифровой; официальный/неофициальный), – является интеллектуальным продуктом. Следовательно, информационная грамотность как понятие не зависит от среды передачи информации (Joint 2005; Mutch 1997). В ряде определений информационной грамотности и практически во всех стандартах информационно грамотным считается человек, который может получать и использовать информацию вне зависимости от средств и форматов ее представления.

Взаимосвязанные навыки и виды грамотности

Понятие информационной грамотности тесно связано со многими другими концепциями, из которых самыми важными являются обучение на протяжении всей жизни и самообучение. Обучение на протяжении всей жизни – это условие выживания в информационном обществе; оно имеет решающее значение для обновления имеющихся знаний, развития новых навыков и компетенций, адаптации к постоянным изменениям, создания высококвалифицированной рабочей силы, обеспечения конкурентоспособности и профессиональной востребованности.

В основе такого обучения – самообучение и информационная грамотность. Информационно грамотный человек умеет учиться и способен продолжать учиться всю жизнь. Информационная грамотность, таким образом, является обязательным условием обучения на протяжении всей жизни и существенно его облегчает (Bundy 2004).

Важными компонентами информационной грамотности также являются некоторые личные навыки (например, навыки самомотивации), а также многочисленные навыки межличностного взаимодействия (навыки коммуникации, сотрудничества и работы в команде, решения проблем и принятия решений).

Информационная грамотность рассматривается как слияние или интеграция других навыков и видов грамотности (Rockman 2004). Среди них: библиотечная грамотность, компьютерная грамотность, медиаграмотность, гражданская грамотность, цифровая грамотность, электронная грамотность, визуальная грамотность, веб-грамотность и т.д. Некоторые из этих терминов применяются как синонимичные друг другу и понятию информационной грамотности. Нередко в качестве синонимов используются понятия компьютерной грамотности, технологической грамотности, информационно-технологической грамотности, грамотности в области электронной информации, электронной грамотности (Bawden 2001).

В этой статье будут кратко рассмотрены только несколько понятий грамотности, которые тесно связаны с информационной грамотностью.

Компьютерная грамотность – это общее знание того, что можно делать с помощью компьютера, и навыки, необходимые, чтобы использовать его в качестве эффективного инструмента (Tuckett 1989). Как указывает Боуден (Bawden 2001), ранее наблюдалась тенденция к отождествлению компьютерной грамотности и информационной грамотности; эти термины были взаимозаменяемы. Но, несмотря на тесную взаимосвязь, это два разных понятия, одно из которых служит предпосылкой для другого. Такетт (Tuckett 1989) очень удачно объяснил, как соотносятся эти термины: человек может быть компьютерно грамотным, не будучи информационно грамотным, но быть информационно грамотным, не обладая навыками компьютерной грамотности, невозможно.

Библиотечная грамотность объединяет умение пользоваться библиотекой и базовые навыки поиска информации.

Медиаграмотность включает специфические знания и навыки, способствующие критическому осмыслению и использованию медиа (Jeong, Cho & Hwang 2012). Под медиа в данном случае понимаются средства массовой информации: телевидение, радио, газеты и журналы и – в большей степени – Интернет (Rockman, 2004). Сферы медиаграмотности и информационной грамотности частично пересекаются: медиаграмотность – это компонент информационной грамотности как более широкого понятия (Bawden 2001).

Визуальная грамотность – это способность понимать и использовать визуальные образы, в том числе способность мыслить, учиться и самовыражаться через изображения (Braden & Horticin 1982). Иными словами, это умение понимать гра-

фики, таблицы и схемы (Rockman 2004). Далеко не вся информация преподносится нам в виде текста – в связи с использованием графических и веб-интерфейсов она все чаще представлена в визуальной форме. А визуальная грамотность, таким образом, является обязательным условием информационной грамотности.



Рисунок 1. Составляющие информационной грамотности: модель айсберга (по Курбаноглу)

Смежные вопросы

Немаловажное значение для информационной грамотности имеют смежные вопросы – социальные, личные, экономические, политические и этические. Этические аспекты затрагивают проблемы этичного использования информации и тесно связаны с вопросами плагиата, добросовестного использования и авторского права. Социальные и политические аспекты связаны с демократией, социальными и гражданскими правами, осведомленностью, информированным принятием решений и социальной включенностью. Персональные вопросы в большей степени касаются личностного развития, конкурентоспособности, трудоспособности, неприкосновенности частной жизни и безопасности.

Формирующиеся концепции грамотности

В настоящее время появляются виды грамотности, тесно связанные с информационной грамотностью. Это комплексная грамотность (используются также термины «новые грамотности» или «мультиграмотность»); глобальная грамотность, трансграмотность и метаграмотность.

Комплексная грамотность / новые грамотности / мультиграмотность

Сегодня наблюдается сдвиг от понятия грамотности в единственном числе к концепциям мультиграмотностей (Hagood 2000). Предпринимаются попытки задать новые рамки грамотности в соответствии с современным укладом жизни (Cervetti, Damico & Pearson 2006). Мультиграмотность формируется из личной, семейной/общинной и школьной грамотности (New London Group 1996; Hagood 2000) и включает культурную грамотность, медиаграмотность, функциональную грамотность, технологическую грамотность и информационную грамотность. По сути, поскольку информационная грамотность включает все прочие перечисленные виды грамотности, можно считать ее мультиграмотностью или комплексной грамотностью.

Глобальная компетентность / грамотность

Глобальная компетентность описывается как знания, навыки и склонности, помогающие осознавать проблемы глобального уровня и обеспечивающие творческий и инновационный подход к их решению. Эти навыки позволяют познавать мир, понимать точку зрения других людей, обмениваться идеями с различной аудиторией и принимать меры к улучшению условий жизни (EdSteps 2010; Yildiz 2012). С учетом таких определений информационная грамотность, по-видимому, является важной составляющей и необходимым условием глобальной компетентности.

Трансграмотность

Трансграмотность – способность читать, писать и взаимодействовать с использованием различных платформ, инструментов и средств, начиная с устной передачи информации, символов, письменности, печатного текста и заканчивая телевидением, радио, кино и цифровыми социальными сетями (Balko, Longley & Mackey 2010). Довольно трудно при этом определить, чем отличается трансграмотность от информационной грамотности.

Метаграмотность

Метаграмотность можно определить как навыки критического мышления и сотрудничества в цифровую эпоху, которые обеспечивают возможность эф-

фективного участия в социальных медиа и онлайн-сообществах. Сюда входят: понимание форматов и способов передачи информации, оценка обратной связи с пользователями, создание контекста для размещаемой пользователями информации, критическая оценка динамического контента, производство оригинального контента в различных медиаформатах, понимание принципов неприкосновенности частной жизни, информационной этики и интеллектуальной собственности, обмен информацией в партисипативной среде. Информационная грамотность занимает центральное место в этом определении (Maskey 2011), и два понятия частично пересекаются.

Трансверсальные компетенции

К трансверсальным, или ключевым, относят компетенции, представляющие особую значимость как для отдельных граждан, так и для сообществ, полезные в разнообразных сферах жизнедеятельности (не только в учебе, не только в повседневной жизни, не только на рабочем месте) и важные для всех, а не только для квалифицированных специалистов (не только для инженеров, докторов и ученых, но и для обывателей, студентов, рабочих, детей, пожилых людей, инвалидов и т.д.) (Rychen & Salganik 2001).

Это набор тесно связанных специфических компетенций, объединенных в рамках интегративного подхода: интерактивное использование соответствующих средств (языка, символов и текстов, знаний и информации, технологии); взаимодействие в гетерогенных группах (налаживание взаимоотношений с другими, сотрудничество, работа в команде, регулирование конфликтов и их разрешение); самостоятельная деятельность (действия на перспективу, формирование и реализация жизненных планов и личных проектов, защита и отстаивание прав, интересов, установленных пределов и потребностей) (Rychen & Salganik 2001).

Как следует из этих определений, информационная грамотность является трансверсальной компетенцией.

Заключение

Нет ничего удивительного в том, что в информационном обществе информационная грамотность воспринимается как жизненно необходимый навык. Анализ показывает, что информационную грамотность можно рассматривать как многоаспектное комплексное понятие, объединяющее множество различных компонентов. Информационная грамотность как зонтичный термин вбирает в себя многие другие виды грамотности. Она частично перекрывается с новыми грамотностями, такими как мультиграмотность и глобальная грамотность. Информационная грамотность – это метаграмотность. Она трансверсальна по своей сути, и ее можно сравнить с айсбергом,

истинные размеры которого гораздо больше, чем кажется на первый взгляд. Информационную грамотность легко можно назвать мегаграмотностью, которая образована множеством разнообразных навыков и грамотностей.

Источники

1. ACRL (2000). Information literacy competency standards for higher education. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>.
2. ALA (2000). Information literacy: a position paper on information problem solving. Wisconsin: Wisconsin Educational Media Association.
3. ALA (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final report. Chicago: ALA.
4. AASL & AECT (1998). Information literacy standards for student learning. Chicago: American Library Association.
5. Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning: Beacons of the information society (2005). <http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy> [проверено 28.10.2012].
6. Balko, K., Longley, D. & Mackey, T. (2010?). From information literacy to transliteracy: Preparing our students for open learning. Slideshare.
7. Braden, R. A. & Hortin, J. A. (1982). Identifying the theoretical foundations of visual literacy. *Journal of Visual/Verbal Language*, 2, 37–42.
8. Bundy, A. (ed.). (2004). Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice (2nd ed.). Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. <http://www.library.unisa.edu.au/infoskills/infolit/infolit-2nd-edition.pdf> [проверено 28.10.2012].
9. CILIP (2004). Information literacy: definition. <http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition/> [проверено 28.10.2012].
10. California Academic and Research Libraries Task Force (1997). Draft recommendations to WASC on an information literacy Standard. CARLTF.
11. Cervetti, G., Damico, J. & Pearson, P.D. (2006). Multiple literacies, new literacies, and teacher education. In: *Theory Into Practice*, 45(4), 378–386.
12. EdSteps (2010). Global competence matrix. <http://www.edsteps.org/ccsso/SampleWorks/matrix.pdf> [проверено 28.10.2012].
13. Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. In: *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 192–199.

-
14. Hagood, M. C. (2000). New times, new millennium, new literacies. In: *Reading Research and Instruction*, 39(4), 311–328.
 15. Jeong, S., Cho, H & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. In: *Journal of Communication*, 62, 454–472.
 16. Joint, N. (2005). eLiteracy or information literacy: which concept should we prefer? In: *Library Review*, 54(9), 505–507.
 17. Mackey, T. P. (2011). Collaborative transliteracies in open, mobile, and online learning. Slideshare.
 18. Mackey, T. P. & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. In: *College & Research Libraries*, 72(1), 62–78.
 19. Mutch, A. (1997). Information literacy: an exploration. In: *International Journal of Information Management*, 17(5), 377–386.
 20. New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.
 21. Owusu-Ansah, E. (2003). Information literacy and the academic library: A critical look at a concept and the controversies surrounding it. In: *The Journal of Academic Librarianship*, 29(4), 219–230.
 22. Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (eds.). (2001). The definition and selection of key competencies: Executive summary. OECD.
 23. Rockman, I. F. (2004). Integrating information literacy into the higher education curriculum: practical models for transformation. San Francisco: John Wiley.
 24. Snively, L. & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. In: *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9–13.
 25. Spitzer, K. L., Eisenberg, M. B. & Lowe, C. A. (1998). Information literacy: essential skills for the information age. Syracuse: ERIC Clearinghouse.
 26. Tuckett, H.W. (1989). Computer literacy, information literacy and the role of the instruction librarian. In: G.E. Mensching and T.B. Mensching (eds.). *Coping with information illiteracy: Bibliographic instruction for the information age*. Ann Arbor, Mich.: Pierian Press, 21–31.
 27. Yildiz, M. N. (2012). Global media literacy: Connecting teachers to the world using mobile technologies. Slideshare

ГРАМОТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВ ЗНАНИЯ

Тесса ДЖОЛЛС

Президент и исполнительный директор
Центра медиаграмотности
(Малибу, США)

Медиаграмотность – основа для обучения в любое время и в любом месте

В наше время глобальные массмедиа насаждают определенные ценности, манеру поведения и продукты через общедоступные телепрограммы, музыку, кинофильмы, сайты Интернета, игры, приложения и социальные медиа, хотя различные аудитории еще не готовы к тому, чтобы фильтровать такую информацию с использованием обычных, понятных средств распознавания, которые широко преподаются. Медиаграмотность идеально подходит для того, чтобы заполнить эту нишу, так как может предоставить постоянные рамки для критического анализа, необходимого для грамотного подхода к медиа и информации. В этой ситуации весьма важно осознать, что же такое медиаграмотность – и чем она *не* является. Это обеспечит основу не только для понимания, но и для определения и оценки медиаграмотности и ее эффективности.

Важно отметить, что простое создание медиасредств само по себе не делает человека медиаграмотным, хотя их производство (построение) является существенной составной частью медиаграмотности. Медиаграмотным человек становится за счет критического мышления, **систематически** используемого в процессе производства. В образовательной сфере педагогику медиаграмотности отличает именно **обучение работе с медиа**, а не обучение **с помощью** медиа. Этим объясняется необходимость в надежной основе: должный уровень медиаграмотности обеспечивается пониманием медиа как системы представления информации, а также умением создавать и анализировать медийные конструкции.

Если мы хотим, чтобы медиаграмотность стала эффективной образовательной стратегией, она должна быть постоянной, измеримой, воспроизводимой и расширяемой. Для оценки эффективности медиаграмотности существенно важны постоянство подхода и постоянство философии при реализации соответствующих учебных программ.

Каковы отличительные характеристики медиаграмотности? Во-первых, медиаграмотность помогает людям исследовать глубокие и длительные связи с медийной средой. В 1989 году Эдди Дик, ответственный за медиаобразование в Шотландском совете по кинематографии, предложил модель «медийного

треугольника», которая наглядно представляла взаимосвязь между текстом, фильмом и аудиторией. Понимание этой взаимосвязи имеет определяющее значение для понимания отношений, существующих между тремя элементами.

Например, при рассмотрении фирменной символики или логотипа становится очевидно, что различные аудитории разделяют общее понимание текста – логотипа, созданного той или иной организацией. Самой аудитории это понимание может быть вовсе не так уж необходимо, но в результате неоднократного направленного воздействия люди усваивают понимание значения бренда и того, как они взаимодействовали с ним в прошлом. Таким образом, производитель устанавливает связь с аудиторией посредством текста (в данном случае – логотипа). Однако последнее слово в отношениях с производителем остается за аудиторией, которая сознательно решает, вступать ей во взаимодействие или нет.

Во-вторых, понятие медиаграмотности по сути относится скорее к процессу, нежели к содержанию. Медиаграмотность направлена не на запоминание фактов, касающихся медийных средств, обеспечение возможностей для выпуска видеофильмов или создание интернет-порталов. Цель ее заключается скорее в изучении вопросов, которые возникают тогда, когда люди критически подходят к медиаматериалам, представляющим фактические или иные данные в печатной или электронной форме. В частности, речь идет о том, чтобы ставить вопросы, которые требуют мыслительных навыков высшего порядка – навыков выявления ключевых концепций, установления связей между многочисленными идеями, постановки соответствующих вопросов, выявления ошибок и выработки ответов. Именно эти навыки *в сочетании с* работой с фактическими знаниями составляют основу для интеллектуальных поисков и высокой продуктивности на рабочем месте и необходимы для полноценной реализации прав и обязанностей граждан в демократическом обществе и в глобальной экономике (Thoman and Jolls 2004).

Такие навыки всегда являлись решающими для образованных людей, и по-настоящему хорошие преподаватели стремились развивать их. Но, к сожалению, они слишком часто возникают лишь как побочный продукт освоения отдельных предметов, таких как литература, история, естественные науки и математика – упор на сам процесс или навыки обучения делается редко. Однако для того чтобы общество могло воспитывать таких учащихся, которые способны позаботиться о своем непрерывном образовании в сфере медиакультуры, навыки обучения должны быть «введены в контекст классных занятий целенаправленно, в широком стратегическом ключе» (Partnership for 21st Century Skills 2003, p. 6). Как указывает Альвин Тоффлер, «неграмотными в XXI веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, абстрагироваться от изученного и переучиваться» (там же). В силу самой своей природы медиаграмотность развивает и закрепляет навыки обучения XXI века.

В-третьих, обучение медиаграмотности расширяет концепцию текста и включает в нее все формы сообщений – словесные, слуховые или зрительные (или все три вместе) – для продуцирования и последующей передачи идей от одного человека к другому. Полное понимание такого текста предполагает не просто разложение на части уже существующего сообщения, но и осуществление синтеза, то есть приобретение навыков письменного изложения мнений и идей с помощью обширного набора мультимедийных инструментов, находящихся в распоряжении молодых людей, которые растут и развиваются в условиях цифрового мира.

В-четвертых, медиаграмотность характеризуется принципом изучения и исследования, то есть формирования навыков задавать важные вопросы обо всем, что мы видим, слышим, производим, обо всем, с чем мы имеем дело:

- Можно ли считать обоснованным новое научное исследование по вопросам диеты и регулирования веса?
- Каковы последствия разделения друзей на категории на сайте социальной сети?
- Что означает словосочетание «фото-возможность»?

Если мы ставим своей целью развитие здорового скептицизма, а не цинизма, то задача преподавателя (или родителя) заключается не в том, чтобы предоставлять ответы, а в том, чтобы стимулировать появление новых вопросов – направлять учащегося, тренировать его, поощрять и побуждать к поиску методов нахождения ответа. Заветная формула медиаграмотности: «Я не знаю. Как бы нам с тобой это выяснить?»

Разумеется, одни вопросы порождают другие. Более того, вы получите те или иные ответы в зависимости от того, как подойдете к определенному вопросу. Дело в том, что поиск – это запутанный процесс, в ходе которого возникают все новые и новые вопросы. Для того чтобы вести поиск по определенному курсу и выработать метод, позволяющий освоить процесс поиска, разработчики учебных программ ищут полномерную форму с необходимыми ориентирами и необходимой структурой. Основные концепции медиаграмотности, заложенные в работах ученых из разных стран мира, отражают общие отличительные признаки медиаграмотности. Разработан целый ряд вариантов ключевых концепций, начиная с 18 концепций Мастермана («Teaching the Media», 1985) и включая восемь ключевых концепций, используемых для разработки учебных программ в Канаде. Списки ключевых принципов медиаграмотности предлагают также Национальная ассоциация обучения медиаграмотности (NAMLE) и ряд других организаций.

Именно эти ключевые концепции, разработанные в процессе исследований в области медиа, отличают медиаграмотность от других дисциплин. Центр

медиаграмотности (Center for Media Literacy, CML), одна из ведущих организаций США в данной области, сократил список до пяти ключевых концепций. В 2002 году Центр выпустил принципиально новый комплекс MediaLit Kit™, представив научно разработанную модель, в основе которой лежат **пять ключевых концепций** и **пять ключевых вопросов для анализа**. В 2007 году Центр усовершенствовал модель за счет добавления **пяти ключевых вопросов для конструирования медиасообщений** и создал полноценную модель, получившую название Questions/TIPS (Q/TIPS™). Модель Q/TIPS призвана дать ответы на вопросы как потребителей, так и производителей и выглядит следующим образом.

Вопросы Центра медиаграмотности / Модель Q/TIPS © 2002–2007 Center for Media Literacy, www.medialit.org			
Ключевые слова	Анализ: 5 ключевых вопросов (потребитель)	5 ключевых концепций	Синтез: 5 ключевых вопросов (производитель)
Авторство	Кто создал это сообщение?	Все медиасообщения кем-то создаются.	Что я создаю ?
Формат	Какие творческие технологии применяются, чтобы привлечь мое внимание?	Медиасообщения создаются с использованием творческого языка с его собственными правилами.	Отражает ли сообщение мое понимание формата , творческого подхода и технологии?
Аудитория	Как могли бы разные люди по-разному понимать это сообщение?	Разные люди по-разному воспринимают одно и то же медиасообщение.	Является ли мое сообщение привлекательным и убедительным для моей целевой аудитории ?
Содержание	Какие ценности, какие виды образа жизни и какие точки зрения представлены или не представлены в данном сообщении?	Медиасредства отражают определенные ценности и точки зрения.	Достаточно ли четко и последовательно в моем сообщении заданы представления о ценностях, видах образа жизни и точках зрения?
Цель	Зачем было отправлено это сообщение?	Большинство медиасообщений создается с целью получения дохода и/или власти.	Доходчиво ли я изложил свою цель ?

Q/TIPS служит своего рода «метамоделью», которую преподаватели, учащиеся и родители могут освоить и начать использовать в качестве отправной точки. По мере того как вокруг метамодели выстраиваются обучение, учебные программы и оценки, процесс интеллектуальных поисков становится глубже и превращается в основную методологию критического осмысления и познания в соответствии со всей учебной программой. Метамодель обеспечивает более легкое введение навыков XXI века по сравнению с другими, более сложными моделями, которые, хотя и представляют желаемые результаты, весьма трудны для применения и использования в образовательном процессе.

Умение задавать **пять ключевых вопросов** применительно к текстам является процедурным навыком, закрепление которого требует времени. Однако после освоения этого навыка процесс доходит до автоматизма, поскольку пользователи привыкают анализировать медиасообщения и ставить соответствующие их возрасту и способностям вопросы.

В качестве основы процесса освоения медиаграмотности **пять ключевых вопросов** позволяют быстро и без особых затруднений приобрести навыки критического мышления и начать оперативно и эффективно применять их на постоянной основе. Это академически надежный и привлекательный способ подключения к процессу, и разработчики учебных программ получают практичную структуру, которую можно применить в отношении *любого* предмета.

Хотя медиаграмотность подразумевает более широкий набор навыков, нежели просто способность оценивать медийный продукт, процесс оценки данного продукта всегда предполагает владение навыками медиаграмотности. Именно по этой причине решающее значение имеет способность осуществить подробный/глубинный анализ. Одним из ключевых условий при этом является умение отличить факты от субъективного мнения, а содержательную информацию – от контекстуальных выводов. Овладение такой способностью требует практики, начиная с раннего возраста, и облегчает изучение языковых предметов, в результате чего и преподаватели, и учащиеся могут легко и быстро анализировать медийные конструкции любого вида независимо от того, к какой области содержательной информации они принадлежат. Эти навыки жизненно важны для продуктивного обмена информацией и ее грамотного использования.

Усваивая общую методологию тщательного анализа, студенты приобретают определенный склад ума, а постоянный процесс поиска сопровождает их переход с одной ступени обучения на другую, из класса в класс, от одного предмета к другому, из класса домой, из школы на место работы. Это делает возможным создание и расширение общего словаря и общего понимания как медийных сообщений (содержания и разнообразных форм его представления), так и систем, используемых в глобальных коммуникациях.

В обществе наших дней гражданам необходимы навыки получения доступа к информации СМИ, ее анализа и оценки, а также создания новой медийной информации в круглосуточном режиме без выходных дней. Модель Q/TIPS и навыки тщательного анализа предоставляют в распоряжение граждан инструменты, позволяющие эффективно *обрабатывать* информацию, чтобы стать:

- *Рациональными распорядителями информации.* Мы должны получать информацию быстро и обеспечивать ее хранение с тем, чтобы иметь возможность обращаться к ней вновь.
- *Умными потребителями.* Нам необходимо понимать адресованные нам сообщения и принимать взвешенные индивидуальные решения с использованием информации, которая имеется в нашем распоряжении.
- *Ответственными производителями.* В наше время любой человек может быть производителем информации, причем в процессе производства для всех нас важно принимать во внимание, к какой аудитории мы обращаемся и в каком обществе мы живем, чтобы обеспечить грамотный подход к производству медиапродукции.
- *Активными участниками.* Используя медиа, принимая решение о покупке того или иного продукта или участвуя в выборах, мы посылаем сообщения, отдаем свой голос и участвуем в жизни общества. Мы не просто покупаем определенный продукт или определенную услугу – мы получаем рекламу конкретной фирмы вместе с определенным сообщением и даже то мировоззрение, которое заключено в этом сообщении. Наш голос засчитывается, равно как и другие выражения нашего мнения. Где были бы фирмы, университеты, некоммерческие организации, деятели искусств, бизнесмены или политики без нас, потребителей?

Вне зависимости от изменений контента процедурные навыки требуют наличия постоянных умственных навыков.

Q/TIPS – основа для ощутимого изменения процессов образования в рамках любого предмета, в любом месте, в любое время. Пять ключевых концепций и пять ключевых вопросов медиаграмотности могут быть усвоены и введены в постоянную практику. Модель Q/TIPS успешно применяется для разработки учебных программ и может быть интегрирована в учебный процесс, в том числе с использованием различных технологий. Центр медиаграмотности использует эту модель для системы образования K-12 и последующего обучения, а также для разработки и оценки учебных программ. Оценка модели Q/TIPS, проведенная недавно Калифорнийским университетом в Лос-Анджелесе, показала, что такой подход вполне применим и для образования в сфере здравоохранения.

Благодаря наличию соответствующих технологий содержательная информация стала в наше время бесконечно доступной. С учетом этого оперативные навыки медиаграмотности должны преподаваться, применяться и усваиваться новыми поколениями страстных потребителей медиапродукции. С 1989 года Центр медиаграмотности лидирует в области выявления оперативных навыков медиаграмотности и разработки пособий для преподавателей и учащихся – их наличие обеспечивает распространение и совершенствование этих навыков в мире, где активным и эффективным участником гражданского общества можно стать, только умело распоряжаясь информацией и будучи искусственным потребителем, ответственным производителем и активным деятелем медиакультуры.

Источники

1. Partnership for 21st Century Skills (2003). Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills. <http://www.21stcenturyskills.org/downloads/P21.Report.pdf> [проверено 22.10.2009].
2. Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media literacy: A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18–29. doi: 10.1177/0002764204267246.

Можно ли говорить об «информационной трансграмотности»?

Предисловие

Уже на протяжении двадцати лет понятию информационной грамотности, а затем и трансграмотности, даются различные определения. Эти термины являются предметом широкого обсуждения в научной литературе, особенно англоязычной. Различные виды грамотности провоцируют появление новых, необходимых в дальнейшем форм обучения и помощи. Попробуем рассмотреть некоторые основные аспекты этих разновидностей с точки зрения навыков и установок.

Трансграмотность: мнение исследователя

На наш взгляд, в своем анализе исследователи данного вопроса не всегда достаточно внимания уделяли проблеме «духа времени» («Zeitgeist»). Очень часто мы ориентировались на изучение чего-то абсолютно нового: для некоторых это «поколение X» и «поколение Y», для других – новые «культурные» модели или неотвратимость Facebook или Twitter. Порой мы слишком увлекаемся технологическим аспектом и ждем, когда же нам станут доступны новые изобретения. К сожалению, в этом случае уже не всегда удастся осмыслить ситуацию в целом, понаблюдать за ней и попытаться проанализировать. Тем не менее, как напоминает нам Жак Перью (Perriault 1989), любую техническую ситуацию следует рассматривать в ее историческом контексте²⁹. Кроме того, невозможно представить себе цифровую информационную культуру изолированной от других. Самые тщательные исследования в данной области показали разделение и даже дробление социальных действий в контексте цифровых и информационных практик. Наша задача состоит в том, чтобы рассмотреть такие практики в комплексе.

Кроме того, на наш взгляд, чтобы попытаться выяснить, откуда возникают новые умения, стоит отталкиваться от цифровых практик. Цифровая культура является одним из аспектов коренного изменения способов организации знаний и доступа к ним. В качестве исторического примера можно привести модель Александрийской библиотеки, которая ознаменовала собой переход от риторики к документированию. Вполне вероятно, что сегодня мы переживаем новый переход

²⁹ Например, Перью напоминает о том, что первый поезд по форме и сложности строения напоминал своего предшественника, дилижанс.

от социальной памяти через документирование к миру общей цифровой памяти, которая передается через цифровые сети и информационные каналы.

Кроме того, до недавнего времени любые ссылки на информацию всегда ассоциировались с понятием общественного пространства. Однако для цифрового мира характерной особенностью является закрытость или даже интимность, в то время как форматы варьируются от сугубо личных до общедоступных. Как же осуществляется этот переход от закрытости и интимности к массовости?

Для цифровой эры, в отличие от прошлых лет, характерно движение от личных, закрытых данных к прогрессивному обобщению. Наша цель сегодня – двойное исследование (мы шли к этому в течение нескольких лет). Во-первых, мы стремимся определить передовые методики обучения работе с цифровой информацией в школе и дошкольных учреждениях. Особое внимание решению этой проблемы уделялось в рамках научно-исследовательского проекта 2010–2012 годов LIMIN-R («*Littératies: médias, information, numérique: recherche*»³⁰) (*Грамотность: СМИ, информация, цифровые технологии: исследования*), а также на начальном этапе проекта, известного как Trans.I. – «*Translittératie Informationnelle*» («*Информационная трансграмотность*»), реализуемого в 2012–2013 годах при финансовой поддержке Института коммуникационных наук Национального центра научных исследований (ISCC-CNRS)³¹. Второй исследовательский проект – *Gestion de la Connaissance dans les Contextes Professionnels d'Apprentissage*, GCCPA (*Управление знаниями в профессиональной среде обучения*) – реализуется в 2012–2014 при поддержке правительства Аквитании³². В данном проекте мы пытаемся определить общие методы и способы организации знаний в профессиональной среде архитекторов и организаций, заинтересованных в эко-строительстве, а также, в более широком масштабе, участников проектов социально-ответственного развития. Работая с этими двумя различными сферами, мы намерены определить общие навыки и практики в рамках концепции информационной трансграмотности.

Определение понятия «трансграмотность»

На наш взгляд, трансграмотность направлена на выявление навыков и умений, общих для трех областей информационно-коммуникационных технологий: медиаобразования, операций с использованием компьютера (имеются в виду вопросы программирования, отображения и чтения с экрана) и обучения средствами информационного документирования (работа с документами, формами, анализ содержания документа, оценка информации и т.д.). Подход англоязычных исследователей к пониманию данного вопроса

³⁰ http://www.univ-paris3.fr/1304601907979/0/fiche__cours/.

³¹ Данная статья подготовлена по итогам проекта, финансируемого Институтом коммуникационных наук Национального центра научных исследований в 2012 году.

³² <http://gccpa.u-bordeaux4.fr/>

является, на наш взгляд, более открытым и широким. В 2007 году Сьюзан Томас предложила следующее определение: «*Трансграмотность – это способность читать, писать и общаться на базе ряда платформ, инструментов и средств информации – от письменного и устного создания текста, печати, телевидения, радио и кино до цифровых социальных сетей*».

Что мы понимаем под приставкой «транс-»?

По нашему мнению, приставка «транс-» служит для выражения трех основных идей:

- Трансграмотность означает «*трансверсальность*» необходимых способов действия и навыков. Это подразумевает изучение набора навыков и умений, необходимых для всех рассматриваемых медиа-контекстов и методов;
- Кроме того, процесс включает в себя процедуру *трансформирования* ситуаций и информационного контента посредством используемых участниками методов и процедур;
- Также наблюдается «*транзиция*» во времени: наблюдения последних лет свидетельствуют, что люди склонны начинать свою работу с информацией с общего обмена данными и сравнения существующих идей. Затем они переходят к более «индивидуальному» этапу размышления, производства и владения.

Наконец, «трансграмотность» охватывает целый ряд понятий, в частности, массу прочих видов грамотности: цифровую грамотность, грамотность в Сети, интернет-грамотность, компьютерную грамотность, грамотность в сфере новостей, библиотечную грамотность, медиаграмотность, визуальную грамотность и т.д.

Согласно другому мнению, трансграмотность включает в себя три модели современной адаптации: «профессиональную» адаптацию (здесь имеется в виду соответствие требованиям, предъявляемым на рабочем месте, и приспособление к его постоянным изменениям), «культурную» адаптацию (здесь мы выявляем тенденции и существенные изменения в доступе к использованию различных культурных объектов) и «образовательную» адаптацию (где мы пытаемся постепенно выйти на уровень автономности по отношению к знаниям и процессу их формирования).

Трансграмотность: уникальная культура

В настоящее время процесс определения моделей культурных практик, связанных с трансграмотностью, кажется особенно трудным. Мы предлагаем пойти от противного.

1. Трансграмотность не является культурой информации, поскольку культура информации заставляет учитывать требования, предъявляемые к форме информации.
2. Не является трансграмотность и культурой в антропологическом смысле, поскольку цифровой мир обращает мало внимания на проблемы обмена, методы объединения и ритуальные формы, хотя эти аспекты важны для понимания формирующейся культуры. На самом деле цифровая культура больше ориентирована на описание того, что она *предлагает*, нежели того, что она делает в действительности.
3. И, наконец, трансграмотность не является культурой «грамотности», которая в основу процесса ставит понятия прогрессивного обучения, развития искусств, разработки методов, исследовательских подходов, а также формирования знаний³³. Трансграмотность предлагает возможность выбора общественных практик, которые являются спонтанными. Она позволяет людям создавать в Сети собственные цифровые информационные решения.

Все это означает, что подход трансграмотности – одна из форм сопротивления глубоко укоренившимся документационным и библиотечным стандартам. Здесь можно выделить по меньшей мере три аспекта:

- с одной стороны, рассуждения о трансграмотности больше не похожи на дискуссии специалистов в области библиотековедения, для которых все еще характерен акцент на обучении, основанном на данных, документах и возможности их обнаружения в физической и цифровой среде в процессе обучения;
- кроме того, трансграмотность сконцентрирована на контенте, представленном в Сети и в цифровом пространстве, и менее склонна контролировать методы управления информацией и организации доступа к ней³⁴.
- и наконец, методы трансграмотности больше сфокусированы на своевременном *подходе* к поиску информации, чем на постоянном слежении за средой распространения контента и ресурсами обработки информации³⁵.

³³ То, что принято называть экспертной практикой или передовым опытом.

³⁴ Хранение, индексирование и архивация документов.

³⁵ Имеется в виду широкий диапазон услуг, предлагаемых цифровыми издательствами и поставщиками, а также других профессиональных предложений, например, в сфере архитектуры. Мы включаем сюда качество информации на основе больших массивов и архивов, предлагаемых клиентам, даже если эти предложения не соответствуют реальным потребностям пользователя.

Возникновение новых навыков, связанных с трансграмотностью

Путем объединения данных, собранных в процессе наших исследований в университетах и школах, а также в среде профессиональных архитекторов, были выявлены навыки, которые постепенно реализуются участниками исследований, и положения, касающиеся как рядовых пользователей, так и специалистов в области информации, призванных внедрять устройства и методы организации информации в пользу трансграмотности.

Рассмотрим четыре положения

Первое положение касается процесса «оценки», который включает в себя оценку не только характера информации, содержания и итоговых данных, но и всего процесса обработки контента, в том числе цепочку действий, ведущих к созданию исследуемого контента. Мы как личности, профессионалы и граждане должны иметь максимально полное представление о том, как оценивать процессы создания научных, профессиональных и культурных продуктов и тем самым наблюдать реальные процессы в действии³⁶. Второе положение заключается в способности оценивать общий потенциал имеющихся в нашем распоряжении социально-технических информационных сред, в том числе в области обучения и профессиональной деятельности. Большинство участников нашего исследования даже не осознавали всех преимуществ, которые им предлагает автоматизированное рабочее место (АРМ) в плане контента и технических характеристик. Третье положение включает в себя ознакомление с оперативными приемами, выход за рамки простой «реакции на воздействие». «Цифровые культуры», несомненно, зависят от цифровых объектов и средств. Опасения по поводу манипулятивного характера визуальной информации говорят о новых способах воздействия³⁷, заставляющих людей пересмотреть свои действия и аналитически оценивать доступные технологии. Последнее положение заключается в том, чтобы «мысленно дистанцироваться» от мгновенных результатов, предлагаемых информационными системами (процессоры, АРМы и т.д.). Цифровая культура учит нас тому, что на любой вопрос всегда есть ответ. Но что это за ответы? С точки зрения трансграмотности, необходимо развеять миф о том, что *достаточно отправить запрос в систему, чтобы найти то, что вы ищете*. Это означает, что преподаватели, учителя, посредники и организаторы должны постепенно наращивать требования и развивать способности и потребности людей анализировать и осмысливать предлагающиеся им средства (Simonnot Gazellot 2009).

³⁶ Сюда относятся политические и экономические вопросы, а также вопросы культуры, стереотипы и стратегии защиты интересов потребителя.

³⁷ Например, функция «зум» у компьютерной мыши или трекбола для увеличения размера просматриваемого содержания или изображения или функция «прокрутка» с правой стороны экрана для визуализации многоуровневого расположения цифровых документов.

Восемь навыков трансграмотности

В конечном итоге за данными формами и видами грамотности стоят восемь метанавыков (МН), которые могут в дальнейшем использоваться в образовательной и профессиональной подготовке.

МН 1: осознание и понимание информационных систем, своего рода **«информационное понимание»**: участник исследования способен самостоятельно воспринимать и оценивать различные типы информационных систем, определять их ценность и формировать правильное к ним отношение.

МН 2: **«информационные знания»**, т.е. практические декларативные знания, касающиеся информации и распространения существующих средств. Они важны для обладания необходимыми средствами выражения и связанными с ней представлениями. Наше исследование показывает, что каждый человек по-своему воспринимает и осмысляет средства массовой информации, технические устройства, инструменты для обработки информации и прочие средства, что, безусловно, вызывает всевозможные недоразумения и ложные представления.

МН 3: процедурные знания, связанные с техническими вопросами (или **«использование информации»**). Такие знания призваны обеспечить возможность эффективно использовать основные технические средства для удовлетворения потребностей и решения задач.

МН 4: способность оценивать информационный потенциал среды или используемой техники (или **«информационный потенциал»**). Очевидно, что опрошенные лица в большей степени принимают потенциал системы как должное, нежели на самом деле пользуются им, и часто только через некоторое время обнаруживают доступные для них предложения и возможности. Для активизации использования и интеграции новых технологических средств необходима способность составлять представление о своих возможностях и оценивать собственные сильные и слабые стороны.

МН 5: **«Последовательные»** стратегии, направленные на организацию и сохранение в памяти информации о предыдущей деятельности. Трансграмотность стремится к принятию процедур обработки персонального контента для последующего использования в новых профессиональных и/или обучающих ситуациях.

МН 6: **«Способность отстраниться»** от повседневного, иногда «механического» и систематического, получения информации. Проведение нескольких исследований доказало, что медиапользователи в конечном итоге попадают в порочный круг постоянного повторения привычных действий, не задумываясь, что можно было бы сделать по-другому («туннельный» эффект). От-

странение означает рассмотрение возможности получить информацию иным способом, использовать новые гибкие методы и избежать повторений.

МН 7: В технологиях и технических устройствах все больше используются сенсорные, физические и оптические возможности. Например, Алан Лю (Liu 2012) обращает внимание на влияние визуальной культуры на определение и понимание информационной трансграмотности. Школам, университетам и предприятиям, скорее всего, придется усовершенствовать методику обучения **пониманию** доступных нам **сенсорных ориентиров** и физического медиапространства, а также управлению ими.

МН 8: Последний мета-навык имеет антропоцентрический характер и заключается в оценке того, как определить и охарактеризовать собственный стиль мышления³⁸. Насколько мы в действительности зависимы или независимы от технологий и средств массовой информации? Реагируем ли мы импульсивно или рефлексивно? Сосредотачиваем ли взгляд во время чтения или бегло просматриваем экран?

Заключение

Подход, ориентированный на трансграмотность, находится в процессе становления, но уже имеет два важных направления. Трансграмотность занимает радикально «экологическую» позицию, предполагающую постоянную оценку своих действий и влияния среды (технической, организационной, информационной). По сути, трансграмотность означает исследование деятельности человека в области информации и коммуникации. Кроме того, она требует автономного, самостоятельного, аналитического отношения к каким-либо способам действий и предполагает принципиальную готовность «отойти от своих прежних убеждений» в попытке изучения неизвестных технических и информационно-коммуникационных форм. Этим и объясняются интерес к исследованию грамотности и важность сравнения протоколов и результатов наших наблюдений.

³⁸ Ср. исследования Х. Виткина, С. Папера, Дж. Кагана и Дж. Брюнера.

Соня ШПИРАНЕЦ

*Профессор Университета Загреба
(Загреб, Хорватия)*

Грамотность и социальные медиа. Отказаться от концепции информационной грамотности или пересмотреть ее?

Вопросы терминологии и определений в сфере информационной грамотности

Информационная грамотность широко обсуждается, имеет различные определения, но, несомненно, является общепризнанной концепцией, по крайней мере, в области библиотечно-информационного дела. Трудно найти библиотечного специалиста, который взялся бы оспаривать важность информационной грамотности. Тем не менее, прежде чем занять свое важное сегодняшнее положение, она прошла через длительный процесс роста теоретического и практического понимания, который был отмечен изрядным числом терминологических и концептуальных противоречий (Shapiro and Hughes 1996; Snavely and Cooper 1997; Bawden 2001; Mackey & Jacobson 2011). Эти противоречия сохраняются и поныне, несмотря на мнение, что информационная грамотность характеризуется в большей степени наличием процессов конвергенции, совпадения, а не процессами расхождения (Owusu-Ansah 2003).

Внимательное изучение мнений различных экспертов показывает, что дилеммы и сомнения редко связаны с вопросом о том, что представляет собой информационная грамотность. Скорее они направлены против мнений тех критиков, которые считают, что это «исключительная разновидность грамотности», своего рода обобщающая концепция, некая метаграмотность, которая включает в себя все другие виды существующих и только зарождающихся «грамотностей XXI века». Среди других конкурирующих концепций мы видим компьютерную, цифровую, сетевую, медийную грамотность и т.п., а также такие терминологические новшества, как грамотность участия, трансграмотность, постграмотность и массу других. Возникновение новых разновидностей компетентности и грамотности, востребованных в условиях современной жизни, приводит к необходимости расширения диапазона информационной грамотности и более глубокого изучения ее связей с другими видами грамотности.

Дает ли информационная грамотность – как некая совокупность навыков – пользователям возможность справляться с хитросплетениями новых информационных сред? Дискуссии на эту тему активизировались с появлением

Web 2.0 и социальных медиа. Однако для того чтобы судить о достаточности или недостаточности стандартных определений информационной грамотности в свете революционных социальных и партисипативных технологий, требуется более внимательно изучить то, что определяет суть этого понятия. Принципиальный анализ подобного рода обнаруживает определенную концептуальную структуру, характерную для всех определений информационной грамотности, независимо от того, в какой сфере они возникли и к какой области знаний применимы. Сущность информационной грамотности заключается в способности получать доступ к информации, оценивать и использовать ее. По сути дела, это дает нам общую структурную схему, которая необходима для сбора, интерпретирования, оценки и использования информации. Эта существенная характеристика четко определена и задокументирована в ряде широко распространенных определений. Например, часто цитируемая Американская библиотечная ассоциация (ALA) считает информационно грамотными тех людей, которые *«знают, как получать знание, потому что знают, как организовано знание, как найти информацию и как использовать ее таким образом, чтобы другие смогли учиться у них»* (ALA 1989).

Ассоциация библиотек колледжей и научных библиотек (ACRL) определяет информационную грамотность как *«комплекс навыков, необходимых для поиска, извлечения, анализа и использования информации»* (ACRL 2000) и сопровождает это определение набором соответствующих стандартов. Королевский институт библиотечных и информационных специалистов (CILIP) рассматривает информационную грамотность как *«знание того, когда и почему нужна информация, где найти ее и как ее оценивать, использовать, передавать или делиться ею с соблюдением соответствующих этических принципов»* (CILIP 2004). Предложенная Обществом библиотек колледжей, национальных и университетских библиотек (SCONUL) Базовая модель информационной грамотности для высшего образования определяет ключевые навыки, компетенции, а также особенности отношения и поведения информационно грамотного человека посредством глаголов «определять», «изучать», «организовывать», «собирать», «оценивать», «управлять» и «представлять» (SCONUL 2011).

Независимо от глубины и тщательности анализа концепций информационной грамотности, предлагаемых в различных частях земного шара, в различных моделях и индивидуальных подходах, ключевые элементы всегда группируются вокруг нахождения (включая аналогичные концепции получения доступа или обнаружения), оценки (требующей критического мышления) и использования (включая передачу, совместное использование и производство). Утверждение о том, что некоторые виды грамотности, такие как медийная грамотность или трансграмотность, в большей степени соответствуют сегодняшним стремительным изменениям и преобразованиям,

происходящим под влиянием технологий и социальных медиа, не является однозначно верным и требует тщательного анализа в свете описанной выше концептуальной сущности информационной грамотности. Только в этом случае можно сделать определенные выводы и получить ответы на вопрос о том, действительно ли информационной грамотности недостает определенных компетенций/элементов, существенно необходимых для новой среды.

Новые разновидности информационной и медиасреды: пришло ли время отказаться от понятия информационной грамотности?

В последние десять лет появился новый вариант Сети, который изменил многие исходные положения в области библиотечно-информационного дела вследствие размывания общепринятых понятий самой природы информации, знания, общения или взаимодействия. Возникла новая среда, которая ввела совершенно новые подходы, во многом ориентированные на пользователей и интерактивность. Информационный опыт пользователя стал определяться функциональными возможностями социальных сетей и систем (например, Facebook, Twitter и Delicious), а также таких служб, как сетевые журналы или викистраницы. Эти системы и службы трансформировали принципы работы с информацией и роль пользователей, превратив их в производителей, создателей и соавторов информации. Разнообразие пользователей, новые границы создания, организации, распространения, предоставления информации и сервисов – вот основные вызовы нового сетевого мира (World 2.0) с его передовыми технологиями и особенностями развития (Allard 2009). Основные изменения связаны с тем, что в новой информационной среде пользователи влияют на состав и структуру систем и служб путем формирования и размещения собственного контента. Современные информационные системы, созданные на базе приложений и сервисов Web 2.0, формируются за счет информации пользователей, чья поисковая деятельность влияет на характеристики систем (Špiranec & Banek Zorica 2010). Такие глубинные трансформации требуют новой практики, новых восприятий, отношений и нового поведения. Возникает вопрос: какие виды грамотности необходимы для решения задач, характерных для новых сред? Поскольку они преходящи, благоприятны для сотрудничества, изменчивы, неструктурированы и децентрализованы, необходимо исчерпывающее понимание информационного ландшафта, которое позволяет пользователю критически оценивать информацию и контент, структурировать, передавать и распространять их.

Прежде чем испытывать «жизнеспособность» концепции информационной грамотности в новой среде, стоит оглянуться назад и проанализировать ее развитие и эволюцию. Информационная грамотность всегда подвергалась влиянию и определялась развитием и усложнением информационной среды

(Špiranec & Banek Zorica 2010, p. 141). Сама эта концепция возникла частично как реакция на рост неоднородности и сложности информации, информационных источников и информационных структур. Хотя она берет свое начало в обучении пользователей библиотеки (в США принят термин «библиографическое обучение»), информационная грамотность постепенно дистанцировалась от библиографического обучения и обрела собственные характеристики, такие, например, как смещение акцента на различные средства и методы их использования применительно к концепциям и проблемам или переход от изолированного обучения к сотрудничеству преподавателя и библиотечного работника (Špiranec & Banek Zorica 2010, p. 141). Иными словами, информационная грамотность в рамках разновидностей печатной среды несет различные функции, имеет различные проявления и решает проблемы, которые отличаются, например, от проблем цифровой или совместно создаваемой среды. Так, возникновение Всемирной сети заставило библиотечных работников перейти к обучению стратегиям поиска и оценки источников. На смену инструменталистскому подходу к «библиографическому инструктажу» пришел подход «информационной грамотности», в котором упор делался на навыках (Farkas 2012). Учитывая существование Web 2.0 и социальных медиа, сегодня было бы целесообразно вновь сместить фокус, на этот раз – в сторону оценки, которая становится гораздо сложнее и многослойнее чем раньше, а также в сторону тех аспектов информационной грамотности, которые ориентированы на вопросы социального развития и развития местных сообществ. Необходимо признать, что информация и знание являются продуктами социального производства и социального распределения и эффективный доступ к ним можно получить в первую очередь через социальные отношения, как пишет об этом Ллойд (Lloyd 2006).

Изменения информационной среды повлияли и на отношения информационной грамотности с другими видами грамотности, став стимулом к обсуждению вопросов языка и терминологии, а также пределов и ограничений различных видов грамотности. Активно дискутируются вопросы связи между цифровой и информационной грамотностью (Bawden 2008). Термин «цифровая грамотность» вошел в употребление для обозначения способности понимать и использовать информацию, извлекаемую из целого ряда цифровых источников. С наступлением «взрыва» цифровой информации создается впечатление, что, сосредоточивая внимание на информации, возникающей в цифровых системах, информационная грамотность пересекается с цифровой грамотностью или даже сливается с ней. Аналогичная ситуация складывается и с другими типами грамотности, например, медиаграмотностью (Cortes & Lau 2009) или трансграмотностью (Mackey & Jacobson 2011).

Необходимо отметить также, что логическое обоснование информационной грамотности заключается не только в цифровой, печатной или совмест-

но созданной информации, а в массе информационных продуктов – устных, цифровых, печатных или коллективных по своей природе. Следовательно, когда определения и элементы информационной грамотности подвергаются анализу и берутся в качестве переменной величины для сравнения с иными типами грамотности, необходимо подчеркнуть, что информационная грамотность по-прежнему важна. Ее базовый объект, информация, является логическим обоснованием для освоения грамотности любого вида, то есть необходимым условием индивидуального и глобального благополучия. Однако есть определенные поводы критиковать существующую практику информационной грамотности и возражать против нее.

Традиционные подходы, существующие в этой области, подвергаются критике со стороны целого ряда специалистов. Некоторые авторы особо указывают на глубокую и сложную связь, существующую между информационной грамотностью и разработкой интерактивных конфигураций Web 2.0, и называют эту связь Информационной грамотностью 2.0 (Harke 2007; Tuominen 2008; Špiranec & Banek Zorica 2010; Farkas 2011). Главные вопросы, которые были обозначены в дискуссиях об информационной грамотности в конфигурациях Web 2.0, касаются информационной перегрузки, авторитетности и достоверности, разрушения информационных контекстов, множественности перспектив, вопросов согласования, роли сообществ, новых информационных жанров, организации субъективной и личной информации и т.д.

Имевшие место обсуждения свидетельствуют о том, что информационная грамотность изменила объект своей направленности одновременно с трансформированием различных видов информационной среды. Однако концептуальное ядро, с акцентом на поиске, оценке и применении, осталось в значительной степени стабильным. То же самое можно сказать и об изменениях, которые произошли в различных видах окружения социальных медиа. Иными словами, возникли новые вопросы, которые изменяют некоторые приоритеты в практике информационной грамотности, но даже в коллегиальных и социальных конфигурациях Web 2.0 пользователи все же должны находить, оценивать и использовать информацию. Тем не менее повысились сложность и значимость некоторых элементов континуума информационной грамотности, таких как оценка / использование / передача / производство информации. Однако практика этого вида грамотности слишком концентрируется вокруг поиска информации, вместо того чтобы ставить на первый план оценку или производство информации. Таким образом, вопрос заключается не в том, следует ли отказаться от информационной грамотности как от концепции, а в том, не должны ли практика информационной грамотности, исследовательские работы в данной сфере ориентироваться на более целостный подход. Контуры возможных новых подходов к информационной грамотности будут описаны в следующем разделе.

Информационная грамотность для медианасыщенных сред

Web 2.0 и социальные медиа меняют представления о том, что такое информационно грамотная личность, акцентируя внимание на оставшихся ранее незаметными элементах информационной грамотности. Это результат сдвигов в информационных средах, которые менее стабильны, менее централизованы, менее структурированы и носят менее линейный характер. В этой связи в практике информационной грамотности и в соответствующих исследовательских работах необходимо освещать такие вопросы, как убедительность и авторитетность, передача и производство информации, создание интерактивной идентичности и, в целом, социальное измерение информационной грамотности.

Хрупкий авторитет и нестабильное доверие

Доверие, надежность и авторитет – темы, безусловно, не новые. Они были предметом обсуждения в доцифровую эпоху, но всерьез о них заговорили только с появлением Интернета и распространением интерактивной информации. Учитывая возрастающую значимость социальных медиа и особенно пользовательского контента, эти вопросы становятся все более актуальными (Jenssen 2011). Процесс перемещения в общественно созданных и децентрализованных информационных средах включает посещение сайтов, которые не охраняются традиционными «стражами информации». Новые информационные жанры, такие как блоги и вики, самостоятельно публикуемые отрывки информации и цифровые диалоги без четкой идентификации и без признаков авторитетности – вот что определяет ежедневный опыт современных пользователей информации. Из этого следует, что практика информационной грамотности должна в большей степени фокусироваться не только на оценке информации в традиционной и общей форме (научные статьи, вебсайты, и т.п.), она должна также включать новые информационные жанры. Важнейшее значение имеет широкий спектр вопросов, от практики (совместного) производства цифровой информации, сбора и размещения контента в новых контекстуальных формах до появления новых видов оценки и комментирования («лайки» и «закладки» на Facebook, оценочные баллы и т.п.). Значительная часть этой информации не имеет ничего общего с авторитетностью или достоверностью и оценивается только показателями популярности. Превратности, трюки и уловки при определении авторитетности и установления доверия в печатной, сетевой и социальной среде должны составить существенную часть современных определений информационной грамотности.

Управление информацией и ее организация

Вторым, ранее редко обсуждавшимся аспектом информационной грамотности является вопрос управления информацией и ее организации. С ростом

объема пользовательского контента управление информацией не является более сферой деятельности исключительно профессионалов. Обычный пользователь тоже получил к ней доступ. Формирование организационных структур посредством социальной идентификации делает возможным создание ресурсов для себя и для других. Современная практика информационной грамотности должна обеспечивать возможности участия в пользовательской организационной практике и критически оценивать ее, вместо того чтобы ограничивать ее введением в контролируемые языки индексации. Социальная и коллективная практика организации информации является частью пространства социальных медиа, а следовательно – важным аспектом соответствующего вида информационной грамотности.

Передача информации

Необходимость акцента на коммуникационных аспектах информационной грамотности была отлично сформулирована недавно Исто Хувилла, который напоминает читателю об одном очевидном, но нередко забываемом факте: помимо чтения, понятие грамотности содержит в себе также и идею написания. Однако, по мнению Хувилла, концепция информационной грамотности нередко обходит стороной эту коннотацию (Huvila 2011). Вместо того чтобы просматривать различные стили цитирования, больше времени следует уделять объяснению процесса создания информации и того, как можно самовыражаться в рамках новых информационных или медийных форм. Это не ограничивает информационную грамотность объяснением пользователю технических аспектов производства или создания информации, но фактически обеспечивает переход к обсуждению, например, вопросов интерактивной идентичности. Деятельность в области информационной грамотности должна заставлять пользователей думать о положительных и отрицательных аспектах участия в цифровых диалогах, что имеет свои последствия для частного статуса и идентификации в цифровой среде.

Социальные аспекты информационной грамотности

В целом можно сказать, что Web 2.0 и конфигурации социальных медиа вызвали необходимость социального осмысления информационной грамотности. Существующие модели и системы информационной грамотности имеют дело главным образом с документами. Центром информационной деятельности и информационных процессов являются документы и документо-подобные объекты, которые нужно находить, читать, оценивать, использовать и т.п. Пользователь рассматривается как индивидуум, работающий с документами или с собраниями документов. Однако в современных конфигурациях пользователи находят, оценивают, используют и создают информацию внутри определенных сетей и сообществ. Индивидуумы и сообщества – осо-

бенно в коллективных и групповых конфигурациях Web 2.0 – действуют как источники информации, как фильтры, переработчики и участники созидательного процесса.

Социальный аспект информационной грамотность очень важен для анализа основного вопроса настоящего доклада: остается ли информационная грамотность уместной и значимой в качестве «одного из видов грамотности XXI столетия?» Проблема не в самой информационной грамотности, а в недостатке социальных, коллективных и сопутствующих параметров поиска, оценки, применения и передачи информации. Вместо того чтобы рассматривать информационную грамотность как личную компетентность, ее стоит воспринимать в качестве социального, коллективного и коммуникативного феномена. Это залог того, что информационная грамотность будет оставаться важным и своеобразным фактором новых конфигураций социальных медиа.

Заключение

Социальные медиа и Web 2.0 стали причиной возникновения различных явлений, проблем и задач, что привело к появлению вопросов об оптимальном наборе компетенций, необходимых для решения этих новых задач. В данном контексте закономерно будет также задуматься о том, продолжает ли информационная грамотность в качестве набора способностей/компетенций быть достаточной и не требуют ли современные задачи иных способностей, которые стандартные определения не охватывают.

Внимательное рассмотрение определений информационной грамотности обнаруживает концептуальный стержень: поиск, оценка, использование и передача информации. Это отвечает задачам сегодняшних ситуаций, насыщенных информационным и медийным компонентами. Вопрос, следовательно, не в том, нужно ли отказаться от информационной грамотности как концепции, но в том, должна ли практика и наука информационной грамотности заключать в себе более целостный подход, включающий все аспекты, а не только традиционные темы, связанные с библиотечным делом и касающиеся в основном поиска информации. Тем не менее традиционные точки зрения все еще господствуют в практических подходах к информационной грамотности, в которых на первое место выносятся поиск информации вместо оценки, передачи, производства информации или вместо содействия более глубокому пониманию сложных информационных и интерактивных социальных условий.

Решающим аргументом в пользу объяснения необходимости переосмысления информационной грамотности является тот факт, что она, в своих основных чертах, всегда испытывала на себе воздействие информационной среды и определялась ею. Поэтому не вызывает удивления тот факт, что параллельно с приходом Web 2.0 и социальных медиа, которые сделали информационные

пространства сложными и неструктурированными, основные концепции информационной грамотности пересматриваются и перекраиваются. Сегодня, как никогда раньше, информационная грамотность должна меньше заниматься поиском информации и сосредоточиваться на ее оценке, использовании и передаче. В первую очередь, такой целостный подход в условиях социальных медиа предполагает больший акцент на социальные параметры и социальную практику, которые определяют обнаружение, оценку, использование и производство/передачу информации. Без признания социальных и групповых параметров и их потенциальных возможностей и перспектив информационная грамотность рискует утратить свою востребованность и свое значение в среде социальных медиа.

Источники

1. Allard, S. (2009). Library managers and information in World 2.0. *Library Management*, 30, 1/2, 57–68.
2. ALA (1989). Final Report, American Library Association Presidential Commission on Information Literacy. <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>.
3. ACRL (2000). Information literacy competency standards for higher education. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.
4. Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57, 2, 218–259.
5. Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In: Lankshear, C. and Knobel, M. (Eds). *Digital literacies*. Peter Lang Publishing, New York, NY, 17–33.
6. CILIP. (2004). Information literacy. <http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/information-literacy/pages/definition.aspx>.
7. Cortes, J. & Lau, J. (2009). Information Skills: Conceptual Convergence between Information and Communication Sciences. In: *Mapping media education policies in the world: visions, programmes, challenges*. The United Nations-Alliance of Civilizations, 25–39.
8. Farkas, M. (2011). Information Literacy 2.0. *American Libraries*, Nov 1. <http://americanlibrariesmagazine.org/columns/practice/information-literacy-20>.
9. Hapke, T. (2007). Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des “Nutzers”. *Bibliothek: Forschung und Praxis*, 31, 137–148.

-
10. Huvila, I. (2011). The Complete Information Literacy? Unforgetting Creation and Organisation of Information. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43 (4), 237–245.
 11. Jessen, J. & Jørgensen, A. Aggregated trustworthiness: Redefining online credibility through social validation. *First Monday*, 17, 1. <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3731/3132>.
 12. Lloyd, A. (2006). Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal of Documentation*, 62, 5, 570–583.
 13. Mackey, T. & Jacobson, T.E. (2011). Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72, 1, 62–78.
 14. Owusu-Ansah, E.K. (2003). Il and the Academic Library: A Critical Look at the Concept and the Controversies Surrounding It. *Journal of Academic Librarianship*, 29, 4, 219–230.
 15. SCONUL. (2011). The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model For Higher Education. http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/publications/coremodel.pdf.
 16. Shapiro, J.J. & Hughes, S.K. (1996). Information technology as a liberal art. *Educom Review*, 31, 2, 31 Shapiro, J.J. & Hughes, S.K. (1996). Information technology as a liberal art. *Educom Review*, 31, 2, 31–36.
 17. Snavely, L. & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *Journal of Academic Librarianship*, 23, 7–14
 18. Špiranec, S. & Banek Zorica, M. (2010). Information Literacy 2.0: hype or discourse refinement? *Journal of Documentation*, 66,1, 140–153.
 19. Tuominen, K. (2007). Information literacy 2.0. *Signum*, 40, 5, 6–12

Александр Вячеславович ШАРИКОВ
*Профессор Национального исследовательского
университета – Высшей школы экономики
(Москва, Российская Федерация)*

В поисках общего методологического базиса теорий медиаобразования и информационной грамотности

В настоящее время мы наблюдаем сближение двух педагогических направлений – медиаобразования (медиаграмотности) и информационной грамотности, которые ранее сосуществовали параллельно, практически не пересекаясь. Объяснить такое положение вещей можно генезисом этих направлений.

Концепция медиаграмотности (медиаобразования), по сути, начала свой отсчет в 1970-х годах, когда в развитых странах произошло повсеместное распространение телевидения, телевизор стал привычным предметом быденной жизни и возникли угрозы негативного влияния информации, транслируемой через телеэкран, на детей и подростков³⁹. Однако немаловажно отметить тот факт, что сами термины «медиаграмотность» и «медиаобразование» в западноевропейской и североамериканской литературе долгое время сосуществовали с терминами «аудиовизуальная грамотность»⁴⁰ и «аудиовизуальное образование», которые, в свою очередь, были попытками обобщить проблемы, связанные, с одной стороны, с кино, а с другой – с телевидением. На более раннем этапе говорили также о необходимости «кинограмотности» и «кинообразования»⁴¹. В англоязычных странах сложилось специфическое направление «визуальной грамотности» (visual literacy), которое артикулировало изучение детьми и подростками невербальных форм коммуникации⁴². Важно отметить, что приведенная терминология отражает тот факт, что в педагогической деятельности акцент делался на изучение и адаптацию явлений, связанных с экранными формами распространения информации, с визуальными и аудиовизуальными материалами, количество которых к середине XX века стало резко возрастать. Говоря о медиаобразовании, исследователи почти до конца столетия чаще акцентировали роль именно аудиовизуальных

³⁹ См., напр.: Houk A., Bogart C. Media literacy: thinking about. Dayton, Ohio: Pflaum/Standart, 1974; Media education. Paris, UNESCO, 1984 и др.

⁴⁰ См., напр.: Audio-visual literacy: proceedings of Sixth Symposium on Broadcasting Policy / B. Luckham (ed.). Manchester: University of Manchester, 1975; Bibliography of research in audio-visual education and mass media, 1930–1950 / compiled and edited by L.C. Larson, Charity Eva Runden and the Seminar in Audio-Visual Materials. Bloomington, Ind : Indiana University, Audio-Visual Center, 1950 и др.

⁴¹ См., напр.: Gessner R. The moving image: a guide to cinematic literacy. N.Y. : E.P.Dutton, 1968.

⁴² См., напр.: Waters W. Visual education, some notes. London, British Film Institute, 1946; Fransecky R.B., Debes J.L. Visual literacy: a way to learn – a way to teach. Washington : Association for Educational Communication and Technology, 1972 и др.

средств, важность их понимания, интерпретации и использования. Впрочем, параллельно с интересом к визуальным и аудиовизуальным формам в педагогике еще с XIX века (а может быть, и раньше) сложились направления, связанные с созданием детьми печатных изданий – газет и журналов⁴³.

Иначе складывалась концепция информационной грамотности. Она оформилась в 1980-е годы в контексте информатизации разного рода образовательных процессов⁴⁴. Ее истоки надо искать, с одной стороны, в библиотековедении, в частности в тех его разделах, которые занимаются изучением систем и форм общественного использования печатной продукции, организации поиска нужных публикаций, а с другой стороны, в информатике как дисциплине, формирующей компьютерную грамотность – концепцию, которая восходит к 1970-м годам⁴⁵. В дальнейшем, с развитием информационной инфраструктуры общества, стало ясно, что принципы поиска информации, ее понимания и дальнейшего использования также носят более широкий характер, становившийся все более актуальным по мере развития компьютерных и интернет-технологий. Но, в отличие от направлений кинообразования и аудиовизуальной грамотности, а затем и медиаобразования, в концепции информационной грамотности преобладала ориентация на вербальные формы представления информации, в первую очередь, текстовые и цифровые.

Теоретико-методологический базис двух рассматриваемых полей также существенно отличался. Направления кинообразования / визуальной и аудиовизуальной грамотности / медиаобразования неявно тяготели в большей степени к традициям искусствоведческого, культурологического и социального анализа, в то время как направления компьютерной грамотности / информационной грамотности – к традициям математики, кибернетики, логики, лингвистики. В то же время была и остается важная область, которая интересовала оба поля, – семиотика.

⁴³ См., напр.: Гонне Ж. Школьные и лицейские газеты. – М.: ЮНПРЕСС, 2000; Дьюи Дж. Школы будущего. – Берлин, 1922; Русская детская журналистика (1785–1917). – Л.: ЛГУ, 1978. Здесь будет уместно вспомнить самодельные газеты и журналы, которые еще в начале XIX века выпускали учащиеся Царскосельского лицея, в том числе великий русский поэт А. С. Пушкин. Аналогичные процессы наблюдались и в других странах.

⁴⁴ См., напр.: Breivik P.S., Gee E.G. Information literacy : revolution in the library. N.Y.: American Council of Education : Macmillan; London : Collier Macmillan, 1989; Information literacy and education for the 21st century toward an agenda for action, 14–16 April, 1989, Leesburg, Virginia : a symposium / sponsored by the U.S. National Commission on Libraries and Information Science and the American Association of School Librarians, a division of the American Library Association. Washington, D.C.: The Commission; [Chicago, Ill.] : The Association, 1990 и др.

⁴⁵ См., напр.: Moursund D.G. Basic programming for computer literacy. N.Y.: McGraw-Hill, 1978; Goddard W.P., Wright A.E. Computer literacy in the schools of B.C. : educational computing. Victoria, B.C.: Province of British Columbia, Ministry of Education, Science, and Technology, 1979 и др.

Почему наметилась тенденция к сближению медиаграмотности (медиаобразования) и информационной грамотности? На наш взгляд, здесь можно выделить по меньшей мере две причины. Первая из них носит инструментальный характер, обусловленный технологическими процессами, происходящими в современном мире. Развитие компьютерных систем, интернет-технологий, возможностей мобильной связи – всего того, что сейчас принято обобщенно называть «новыми медиа», – приводит к новому качеству традиционных средств передачи информации⁴⁶. Появились электронные книги, газеты и журналы, цифровые аудио- и видеозаписи, которые стали именовать мультимедийными материалами. Радиостанции и телеканалы во всем мире переходят на цифровые форматы передачи сигнала и используют компьютеры и Интернет как каналы связи. Все эти процессы формируют новое качество медиасреды, в которой информация хранится и постоянно порождается в мультимедийных формах. Образно говоря, и компьютер, и Интернет, и мобильные устройства торжественно приняты в семью медиа. И потому школьная информатика, по сути, превратилась в дисциплину, обеспечивающую медиаграмотность, точнее, некоторые из ее аспектов. В то же время Интернет постоянно требует навыков поиска информации, умения отбирать, анализировать и преобразовывать ее. Причем информация существует не только в текстовом виде, но и в виде аудио- и видеофайлов, фотографий и других невербальных форм. А это навыки информационного поиска, которым традиционно занималось направление информационной грамотности.

Вторая причина связана с расширением креативных возможностей детей и подростков в современном мире. Медиаобразование образца 1970–1980-х годов было в большей степени ориентировано на восприятие, анализ, интерпретацию медиатекстов, в основном аудиовизуальной природы. Учащиеся редко имели возможность создавать аудиовизуальные материалы по причине отсутствия в их распоряжении соответствующей техники. В отличие от предыдущих поколений, большинство учащихся XXI века имеют мобильные устройства, снабженные фото- и видеокамерами, микрофоном и доступом в Интернет. Создание аудиовизуальных материалов перестало быть сложной задачей. Отсюда постоянно расширяющееся количество фотографий и видеоматериалов, аудиозаписей, выкладываемых в Интернет, ежеминутно пересылаемых своим знакомым, для чего постоянно необходимы навыки работы с информацией. Это еще один фактор, который обуславливает потребность в сближении информационной и медиаграмотности.

⁴⁶ Любопытно, что самая ранняя книга на английском языке, имеющаяся в каталоге Национальной библиотеки Конгресса США, в названии которой есть словосочетание «новые медиа» (new media), датируется 1947 годом – тогда имели в виду телевидение: *Made for millions; a critical study of the new media of information and entertainment.* / Ed. by F. Laws. London, Contact Publications, 1947.

Итак, на прикладном уровне необходимость сближения двух педагогических направлений – медиаобразования и информационной грамотности – становится почти очевидной. Не столь очевидным представляется их теоретический синтез. Трудности начинаются с того, чем педагоги обычно интересуются мало, – с определения фундаментальных понятий. Таковых здесь, по меньшей мере, два: «информация» и «медиа». Строго говоря, единую концептуальную базу можно построить лишь на общих теоретико-методологических основаниях. Но они оказываются сущностно различными.

Понятие информации. Данное понятие носит универсальный характер. Его широко используют все без исключения науки. Однако в основании двух рассматриваемых научных направлений лежат полярные концепции информации⁴⁷.

Когда речь идет о медиаобразовании, обычно теоретической платформой выступают концепции массовой коммуникации и массовой информации, где акцент в большей степени делается на социальные свойства этих понятий. Однако уже не раз отмечалось, что обе эти концепции претерпевают кризис. Начиная с 1980-го года, когда вышла в свет работа Э. Тоффлера «Третья волна»⁴⁸, понятие массового претерпело изменения. Тоффлер показал, что переход от общества индустриального к постиндустриальному, т.е. информационному обществу будет сопровождаться явлением «демассификации», а следовательно, снятием категорий, связанных с понятием «массовое», в том числе «массовой информации» и «массовой коммуникации». Эта идея была подхвачена исследователями массовой коммуникации. Последние двадцать лет, начиная с известной статьи Дж. Турова «К реконцептуализации понятия «массовая коммуникация»⁴⁹, не прерывается дискуссия о том, насколько теория массовой коммуникации релевантна современному состоянию медиасферы и общества в целом. В этой знаменательной статье автор предложил заменить термин «массовая коммуникация» (*mass communication*) на термин «медиакоммуникация» (*media communication*) для описания широкого круга явлений, связанных с технически опосредованной коммуникацией. Почти десятилетие спустя другие авторы – С. Чаффи и М. Метцгер – написали не менее известную статью с броским названием: «Конец массовой коммуникации?», вызвавшую резонанс в научной среде⁵⁰. Следовательно, само медиаобразование должно перейти к новой концепции, концепции медиакоммуникации,

⁴⁷ Автор умышленно уходит от попыток сделать обзор существующих определений понятия «информация» – их слишком много, счет идет на многие десятки, и формат статьи не позволяет сделать это во всей полноте.

⁴⁸ Toffler A. The third wave. N.Y., 1980.

⁴⁹ Turow J. On reconceptualizing “mass communication” // Journal of Broadcasting & Electronic Media, 1992, V.36(1), pp. 105–110.

⁵⁰ Chaffee S.H., Metzger M.J. The end of mass communication? // Mass communication & society, 2001, 4(4), pp. 365–379.

рассматривающей как массовые, так и немассовые формы коммуникации⁵¹. Как понимать информацию в данном контексте, пока неясно.

В направлениях компьютерной/информационной грамотности категория «информация» рассматривается в другом контексте, в традициях кибернетики и математической теории информации, восходящих к работам Н. Винера, Р. Хартли, К. Шеннона, У. Уивера и др.⁵² Здесь внимание акцентируется на вопросах управления некими процессами, причем подчеркивается универсальность категории информации, которая распространяется и в антропосоциальных, и в биосоциальных, и в технососоциальных системах⁵³. Соотнести кибернетические и математические представления об информации с категорией массовой информации, строго говоря, логически невозможно в силу принципиального различия в методологической основе этих понятий.

В этой точке мы наталкиваемся на глубинную проблему современных научных представлений об информации, существующих во многих ипостасях, но на принципиально различающихся философско-методологических платформах. Достаточно только перечислить некоторые из теоретических подходов, по-разному артикулирующих изучение информации, чтобы понять всю сложность положения: информатика, информациология⁵⁴, информодинамика⁵⁵, информология⁵⁶, кибернетика, математическая теория информации, семиотика, теория массовой коммуникации и др. Общей теории информации, которая бы устроила всех и обобщила перечисленные направления, до сих пор не существует. Возникает вопрос: а не получается ли, что одним словом «информация» мы пытаемся обозначить разные сущности, имеющие друг к другу весьма слабое отношение? Машинный обмен электрическими сиг-

⁵¹ Подробнее об этой проблеме см.: Шариков А.В. О необходимости реконцептуализации медиаобразования. // Медиаобразование, 2012 №4. – С. 61–76.

⁵² См., напр.: Wiener N. Cybernetics. MIT Technology Press, 1948; Shannon C.E., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication. The University of Illinois Press, Urbana, Illinois, 1949 и др.

⁵³ Такое видение восходит к ранним работам Н. Винера и его последователей. См., напр.: Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. – М.: Наука, 1983; Винер Н. Кибернетика и общество. – М.: Тайдекс Ко, 2002; Винер Н. Человек управляющий. – СПб.: Питер, 2001 и др.

⁵⁴ См., напр.: Юзвизин И.И. Информациология, или Закономерности информационных процессов и технологий в макро- и микромирах Вселенной. – М.: Радио и связь, 1996; Информациология / Сост. М.Ф. Кряжева. – Тюмень: РИЦ ТГАКИ, 2009; Попов В.Д. Социальная информациология и журналистика. – М.: Из-во РАГС, 2007 и др.

⁵⁵ См., напр.: Лачинов В.М., Поляков А.О. Информодинамика, или Путь к Открытому Миру. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1998; Рипс Я.А. Информодинамика. – М.: Рекламно-компьютерное агентство газеты «Труд», 2003 и др.

⁵⁶ См., напр.: Коган В.З. Маршрут в страну информологию. – М.: Наука, 1985; Информология на рубеже тысячелетий / Отв. ред. А.П. Суханов. – Новосибирск: Новосибирская гос. акад. водн. транспорта, 2001 и др.

налами, усвоение знаний человеком, генетическая кодировка размножения клеток – насколько правомерно объединять все это под одним названием «информация»? Однозначного ответа на данный вопрос пока нет.

Понятие медиа. Выше мы уже зафиксировали наметившийся переход от концепций массовой коммуникации к концепции медиакоммуникации. Теория массовой коммуникации давала весьма расплывчатый ответ на то, что такое медиа. В научной литературе и в России, и в других странах в качестве синонимов, на наш взгляд, не вполне правомерно употреблялись такие слова, словосочетания, аббревиатуры, как: СМИ, СМК, медиа, массмедиа и др.

Медиакоммуникация предполагает наличие внешнего по отношению к человеку технического средства. Именно эту идею и отражает термин «медиа» латинского происхождения. *Media* – множественное число от слова *medius*, имеющего довольно широкий семантический круг, центральное значение которого переводится как «находящийся посреди, средний, срединный». Среди десятка других значений слова *medius* выделим следующие: «промежуточный», «общий, общественный, общедоступный», «двусмысленный, неопределенный», «посреднический, выступающий посредником»⁵⁷. Делая акцент на слово «медиа», мы акцентируем посредническую роль средств коммуникации, их общедоступность и неоднозначность.

В нашем контексте медиа – это технические средства коммуникации. Они могут быть предназначены как для межличностного, так и для личностно-группового или массового уровней. Чтобы выделить последний, добавляют либо слово «массовый», либо, в сокращенном варианте, корень «масс». Тогда получается либо выражение «средство массовой коммуникации» (СМК), либо слово «массмедиа». В научной литературе, к сожалению, нередко происходит смешение этих терминов – «медиа», СМК, «массмедиа». На самом деле, синонимы здесь лишь «массмедиа» и СМК. Понятия же «медиа» и СМК, «медиа» и «массмедиа» соотносятся как целое и часть. Всякое СМК (массмедиа) суть медиа, но не всякое медиа суть СМК (массмедиа), поскольку существуют немассовые формы медиа.

Еще бо́льшая путаница наблюдается при попытке сопоставить термины «средства массовой коммуникации» (СМК) и «средства массовой информации» (СМИ). Здесь нельзя не вспомнить долгую дискуссию по этому вопросу в России, которая длится уже почти полвека. В 1960–70-е годы, когда средства массовой информации СССР понимались прежде всего как инструмент политической пропаганды и широко использовался термин «средства массовой информации и пропаганды» (СМИП), многие отечественные исследователи придавали особое значение термину «средства массовой коммуникации» (СМК), почему-то видя в нем некое гуманистическое начало, альтернативное

⁵⁷ Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – М.: Русский язык, 1986. – С.477.

пропагандистскому. Оппозиция «антигуманное пропагандистское/гуманистическое» сменилась к концу 1980-х годов противопоставлением термина «средства массовой информации» (СМИ) термину «средства массовой коммуникации» (СМК) уже без пропагандистского налета. В тот период термин «средства массовой информации» (СМИ) понимался как категория социогуманитарного характера и противопоставлялся техническому термину «средства массовой коммуникации» (СМК), где слово «коммуникация» интерпретировалось как синоним слова «связь». Возникла семантическая оппозиция «гуманитарное/техническое».

Новый поворот в понимании терминов СМК и СМИ возник в конце 1980-х – начале 1990-х годов. В этот период в СССР разрабатывался закон «О средствах массовой информации», вступивший в силу в 1991 году. Тогда обратили внимание на фундаментальное свойство СМИ – периодичность выхода. Газета и журнал не будут считаться таковыми, если не будут выходить периодически. Этим же свойством – периодичностью – обладают и радио, и телевидение. Такое понимание нашло свое отражение в последней редакции Федерального закона РФ «О средствах массовой информации», где в Статье 2 приводится следующее определение: *«под средством массовой информации понимается периодическое печатное издание, радио-, теле-, видеопрограмма, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации»*⁵⁸. Здесь же устанавливается норма регулярности, начиная с которой некоторое издание становится средством массовой информации – издание должно быть периодическим и выходить не реже, чем раз в год. В законе, правда, ничего не сказано о средствах массовой коммуникации. Но из общетеоретических построений и дефиниции, данной в законе о СМИ, следует, что СМК и СМИ соотносятся как целое и часть: всякое СМИ суть СМК, но не всякое СМК суть СМИ, поскольку СМИ – периодические СМК, а кроме них, существуют многочисленные аperiodические формы, например, выпущенные разовыми массовыми тиражами книги, брошюры, аудио- и видеозаписи, плакаты, интернет-сайты без периодического обновления и т.п. Таким образом, толкование термина «средства массовой коммуникации» вновь обрело социогуманитарную направленность. В связи с появлением новых интерпретаций СМК и СМИ для обозначения технико-технологической стороны процесса стали употреблять термин «средства связи» или «средства телекоммуникации», правда, лишь применительно к радио, телевидению, а затем к Интернету.

Если пересечь два выделенных основания – количество людей, которое охватывает то или иное средство коммуникации, и свойство периодичности, – то получается следующая картина. Мы сталкиваемся с недостаточно

⁵⁸ Закон РФ «О средствах массовой информации» // Сайт «Закон прост». <http://www.zakonprost.ru/zakony/o-smi> [проверено 12.02.2013].

разработанной терминологией в русском языке, которая описывает лишь три ситуации. Во-первых, это массовая периодическая коммуникация, для которой есть название используемых средств – это средства массовой информации (СМИ). Во-вторых, это массовая коммуникация в целом, как в ее периодическом, так и аperiodическом сегменте, для которой используемые средства – это средства массовой коммуникации (СМК) или массмедиа. В-третьих, это любая форма медиакоммуникации в целом для любого количества людей, периодическая и аperiodическая, для которой используемые технические средства называют средствами коммуникации (СК) или медиа.

Исследователи, занимавшиеся информационной грамотностью, похоже, не интересовались тонкостями, отмеченными в предыдущих абзацах, поскольку не опирались на концепцию массовой коммуникации и ее средств. Компьютеры, как правило, не рассматриваются ими как средства массовой коммуникации, а Интернет и вовсе воспринимается как метасреда, где возможны и массовые, и немассовые формы коммуникации. Поэтому термин «медиа» в этом контексте воспринимается иначе. Он скорее ассоциируется со словом «мультимедиа», указывающим на возможность семиотических комбинаций при создании и размещении материалов в Интернете, когда письменные и печатные формы текста сочетаются со звуковыми элементами, фотографиями, рисунками и видеозаписью на единой цифровой платформе.

Подведем итоги. Итак, теоретико-методологические платформы двух педагогических направлений – медиаобразования (медиаграмотности) и информационной грамотности, – обнаруживающих тенденцию к сближению, различаются довольно сильно, поскольку имеют различный генезис. И поиск общей, объединяющей теоретической платформы не праздная задача. На каких основаниях возможно объединение? Краткий анализ, представленный выше, позволяет увидеть, по меньшей мере, два теоретических направления, которые могут быть положены в общую основу. Это, во-первых, семиотика (или семиология) – наука о знаках и знаковых системах, одинаково интересная как медиаобразованию, так и направлению информационной грамотности. Во-вторых, это концепция коммуникации, понимаемая в социогуманитарном контексте как процесс смыслового взаимодействия. Произойдет ли органическое соединение двух педагогических направлений на единой теоретической основе, покажет будущее.

Наталья Ивановна ГЕНДИНА

Директор НИИ информационных технологий социальной сферы, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств, член Постоянного комитета ИФЛА по информационной грамотности (Кемерово, Российская Федерация)

Проблема интеграции информационной и медиаграмотности в контексте российских реалий

Что такое медиаграмотность и информационная грамотность и почему они стали востребованы?

Информационное общество открывает для человека невиданные ранее возможности доступа к информации и знаниям. В то же время оно несет многочисленные риски и опасности. В условиях колоссальных объемов противоречивой и разнородной информации людям становится все труднее ориентироваться, получать и перерабатывать информацию. Мощь современной информационной технологии порождает опасность манипулирования сознанием и поведением человека, угрожает дегуманизацией. Поэтому современный человек должен владеть особым видом грамотности – медиа- и информационной грамотностью.

Значительный вклад в решение проблемы медиа- и информационной грамотности вносят ИФЛА и ЮНЕСКО. Они объединяют и координируют усилия специалистов из разных стран, продвигают лучший опыт решения проблем медиаграмотности и информационной грамотности.

По инициативе ИФЛА и ЮНЕСКО проведены многочисленные конференции и совещания, изданы руководства и пособия по информационной и медиаграмотности. В результате совместных усилий в международный оборот были введены четкие определения понятий «медиаграмотность» и «информационная грамотность».

<p>Медиаграмотность – это способность человека:</p> <ul style="list-style-type: none"> • понимать роль и функции СМИ; • критически анализировать и оценивать медиаконтент; • использовать СМИ для демократического участия, межкультурного диалога и обучения; • производить собственный медиаконтент (самостоятельно создавать медиапродукты); • владеть информационно-коммуникационными технологиями и другими медиаумениями. <p style="text-align: right;"><i>(Грюнвальдская декларация по медиаобразованию, 1982 год)</i></p>	<p>Информационная грамотность – это способность человека:</p> <ul style="list-style-type: none"> • выражать свои информационные потребности; • находить и оценивать качество информации; • хранить и извлекать информацию; • осуществлять эффективное и этическое использование информации; • применять информацию для создания знаний и обмена ими. <p style="text-align: right;"><i>(Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни, 2005 год)</i></p>
---	---

Почему возникла необходимость интеграции медиаграмотности и информационной грамотности?

Каждое из этих двух понятий отражает какое-то одно отличительное свойство, связанное со спецификой используемой информационной технологии или вида информации.

Овладение информационной грамотностью предполагает знание разнообразных видов документальных информационных ресурсов, включая как традиционные печатные документы, так и документы в электронной форме. Доминирующим компонентом таких документов является текст. Освоение медиаграмотности базируется на специфических объектах – медиатекстах, в качестве которых выступают сообщения, изложенные в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.), предназначенные для одновременного зрительного и слухового восприятия. Медиатексты отличаются тем, что в них значительная роль отводится изображениям, зрительным образам или визуальному ряду. Работа с медиатекстами требует владения специальными методами анализа: контекстный анализ, структурный, сюжетный, автобиографический, анализ медийных стереотипов, персонажей медиатекстов и др. (Федоров 2010). Общим компонентом, объединяющим информационную грамотность и медиаграмотность современного человека, являются компьютерная грамотность и навыки работы с информацией.

но-коммуникационными технологиями, способность критически оценивать информацию, независимо от формата ее представления: письменного или устного, традиционного или электронного, визуального или словесного.

Долгое время понятия медиаграмотности и информационной грамотности рассматривались независимо друг от друга, параллельно. Ими занимались представители разных специальностей – учителя, преподаватели колледжей и вузов, библиотекари, медиапедагоги, журналисты.

Однако современный человек живет в единой, синкретичной информационной среде, использует многообразные виды информации и самые разные информационные технологии. Чаще всего отделить, «разорвать» их невозможно, так тесно они переплелись. Поэтому и потребовалось новое обобщающее понятие – медиа- и информационная грамотность. Поэтому ЮНЕСКО и ИФЛА взяли курс на интеграцию медиа- и информационной грамотности.

В чем заключается смысл новых инициатив ИФЛА и ЮНЕСКО?

ЮНЕСКО и ИФЛА выдвинули идею интеграции двух понятий и предложили синтезировать их в единое целое – «медиа- и информационная грамотность». Схематично продвижение идеи интеграции медиа- и информационной грамотности можно представить следующим образом. ЮНЕСКО и ИФЛА проводят международные встречи, форумы и конференции, на которых вырабатывается концептуальная основа интеграции двух видов грамотности. Эти концепции находят отражение в принимаемых декларациях, манифестах, рекомендациях и т.п. На основе международных документов ЮНЕСКО и ИФЛА иницируют разработку учебных пособий и руководств. В свою очередь, эти учебные пособия позволяют практически реализовать идею интеграции двух видов грамотности – с их помощью становится возможна организация массового обучения людей, прежде всего молодежи, медиа- и информационной грамотности.

Назовем важнейшие международные встречи, конференции и форумы, посвященные идее интеграции медиа- и информационной грамотности и прошедшие в разных регионах мира.

Мероприятие	Место проведения	Время проведения
Первое Совещание международной группы экспертов по проблемам разработки индикаторов медиа- и информационной грамотности	г. Бангкок (Таиланд)	4–6 ноября 2010 года
Первый Международный форум по медийной и информационной грамотности	г. Фес (Марокко)	15–17 июня 2011 года

Международное совещание экспертов по вопросам адаптации Учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для преподавателей	г. Москва (Россия)	12 декабря 2011 года
Европейская встреча по образованию в сфере медиа- и информационной грамотности в библиотеках и за их пределами (EMMILE)	г. Милан (Италия)	27–29 февраля 2012 года
Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания»	г. Москва (Россия)	24–28 июня 2012 года

На этих форумах в ходе совместной работы ИФЛА и ЮНЕСКО были приняты документы, отражающие концепцию интеграции медиа- и информационной грамотности:

- План поэтапных действий на период с 2010 по 2013 год по внедрению системы индикаторов медиа- и информационной грамотности в государствах-членах ЮНЕСКО (г. Бангкок, Таиланд, 4–6 ноября 2010 года);
- Фесская Декларация о медийной и информационной грамотности (г. Фес, Марокко, 15–17 июня 2011 года);
- Рекомендации ИФЛА по медийной и информационной грамотности (приняты на заседании Правления ИФЛА в Гааге, Нидерланды, 7 декабря 2011 года);
- Московская декларация о медиа- и информационной грамотности (Москва, 24–28 июня 2012 года).

Как трактуется новое интегративное понятие «медиа- и информационная грамотность»?

В рекомендациях ИФЛА по медийной и информационной грамотности сказано, что в состав медийной и информационной грамотности входят знания, способности и навыки, необходимые для того, чтобы дать ответ на вопросы:

- Когда и какая информация требуется?
- Где и каким образом получить эту информацию?
- Как организовывать и объективно оценивать информацию?
- Как этично использовать информацию?

В рекомендациях ИФЛА медийная и информационная грамотность трактуется как:

- фундаментальное право человека в постоянно развивающемся цифровом, взаимозависимом глобальном мире,
- условие социальной активности человека в современном информационном обществе / обществе знаний,
- условие сокращения информационного (цифрового) разрыва,
- база для реализации целей Декларации тысячелетия ООН и Всемирного саммита по информационному обществу.

В числе важнейших отличительных особенностей медийной и информационной грамотности рекомендации ИФЛА называют следующие:

- ориентация на все типы информационных ресурсов: устных, печатных и цифровых,
- выход за рамки ИКТ,
- включение обучения, критического мышления и поведенческих навыков в пределах и вне профессиональных и образовательных границ,
- связь с обучением на протяжении всей жизни.

Рекомендации ИФЛА содержат раздел, адресованный правительствам и организациям, в котором предлагается:

- признать медийную и информационную грамотность и обучение на протяжении всей жизни ключевыми составляющими развития базовых способностей, необходимых для аккредитации всех образовательных и подготовительных программ;
- повысить медийную и информационную грамотность работников образовательной, библиотечной, информационной, архивной, медицинской сфер и служб социальной помощи;
- ввести предмет «Медийная и информационная грамотность» в программы обучения в течение всей жизни;
- включить медийную и информационную грамотность как дисциплину в основное и дополнительное образование информационных специалистов, преподавателей, администраторов, чиновников.

Важный вклад в развитие представлений о медиа- и информационной грамотности внесла Московская декларация, в которой дается следующее определение: «Медиа- и информационная грамотность – это совокупность знаний, установок, умений и навыков, которые позволяют получать доступ

к информации и знаниям, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять их с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и с соблюдением прав человека. Медиа- и информационно грамотный человек может использовать различные средства, источники и каналы информации в личной, профессиональной и общественной жизнедеятельности».

Учебная программа ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для преподавателей и проблемы ее внедрения в России

Важной инициативой ЮНЕСКО по интеграции медиа- и информационной грамотности явилось издание на английском языке в 2011 году Учебной программы по медиа- и информационной грамотности для преподавателей.

Работа над Программой была начата в 2008 году и осуществлялась международной группой экспертов в области медиа- и информационной грамотности. Она подготовлена в духе преемственности с Грюнвальдской декларацией по медиаобразованию (1982) и Александрийской декларацией об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни «Маяки информационного общества» (2005).

Как отмечает в предисловии к данной программе Я. Карклинс, заместитель Генерального директора ЮНЕСКО по коммуникации и информации, «Программа имеет новаторский характер: во-первых, она опирается на современные тенденции конвергенции радио, телевидения, Интернета, газет, книг, электронных архивов и библиотек на общей платформе и впервые представляет единый подход к медиа- и информационной грамотности; во-вторых, она создана с учетом потребностей учителей для интеграции в официальную систему их подготовки. Тем самым она выступает в роли катализатора процесса, который должен охватить миллионы молодых людей и способствовать развитию их способностей» (Media and Information Literacy Curriculum for Teachers, p. 11).

Цель Программы не только вооружить учителей компетенциями в области медиа- и информационной грамотности, но и дать знания по технологии их трансляции среди обучаемых.

Во введении к программе ее авторы (К. Уилсон, Э. Гриззл, Р. Туазон, К. Акъемпонг, Ч. Чун) подчеркивают, что ими предпринята попытка объединить две разные области: медийную грамотность и информационную грамотность под общим «зонтичным» термином «медиа- и информационная грамотность»: «От индивидуального значения каждого термина мы перешли к общему понятию, сочетающему в себе элементы как медийной, так и информационной грамотности» (Media and Information Literacy Curriculum for Teachers, p. 18).

Если информационная грамотность, отмечают авторы, характеризует важность доступа к информации, ее оценки и этичного использования, то медийная грамотность делает акцент на способности понимать функции медиа, оценивать качество выполнения этих функций и вступать в рациональное взаимодействие с медиа для самовыражения.

Программа создана с учетом потребностей педагогов с тем, чтобы в дальнейшем быть интегрированной в национальные программы подготовки преподавателей в разных странах.

Россия явилась первой страной, в которой прошло обсуждение проблем адаптации и пилотного запуска Программы. 12 декабря 2011 года в Москве состоялось Международное совещание экспертов по вопросам адаптации для России Учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для преподавателей. Организаторами совещания явились Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Бюро ЮНЕСКО в Москве, Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, Секция по информационной грамотности ИФЛА.

В ходе совещания присутствующими экспертами ЮНЕСКО и ИФЛА был проведен всесторонний анализ Учебной программы. Эксперты отметили ее безусловные достоинства:

- Программа имеет разносторонний и всеобъемлющий характер. Она позволяет преодолеть фрагментарность и разрозненность знаний в области работы человека с информацией.
- Программа является инструментом обучения людей работе с различными видами информации в целях соблюдения их гражданских прав и свобод, активного участия в общественном диалоге и демократических процессах, в т.ч. в глобальной информационной сети.
- Программа разработана как документ, допускающий последующую адаптацию и развитие.

Вместе с тем, экспертами был сделан вывод о том, что раздел медиаграмотности неоправданно увеличен в обсуждаемой программе в ущерб разделу информационной грамотности и этот дисбаланс требуется устранить. Кроме того, практическое применение Учебной программы ЮНЕСКО, безусловно, требует учета национальной специфики, уровня социально-политического и экономического развития конкретной страны, то есть адаптации. Все присутствовавшие на совещании эксперты отметили сложность и актуальность проблемы адаптации разработанной Программы. Это объясняется тем, что нет практически ни одной страны мира, где бы формирование информационной и медиаграмотности велось целенаправленно, с единых позиций. До

настоящего времени оба направления – информационная подготовка и медиаобразование – велись независимо, параллельно, практически не пересекаясь. Эти направления, как правило, находятся в ведении разных социальных институтов – образовательных учреждений и библиотек. Соответственно, ими занимаются представители разных специальностей – учителя, преподаватели колледжей и вузов, библиотекари. Принадлежность к разным профессиональным группам, естественно, порождает проблему терминологического барьера и необходимость создания единого понятийно-терминологического аппарата в сфере информационной и медиаграмотности.

Адаптация Учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для России и других стран предполагает:

- необходимость учета национальной специфики, уровня социально-политического и экономического развития конкретной страны, региона;
- устранение дисбаланса разделов по медиаграмотности и информационной грамотности;
- подбор местных и региональных информационных ресурсов, примеров, соответствующих реалиям страны, региона;
- составление списка литературы на национальном языке;
- редактирование глоссария и дополнение его новыми терминами и определениями.

В 2012 году Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании издал эту программу на русском языке.

Как соотносится понятие «медиа- и информационная грамотность» с понятийно-терминологическим аппаратом, используемым в российской теории и практике?

Если в области медиаобразования российская терминология практически полностью совпадает с англоязычными терминами, используемыми в международной практике, то в сфере информационной подготовки ситуация обстоит иначе. Нельзя не сказать, что в России и странах СНГ термин «информационная грамотность» не получил широкого распространения. Этот вывод сделан на основе проведенного исследования и анализа потока русскоязычных публикаций за последние 20 лет (Гендина 2012). В русскоязычной литературе, начиная с 70-х годов XX века, в качестве термина, интегрирующего всю совокупность сведений в области информационной подготовки граждан, активно используются «информационная культура» и «информационная культура личности».

Российские исследователи считают, что термины «информационная культура» и «информационная культура личности» являются наиболее емкими, обобщающими понятиями. Они трактуются как интегративные, позволяющие отразить потребность современного человека в различных видах информации и комплексном использовании разнообразных видов ИКТ.

В настоящее время под информационной культурой все чаще понимается особый феномен информационного общества. Информационная культура предполагает концентрацию внимания не только на технологии, но и в равной степени – на гуманитарных аспектах информатизации, связанных прежде всего с социальным характером процесса передачи информации, с ориентацией на человека, его развитие, на свободный доступ к информации как общечеловеческому достоянию и условию приспособления к динамично меняющейся среде информационного общества. В зависимости от объекта рассмотрения выделяют информационную культуру общества, информационную культуру отдельных категорий потребителей информации (детей, подростков и юношества; отдельных категорий специалистов – врачей, учителей, юристов и т. д.), информационную культуру личности.

Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Она является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе (Гендина 2008, с. 65).

Это понятие позволяет интегрировать в информационной подготовке граждан как достижения ИКТ, так и знание традиционных и сетевых информационных ресурсов, умения по их аналитико-синтетической переработке, критическому анализу информации и самостоятельной подготовке на этой основе собственных информационных продуктов.

Особое место в составе понятия «информационная культура личности» занимает информационное мировоззрение. Его суть – ценностное (осмысленное, ответственное) отношение и к информации, и к создаваемым и используемым информационным продуктам, и к техническим средствам, информационным технологиям. Информационное мировоззрение – это система взглядов человека на мир информации и собственное место в нем, включающая в себя ценности, убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности.

Связь мировоззренческих знаний с личной практикой – важное условие превращения простой осведомленности в убеждения. Информационное мировоззрение нельзя «вложить («вбить») в голову», надо создать условия

для того, чтобы человек сам пришел к своим убеждениям. Информационное мировоззрение неразрывно связано с мотивацией учащихся на информационную подготовку, в частности, на освоение информационной грамотности. Именно мотивация учащихся определяет успешность их информационной подготовки.

В целом, имеющиеся в российской науке и практике подходы к информационной подготовке вполне совместимы с международными. Различия между развиваемыми в России идеями формирования информационной культуры личности и продвигаемой ИФЛА и ЮНЕСКО идеей интеграции медиа- и информационной грамотности не носят принципиального характера. Они лишь отражают стремление российских ученых и практиков сочетать преимущества международной теории и практики с традициями национальной культуры и образования, накопленным опытом российских библиотек и учреждений образования.

Какова ситуация с информационным образованием и просвещением в России?

Прежде чем дать ответ на этот вопрос, надо уточнить, какой смысл мы вкладываем в эти понятия.

Под информационным образованием мы будем понимать целенаправленный процесс обучения граждан знаниям, умениям и навыкам работы с информацией в системе общего и профессионального образования. Под информационным просвещением будем понимать распространение информационных знаний, умений и навыков с помощью воспитательных и пропагандистских мероприятий. Подчеркнем, что информационное образование отличается от информационного просвещения наличием управления процессом усвоения информационных знаний, умений и навыков в целях использования в учебной или профессиональной деятельности, обязательным взаимодействием педагога и обучаемых.

В настоящее время информационное образование и информационное просвещение в России обеспечивают два социальных института – образовательные (учебные) заведения и библиотеки. Определенный вклад вносят также профессиональные ассоциации и общественные организации. Соответственно, деятельность общеобразовательных и профессиональных учебных заведений сосредоточена на информационном образовании, а деятельность библиотек, профессиональных библиотечных ассоциаций и общественных организаций – на информационном просвещении.

Деятельность образовательных (учебных) заведений. Информационная грамотность формируется в общеобразовательной школе в рамках учебной

дисциплины «Основы информатики и вычислительной техники», в колледжах и университетах – за счет курса «Основы информатики» и ряда аналогичных учебных дисциплин: «Информационные технологии», «Компьютерные технологии», «Программирование», «Новые информационные технологии и компьютерная техника» и т.п. Изучение этих учебных дисциплин является обязательным. Они призваны ликвидировать компьютерную безграмотность и показать области применения персонального компьютера. Однако в задачи этих учебных дисциплин не входит формирование знаний, связанных с контентом, методами анализа и синтеза информации, ее критической оценки, создания новых информационных продуктов на основе самостоятельно проведенного поиска, отбора и критического анализа информации.

В отличие от информационной подготовки медиаобразование не является обязательным в системе образования России и носит факультативный характер. Кроме общеобразовательной школы, медиаобразовательные программы реализуются в системе дополнительного образования (в центрах и домах детского и юношеского творчества) и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.). В системе высшего профессионального образования государственная подготовка специалистов в области медиаобразования реализуется в России с 2002 года за счет введения в педагогических вузах специализации «Медиаобразование».

Деятельность библиотек. Располагая в своих фондах множеством разнообразных источников информации, библиотеки осуществляют обучение граждан поиску и навыкам работы с различными видами информации, преимущественно документальной. Для этого проводятся беседы и консультирование читателей по библиографическому поиску и методике работы с литературой, лекции о библиотеке и правилах ее использования, экскурсии по библиотеке, книжные выставки, практические занятия по использованию традиционных и электронных информационных ресурсов, включая Интернет, библиотечные уроки, деловые игры, информационные конкурсы, турниры и т.п.

Деятельность профессиональных ассоциаций. Развитию информационной культуры граждан России содействует Российская библиотечная ассоциация (РБА). Разработанные РБА Модельные стандарты для публичных, детских, юношеских и специальных библиотек РФ содержат раздел «Развитие информационной культуры пользователей». В нем формирование информационных потребностей и информационной культуры читателей и всего местного населения выделено в качестве самостоятельного направления библиотечной деятельности и сопровождается перечнем конкретных мероприятий, проведение которых является обязательным.

Русская школьная библиотечная ассоциация (РШБА) реализовала важный социальный заказ. По ее инициативе решением Правительства РФ с 2011 года в школьных библиотеках России введена новая должность – «Педагог-библиотекарь», в должностные обязанности которого входит формирование информационной культуры школьников.

Существенный вклад в развитие медиаобразования России вносит Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России, а также научная школа «Медиаобразование и медиакомпетентность» (Федоров 2001; 2009; 2010).

По инициативе этой Ассоциации созданы и поддерживаются несколько медиаобразовательных интернет-сайтов, включая сайт на федеральном портале Министерства образования и науки Российской Федерации – <http://edu.of.ru/mediaeducation>, специальный портал «Информационная грамотность и медиаобразование» (<http://www.mediagram.ru/>), выпускается журнал «Медиаобразование» (в традиционном печатном виде и в интернет-версии – <http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>), проводятся конференции и семинары.

Деятельность Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». Весомый вклад в продвижение идей информационной грамотности и информационной культуры в России и СНГ вносит Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» (председатель – Е. И. Кузьмин). Комитет координирует деятельность российских библиотечно-информационных и образовательных учреждений, научных коллективов и отдельных исследователей в сфере информационной подготовки граждан, продвигая один из важнейших приоритетов этой Программы – информационную грамотность, развивая национальные традиции формирования информационной культуры личности. Важнейшими направлениями его деятельности в этой сфере являются: организационная, информационно-издательская и просветительская.

Организационная деятельность включает инициативу создания и десятилетней поддержки НИИ информационных технологий социальной сферы в Кемеровском государственном университете культуры и искусств (НИИ ИТ СС КемГУКИ), а также проведение международных, всероссийских и региональных конференций, семинаров, круглых столов, дискуссий по проблемам информационной грамотности и информационной культуры.

Информационно-издательская деятельность Российского комитета включает сбор, систематизацию и анализ актуальных публикаций и документов России, ЮНЕСКО, ООН и других международных организаций по гуманитарным вопросам формирования глобального информационного общества и построения информационного общества в России. Наиболее важные из них переводятся и издаются на русском языке в печатном и электронном виде, а затем бесплатно распространяются среди федеральных и региональных би-

блиотек, образовательных учреждений, научных и информационных центров России. В рамках серии «Информационная грамотность и информационная культура» были изданы следующие публикации:

- Руководство по разработке библиотечных программ грамотности (2006);
- Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины (2006);
- Стандарты ИКТ-компетентности для учителей: стратегические основы (2009);
- Стандарты ИКТ-компетентности для учителей: модули стандартов компетентности (2009);
- Стандарты ИКТ-компетентности для учителей: руководство по внедрению стандартов (2009);
- Информационная грамотность: международные перспективы (2010).

Просветительская деятельность Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» основана на проведении конференций, семинаров, круглых столов, информационно-просветительских акций (в частности, «Дни Программы «Информация для всех» в Кузбассе»), публикациях в СМИ.

Средством оперативного доведения информации по проблемам информационной грамотности является сайт <http://www.ifarcom.ru/>.

Проблемы информационной подготовки и медиаобразования в России

Барьерами, сдерживающими развитие информационной подготовки и медиаобразования в России, являются:

- отсутствие единого подхода к пониманию сущности информационной подготовки и медиаобразования. Не только в массовом сознании, но и на уровне Министерства образования России информационная подготовка ассоциируется преимущественно с компьютерной грамотностью и ИКТ-грамотностью;
- стихийность, необязательность информационной подготовки и медиаобразования, реализуемых на базе библиотек;
- отсутствие в России центров, координирующих усилия многочисленных специалистов различных областей знания в целях развития информационной подготовки и медиаобразования граждан.

К числу наиболее острых проблем относятся:

1. Отсутствие целостной государственной концепции информационного образования и медиаобразования, охватывающей все ступени системы непрерывного образования. Вследствие этого идея информационной подготовки связывается преимущественно с ликвидацией компьютерной безграмотности и овладением навыками работы с персональным компьютером. Интегративные курсы типа «Основы информационной культуры личности», «Основы информационной культуры специалиста», «Основы медиакультуры» не являются обязательными в системе общего, среднего и высшего специального образования.
2. Параллелизм и нескоординированность на государственном уровне деятельности библиотек и образовательных учреждений по информационной подготовке и медиаобразованию. Каждый из этих социальных институтов осуществляет свою деятельность обособленно: библиотеки слабо учитывают требования к знаниям и умениям в работе с информацией, заложенным в учебных программах образовательных учебных заведений, а образовательные учреждения не опираются на возможности библиотек. В результате из-за нарушения принципов целостности и преемственности, дифференцированного подхода в обучении, а также из-за его дублирования страдает качество информационной подготовки учащихся.
3. Дефицит квалифицированных педагогических и библиотечно-информационных кадров, призванных обеспечивать информационную подготовку граждан и медиаобразование.
4. Дефицит современных учебно-методических изданий, включая электронные учебные пособия, необходимые для информационной подготовки и медиаобразования граждан.
5. Разноуровневость и различная степень развитости инфраструктуры информационной подготовки в различных регионах России, включая различную степень оснащенности персональными компьютерами и подключением к скоростному Интернету библиотек и образовательных учреждений, а также нехватка полноценных информационных ресурсов, на базе которых должно проводиться информационное обучение и медиаобразование.
6. Осознание и учет этих проблем имеют особое значение в контексте новых инициатив ЮНЕСКО и ИФЛА по интеграции информационной и медиаграмотности.

Общегосударственные задачи в сфере информационного и медиаобразования граждан России

Требуется государственный подход к организации информационной подготовки граждан для преодоления эпизодической, несистемной работы образовательных учреждений и библиотек, выполняемой преимущественно на инициативной основе.

Необходима разработка приоритетных национальных и региональных программ информационного и медиаобразования, а также национальных стандартов информационного и медиаобразования.

Требуется включение информационной грамотности (информационной культуры) и медиаграмотности в образовательные программы учебных заведений всех ступеней образования.

Необходимо привлечение самого широкого общественного внимания к проблемам информационной культуры, медиа- и информационной грамотности: от уровня руководителей системой образования и библиотек России до уровня профессиональных библиотечно-информационных ассоциаций, иных общественных организаций, СМИ, а также учителей, библиотекарей, журналистов.

В заключение следует отметить, что в настоящее время информационное и медиаобразование граждан приобретает особую актуальность и социальную значимость в связи с развитием и становлением информационного общества, глобальным характером использования ИКТ, стратегическим курсом России на инновационный путь развития основных сфер экономики и общественной жизни. Россия не стоит в стороне от инициатив таких авторитетных международных организаций, как ЮНЕСКО и ИФЛА.

Источники

1. Гендина, Н. И. Информационная подготовка и медиаобразование в России и странах СНГ. Проблемы формирования информационной культуры личности и продвижения идей информационной и медиаграмотности / Н. И. Гендина. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 185 с.
2. Гендина, Н. И. Школьная библиотека как центр формирования информационной культуры личности: учебно-методическое пособие / Н. И. Гендина и [др.]. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2008. – 352 с.
3. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов [Электронный ресурс] / науч. ред. Н. И. Гендина, С. Г. Корко-

-
- носенко; пер. Е. Малявская; ЮНЕСКО. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 198 с. – Режим доступа: <http://ru.iite.unesco.org/publications/3214706/>.
4. Московская декларация по медиа- и информационной грамотности (Москва, 24–28 июня 2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifapcom.ru/ru/news/1347>.
 5. Рекомендации ИФЛА по медийной и информационной грамотности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-ru.pdf>.
 6. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
 7. Федоров, А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А. В. Федоров. – М., 2009. – 234 с.
 8. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика [Текст] / А. В. Федоров. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
 9. Media and Information Literacy Curriculum for Teachers (prepared by UNESCO) Electronic resource / Wilson, Carolyn; Grizzle, Alton; Tuazon, Ramon; Akyempong, Kwame; Cheung, Chi Kim. – Paris, UNESCO, 2011. – 192 p., illus. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>.

Сергей Григорьевич КОРКОНОСЕНКО
*Профессор Санкт-Петербургского
государственного университета
(Санкт-Петербург, Российская Федерация)*

Медиаполис: новая среда для медиаличности

Создание новых идей и проектов в сфере медиаграмотности в настоящее время предполагает осознание фундаментальных тенденций медиаповедения так называемого «простого» человека, а также взаимоотношений человеческих сообществ и средств массовой информации. Существование в мире медиа представляет собой повседневную практику, с которой наш современник освоился и в которой легко ориентируется – не только в технологическом измерении, но и с точки зрения принятых правил поведения. Об этом свидетельствуют данные социологической статистики. Так, согласно информации исследовательской группы «ЦИРКОН», высокий уровень медиаграмотности (знание, понимание и навыки поведения в медийной среде) в сентябре 2011 года демонстрировали 39% россиян, тогда как низкий – 31% (два года назад ситуация выглядела хуже: 31% и 23% соответственно). При этом в 2011 году 62% опрошенных выражали уверенность в том, что человек сам может разобраться в потоке информации, отделить качественную информацию от информационного «мусора»⁵⁹. Даже если в этом заявлении есть оттенок завышенной самооценки, оно все равно свидетельствует о прочной адаптации наших современников к новейшим условиям медиажизни.

Стремительно меняющиеся реалии дают повод для поиска нетрадиционных углов зрения на рост медийной составляющей жизни людских сообществ. Эта сугубо современная ситуация была целостно схвачена британским ученым Роджером Силверстоуном в названии его монографии «Media and Morality: on the Rise of the Mediapolis». Емкий научный образ – медиаполис (mediapolis) – вбирает в себя многомерность и глубину произошедших перемен. Силверстоун так объяснял свой выбор вектора рассуждений о нынешнем обществе и человеке в нем: «Мы попали в зависимость от медиа в своей повседневной жизни... Действительно, если пользоваться простыми и разумными эмпирическими категориями, то будет вполне ясно, что медиа... не могут являться всем. Жизнь проживается вне медиа, и для многих людей, если не для статистического большинства во всем мире, медиа... отсутствуют, недоступны, не важны... Жизнь проживают – в семьях, организациях и государствах – без апелляции к медиа...

⁵⁹ См. <http://www.slideshare.net/ZirconResearchGroup/ss-13410585>.

В моих рассуждениях все это учитывается. Но они также обосновывают значимость медиа для нашей ориентации в мире... способами, которые невозможно было представить себе до электронной эры» (Silverstone 2007, p. 5–6).

В приведенном обосновании авторской позиции привлекают, во-первых, взвешенность оценок произошедших перемен (без встречающейся нередко заполошной демонизации медийных каналов) и, во-вторых, стремление искать решения коренных проблем в повседневной жизнедеятельности человека и общества, а не во внешних по отношению к ней факторах (вроде политики и технологии). Примечательно, что в название книги вынесено соотношение медиа и морали – «Media and Morality».

Об этом феномене размышляют и другие известные ученые, хотя и используя иную терминологию. «Думая о коммуникативном городе» – так голландский профессор Сиз Хамелинк назвал свое недавнее выступление на крупном международном форуме (Hamelink 2011, p. 31). Тема семинара, прошедшего в 2012 году в Католическом Университете Милана, была обозначена как «Media & the City». В повестку дня вошли следующие вопросы: города как пространства использования медиа и влияние медиа на текущую жизнь городов; присутствие медиа в контекстах городской жизни и социальных процессах; воздействие медиапредприятий на городские контексты и др. (Media & the City Workshop). Московский государственный университет в 2012 году собрал экспертов для обсуждения проблемной области «Коммуникационная структура современного города». В Хельсинки в 2013 году планируется провести симпозиум «Spectacular/Ordinary/Contested Media City». С другой стороны, в мире появляются прецеденты, подобные проекту Mediapolis, осуществленному в Сингапуре (иное название – Media City). Этот медиаполис существует физически – как правительственная компания, район «большого» города и комплекс производственных площадок. Администрация проекта сообщает, что он представляет собой «медиацентричный город, построенный для того, чтобы стимулировать творчество, сотрудничество и возникновение связей... Коллективный дух в производственной работе делает Mediapolis местом, куда приходят идеи... Mediapolis – это место, где цифровые медиа сливаются с жизнью сообщества...» (Our Media City).

Идея медиаполиса как своеобразного цивилизационного образования была подхвачена другими исследователями и получила у них расширенное толкование. Они особо выделяют два связанных между собой явления, которые до некоторой степени являются базовыми характеристиками современного состояния человека: «во-первых, понятие медиадеятельности как совокупности действий, стратегий и тактик, норм и ценностей, которые вместе с технологией предопределяют выпуск культурных продуктов внутри медиаиндустрии и между ее отдельными секторами (журналистика, реклама, кино и телевиде-

ние, цифровые игры и т.д.)... Во-вторых, понимание медиатеатральности как диапазона действий и социальных стандартов, которые растущему числу людей – и большинству подростков – предлагаются в контексте современной цифровой культуры... а именно: использование в роли производителей медиа в большей (или равной) степени, чем в качестве потребителей медиа» (Deuze 2009, p. 23–24).

С точки зрения исследовательских задач речь должна идти о переключении внимания с институтов и профессионалов медиа на «обыденную» личность, причем активную в своем медиаповедении, в том числе в тех случаях, когда активность навязывается ей помимо ее желания и согласия. С этих позиций напрашивается дополнение к выразительной метафоре медиаполиса – а именно, по нашему мнению, **«медиажизнь»** (media life). Она, в согласии с взглядами Силверстоуна, не противопоставляется «обычной» жизни в ее традиционном синкретическом понимании, но становится ее неотъемлемой и важнейшей частью. В то же время она протекает по собственным законам и правилам, как имеет свои регламенты, обычаи и стандарты жизнь в экономике, семейном и родовом окружении, политике и пр.

От науки требуется высокая степень готовности к качественно изменившейся ситуации, по меньшей мере, следовало бы ожидать заметного роста интереса к так называемому аудиторному поведению в сфере медиа (хотя каноническое понимание аудитории как совокупности потребителей информации, по всей видимости, все скорее будет утрачивать смысл). Большинство специалистов рассматривают политику и технологическую революцию как ведущие факторы коренного преобразования медиа. Подобные заключения можно найти в многочисленных источниках, как отечественных, так и зарубежных, они едва ли не стали уже общим местом. Мы не считаем такое решение научной задачи исчерпывающе полным и корректным. В частности, в политической и технологической проекциях не поддается адекватному пониманию само по себе общественное сознание, в том числе как среда, формирующая почву для коммуникационной активности личности. Скорее, для этого необходимо налаживать взаимопонимание с историей, культурологией, социальной психологией, оказавшимися на обочине трансдисциплинарной исследовательской практики.

С точки зрения уровня осмысления ситуации медиаполиса и медиажизни, несомненно, нужен скачок в развитии теоретических, фундаментальных изысканий. Ситуация требует свежих идей, возможно – новых парадигмальных решений вместо преобладающих сегодня эмпирических наблюдений. Было бы странно отрицать значимость сбора конкретных данных, включая опыты в жанре case study. Но еще менее уместно соглашаться с засильем сугубо описательных проектов, когда реальность вызывает к выдвиганию и проверке гипотез высокого теоретического уровня.

Попытку такого исследования предприняли сотрудники кафедры теории журналистики и массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета. Здесь разработан проект под названием **«Современный российский медиаполис»** и делаются шаги к его практической реализации, главным образом на материале Санкт-Петербурга. Интеллектуальным толчком к началу работы послужил комплекс тех идей, положений и данных, которые были представлены нами выше. Общий замысел заключается в том, чтобы выстроить (лучше сказать – воспроизвести) некую медийную копию мегаполиса, или отразить его в медийной ипостаси. Аналогов такого исследования, насколько нам известно, не существует.

Подобно тому как реальный, «физический» город несет в себе многообразие взаимосвязанных подструктур и элементов, медиаполис тоже «состоит» из управления и производства, инфраструктуры и частной жизни граждан, массового сознания и речевого общения и т.д. Конечно, было бы наивно исходить из предположения о полном тождестве в составе элементов, но параллели могут оказаться уместными и в научном отношении плодотворными. Далее мы раскроем основные направления и проблематику работы, которые должны сформировать содержание итоговой монографии.

В первую очередь требуется договориться о том, что будет пониматься под медиаполисом. Надо заметить, что это слово имеет хождение в публичной сфере (помимо того контекста, который был предложен Силверстоуном): так называют себя рекламные фирмы и консалтинговые агентства, издательские дома и даже программа на французском радиоканале «Еurore 1». Не стоит доказывать, что это, как правило, результат случайного выбора, а не теоретико-концептуального поиска. В нашем проекте медиаполис понимается одновременно в нескольких проекциях:

1. состояние (качество жизни) общества и человека, формируемое интенсивным развитием медийных технологий, ростом производства и использования медиапродукции;
2. надматериальная среда обитания человека и социума, создаваемая медийной коммуникацией и лишенная пространственной определенности;
3. методологический инструментарий, объясняющий события и процессы в современном мире в свете производства и использования медиапродукции.

Содержание, качественные характеристики и оценки медиаполиса лежат за пределами этих формулировок. Их поиск и интерпретация как раз и составляют задачу исследовательского коллектива на каждом из тематических направлений. Иначе говоря, таким образом проявит себя избранная нами методологическая парадигма под обобщенным наименованием «медиаполис».

Например, *качество жизни* (медиажизнь, media life): здесь предстоит выявить соотношение инфраструктурных и технологических факторов, с одной стороны, и социальных, экономических, социально-психологических (возможно – экологических и антропологических), с другой стороны. В противном случае мы придем к примитивному технологическому детерминизму, который уже не пользуется в науке популярностью в качестве объяснительной системы. С точки зрения тенденций развития науки нам ближе будет внимание к исследованию мира повседневности (повседневных практик), которое представляет повышенный интерес для социологии, социальной психологии и других социально-гуманитарных наук. В частности, разработчики политической социологии повседневности отмечают, что «возрождение интереса к миру повседневности в рамках социологии повседневных практик было связано с “практическим поворотом”... – обособлением мира рутинных действий в самостоятельную область исследований... Основной формой существования в повседневном мире становится практическое действие, образующее динамическое единство со структурным контекстом (Э. Гидденс)... В различных культурах или традициях одни и те же понятия имеют разный смысл в зависимости от деятельностного контекста» (Плотичкина 2010, с. 234–235, 237).

Как можно заметить, такой взгляд на социальную действительность органичен нашему пониманию медиаполиса как рутинной, регулярной практики его обитателей, погруженных во взаимодействие с медиа. Этот аспект исследования заслуживает подробного освещения в анализе жизни *граждан медиаполиса*, что составляет один из центральных разделов исследовательского проекта. Гражданин в данном случае рассматривается в непосредственной связи с этимологическими корнями слова, как горожанин, рядовой житель медиаполиса, при всей условности границ этого квазитерриториального образования.

Не менее значим он и для анализа темы *трудовых ресурсов* медиаполиса. Повседневные практики людей, профессионально занятых производством медиа, нас, конечно, интересуют и в традиционном смысле – с точки зрения организации труда в медиаорганизациях и состава кадрового корпуса. Приходится признать, что сколько-нибудь точных данных о кадровом составе мы не обнаружим, ибо полноценная ведомственная статистика сегодня, в отличие от прежних десятилетий, не ведется, и можно оперировать разве что отдельными фрагментарными сведениями. Так что эту задачу придется до времени снять. Полезно будет проследить тенденции изменения кадрового корпуса (профессиональные приоритеты, новые должностные и квалификационные позиции, возраст, характер образования), но и это получится лишь отчасти. Впрочем, даже оценочные характеристики дают серьезные поводы для размышлений. Это относится, например, к количественному измерению системы СМИ. Так, по данным ЮНЕСКО, в середине 2000-х годов в России насчитывалось 102 тысячи газетных журналистов, по этому показателю

наша страна занимала первое место в мире. Для сравнения: в Китае (второе место) – 84 тысячи, в США – 54 тысячи. И это при том, что население Китая в 10 раз больше, чем у нас, а доходы американских печатных СМИ от рекламы превышают российские показатели приблизительно в 20 раз. То есть ни с демографической, ни с экономической точек зрения первенство России не находит обоснования (Иванов 2011). Можно предположить, что мы являемся свидетелями кадрового хаоса и неизбежного его следствия – понижения уровня квалификации работников.

Некоторые тенденции в динамике профессионально-квалификационных характеристик сотрудников выявляются в наблюдениях рекрутинговых агентств. Для своих выводов они используют индекс HeadHunter (hh.индекс), который показывает, сколько резюме приходится на одну вакансию в определенной профессиональной области на сайте hh.ru за заданный период времени. Для нормальной рыночной ситуации показатель индекса составляет от 2 до 3 пунктов. Однако к концу 2011 года на одну вакансию специалиста по работе в социальных сетях или блогера приходилось всего 0,5 резюме и работодателям было не из кого выбирать. В то же время на рынке труда традиционных СМИ ситуация скорее обратная: переизбыток кадров, нерелевантность предложений требованиям работодателей породили серьезный дисбаланс. По некоторым позициям в медийных структурах на одну вакансию приходится до 40 соискателей. Наиболее острый дисбаланс спроса и предложения – на позициях рядовых журналистов, обозревателей и корреспондентов (hh.индекс 37,7), режиссеров теле- и радио эфира (32,6), фотографов (28,1) (Шматко 2012, с. 94–95).

Иными словами, трудовые ресурсы медиаполиса претерпевают глубокие структурные изменения, которые происходят стихийно и остаются главным образом вне поля зрения исследователей. В этих обстоятельствах особенно важно обратить взгляд на самоидентификацию работников в условиях медиаполиса, их рефлексию по поводу изменения условий труда и производства, отношения в редакционных и иных коллективах, наконец, портретные характеристики типичных «новых» профессионалов – все это доступно и в высшей степени значимо.

Отделить жизнь от среды обитания можно лишь в абстрактно-схематическом измерении. Вместе с тем расстановка акцентов в этих случаях будет все же различной. Средовый подход предполагает первоочередное внимание к *потребности в медиа* – со стороны человека (это главный персонаж), а также структурированных и неструктурированных общностей. По всей видимости, они не исчерпываются первичными потребностями (по А. Маслоу) – физиологией и безопасностью, а включают в себя так называемые вторичные потребности, которые в известных контекстах даже превалируют. Имеется в

виду, в частности, высший уровень «пирамиды» Маслоу – самовыражение. Нельзя не учитывать, что в XXI веке именно возможность самовыражения стала предметом самого острого беспокойства со стороны правозащитных движений, международных просветительских организаций, медиасообществ, ответственных политиков и, следом за тем, исследователей гуманитарной направленности. «Представители международных институтов и национальных правительств во всем мире подтверждают, что свобода самовыражения относится к числу фундаментальных прав человека», – считают нужным подчеркнуть авторы глобального исследования доступа к Интернету, проведенного для ЮНЕСКО (Dutton et al. 2010, p. 7).

Соответственно, и *управление медиаполисом* трудно представить себе как набор алгоритмов воздействия извне, административно; здесь будут сильны элементы спонтанности, саморегулирования, горизонтальной координации, неформальных связей и т.п. В сфере медиа, как и в общественной жизни в целом, государство и другие официальные социальные институты играют важную и необходимую, но всего лишь обеспечивающую роль, если говорить о правах и свободах человека, гражданской активности, а тем более – о массовом общении. В определенном смысле институциональные ресурсы в настоящее время вообще близки к исчерпанию, и в немалой степени это объясняется как раз доступностью медийных технологий рядовому обитателю медиаполиса.

Текущая история дает все больше примеров того, как стремление администрации и пресс-монополий сохранить контроль над процессами медиажизни приводит к резким столкновениям, а то и громким скандалам⁶⁰. Ким Кэмпбелл – руководитель международных общественных организаций, в прошлом премьер-министр Канады – сообщает, что в Соединенных Штатах причиной для беспокойства являются изменения в законах, регламентирующих деятельность общественных медиа. По ее словам, «большие проблемы сегодня характерны даже для старых демократий, как, например, в Великобритании или Франции. В частности, во Франции мы видим слишком тесную связь между собственниками медиа и президентом» (Томак 2010).

К анализу среды относится и изучение *инфраструктуры* медиаполиса. Большой ценностью будет обладать уже сам по себе сбор максимально возможного объема сведений о СМИ и других медиаканалах, которые в совокупности образуют единое, сложно организованное внутри себя пространство бытования социума и человека. Источниками информации до некоторой степени служат базы данных, которыми располагают исследовательские (рейтинговые) фирмы, хотя они не ставят перед собой задачу целостного описания инфраструктуры. Разумеется, помимо средств массовой информации, необходимо также помнить о библиотеках, сайтах органов власти, меж-

⁶⁰ Российских реалий, которые вызывают массу нареканий, мы намеренно не касаемся.

университетских сетях, архивах, и т.п. Обращение к проблемным сюжетам в этой части проекта не только не исключается, но и предполагается как обязательное. К примеру, комфортна ли инфраструктурная среда для ее обитателей? Получает ли она рациональное обоснование или же строится на началах произвола и анархии? В какой мере она нацелена на ускоренное самовоспроизводство и вообще – есть ли у нее перспективы в будущем, или ей суждено остаться случайностью настоящего (если не прошлого)? Уместно ли сегодня разделение на транснациональные и, скажем, локальные каналы? Наконец, «совпадаем» ли мы с тенденциями и опытом, сложившимися в иных мировых медиаполисах, и надо ли нам вообще «совпадать»?

Особая среда для нас – *языковая, речевая*. Здесь, конечно, нельзя ограничиться дежурной критикой порчи языка в сетевых коммуникациях и СМИ. Специалисты уже уверенно констатируют, что «специфические условия онлайн-коммуникации порождают феномен, который называют “сетевая речь” или “язык Интернета”. Несмотря на то, что интернет-общение стало по-настоящему массовым лишь в последнее десятилетие, активность обращения исследователей к языковому материалу всемирной Сети уже позволяет говорить о существовании такого научного направления, как интернет-лингвистика» (Горячев 2011, с. 200).

Важно своевременно уловить, рождается ли новая речь как универсальная принадлежность человека и общества или мы сталкиваемся с речевым разноголосьем, порождающим своего рода новый Вавилон (как минимум – межпоколенческий разрыв в понимании обитателями мегаполиса друг друга). Кто источник моды и стандарта, что ныне (завтра) называется речевой культурой? Какие институты ответственны за «управление» речевыми процессами, да и надо ли ими управлять? Опять-таки, что национального и интернационального наблюдается в этих процессах? Быть может, дело вообще идет к новому эсперанто?

В тесной связи с массовой речью, но в особом режиме развиваются *культурное сознание* и самосознание медиаполиса. Несомненно, здесь происходят существенные, возможно – фундаментальные сдвиги, причем вряд ли изменения носят однородный характер. С одной стороны, как минимум, расширяется доступ человека к культурному достоянию, причем не только в границах реального мегаполиса, но и в планетарных масштабах. С другой стороны, массовизация и сопутствующее ей опрощение культуры тоже, что называется, лежат на поверхности.

Но под слоем этих констатаций очевидного находятся особые культурные феномены, порожденные собственно медийной жизнью и прежде всего сетевым общением. К примеру, в специфическом свете предстает городской фоль-

клор. Какие мифы и легенды возникают в круговороте сетевого общения? Соответственно, какими духовно-культурными ценностями они насыщаются и как уживаются с прежним культурным багажом? Мы можем лично не соглашаться с «отвычкой» от бумажных книг и «старого» кинематографа, но обязаны признавать, что она стала приметой массовой повседневной практики и нуждается в изучении. Отдельно следует задуматься о кумирах толпы. Кажется, уходит время писателей как властителей дум, всеобщих признанных литературных образцов для подражания, мыслителей, героев кинофильмов... Нынешние кумиры и пророки – это блогеры, нередко без явных признаков личностной самобытности. Как такое замещение сказывается на массовом сознании и поведении, не равнозначно ли построение медиаполиса разрушению культурполиса (или хотя бы его качественному обеднению)?

Отдельного и углубленного внимания заслуживает самосознание личности, которая получила безграничные по сравнению с предыдущими эпохами возможности самовыражения и самореализации в медийном пространстве. В принципиальном плане эти приобретения соответствуют стратегии гуманизации – как идеологическому основанию цивилизационного скачка и движущей силе социальных преобразований. Есть основания утверждать, что в сфере медиа за последние десятилетия сложились условия для возвышения «человеческого фактора» и дело теперь за его полноценным использованием в интересах и самой личности, и социального сообщества. В этой связи приобретает актуальность и остроту вопрос о готовности горожанина к освоению того огромного потенциала свободы, который предоставляет ему медийная инфраструктура.

Речь идет о восприятии человеком своей свободы как неперемennого условия нормального устройства медиажизни в медиаполисе, с соответствующим волевым и эмоциональным сопровождением этого разумного осознания. При этом личная свобода понимается в самом высоком духовном смысле, не терпящая каких-либо ограничений своего содержания, сужения до границ «удобного» пользования, сведения к стандартному набору технологических операций (вроде компьютерных «кликов») и пр. Мы делали попытки двигаться в этом исследовательском направлении (Корконосенко и др. 2010; Корконосенко 2012) и считаем его одним из самых перспективных и актуальных для российской массово-коммуникационной науки.

Таковы общие контуры исследовательского проекта, направленного на изучение медиаполиса как комплексного феномена. На наш взгляд, проект имеет большой потенциал для использования в тесной связи с исследованиями в области медиа- и информационной грамотности, а также практики медиаобразования.

Источники

1. Горячев А. А. Сетевая речь // Сетевые СМИ российского мегаполиса / под ред. И. Н. Блохина, С. Г. Корконосенко. – СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2011. – С. 200–215.
2. Иванов И. Вон из профессии! <http://mediapedia.ru/2011/07/26/von-iz-professii/#more-1905> [проверено 28.08.2011].
3. Корконосенко С. Г., Кудрявцева М. Е., Слуцкий П. А. Свобода личности в массовой коммуникации / под ред. С. Г. Корконосенко. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2010. – 308 с.
4. Плотичкина Н. В. Политическая социология повседневности: концепт практик versus концепт фреймов // Политэкс, 2010. Т. 6. № 2. С. 228–241.
5. Томак М. Ким Кэмпбелл: внедрение инноваций невозможно без реализации свобод // День. 2010. 19 ноября. <http://www.day.kiev.ua/317288> [проверено 19.07.2012].
6. Шматко О. А. Новые медиа – новые люди? // Средства массовой информации в современном мире. Петербургские чтения: Материалы 51-й междунар. научно-практ. конф. / отв. ред.-сост. С. Г. Корконосенко. – СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2012. – С. 91–95.
7. Deuze, M. (2009). The Media Logic of Media Work // Journal of Media Sociology. Vol. 1, N 2. Winter/Spring, p. 22–40.
8. Dutton, W. H., Dopatka, A., Hills, M., Law, G., and Nash, V. (2010). Freedom of Connection – Freedom of Expression: The Changing Legal and Regulatory Ecology Shaping the Internet. Oxford: Oxford Internet Institute, University of Oxford, 103 p.
9. Hamelink, C. (2011). Thinking about the Communicative City // Cities, Creativity, Connectivity: IAMCR 2011 conference. July 13–17. Istanbul: Kadir Has University, p. 31.
10. Korokonosenko, S. G. (2012). Personal Communication Freedom as a Problem and a Research Project // Journalism and Mass Communication. Vol. 2, N 1, p. 317–328.
11. Media & the City Workshop. <http://cci.utk.edu/conference/media-city-workshop> [проверено 26.10.2011].
12. Our Media City. <http://www.mda.gov.sg/mediapolis/Pages/index.html#/2/media-city/vision-mission> [проверено 25.06.2012].
13. Silverstone, R. (2007). Media and Morality: on the Rise of the Mediapolis. Cambridge: Polity Press, 215 p

Иосиф Михайлович ДЗЯЛОШИНСКИЙ

*Профессор Национального исследовательского
университета – Высшей школы экономики,
заведующий лабораторией исследований
в области бизнес-коммуникации
(Москва, Российская Федерация)*

О новом подходе к проблемам коммуникации

Значительный рост интереса к исследованию коммуникационных процессов является одной из характерных особенностей развития современной гуманитарной науки. Осуществляются проекты, в ходе которых изучаются особенности коммуникации в образовательной, производственной, политической и других социальных сферах; специфика взаимодействия учеников и учителей, студентов и преподавателей в разных культурах; стили общения в учебной аудитории; природа межкультурных конфликтов и способы их решения и т.д.

Можно выделить несколько основных причин этого интереса:

1. резкий количественный рост и усложнение контактов, в том числе с представителями других культур;
2. виртуализация информационного пространства, связанная с тем, что информационные образы объектов, персон и процессов теряют какую-либо связь с реальными образами;
3. глобализация информационной среды, выражающаяся в том, что если раньше заинтересованный субъект читал газету, журнал, смотрел телевизор, слушал радио и получал индивидуальную картину происходящего; то теперь он может обратиться к электронной медийной системе, которая выдает ему в значительной мере готовые количественные и качественные выводы, сделанные на основе анализа всего массива публикаций и передач;
4. появление принципиально новых коммуникационных форматов: Web 1.0 – производство содержания (контента) узкой группой специалистов для последующего потребления массой пользователей Сети; Web 2.0 – самостоятельное производство контента массой пользователей и активный обмен информацией между ними, возникновение социальных сетей; Web 3.0 – создание рекомендательных сервисов в Сети, формируемых исключительно на основе мнений потребителей.

В ходе осмысления исследователями столь сложной эмпирической ситуации было предложено большое количество подходов к анализу коммуника-

ционных процессов, что в свою очередь привело к возникновению множества научных направлений и дисциплин. Одну из них принято обозначать термином «коммуникативистика» (Землянова 2004).

На мой взгляд, понятие «коммуникативистика» имеет смысл использовать для обозначения всего комплекса научных дисциплин и практических приложений, описывающих, объясняющих и разрабатывающих методическое обеспечение для коммуникативной деятельности человека и социальных систем. Схематически этот тезис проиллюстрирован на рис. 1.



Рисунок 1. Междисциплинарный комплекс «Коммуникативистика»

Вряд ли необходимо доказывать, что каждая из представленных на схеме частных теорий коммуникации рано или поздно воплощается в прикладных методиках и рекомендациях. Ценность любой науки определяется не только уровнем теоретических обобщений, который она предлагает, но и областью применения ее выводов, практических рекомендаций для всего общества. Поэтому в любой современной науке существуют два основных уровня исследований: теоретический и прикладной. Можно констатировать, что в исследованиях коммуникации наряду с абстрактными, теоретическими представлениями, достаточно сильно дистанцированными от конкретной действительности, выкристаллизовались знания, которые непосредственно сфокусированы на изучении и решении практических коллизий коммуникационного поведения.

Хотя по вопросу о том, как именовать эту – прикладную – сферу коммуникационных исследований, нет согласия, существующие прецеденты формирования прикладной коммуникативистики позволяют предложить в качестве

предварительного определения следующую **общую формулировку**: прикладная коммуникативистика — комплекс научных дисциплин, исследующих конкретные коммуникационные ситуации с целью разработки практических советов и рекомендаций, служащих повышению эффективности коммуникации.

Понятийный аппарат прикладной коммуникативистики

В рамках данной статьи хотелось бы высказать гипотезу относительно **основного предмета** прикладной коммуникативистики, в качестве которого целесообразно рассматривать разнообразные регуляторы, определяющие коммуникативное поведение и взаимные коммуникативные ожидания субъектов коммуникации. Для обозначения этих «регуляторов» разные ученые используют различные понятия: принципы, постулаты, нормы, правила, дискурсы, конвенции, кодексы, форматы.

Наиболее популярным в настоящее время является понятие «**дискурс**» (*фр. discours, от лат. discursus – рассуждение, довод*), которое в словарях переводится на русский язык как речь, выступление, рассуждение. Однако в теоретической рефлексии дискурс чаще всего рассматривается как инструмент не только освоения реальности через «обговаривание», но и конструирования нормативных моделей – фреймов восприятия и сценариев поведения. Таким образом, дискурс – это одновременно и процесс, и результат (в виде сложившихся способов, правил и логики обсуждения чего-либо). При таком подходе дискурс рассматривается как сформировавшийся и закрепившийся в языке способ упорядочения действительности, способ видения мира, реализуемый в самых разнообразных (не только вербальных) практиках, а следовательно, не только отражающий мир, но и проектирующий и сотворяющий его.

Любой дискурс относится к институциональной коммуникации, осуществляемой в общественных институтах и являющейся важной составной частью функционирования этих институтов.

Основными параметрами институционального дискурса являются:

- набор типичных для данной сферы ситуаций общения (речевых событий);
- представление о типичных моделях речевого поведения при исполнении тех или иных социальных ролей;
- определенная (ограниченная) тематика общения, специфический набор интенций и вытекающих из них речевых стратегий (Шейгал 2004, с. 42).

Активно используется и понятие «**конвенция**», с помощью которого обозначаются принятые в данном обществе (и регламентируемые данным обществом) формы взаимодействия – в том числе и речевого (Остин 1986, с. 32–33; 6, с. 25).

Если иметь в виду социальные конвенции, регулирующие инициацию того или иного коммуникативного акта, то удобно рассматривать коммуникантов как членов неких – строгих и нестрогих – социальных иерархий, например:

- начальник / администратор / работодатель – подчиненный;
- старший чин (например, в армии) – младший чин;
- учитель / мастер / лектор – ученик / подмастерье / аудитория;
- родители / взрослые – дети;
- лидер – коллектив;
- владелец – арендатор;
- хозяин – гость.

Довольно часто для обозначения правил коммуникации используется понятие «**кодекс**». Е. В. Ключев пишет по этому поводу: «Коммуникативный кодекс представляет собой сложную систему принципов, регулирующих речевое поведение обеих сторон в ходе коммуникативного акта и базирующихся на ряде категорий и критериев. (Может возникнуть вопрос: как соотносится коммуникативный кодекс с тем, что было обозначено в качестве речевых конвенций? Коммуникативный кодекс в этом смысле есть более общее понятие, регулирующее, в частности, и речевые конвенции.)» (Ключев 2002, с. 112).

В последнее время чрезвычайно популярным стало понятие «**формат**». По-латыни формат – это «вид, внешнее оформление». В полиграфию термин вошел в XVIII веке в значении «размер печатного издания, размер листа». Причем речь шла уже о совершенно определенном эталоне, стандарте в полиграфической промышленности. Потом это понятие стало использоваться компьютерщиками для обозначения некоторых параметров, свойств и возможностей, с которыми могут работать соответствующие компьютерные программы. Из компьютерного лексикона пришло и производное понятие «форматировать»: 1) стереть старую информацию и установить новое программное обеспечение; 2) придать тексту определенный заранее заданный внешний вид, например: *форматировать текст по центру, левому или правому краю*. И в том, и в другом значении глагола «форматировать» сохраняется один и тот же смысл: структура, эталон.

По мнению Т. И. Суриковой, «вот эта актуализированная сема *стандарт, эталон* и позволила понятию *формат* активизироваться в обиходе теории и практики массовой коммуникации, когда утратили свои позиции эталонов, стандартов понятия *тип СМИ, жанр, стиль*, отражавшие системность этого явления. И слово становится модным...

Такое стечение лингвистических и экстралингвистических причин, на наш взгляд, и могло привести к тому, что в массовой коммуникации *формат* если не вытеснил обозначенные понятия, то, по крайней мере, стал употребляться как их современный, модный, соответствующий языковому вкусу времени синоним. Об этом свидетельствуют контексты его употребления и сочетаемость».

Не вдаваясь в анализ этих категорий, обозначу свою позицию. Она заключается в том, что наиболее адекватным термином, обозначающим все возможные регуляторы коммуникации, является **«матрица»**. Это понятие существовало задолго до появления одноименного фильма и имеет достаточно определенный смысл. Оно происходит от латинского *matrīx* (матка) и используется в металлообработке для обозначения инструментов со сквозным отверстием или углублением, используемых при штамповке, прессовании, а также в полиграфии для обозначения металлической пластинки с углубленным прямым изображением буквы или знака, служащей формой для отливки литер. И этот смысл – форма, задающая параметры для чего-то, – дает очень широкие возможности для использования данного понятия.

Наиболее адекватным термином для обозначения систем знаний, ценностей и норм, определяющих специфику коммуникации разных субъектов в разных ситуациях и позволяющих увязать эти системы с общесоциальной ситуацией, является понятие **«коммуникационная матрица»**, проявлениями которой выступают дискурсы, конвенции, кодексы. Схематически эта идея отображена на рис. 2.



Рисунок 2. Системная модель коммуникационной матрицы

Типы коммуникационных матриц

Множество различных коммуникационных матриц можно свести в три основные группы: вертикальные, горизонтальные и гибридные матрицы. Рассмотрим их основные характеристики.

Вертикальная матрица:

- субъекты коммуникации распределяются по вертикали (родители – дети; начальники – подчиненные; государство – подданные);
- государство играет доминирующую роль в большинстве коммуникативных процессов;
- доступ к информации затруднен множеством специальных нормативных актов;
- не реализуется право на свободное выражение собственного мнения.

Горизонтальная матрица:

- между субъектами коммуникации существуют партнерские отношения;
- отлажен механизм обратной связи;
- законодательно закреплено и реализуется право на свободный доступ к информации, на выражение собственного мнения, на личный выбор каналов коммуникации.

Гибридная матрица:

- субъекты коммуникации распределяются по классам, внутри которых существуют горизонтальные отношения, а между которыми – вертикальные;
- обеспечен частичный доступ к различным информационным массивам, однако доступ к значительной части информационных ресурсов требует специального разрешения.

Сегодня в России сосуществуют все три коммуникационные матрицы. Базовой является гибридная, а вертикальная и горизонтальная выступают в роли комплементарных матриц.

Функционируя в медиaprостранстве, коммуникационная матрица реализуется в виде **медиаматрицы**, то есть совокупности более или менее жестких норм и правил, в соответствии с которым создается массмедийный продукт. Медиаматрица действует на всех этапах журналистской и редакционной деятельности: при отборе новостей, определении жанров и т.д.

Медиаматрица, в свою очередь, разветвляется на несколько видов, обеспечивающих реализацию разных целей массовой коммуникации. В самом общем виде можно выделить такие медиаматрицы, как журналистика, реклама, PR и др.

О том, что СМИ как общественный институт и журналистика как тип социальной деятельности функционируют в соответствии с нормами и правилами, вытекающими из специфики общественного устройства, специалисты узнали из давней работы американских социологов Сиберта, Шрамма и Питерсона «Четыре теории прессы», опубликованной в Америке в 1956 году (Сиберт и др. 1998). Назвав эти нормы и правила «теориями прессы», авторы выделили четыре таких теории: авторитарную; либертарианскую; теорию социальной ответственности; советскую (коммунистическую).

К этим теориям прессы Макуэйл прибавил еще две: модель развивающихся стран и модель демократического участия. А согласно концепции Раймонда Уильямса, система СМИ может быть авторитарной, патерналистской, коммерческой, демократической. Авторитарной является такая система СМИ, в которой основной задачей коммуникации является передача инструкций, идей и подходов правящей группы. Патерналистская система – это авторитарная модель, в которой, однако, у правящей группы сохраняется ответственность перед обществом, т.е. ценности и цели, выходящие за рамки удержания власти. Хотя коммерческая система отличается от авторитарной или патерналистской большей степенью внутренней свободы, и «у нее есть свои ограничения, проистекающие из трудностей получения прибыли от некоторых форм коммуникации»: «можно говорить все, что угодно, при условии что вы можете позволить себе говорить, и говорить с прибылью». Реального примера демократической модели СМИ Уильямсу найти не удалось, поэтому для него она стала скорее системой принципов, которыми следует руководствоваться, чем конкретными предложениями на основе накопленного опыта [Sparks and Reading 1998].

В России проблемами типологизации СМИ активно занимались А. Акопов, Л. Реснянская, М. Шкондин и многие другие исследователи. Правда, чаще всего предметом их интереса был поиск эффективной формальной классификации СМИ, позволяющей создать некое подобие периодической системы Менделеева, в клеточках которой разместились бы все возможные типы СМИ⁶¹.

⁶¹ См.: Акопов А. И. Методика типологического исследования периодических изданий // На примере специальных журналов. – Иркутск, 1985; Бакшин В. В. Типологические характеристики еженедельника. – Владивосток, 1984; Грабельников А. А. Массовая информация в России: От первой газеты до информационного общества. – М., 2001; Методика типологического анализа периодической печати. – М., 1995; Реснянская Л. Л., Фомичева И. Д. Газета для всей России. – М., 1999; Средства массовой информации России. – М., 2005; Типологическое развитие журналистики. – Ростов-на-Дону, 1993; Типология изданий. – М., 1990; Типология периодических изданий. – Ростов-на-Дону, 1983; Типология периодической печати. – М., 1995; Шкондин М. В. Системная типологическая модель СМИ. – М., 2002; Шкондин М. В., Реснянская Л. Л. Типология периодической печати. – М., 2007.

Мой подход к анализу типов СМИ и журналистики был впервые сформулирован в 1988 году в статье, опубликованной в ныне забытом журнале «Слово лектора». Затем он излагался в некоторых других моих публикациях перестроечной эпохи. Позднее эти идеи были более или менее отчетливо выражены в книге «Российский журналист в посттоталитарную эпоху» и других публикациях⁶².

Суть подхода заключалась в утверждении, что в рамках российской профессиональной журналистской культуры сосуществуют несколько альтернативных парадигм профессиональной деятельности, отличающихся друг от друга всеми компонентами, включая и нравственно-этический. Все они располагаются в своеобразном «пространстве», образуемом тремя векторами, в качестве которых выступают фундаментальные социально-профессиональные установки, определяющие общий характер отношения журналиста к аудитории.

Первая из таких установок ставит журналиста *над* аудиторией, определяя его право рассматривать своих читателей как объект управления (воспитания, формирования), а себя – как носителя или транслятора управленческих программ разного типа и уровня. Если попытаться одним словом охватить конечный смысл деятельности журналиста, исповедующего этот подход, то этим словом будет «воздействие».

⁶² См.: Дзялошинский И. Еще раз о технократическом подходе // Слово лектора, 1988 № 4.; Дзялошинский И. Журналистское мышление: особенности структуры и функционирования на современном этапе / Средства массовой информации в формировании нового мышления. – Л., 1989; Дзялошинский И. Советская журналистика: три парадигмы творчества / Журналист. Пресса. Аудитория. – Л., 1991; Дзялошинский И. Категории и парадигмы журналистской деятельности / Основные понятия теории журналистики. – М., 1993; Дзялошинский И. Российские СМИ в избирательной кампании: уроки эффективности. – М., 1996; Дзялошинский И. Российский журналист в посттоталитарную эпоху. – М., 1996; Дзялошинский И. Как создаются «герои» и «дьяволы» // Советник, 1997, № 1; Дзялошинский И. В плену манипулятивных технологий // Советник, 1997, № 7; СМИ и структуры гражданского общества: проблемы взаимодействия. – М., 1999; Дзялошинский И. Редакционная политика как фактор успешной деятельности СМИ. – М., 2000; Дзялошинский И. Три типа профессионального поведения журналиста // Профессия журналист, 2001, № 4; Дзялошинский И. СМИ, власть и гражданское общество в регионе. – М., 2002; Дзялошинский И. Какая журналистика может считаться социальной? / НКО и СМИ: мостик через пропасть. – М., 2002; Дзялошинский И. Политические технологии в пространстве масс-медиа // Эффективное антикризисное управление, 2003, № 5–6; Дзялошинский И. СМИ, власть и гражданское общество в поисках баланса интересов / Региональные СМИ и демократия в России. – М., 2003; Дзялошинский И. Russia: Cultural Transformations, Tolerance, and the Media. South Atlantic Quarterly 105(3): 617–636 (2006); Дзялошинский И. Журналистика соучастия. Как сделать СМИ полезными людям. – М., 2006; Дзялошинский И. Роль СМИ в организации диалога власти и общества / Роль СМИ в формировании гражданского общества. – М., 2006; Дзялошинский И. СМИ как субъект публичной политики. Публичная политика в современной России. – М., 2006; Дзялошинский И. Инновационная журналистика: модное словосочетание или путь развития СМИ // Телецентр, 2007. № 1 (21); Дзялошинский И. Гражданские коммуникации в негражданском обществе / Медиаобразование: от теории к практике. – Томск, 2007.

Подобного рода журналистская практика получила свое достаточно фундаментальное обоснование в работах многих теоретиков и исследователей, создавших комплекс стройных и по-своему совершенных концепций управляющего воздействия. Они опираются на представление об активной роли средств массовой информации, выступающих в качестве субъекта пропаганды, и пассивной (несмотря на многочисленные оговорки) роли аудитории, рассматриваемой в качестве объекта идеологического, пропагандистского воздействия.

Вторая установка размещает журналиста *рядом* с аудиторией и ориентирует его на отношения информирования. В этом случае журналист считает своей основной профессиональной обязанностью поставлять аудитории разнообразные интересующие ее сведения, данные, материалы, оказывать помощь в выражении мнений.

Обе эти установки, несмотря на существенные различия между ними, приводят к отчуждению аудитории от СМИ.

Третья фундаментальная установка требует от журналиста находиться *внутри* определенного человеческого сообщества, рассматривать себя как заинтересованного участника совместного с аудиторией поиска решений сложных жизненных проблем. Главная идея такой журналистики заключается в том, что журналистам следует рассматривать читателей, зрителей, слушателей не как фон или пассивных наблюдателей, не как жертв различных обстоятельств, а как участников решения важных вопросов. Эта журналистика самоопределяется в таких терминах, как «гуманитарная», «личностная», «коммунитарная», журналистика соучастия и т.п.⁶³

Основной функцией/ролью так понимаемой журналистики становится «модератор диалога». Это означает, что журналистика может и должна создавать среду для равноправного диалога между различными социальными группами (сколь ни велики они и ни отличны по идеям, целям и организации), в ходе которого могут разрешаться социальные противоречия и конфликты. Журналистика может и должна объединять в информационном пространстве противоречивые мнения и установки, которые, став достоянием обществу, именно на этом пространстве могут найти пути сближения или, во всяком случае, аргументы для доказательства собственной состоятельности.

⁶³ В Америке примерно такая же идея была реализована в концепции гражданской (общественной) журналистики. Гражданская журналистика на первый план ставит не права журналистов, а их обязанности перед обществом. Другими словами, такая журналистика требует от редакторов и руководителей служб новостей выполнять журналистскую работу так, чтобы она помогала людям преодолевать чувство апатии, бессилия и отчужденности, побуждала их к действию, превращая их из пассивных зрителей в активных участников гражданских акций. Американский опыт функционирования гражданской журналистики изложен в книге: Эдвард Д. Миллер. Шарлоттский проект. Как помочь гражданам взять демократию в свои руки. – М., 1998.

Эта функция особенно необходима в обществе, раздираемом конфликтами и расколотом на лагеря, в обществе, не способном найти примирение на площадях и трибунах. Это та функция, которая способна перевести конфликт, разрушающий единство, в конфликт, выявляющий проблему, и тем самым приблизить его разрешение не на уровне уличной потасовки, но на позициях разумного и прагматического публичного диалога⁶⁴.

Как же выглядит ситуация в российских СМИ, если воспользоваться предложенной выше классификацией?

Первая группа – СМИ воздействия – принадлежащие государству и корпорациям, главной задачей которых является обеспечение влияния на общественное мнение и стереотипы поведения населения, представляют собой наиболее мощный и обеспеченный коммуникационный ресурс. Известно, что в настоящее время учредителями большинства региональных и до 80% муниципальных газет России являются органы государственной и муниципальной власти, что отражается и на редакционной политике этих изданий, и на их экономической независимости, поскольку, так или иначе, все они субсидируются из средств региональных и местных бюджетов. Полученные в ходе различных исследований материалы свидетельствуют о том, что отношения между властью и СМИ в России самоопределяются либо в терминах подчинения и услужения, либо в терминах войны. Третьего – то есть диалога, партнерства – не получается. На региональном уровне для руководителей любого ранга характерно нежелание учитывать особенности СМИ как самостоятельного социального института, стремление превратить журналистов в своих подручных, которым положено выполнять спущенные им поручения. Руководители администраций видят в местной прессе прежде всего нечто вроде дополнительной информационно-аналитической службы, а также отдела по работе с общественностью, но никак не контролера и критика своих действий. При всех индивидуальных различиях в возрасте, образовании, жизненном опыте руководители региональных и местных администраций нередко рассматривают СМИ не как самостоятельный институт гражданского общества и не как особый, относительно самостоятельный информационный бизнес, а исключительно как информационно-пропагандистский придаток к администрации. Многие из них изначально убеждены в том, что дело журналистов – помогать им, руководителям, решать стоящие перед ними проблемы.

⁶⁴ Подробно технология диалога в СМИ изложена в следующих работах: Реснянская Л. Двусторонняя коммуникация: методика организации общественного диалога. – М., 2001; Груша А. Формы и методы организации взаимодействия субъектов политики. Пресса и политический диалог. – М., 2001; Прохоров Е. Режим диалога для демократической журналистики открытого общества. – М., 2002.

СМИ второй группы, которые обычно называют коммерческими, потому что они ориентированы на извлечение прибыли за счет удовлетворения интересов и потребностей аудитории, тоже чувствуют себя неплохо. Данные исследований за последние десять лет дают основания считать, что у них есть благоприятные возможности развития. Рынок рекламы растет высокими темпами, непритязательная массовая аудитория с удовольствием поглощает контент не очень высокого качества.

Однако следствием коммерциализации СМИ стало то, что многие из них перестали не только соответствовать своему информационному назначению, но и выполнять присущие им культурные, просветительские и другие функции. Отсутствие традиций гражданского общества, выключенность населения из политического процесса привели к тому, что коммерческие СМИ вынуждены удовлетворять весьма узкие интересы своей аудитории, по большей части бытовые и развлекательные, да к тому же весьма вольно интерпретируемые менеджерами медиапредприятий.

Третья группа СМИ, которые позиционируют себя как общественный институт, защищающий интересы общества от власти и капитала, в общем количестве СМИ незначительна и их судьба незавидна.

Вряд ли такое соотношение типов СМИ можно назвать случайным. И вряд ли оно явилось следствием чьей-то злой воли или непрофессионализма. Скорей всего, это соотношение определяется особенностями той социальной системы, которую обслуживают СМИ. Но это уже тема отдельного разговора.

Источники

1. Биккулов А. С. Введение в коммуникативистику. – [Электронный документ]. – http://itah.phil.spbu.ru/edu/edu_prog/commun [проверено 10.01.2011]
2. Василик М. А. Наука о коммуникации или теория коммуникации? К проблеме теоретической идентификации / Актуальные проблемы теории коммуникации: Сб. научных трудов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 4–11.
3. Землянова Л. М. Коммуникативистика и средства информации: Англо-русский словарь концепций и терминов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 416 с.

-
4. Калмыков А. А. Структура виртуального события // Виртуальные реальности в психологии и психопрактике: Сб. трудов / Под ред. Н.А. Носова. – М., 1995. – С. 79–105.
 5. Кирдина С. Институциональные матрицы и развитие России. – [Электронный документ]. – <http://kirdina.ru/doc/31oct06/1.ppt> [проверено 10.01.2011].
 6. Клюев Е. В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и институтов. – М.: Рипол Классик, 2002. – 320 с.
 7. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. – М.: Начала, 1997. – 180 с.
 8. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник / Общ. ред. Б.Ю. Городецкого. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22–129.
 9. Поланьи К. Великая трансформация: Политические и экономические истоки нашего времени. – СПб: Алетейя, 2002. – 315 с.
 10. Серль Дж. Что такое речевой акт? // Философия языка. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 56–74.
 11. Сиберт Ф. С., Шрамм У., Питерсон Т. Четыре теории прессы. – М.: Вагриус, 1998. – 222 с.
 12. Словарь прикладной интернетики. – [Электронный документ]. – <http://www.nbuv.gov.ua/libdoc/01nsaopi.htm> [проверено 10.01.2011].
 13. Стросон П. Ф. Намерение и конвенция в речевых актах // Философия языка. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 35–55.
 14. Сурикова Т. И. Смысловое поле понятия «формат» в массовой коммуникации. – [Электронный документ]. – <http://www.mediascope.ru/node/416> [проверено 10.01.2011].
 15. Тимофеева Л. Н. Отчет о методологическом семинаре «Политическая коммуникативистика: проблемы предметного позиционирования». – [Электронный документ]. – <http://www.prenoms.comcp-rapn.rapn.ru/?grup=637&doc=2570> [проверено 10.01.2011].
 16. Чувакин А. А. Филология и коммуникативистика: вступительное слово председателя программного комитета конференции «Университетская филология – образованию: человек в мире коммуникаций». – Барнаул, 2005.

-
17. Чумиков А. Н. Политическая коммуникативистика: место в коммуникационном научном спектре, актуальные задачи прикладного применения. – [Электронный документ]. – <http://www.vibori.info/apn/> [проверено 10.01.2011].
 18. Шарков Ф. Генезис науки «коммуникология». – [Электронный документ]. – <http://zaharova.viperson.ru/wind.php?ID=572286&soch=1> [проверено 10.01.2011].
 19. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2004. – 326 с.
 20. Яковлев И. П. О коммуникологии как науке о коммуникационных процессах // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 18. Социология и политология. 1999. № 3. С. 212–215.
 21. Sparks C., Reading A. (1998). *Communism, Capitalism and the Mass Media*. London, Thousand Oaks, New Delhi. SAGE Publications.

МЕДИА- И ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК КАЧЕСТВЕННО НОВЫЙ КОНЦЕПТ. СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ВИДАМИ ГРАМОТНОСТИ

Ярослав ЛИПШИЦ

*Президент Фонда «Modern Poland Foundation»
(Варшава, Польша)*

Разработка стратегии медиа- и информационной грамотности⁶⁵

Как возникла идея «Каталога навыков»?

Характерной проблемой современного мира является широкое распространение новых, неизвестных предыдущим поколениям инструментов и средств, которые способствуют налаживанию общения, сотрудничества и торговли на расстоянии, распространению литературных трудов, идей, взглядов и мнений, а также их оценки и комментариев к ним. Навыки, необходимые для эффективного использования этого инструментария, не приобретаются в достаточной мере в процессе обучения и не передаются детям от их родителей, которым часто оказывается труднее выйти на уровень быстро развивающихся технологий. В то же время, трудно переоценить роль информационной и медиакомпетентности в любой сфере современного мира, будь то частная жизнь, профессиональная или общественная деятельность.

В 2011 году Фонд «Современная Польша» (Modern Poland Foundation) начал работу над проектом «Цифровое будущее», который направлен на создание всеохватывающей системы обучения медиа- и информационной грамотности, которая могла бы быть введена в школах и других учебных заведениях, таких как общинные центры и библиотеки.

На первом этапе проекта Фонд опубликовал подробный отчет о состоянии медиа- и информационной грамотности. В отчете давалось определение ряда проблем, возникших потому, что мы слишком мало знаем о цифровой компетентности поляков, особенно детей и молодежи, а также проблем, связанных с отсутствием четкого плана повышения уровня компетентности в этой области.

⁶⁵ Данная статья основана на тексте «Введения» к работе «Media and Information Literacy Competencies Catalogue» (www.cyfrowaprzyszlosc.pl), авторами которой являются Anna Justyna Dąbrowska, Piotr Drzewiecki, Dorota Górecka, Anna Gruhn, Lechosław Hojnacki, Justyna Jasiewicz, Jarosław Lipszyc, Władysław Majewski, Ewa Murawska-Najmiec, Grzegorz D. Stunża, Piotr Tańkowski, Marcin Wilkowski, и Michał Woźniak.

Одной из выявленных проблем является отсутствие документов, определяющих уровень медиа- и информационной грамотности. Различные государственные учреждения и ведомства пользуются не только разными определениями, но и разными терминами – медиаграмотность, информационная грамотность, аудиовизуальная грамотность и, наконец, цифровая грамотность – для обозначения одного и того же, или аналогичного, набора навыков.

Вот почему группа экспертов, работавшая над проектом «Цифровое будущее», предложила концепцию *объединения навыков*, аргументируя это тем, что невозможно работать в области медиа- и информационной грамотности без всеобъемлющего и системного подхода к формированию творческих подходов и навыков компетентного использования информации во всех ее формах.

Хотя медиа- и информационная грамотность на протяжении ряда лет является объектом научных дискуссий и одним из государственных приоритетов, у нас до сих пор нет ответов на вопросы о том, что же такое медиа- и информационная грамотность, каков объем ее содержания и какие конкретно навыки следует развивать. Безусловно, обсуждения способствуют популяризации данной темы и всеобщему признанию ее важности, но настало время принимать решительные меры и переходить к практическим действиям. Для того чтобы избежать случайных и фрагментарных действий интуитивного характера, часто ориентированных на второстепенные факторы, необходимо преобразование абстрактной концепции в конкретную. Поэтому Фонд «Modern Poland Foundation» в сотрудничестве с экспертами в области медиа- и информационной грамотности подготовил «Каталог навыков».

Методология и структура

«Каталог навыков» охватывает все возрастные группы, которые относятся к одной из двух категорий – официальному образованию и обучению на протяжении всей жизни. Для обязательного образования уровень навыков определяется в соответствии с шестью различным степенями обучения: дошкольное обучение, начальная школа (здесь выделяются две группы: с 1-го по 3-й класс и с 4-го по 6-й класс), средняя школа, старшая школа и университет. Учитывая, что для обучения взрослых разделение на возрастные группы не должно иметь принципиального значения, мы выделили 3 ступени с учетом имеющихся навыков: минимальный уровень, оптимальный и высокий. Минимальный уровень навыков предполагает лишь ограниченное участие в информационном обществе за счет использования СМИ. Оптимальный уровень означает, что человек уже способен активно участвовать в создании медиасреды. Уровень навыков, который характеризуется как высокий, предполагает способность вызывать социальные изменения посредством СМИ,

привлекать к участию других пользователей, делиться знаниями с другими пользователями и консультировать их.

«Каталог» задуман как дополнение к существующим программам, и его следует использовать параллельно с руководствами по таким предметам, как польский язык или граждановедение. Мы старались не затрагивать вопросы по этим предметам, исходя из предположения, что учащиеся получают эти знания в рамках соответствующих учебных курсов.

Несмотря на то, что мы использовали категории, относящиеся к различным этапам образования, весьма важно не ограничивать концепцию информационного и медиаобразования только сектором обязательного официального образования. В решении задач развития медиа- и информационной грамотности могут принимать участие неправительственные организации, общинные центры, библиотеки и другие учреждения культуры.

Необходимо также подчеркнуть условный характер границ в процессе развития учащихся. Мы обращаем внимание на тот факт, что развитие ребенка не проходит равномерно и прямолинейно, иногда оно идет скачкообразно. В каких-то отношениях ребенок развивается быстрее, в каких-то – медленнее. Предлагаемый перечень навыков определяет, чего ребенок может (но обязательно должен) достичь на данном этапе, направляет потенциал ребенка на определенной стадии его развития.

Чтобы проанализировать предмет изучения медиа- и информационной грамотности, необходимо было выделить соответствующие тематические категории. Во многих случаях наш выбор был достаточно субъективным, и мы понимаем, что возможно другое деление, в том числе теоретически обоснованное. В конечном итоге мы остановились на 8 категориях: *Использование информации, Отношения в медийной среде, Язык медиа, Творческое использование медиасредств, Этика и ценности в информационной и медийной среде, Безопасность в информационной и медийной среде, Право в информационной и медийной среде, Экономические аспекты медиа*. В ряде случаев это деление является произвольным, так как многие вопросы лежат на стыке данных категорий или присутствуют в нескольких из них. Мы рассматриваем наш «Каталог» как своего рода карту-схему, важнейшей характеристикой которой является ее четкость и понятность. И поэтому мы пришли к заключению, что целесообразно будет обозначить проблемные области, даже если это вызовет необходимость принятия противоречивых решений, что и произошло при установлении различий между областями «создание» и «обработка». Мы понимаем, что фактически невозможно рассматривать эти два аспекта (равно как и многие другие) отдельно, и наше решение обусловлено не желанием противопоставить понятия, а стремлением обеспечить легкость ориентирования в таком обширном материале.

В ходе работы над «Каталогом» мы сознательно решили взять за основу рекомендации Европейской комиссии, приведенные в документе «A European approach to media literacy in the digital environment». Однако, учитывая тот факт, что Комиссия лишь обозначает приоритетные направления, мы внесли необходимые добавления и разъяснения. Хотя решение Комиссии носит лишь общий и временный характер, 8 проблемных полей медиа- и информационной грамотности по нашей классификации соответствуют рекомендациям Европейской комиссии и оставляют возможность для обоснованной модификации.

Описание тематических областей

1. Использование информации

Категория «Использование информации» обычно совпадает с концепцией информационной грамотности, которая определяется как некий комплекс знаний и навыков, необходимых для эффективного использования источников информации, начиная с момента признания факта недостатка информации, включая определение потребности в информации, отбор источников информации, нахождение необходимой информации и ее критическую оценку и заканчивая использованием информационных ресурсов на рабочем месте и их публичным представлением в соответствующей форме.

Значимость информационных навыков бесспорна. Они не только играют важную роль в подготовке к процессу обучения на протяжении всей жизни, но и являются одним из ключевых условий участия граждан в информационном обществе и определяют их развитие.

Эти навыки приобретают все большее значение, особенно в контексте развития новых информационно-коммуникационных технологий и стремительного роста электронных источников информации. Распространенность таких понятий, как поисковый шум, дезинформация или избыток информации, заставляет нас осознать, что информация не просто окружает человека, но зачастую начинает довлеть над ним. Значит, каждый из нас должен владеть набором навыков и знаний, обеспечивающих эффективное использование информационных ресурсов. Эти навыки сгруппированы в четырех основных секторах: источники информации, поиск информации, критический подход, управление информацией.

2. Отношения в медиасреде

Находясь в медиасреде, мы взаимодействуем с другими пользователями, с самой средой, имеем дело с отношениями между группами и внутри групп. Размышляя над моделью общения, мы приходим к заключению, что тради-

ционная модель «отправитель -> получатель» уже не отражает сегодняшнюю реальность. Процесс коммуникации происходит сейчас по многим направлениям и с использованием различных моделей: «один-на-один» (личное общение), «один-со-многими» (например, комментарий в социальной сети), «многие-с-одним» (реакция на опубликованный комментарий) и «многие-со-многими» (дискуссия), где каждый участвующий может являться как источником, так и получателем сообщений. Индивид устанавливает отношения внутри группы или с окружающей средой иного характера/иной степени устойчивости. Для характеристики навыков, которые необходимы для установления отношений, соответствующих поставленным индивидом целям, выделены три главных параметра: образ, средство передачи информации и окружающая среда.

3. Язык медиа

Грамотность, традиционно определявшаяся как умение читать и писать, в первой половине XX века стала учитывать новые явления – явления аудиовизуальной культуры. Зародилась дискуссия о принципах и правилах («грамматике») кино- и телевизионной культуры. Создатели этого подхода (Culkin, McLuhan) были убеждены, что аудиовизуальные медиа станут новым языком человечества, которому будут присущи те же функции, что и английскому языку. Они считали, что использованию этих средств выражения надлежит обучать так же, как и навыкам владения традиционными языковыми средствами. На первом этапе изучается «алфавит», то есть основы, а затем следует обучение новой «литературе».

Конец XX века принес нам теорию грамотностей в области новых медиа (Jenkins, Gee), в рамках которой такие виды источников медиасообщений, как компьютерные игры и блоги, изучаются с точки зрения новых языков общения. Сегодня под медиаграмотностью мы понимаем владение медийными навыками в целом, но первоначальное значение этого термина было связано с лингвистической природой медиа.

Подобный подход к медиа связан с семиотической и герменевтической традицией толкования явлений культуры. Ключевой концепцией здесь является «текст», под которым мы подразумеваем не только написанную или напечатанную информацию, но всякий продукт культурной деятельности человека – от скульптуры и живописи через кино к мультимедийной продукции. При обсуждении этих вопросов мы будем иметь в виду такое расширенное значение языка и текста. В частности оно применимо к следующим категориям анализа: лингвистическая природа различных медиа, функции медиасообщений и культура медиакоммуникации.

4. Творческое использование медиасредств

Создание сообщений с использованием современных электронных средств является одной из основных форм деятельности для тех, кто пользуется Интернетом. Новые услуги, новое оборудование и новое программное обеспечение делают возможным не только создание новой информации, но также и ее обработку, в том числе использование ранее выпущенных ресурсов. В культуре переработки созданного ранее все, что доступно в цифровой форме – а также в форме оцифрованных аналоговых ресурсов, – может стать средством создания новой электронной информации. Производство и обработка контента также предполагают его представление. Создание информации, в широком смысле этого слова, нередко служит разновидностью социальной деятельности; производство контента, обработка опубликованных ресурсов и представление информации в Интернете зачастую требуют взаимодействия с другими участниками процесса.

Три указанные категории можно рассмотреть подробнее. Их выделение, производить которое становится все труднее в сетевом пространстве гипермедиа, может оказаться полезным в процессе создания учебных материалов, связанных с нашим исследованием. В данном разделе мы используем концепцию мультимедийных средств, понимаемых как сочетание различных форм медиа; сообщений, транслируемых медиа (например: электронное повествование – цифровые рассказы, которые по сути являются короткими видеофильмами, синтезом звука, фотографий, видеоэпизодов и текста) и гипермедиа (сочетанием сообщений различных медиа на основе архитектуры гипертекста).

5. Этика и ценности в информационной и медийной среде

Наш каталог был бы неполным, если бы в нем не было четкой ссылки на этическую компетентность. Одного владения техническими и социальными навыками недостаточно, ведь существующие сегодня широко доступные информационные средства сами по себе не связывают пользователя какими-либо этическими обязательствами. Правила многих служб налагают ряд ограничений, продиктованных главным образом коммерческой политикой поставщика, а также общими обязательными юридическими нормами.

За пределами действия технических и формальных норм социального общения остается область, в которой пользователи устанавливают собственные границы и определяют свои ценности общения. Набор этических навыков и ценностей, предлагаемый в нашем Каталоге, должен прежде всего подчеркнуть необходимость индивидуальной работы в этой области со стороны всякого получателя информационного и медиаобразования. Естественно, что эту задачу нельзя рассматривать в отрыве от развития специальных технических или культурных навыков – принципы этики должны совмещаться с ними.

6. Безопасность в информационной и медийной среде

В наш электронный век безопасность является весьма сложным вопросом. По причине появления все более новых технологий и связанных с ними рисков, а также учитывая новизну данной темы (что обуславливает недостаток испытанных моделей и установившейся практики), составить исчерпывающий список навыков в данной области непросто. Следует также учитывать неравенство возможностей потребителей и крупных поставщиков услуг.

Компетентность в области безопасности передачи информации и медиа включает: навыки защиты неприкосновенности личной жизни, сетевого контроля, обеспечения анонимности, безопасности общения, работы и коммерческих сделок, предотвращения зависимости, разумного и безопасного использования медиа.

Пагубные последствия игнорирования определенных аспектов, связанных с безопасностью использования медиа, могут проявиться весьма быстро или лишь через несколько лет. Они могут быть явными (например, кража важных данных из незащищенного компьютера) или скрытыми (отслеживание круга друзей через социальные СМИ). В контексте передачи информации всегда необходим компромисс между удобством и безопасностью, то есть невозможно предложить какой-то набор советов для обеспечения полной безопасности. Однако в таких компромиссах всегда следует руководствоваться здравым смыслом. Весьма важно также понять непреложную истину: безопасность – это не постоянное состояние, а процесс.

7. Право в информационной и медийной среде

Задача права в настоящем «Каталоге» определяется как преобразование общих рекомендаций и правил в соответствующие принципы правовых отношений, правовые источники и стандарты. Иными словами, охват программы обеспечивает учащемуся:

- знание своих прав, понимание того, что законно, а что нет;
- способность выявлять подходящие правовые нормы и находить в них положения, относящиеся к конкретной проблеме;
- понимание назначения этих норм, цели их введения и объекта, чьи интересы они защищают.

С развитием информационного общества появляются и внедряются новые правовые нормы, характерные только для электронного общения. Поскольку распространение новых методов коммуникации продолжается, сохраняется потребность в адаптации к этим непреходящим общим стандартам, но про-

цесс замедляется из-за необходимости накопления социального опыта, который помог бы понять формирующиеся новые возможности и угрозы.

В этом контексте изучение конкретных юридических норм связано с большим риском, чем в других областях знаний. В процессе преподавания права всегда надлежит считаться с тем фактом, что конкретные юридические положения изменятся прежде, чем закончится образовательный цикл. В сфере информации и медиа этот риск даже выше, чем в других областях знаний: весьма вероятно, что изменятся не только конкретные правовые нормы, но также и ключевые элементы тех понятийных систем, на которых базировались эти нормы.

В то же время не следует оставлять попыток определения и обсуждения различных норм. Именно по причине их неполной адаптации к новым техническим средствам, особенно затрудняется их правильное толкование в контексте ситуации, связанной с применением этих средств. Это предполагает возрастание двух типов риска: непреднамеренное нарушение закона, влекущее за собой тяжкие последствия, или чрезмерная готовность к отказу от гарантированных прав.

8. Экономические аспекты действия медиа

Экономические аспекты действия медиа в контексте информационной и медиакомпетентности затрагивают в основном вопросы информации, многообразия медиа и концентрации медийных средств, рыночной конкуренции, воздействия факторов финансирования и регулирования на организацию и содержание медиа, рекламы и процессов коммерциализации, а также соответствующей роли государственных и частных СМИ. В Конституции Республики Польша есть положение о праве гражданина на получение информации. Соответствующий закон подкрепляется не только наличием медийных средств, но также деятельностью граждан, которые, благодаря современной технике связи и доступу к Интернету, приобрели возможность комментировать происходящие события и осуществлять сбор, хранение и публикацию собственной информации.

Сохранять сложившееся разделение между медиа и их пользователями становится все труднее, так как последние отказались от роли пассивных наблюдателей. В сложившейся ситуации возросла необходимость осмыслить влияние экономики на рынок медиа (также созданный пользователями) и воздействие нормативного регулирования на функционирование медиа и их финансовое будущее. Сложные вопросы, составляющие экономические аспекты медиа, подразделяются на четыре частично пересекающиеся категории: медиарынок, информация как товар, финансирование медиасреды и политика медиасреды.

Перспективы развития «Каталога»

Мы хотим недвусмысленно подчеркнуть, что наше исследование является одной из первых работ в своей области и поэтому вряд ли может оказаться исчерпывающим и окончательным. Мы рассматриваем «Каталог» как первую пробную попытку разобраться с вопросами, которые сделают возможным переход дискуссии на новый, практический уровень. Мы не претендуем на право формулировать категоричные мнения – мы знаем, что хотя мы, со своей стороны, сделали все возможное и привлекли опытных профессионалов, «Каталог» нуждается в дальнейшем развитии, дополнении и исправлении. Вот почему он публикуется по бесплатной лицензии «Creative Commons Attribution – Share Alike 3.0 Poland»: мы ожидаем, что и другие организации, в том числе государственные и международные, будут развивать его, совершенствовать и предлагать для критики со стороны общественности. Наш «Каталог» представлен на сайте проекта «Цифровое Будущее»: www.cyfrowaprzyszlosc.pl. Поскольку он призван служить нуждам сегодняшних пользователей, использующих доступную им технологию, мы сознаем, что при стремительном развитии техники в этой области потребуются внесение соответствующих дополнений и исправлений. Однако если говорить о практических технологиях, то следует заметить, что мы должны были довольствоваться теми, которые доступны нам, сознавая, что в этом случае присутствует риск быстрого забвения нашего научного труда.

«Каталог навыков» является инструментом, который делает возможным создание набора разнообразных учебных материалов для различных этапов обучения медиа- и информационной грамотности и обучения на протяжении всей жизни. Фонд «Modern Poland Foundation» начал этот процесс в текущем году, но мы надеемся, что к нам присоединятся другие организации и учреждения, проявляющие интерес к этой области деятельности. Обширная база учебных материалов будет доступна на бесплатной основе по той же лицензии «CC BY-SA», означающей, что каждый сможет ее бесплатно использовать, копировать, распространять и адаптировать в соответствии со своими потребностями. Мы полагаем, что бесплатный доступ к учебным материалам будет способствовать значительной активизации работ, ведущихся в этой области, а следовательно, повышению уровня медиа- и информационной грамотности польского общества.

Ласло КАРВАЛИЧ
Профессор Университета Сегеда,
Председатель Венгерского комитета
Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»
(Сегед, Венгрия)

Вертикальный характер информационной культуры личности и новое «измерение» распространения информационной культуры

«Персональная составляющая» информационной культуры

Сегодня мы являемся свидетелями того, как на фоне шумных сражений за различные варианты определений и борьбы с различными способами измерения информационной грамотности и информационной культуры зарождается новая «понятийная основа» личностного характера информационной культуры, заключающей в себе ряд важных аспектов повседневной цифровой жизни.

Подходы с позиций *управления персональной информацией* (Personal information management, PIM) и *управления персональным знанием* (Personal knowledge management, PKM) сочетаются в настоящее время с новыми концепциями *создания персональных цифровых архивов* (Personal digital archiving, PDA) и *персональной среды обучения* (Personal learning environments, PLE). В качестве «физической» инфраструктуры здесь выступает *персональная сеть* (Personal area network, PAN), а соответствующая парадигма вычислений, «программная» инфраструктура – это совокупность инструментов, технических и программных средств *повышения персональной производительности* (Personal productivity improvement, PPI). «Лицо» социальных медиа определяется практикой *управления персональной сетью* (Personal network management, PNM). Сегодня зарождается концепция *управления организацией персональных знаний* (Personal knowledge governance, PKG), которое будет способствовать планированию и дальнейшей разработке этой сложной схемы.

Три уровня информационной культуры личности

Здесь требуется более подробная схема и более сложная система определения компонентов информационной культуры.

В различных текстах речь идет обычно об элементарных формах грамотности (компьютерная/сетевая/онлайн-грамотность, функциональное использование различных каналов и средств связи, навыки поиска, умение выполнять интерактивные операции и управлять ими и т.д.), которые

я называю базовой информационной культурой личности (Basic personal information culture, BPIC) и информационной культурой личности высокого уровня (High-level personal information culture, HPIC). Здесь также применимы термины «гиперграмотность» или «цифровая эрудиция» (включающая такие аспекты, как понимание информации, информационная этика, аналитические данные о различных аспектах и концепциях информационной культуры, способность к дискурсу, способность отражать цифровое пространство и действенность личностного фактора).

Базовая информационная культура личности	
Компьютерная грамотность	
Сетевая грамотность	
Функциональное использование различных каналов и средств связи	
Навыки поиска	
Знание интерактивных операций, способность управлять ими	
Средний уровень информационной культуры личности	
<i>Навыки и способности, не связанные с конкретной предметной областью</i>	<i>Социальная практика</i>
Зрительная грамотность (<i>visuacy</i>)	Финансовая грамотность
Навыки ориентирования (<i>navigacy</i>)	Грамотность участия (<i>participacy</i>)
Медиаграмотность/грамотность в области критического освоения информации	Научная грамотность
Знание английского языка	Юридическая грамотность
Игровая грамотность	Психологическая грамотность
Высокий уровень информационной культуры личности (гиперграмотность/цифровая эрудиция)	
Информационный кругозор	
Информационная этика	
Аналитическое знание различных аспектов и концепций информационной культуры	
Способность к дискурсу	
Рефлексивность	

Наибольший интерес представляет промежуточный «слой» информационной культуры личности, *ее средний уровень* (Mid-level personal information culture, MPIC).

Этот уровень включает передовые формы грамотности, такие как *навыки и способности, не связанные с конкретной предметной областью*, и различные виды специальной грамотности, связанные с *социальной практикой* и отражающие цифровизацию все большего числа аспектов повседневной жизни и присущую им интерактивность.

Предметно-независимым навыкам и способностям предстоит постепенно стать неотъемлемой частью *базовой информационной культуры личности*, за счет чего будет возможно сокращение цифрового разрыва.

Виды грамотности, относящиеся к социальной практике, ориентированы на повышение уровня повседневной жизни в цифровой среде и одновременно на преобразование составляющих высокого уровня информационной культуры личности и ее моделей на основе личного опыта.

В центре внимания – научная грамотность

В группу грамотностей, относящихся к социальной практике, входит *научная грамотность*, которая становится в настоящее время все более важной и обретает стратегический характер. Дело не просто в том, чтобы получать соответствующее образование с помощью преподавателей или цифровых источников. Это не то же самое, что ведение уроков и чтение лекций по популяризации научных достижений. Здесь речь идет о чем-то большем, чем использование научных опытов для иллюстрирования учебного материала и пробуждения интереса у школьников и студентов.

Научная грамотность предполагает участие в реальных и интерактивных совместных научных проектах, направленных на создание новых знаний для местных сообществ и вместе с ними. Такое участие может принимать разнообразные формы: планирование темы, контроль, проведение исследований, оценка их результатов. Ученые, преподаватели, школьники и студенты фактически двигают науку вперед, действуя как *мегамашины* (пользуясь термином Льюиса Мамфорда), производящие знания. Происходящая в настоящее время революция дойдет до критической точки, когда тех, кто приобретает новые знания, перестанут загонять в строгие рамки заранее утвержденного ограниченного набора предметов в сочетании с мрачной и методологически бездарной культурой поощрений и наказаний. Революция достигнет своего апогея, когда люди, вооруженные способностью к диалогу и критическому мышлению, найдут способ осмыслить и выразить свое собственное «я» в контексте процесса познания, избранного, организованного, систематизированного и управляемого ими самими. (Мы недавно завершили разработку «средства управления» для будущих научных мегамашин, названного нами «Палестрия»).

Для ЮНЕСКО нет более соответствующего целям этой организации вида деятельности, чем сведение науки, образования и инфокоммуникации (в качестве платформы) воедино для скоординированной международной деятельности, направленной на то, чтобы каждый учащийся приобрел навыки научной грамотности, как они описаны в данной статье.

В целях развития деятельности в этом направлении в январе 2013 года в венгерском городе Сегед открывается новое государственное учреждение, которое мы назвали **«Сегора»** («Агора Сегеда»).



Сегора. Территория комплекса



«Информаториум». Предполагаемый вид первого этажа

Сегора будет состоять из четырех учреждений: **Музей всемирной истории компьютерной техники** (третий в мире по своим размерам); **интерактивный игровой центр «Лунный цветок»** («Százszorszép»); **«Спектаклярная лаборатория»** со световыми наномашинками и **«Информаториум»** – «храм информационной культуры». Ожидается, что количество посетителей будет достигать 250 000 человек в год.

«Информаториум» представляет собой двухъярусное гиперинтегрированное пространство для размещения информационно-технологического оборудования, предоставления информационных услуг, обеспечения просветительской работы, обучения, подготовки, деятельности, требующей применения компьютера, исследовательских работ, деятельности по развитию местных сообществ, разработки контента.

«Информаториум» также станет рабочей площадкой различных компаний (меняющихся ежегодно) и выставочным комплексом, где можно будет получать доступ ко всем новым инструментальным средствам и тестировать их. Здесь будут предлагаться коммерческие и общинные информационные услуги (например, оцифровка семейных архивов), реализовываться специальные

проекты (такие как «Открытый Сегед») и собираться специализированные сообщества («Информационные технологии для людей с ограниченными физическими возможностями», «Пожилые пользователи Интернета», «Клуб участников массовых многопользовательских ролевых онлайн-игр» и т.п.).

Организаторы «Информаториума» планируют также создать несколько «точек притяжения» и обеспечить свыше пятидесяти видов деятельности.

Четыре наиболее «притягательных» объекта будут одновременно местом проведения ознакомительных туров выставочного характера и инфраструктурой для прибыльных научных исследований:

- **«Умный дом»** (Умные гостиная, спальня, кухня, ванная и туалетная комната. Умная спальня служит одновременно электронным центром здоровья, а Умная гостиная выполняет роль домашнего развлекательного центра).
- **«Интеллектуальная комната»** (Центр телеконференций, Лаборатория решений, отдельный Центр языкового обучения, Центр коллективных исследований и т.п.).
- **Стена-экран** (более 150 кв. м поверхности для представления всех современных технологий и средств отображения информации, экспериментальной 3D-визуализации, проекционной техники, плазменных, светодиодных и других экранов).
- **«Империя технических новинок»** (модифицируемая система полок, заполненных новейшими мобильными телефонами, «наладонниками», планшетниками и прочими портативными устройствами и средствами повседневной информационной культуры – их можно будет осмотреть, изучить, опробовать и протестировать. Морально устаревшие устройства пополнят коллекцию Музея всемирной истории компьютерной техники).



«Умная гостиная» в «Умном доме»



«Интеллектуальная комната»

Наиболее важные и привлекательные *формы деятельности* относятся к самым актуальным и современным формам услуг, представляющих интерес как для профессионалов, так и для простых граждан. Вот несколько примеров:

- Вещательный Рай,
- Светодиодная пещера с системой цифровых табло,
- 3D-среда с эффектом присутствия,
- Центр знаний культуры сетевых игр,
- Сегедикум – виртуальная коллекция материалов по истории города,
- «Шлюз» информационной безопасности,
- Центр психологии и интеллекта,
- Консультирование по вопросам управления персональной информацией,
- Оцифровка, создание персональных цифровых архивов,
- Центр инфографики и информационной архитектуры,
- Контрольная лаборатория программного обеспечения,
- Поддержка университетских инициатив в области творчества и информационной техники.

Постоянное обновление будет обеспечиваться за счет организации многочисленных университетских курсов, специализированных и развлекательных мероприятий:

- встреч,
- выставок,
- комплексных «тематических» программ (ежеквартально),
- пресс-конференций,
- научных конференций,
- публичных лекций,
- публичных университетских курсов,
- чемпионатов по компьютерным играм,
- мероприятий, посвященных созданию произведений искусства с помощью компьютера.

«Информаториум» может стать частью специального международного проекта в качестве методического и/или вспомогательного центра. Такие ме-

ждународные проекты могут служить ареной для деятельности различных физических и юридических лиц, например:

- **Всемирный виртуальный хоровой центр** (рабочая площадка и методологический центр для виртуальных концертов – хоровых и сольных);
- **«Палестрия»** (инструментарий управления родственными проектами, осуществляемыми учеными, преподавателями и учащимися, их организации и развития);
- **«Фильмократия»** (общинный центр анимационного кино).



Вариант организации виртуального хора

Заключение

Подготовительный этап подходит к концу, и здание Сегоры практически готово. Мы вступаем в права собственности на помещения «Информаториума» в октябре 2012 года. К концу 2013 года, после первого полного года эксплуатации комплекса, мы накопим достаточный опыт проведения мероприятий и эксплуатации подобных комплексов, определим передовые методики, планы на перспективу и рекомендации для аналогичных проектов, которыми сможем поделиться с другими.

Ирина Владимировна ЖИЛАВСКАЯ
*Заведующая кафедрой журналистики и медиаобразования
Московского государственного гуманитарного
университета имени М. А. Шолохова
(Москва, Российская Федерация)*

О медиа- и информационной грамотности в России: на пути к новой парадигме

Сегодня актуальность проблемы медиа- и информационной грамотности признается специалистами большинства стран, в том числе России. Еще пять лет назад невозможно было себе представить, что в Москве состоится международная конференция, на которую со всего мира соберутся специалисты для обсуждения проблем медиа- и информационной грамотности в обществах знания. Сегодня это стало возможным благодаря целенаправленным усилиям ЮНЕСКО, в частности Российского комитета Программы «Информация для всех», экспертов различных международных организаций, а также представителей российских властей и членов медиаобразовательного сообщества.

Я сосредоточу свое внимание на том, что волнует меня лично как одного из российских исследователей в области медиаобразования и медиаграмотности, а также моих коллег из регионов России.

К настоящему времени в теории медиаобразования сформировались два концептуальных направления. Они взяли за основу базовые сущности коммуникации – медиа и информацию. У каждого из направлений появились свои апологеты, специалисты, свои векторы исследований. На определенном этапе стали складываться собственные научные подходы, понятия, инструменты и механизмы, теории и модели. В сфере медиа возникли понятия «медиаграмотность», «медиакультура», «медиаобразование» и др. В сфере информации – «информационная грамотность», «информационная культура», «информационное образование» и т.д. Вокруг лидеров обоих направлений образовались научные школы, защищены сотни диссертаций, написаны книги, разработаны и применяются образовательные программы.

Однако сегодня становится понятно, что автономное и параллельное существование концепций медиаграмотности и информационной грамотности делает информационно-коммуникационные практики малоэффективными и уводит научную дискуссию в сторону от сущностных проблем современности. Ясно, что медиа и информация – это две стороны одного процесса коммуникации. Информация не может существовать без медиа, а медиа без информации

лишены смысла. Дальнейшее концептуальное обособление понятий, функций, компетенций каждого из направлений представляется бесперспективным.

В настоящее время мы переживаем очередной этап в эволюции знания о коммуникации. Происходит слияние различных видов медиа, форматов и жанров, способов доставки информации, профессиональных компетенций. Принципиальный разворот в понимании единства медиаинформационного пространства наметился в недавних инициативах и документах ЮНЕСКО. Мы поддерживаем эти инициативы и считаем правильной выработку универсальных компетенций медиа- и информационной грамотности как новой грамотности XXI века. Мы приветствуем шаги ЮНЕСКО по разработке новых интегральных индикаторов медиа- и информационной грамотности. Они сводятся к тому, что человек должен осознавать свои информационные потребности; находить информацию и оценивать ее качество; хранить и извлекать информацию; применять ее для создания и передачи знаний, выбирая для этого эффективные и этичные формы. И все это должно происходить в условиях действенной системы регулирования медиа, плюрализма и разнообразия медиа, использования медиа как платформы для демократического дискурса, в условиях совершенствования профессионального уровня медиа и возможностей их инфраструктуры.

В последние годы в России был сделан ряд важных шагов по повышению уровня медиа- и информационной грамотности населения, прежде всего детей и подростков. В школах проводятся открытые уроки в рамках Дня медиабезопасности. Идея формирования критического мышления закреплена в новых федеральных образовательных стандартах, которые были приняты в 2012 году. С сентября 2012 года в соответствии с Федеральным законом вводится требование информирования потребителей о возрастной классификации информационной продукции. Ежегодно в России проходит Неделя безопасного Рунета.

Кроме того, в стране сложились научные школы и исследовательские центры медиаобразования. С 1988 года в России действует Ассоциация кинообразования и медиапедагогики. В 2011 году создана Национальная ассоциация исследователей массмедиа, в которой медиаобразование утверждено как отдельное направление. С 2002 года в Таганрогском педагогическом институте им. А. П. Чехова ведется подготовка педагогов дополнительного образования по специализации «Медиаобразование». В Московском государственном гуманитарном университете им. М. А. Шолохова открыта первая кафедра журналистики и медиаобразования, где начата подготовка магистров по профилю «Медиаобразование» (эту программу поддержал Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании). Аналогичная кафедра открыта и в Челябинском государственном университете. Все это свидетельствует о том, что российские факультеты журналистики пытаются найти свое место в системе медиаобразования.

В нашей стране действуют двуязычные сайты по медиаобразованию. На портале Министерства образования и науки Российской Федерации создан сайт «Электронная научная библиотека «Медиаобразование». Уже много лет издается российский журнал «Медиаобразование», который с 2009 года включен в официальный международный реестр научных журналов. В электронном виде выходят также журнал «Медиадошкольник», научно-образовательный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация», научно-педагогический журнал Восточной Сибири «Magister Dixit» и другие. И, наконец, в июне 2012 года исследовательская группа «ЦИРКОН» по заказу Министерства связи и массовых коммуникаций РФ уже в третий раз проводит социологическое исследование на тему «Оценка текущего состояния и перспектив изменения уровня медиаграмотности населения Российской Федерации». Планируется, что результаты исследования будут использованы при разработке мер государственной политики, направленных на повышение уровня медиаграмотности населения нашей страны.

Однако сегодня назрела потребность пересмотреть сложившиеся взгляды на медиаобразование и оценить его потенциал в формировании гражданского самосознания. Способен ли человек в процессе технологизации жизни сохранить свою интеллектуальную неприкосновенность, несмотря на воздействие гуманитарных, интерактивных, социальных технологий? При каких условиях возможно осознанное медиаповедение личности? Как медиасреда способствует раскрытию индивидуального или коллективного медиаторчества, направленного на благо общества? Эти вопросы входят в современную повестку дня для исследований в области медиаобразования.

Мы стоим на пороге переосмысления всего медиаобразовательного опыта. Он требует постановки новых исследовательских задач. Однако при их решении мы сталкиваемся с определенными трудностями.

Приходится констатировать, что, несмотря на значительные достижения, российское медиаобразование, к сожалению, пока не приобрело качества научного знания. Практически в каждой диссертационной работе на тему медиаобразования отмечается отсутствие принятого всем сообществом исследователей определения медиаобразования. Теория этого явления не разработана, отсутствует единый концептуальный подход, и само понятие «медиаобразование» рассматривается с разных позиций. Нет единства цели, задач, содержания, форм, принципов, методов и средств реализации.

Отсутствие строгой научной базы, системы внутри самой медиаобразовательной парадигмы приводит к тому, что большинство российских медиапедагогов имеют слабое представление о природе медиа, что является ключевым для понимания сущности медиаобразования. Многочисленные тесты показывают, что медиапедагоги чаще всего под словом «медиа» по-

нимают либо компьютерные технологии, либо средства массовой информации. Но ни то, ни другое не отражает весь масштаб явления. За пределами понимания традиционных медиапедагогов остаются представления о медиаобразовании как о механизме формирования гражданского общества, нового медиаинформационного сознания.

В России на начальном этапе разработки идей медиаграмотности сформировалась педагогическая модель медиаобразования. Она долгое время существовала изолированно от медиасообщества. Основными и часто единственными площадками для применения медиаобразовательных технологий были школы, которые традиционно отличаются авторитарностью и патернализмом. Отношения между учителем и учеником строятся строго по вертикали при помощи прямой трансляции существующего опыта. Поэтому медиаобразование рассматривается в основном как форма передачи учащимся необходимых знаний и навыков, готовых истин и этических норм. При этом более современный, медийный, подход к медиаобразованию – это диалоговые медиакоммуникации на основе партнерства и информационного равенства.

Трудности в развитии медиаобразования во многом обусловлены сложившейся авторитарностью систем управления личностью, социальными группами, государством. Для тоталитарных и авторитарных режимов медиаобразование населения не является приоритетным. Более того, для власти неприемлемы фундаментальные идеи медиаобразования – идея открытого общества, доступа к информации, равенства прав граждан на получение достоверной информации и т.д. В стране, где большинство средств массовой информации принадлежат государству, сложно говорить о критическом мышлении и реальной свободе слова.

Следует признать, что и российские журналисты, представители медиаиндустрии слабо заинтересованы в процессе медиаобразования населения. Они заняты реформированием медиасистемы, отношениями на рынке средств массовой информации, вопросами прибыли, конкуренции, рекламы. Далеко не все проявляют гражданскую активность в этом вопросе и организуют в рамках своей редакционной деятельности медиаобразовательные проекты, такие как школы журналистики, фестивали, конкурсы начинающих журналистов. Только сейчас приходит понимание того, что без медиаграмотной аудитории у массмедиа нет будущего. Медиакомпании заходят в тупик: нетребовательная аудитория потребляет некачественный контент. Низкий уровень контента, в свою очередь, приводит к сокращению количества читателей, зрителей, слушателей.

Подводя итог сказанному, хочется сформулировать три потребности, которые мы, российские специалисты в области медиа- и информационной грамотности, ощущаем сегодня.

Первое. Необходимо более тесное встраивание российских ученых, исследователей, специалистов и медиапедагогов в международные процессы развития медиаобразования. Мы ощущаем недостаток дискуссионных площадок для обсуждения существующих проблем, встреч с экспертами и практиками. Есть острая потребность в переводной литературе по вопросам медиаобразования, медиа- и информационной грамотности.

Второе. Весьма полезными могли бы быть взаимные обмены современными образовательными программами, методическими разработками, творческими идеями. Нам есть чему поучиться друг у друга. Для этого необходимы многоязычные цифровые ресурсы, международные мультимедийные платформы. Они должны иметь свободный доступ и быть открытыми для пользователей.

Третье. Одной из наиболее эффективных форм взаимодействия людей и организаций является совместный проект. Надо шире применять практику разработки и реализации международных медиаобразовательных проектов, в которых принимали бы участие все заинтересованные страны. Это прекрасный способ межкультурной интеграции, интеллектуального и эмпирического взаимного обогащения ученых, практиков, других специалистов в области медиа- и информационной грамотности.

Джагтар СИНГХ
Профессор Университета Панджаби,
Президент Индийской ассоциации преподавателей
библиотечно-информационных наук
(Патъяла, Индия)

Медиа- и информационная грамотность как основа обучения

Международные инициативы

Статья 19 Всеобщей декларации прав человека гласит, что каждый человек имеет право на свободу убеждений и их свободное выражение. Это означает, что каждый имеет право беспрепятственно придерживаться определенных мнений, вести поиски информации и идей, а также воспринимать и передавать информацию и идеи с помощью любых медиа, независимо от границ. Медиа- и информационная грамотность дает нам возможность жить и добиваться успехов в мире, который характеризуется условиями жесткой конкуренции. ЮНЕСКО и ИФЛА считают задачу обеспечения медиа- и информационной грамотности приоритетной. У ЮНЕСКО есть Программа «Информация для всех», а у ИФЛА – Комитет по свободному доступу к информации и свободе выражения (FAIFE).

Прежде чем приступить к раскрытию темы данного доклада, уместно будет провести краткий обзор международных инициатив в области медиа- и информационной грамотности. В Грюнвальдской декларации 1982 года подчеркивается, что политические системы и системы образования должны способствовать пониманию гражданами феномена общения и участия как в традиционных, так и в новых медийных средствах. Аналогичным образом в Александрийской декларации 2005 года подчеркивается необходимость сделать медиа- и информационную грамотность центральным компонентом обучения на протяжении всей жизни. Данный доклад выдержан в духе Александрийской декларации, так как автор абсолютно убежден, что медиа- и информационная грамотность дает нуждающимся в информации возможность эффективно ее искать, оценивать, использовать и создавать для достижения личных, профессиональных, общественных и образовательных целей. Это одно из основных прав человека, обеспечивающее равенство для сокращения цифрового и информационного разрыва. В Фесской декларации 2011 года подчеркивается прогрессивное видение, в соответствии с которым нынешний электронный век и обилие коммуникационных технологий приводят к необходимости объединения медиаграмотности и информационной грамотности для обеспечения устойчивого развития человечества, строитель-

ства партисипативных гражданских обществ, укрепления всеобщего мира, свободы, адекватного управления и формирования конструктивного мультикультурного знания, диалога и взаимопонимания. В 2011 году ЮНЕСКО разработала Учебную программу по медиа- и информационной грамотности для преподавателей. Основное внимание в ней уделяется ключевым необходимым навыкам, которые можно без труда интегрировать в существующие системы образования без дополнительной нагрузки на студентов педагогических вузов. Программа предлагает девять базовых модулей, в которых рассматриваются вопросы гражданства, свободы самовыражения и информации, доступа к информации, демократических дискуссий, обучения на протяжении всей жизни, понимания смысла сообщаемых новостей, этики медиа- и информационных сообщений, представительности медиа- и информационного материала, языков медийных и информационных средств, рекламы, новых и традиционных медиа, возможностей и проблем Интернета, информационной грамотности и библиотечного дела, коммуникации, медиа- и информационной грамотности и обучения (основной модуль). К прочим, непрофильным, модулям относятся: аудитория, медиа, технологии и «Глобальная деревня»; электронное редактирование и компьютер; план и угол съемки в передаче смысла; транснациональная реклама и мировые бренды.

Появлению Учебной программы предшествовало Международное экспертное совещание по разработке индикаторов медиа- и информационной грамотности, проведенное ЮНЕСКО в Бангкоке (Таиланд) 4–6 ноября 2010 года. Совещание разделило индикаторы медиа- и информационной грамотности на два уровня. Индикаторы 1 уровня были введены для оценки факторов, влияющих на овладение медиа- и информационной грамотностью. Индикаторы 2 уровня служат для измерения компетентности преподавателей-инструкторов, будущих и практикующих преподавателей, а также учащихся. Учитывая, что владение медиа- и информационной грамотностью должно обеспечить учащемуся возможность достижения личных, образовательных, профессиональных и общественных целей, а также формирования критического мышления и собственного мнения для того, чтобы жить и добиваться успехов в мире, который в высшей степени конкурентен, небезопасен и нестабилен, 27–30 июля 2011 года автор при содействии ИФЛА провел в Университете East West University (Дакка, Бангладеш) Международный семинар по вопросам информированности в области здравоохранения (IWHIL). В основе семинара лежала концепция, согласно которой граждане являются наиболее ценным ресурсом любой нации и только здоровые люди могут способствовать национальному прогрессу. Затем еще один семинар на тему «Информационная грамотность в вопросах здоровья» был проведен в том же университете в январе 2012 года для студентов и университетских преподавателей Бангладеш.

Исполнительное бюро ИФЛА поддержало разработанные Федерацией рекомендации по медийной и информационной грамотности на своей сессии в Гааге (Нидерланды) 7 декабря 2011 года. ИФЛА рекомендует правительствам и организациям проводить исследования по проблемам медиа- и информационной грамотности; оказывать поддержку профессиональному развитию; включать обучение медиа- и информационной грамотности в программы непрерывного обучения и образования на протяжении всей жизни; рассматривать медиа- и информационную грамотность и обучение на протяжении всей жизни в качестве ключевых элементов при аккредитации всех программ в области образования и профессиональной подготовки; реализовывать программы медиа- и информационной грамотности в целях повышения занятости и улучшения предпринимательских возможностей, а также поддерживать проведение тематических мероприятий, способствующих овладению соответствующими навыками и стратегиями, в различных странах мира.

«Empowering-8» и исследование медиа- и информационной грамотности

Документ «Empowering-8: Model of Information Literacy» был разработан участниками семинара ИФЛА по информационным возможностям обучения, проводившегося в Коломбо (Шри-Ланка) в 2004 году Национальным институтом библиотечного дела и информации (NILIS) Университета Коломбо. Эта модель информационной грамотности создана специально для лиц, ведущих поиск информации, и преподавателей азиатско-тихоокеанского региона. Она включает восемь этапов эффективного поиска и использования надежной информации. Семинары в развитие темы проводились в Патъяле (Индия) и в Куала-Лумпуре (Малайзия) в 2005 и 2006 году соответственно. Затем для обеспечения резонанса в различных странах мира было проведено одиннадцать семинаров ЮНЕСКО по подготовке преподавателей по информационной грамотности. Обстоятельный отчет об этих семинарах опубликован профессором Вуди Хорнтоном-мл. (F. Woody Horton, Jr.) в специальном выпуске «International Information and Library Review». В настоящее время организованное ЮНЕСКО международное исследование медиа- и информационной грамотности (IMILS) проводится с участием двадцати стран азиатско-тихоокеанского региона для сбора первичных данных о поведении, отношении, проблемах и медийных предпочтениях выпускников учебных заведений, ведущих поиск информации. В дальнейшем этот проект охватит и другие страны мира.

Google и библиотеки

Возможно, будущее библиотек не обеспечено, поскольку конечные пользователи оказались во власти провайдеров баз данных и информационно-по-

исковых систем, таких как Google. Сохранение документального наследия и доступа к нему всегда было обязанностью библиотек, но в наше время, вместо того чтобы покупать документы, библиотеки покупают доступ к базам данных. Коммерческие провайдеры всегда заинтересованы в получении дохода, а не в содействии общественному благу. С другой стороны, поколение Интернета считает, что у Google есть ответы на все вопросы. Это не соответствует действительности и может негативно сказываться на качестве информации и ставить под вопрос будущее библиотек. Отсюда настоятельная необходимость развития навыков медиа- и информационной грамотности заинтересованных лиц и превращения «зубрил» в самостоятельных студентов, продолжающих обучение на протяжении всей жизни и способных мыслить критически. Это особенно важно, учитывая, что информация из непроверенных источников может быть ненадежной. В наши дни информация присутствует в избытке, и ее использование не всегда безопасно. Данные поступают сплошным потоком, и требуется тщательный поиск пути именно к тем из них, которые нужны. Сейчас вычлнить необходимое в море надежной и ненадежной информации в Интернете и в библиотеках чрезвычайно сложно. В наше время поиск, просмотр и извлечение информации являются критически трудной задачей. Поколение Интернета покорено скоростью доступа, которую обеспечивает Google, но ведь при этом качество нередко оставляет желать лучшего. Неточная информация может оказать отрицательное воздействие на будущее студентов в считанные доли секунды, а точная информация заключает в себе мгновенную мощь. Хотя библиотеки в наше время являются не единственными источниками информации, они все же остаются источниками надежными. Не зря говорят: если есть свободное время, включайте Google, а если времени нет, идите в библиотеку. В библиотеке все основано на принципе выбора и строго контролируется, Интернет же требует массы усилий и большого мастерства для получения доступа к качественной информации. Более того, Google и издатели наводят на мысли о коммерциализации информации, тогда как библиотека является социальным учреждением на службе общества. Учащиеся должны получить возможность развивать навыки медиа- и информационной грамотности, а библиотека должна стать для них вторым домом. В противном случае неточная информация станет причиной неправильных решений, которые осложнят будущее учащихся, а тем самым и будущее различных наций.

Перспективы и опасности новых медиа

Телевизионные каналы и новые медиа фактически вытесняют печатную продукцию. Хотя новые медиа могут обеспечить круглосуточный доступ к информации 7 дней в неделю, различные телеканалы усугубляют ежедневные проблемы зрителей. В Индии, вместо того чтобы информировать население, эти каналы соревнуются друг с другом в создании сенсаций на пустом месте.

То, что утром является новостью, вечером становится набившей оскомину жвачкой. Фактически медиа гнут свою линию и нередко вводят аудиторию в заблуждение. В такой ситуации необходимо обеспечить соответствующим группам населения обучение медиа- и информационной грамотности для того, чтобы развить у них критическое мышление и превратить типичных потребителей информации в информационно грамотных граждан. Только бдительные наблюдатели и критические мыслители могут внести свой вклад в устойчивое социально-экономическое развитие страны. Простые люди должны иметь возможность определять роль, функции и мотивы деятельности медиа. Они также должны быть осведомлены об условиях этой деятельности. Бдительные граждане не должны допускать злоупотреблений в отношении медиа, контроля и цензуры над ними. Нельзя допускать и того, чтобы СМИ выкручивали руки представителям общественности без каких-либо серьезных оснований. Наиболее важным аспектом медиа- и информационной грамотности является оценка контента и дальнейшее этичное и законное использование информации и медиа. Представителей общественности необходимо также обучать созданию и передаче информационных ресурсов. Иначе говоря, искусство медиа- и информационной грамотности является непременным условием изменений в развивающихся обществах знания. Критической задачей для сегодняшних преподавателей и библиотечных работников учебных заведений является эффективное теоретическое и практическое обучение студентов искусству стратегического поиска информации в Интернете и в других источниках, обеспечивающего эффективное выявление наилучших источников с наименьшими затратами. Для того чтобы научиться эффективно управлять информацией, учащиеся должны освоить соответствующие навыки работы с информацией и медиа. Исследовательская деятельность требует от них выхода за пределы учебных заданий. Если учебные заведения хотят готовить профессионалов международного класса, медиа- и информационная грамотность должна стать основой образовательного процесса. Наилучшим образом эту задачу можно решить, если библиотекари вместе с педагогами включают обучение медиа- и информационной грамотности в учебные программы. «Библиотекари, библиотечное дело и библиотеки всегда играли ведущую роль в развитии знаний и в образовании. В результате тесного симбиотического сотрудничества между школьными преподавателями и школьными библиотеками возникла идея информационной грамотности» (Horton Jr. 2009, p. 119).

Задача библиотекарей

Стоящая перед библиотекарями задача заключается в том, чтобы установить взаимодействие с педагогами и разделить с ними ответственность за разъяснение студентам ценности библиотеки. Еще одной задачей может стать

высвобождение искателей информации из цепких лап Google и Википедии, которые могут быть хорошими отправными точками, но не непреерекаемым авторитетом в том, что касается надежности информации. Библиотекари должны сотрудничать с преподавателями для того, чтобы понять проблемы, с которыми сталкиваются студенты при использовании компьютера и Интернета для поиска сетевой информации и для работы с ней. Этой цели можно достигнуть, только рассматривая медиа- и информационную грамотность как ключевой элемент образования и поощряя преподавателей и библиотекарей к развитию у студентов навыков критического и независимого мышления. Поколение Интернета плохо знакомо с парадигмой текста, напечатанного на бумаге, и с богатством учебных ресурсов, которыми располагают библиотеки. Вероятнее всего, эти люди выросли в семьях, где книг было немного, потому что Интернет быстро вытеснил из их жизни печатные тексты в качестве основного и надежного источника информации. Проблема замены печатных энциклопедий Википедией заключается в том, что население «предполагает», что информация во Всемирной Паутине надежна. Последствия применения информации, которая извлекается исключительно из Интернета без использования навыков медиа- и информационной грамотности, ясны каждому, кто ведет обучение составлению текстов, основанных на результатах исследований. Пример, который я приведу, ясно показывает наивность учащихся, доверчиво использующих информацию из Интернета. Один из студентов получил не заслуживающую доверия информацию из Интернета и использовал в той же работе информацию из надежного источника, который он не указал. Когда преподаватель обратил внимание студента на неточность приведенной информации и на проблему плагиата в связи с отсутствием ссылки на источник, студент чистосердечно признался, что никто его этим вещам не обучал. Это наглядное свидетельство ответственности преподавателя за развитие у студентов навыков медиа- и информационной грамотности. Данная цель лучше всего достигается путем введения соответствующей учебной дисциплины на всех уровнях и для всех видов образования.

От книжных полок к компьютерам

Большинство студентов приходят в библиотеку не ради полок с книгами, а ради доступа к компьютерам, подключенным к Сети. С их помощью они выходят за пределы библиотечных баз данных, и перед ними открываются широкие горизонты информации в Интернете. Посещение библиотеки для того, чтобы получить доступ к виртуальным ресурсам и услугам, и круглосуточный характер работы Интернета противоречат мандату библиотеки. Информационно-коммуникационные технологии и Интернет нанесли смертельный удар по традиционным ограничивающим факторам времени и места, но эти стремительные перемены не смогли изменить статичного склада ума боль-

шинства искателей информации. Технически грамотные учащиеся знают, как вести блоги, создавать сайты, загружать текст и выставлять информацию на YouTube, но не обладают критической способностью использовать Интернет в качестве поискового средства и ресурса. Это означает, что их преподаватели должны пересмотреть свои программы и включить в них такой предмет, как медиа- и информационная грамотность. Но и работникам библиотек также отводится важная роль. «Если, как свидетельствуют все имеющиеся факты, учащиеся и преподаватели все в большей степени полагаются на источники Интернета, то необходимо, чтобы используемые ими ресурсы были качественными и легкодоступными. Это важно не только для тех, кто посещает библиотеки, но и для самих работников библиотек» (Proctor 2009, p. 435).

Заключение

Сознавая, с какими трудностями приходится сталкиваться исследователям, работники библиотек и преподаватели могут помочь учащимся справиться с избытком информации, которая имеется в Интернете. Вместо того чтобы захлебываться в потоке избыточной информации, студенты могут научиться вести в Интернете обстоятельный поиск. Навыки медиа- и информационной грамотности не приходят сами собой, их необходимо прививать систематически и постепенно – в школе, в библиотеке, при проведении исследований. Лучше всего решить эту задачу могут преподаватели, которые вместе с библиотекарями помогают учащимся увидеть в библиотечных работниках профессионалов, способных превратить их в специалистов по эффективному использованию информации. Это означает, что библиотеки должны пересмотреть свою роль, а профессиональные библиотечные работники должны активно содействовать обучению пользователей и развитию медиа- и информационной грамотности. ИКТ не в состоянии привнести элемент человечности, но это, безусловно, могут сделать библиотекари, ставшие активными профессионалами и эффективными инструкторами. Наличие коллаборационистского подхода к обучению медиа- и информационной грамотности укрепляет концепцию, в соответствии с которой навыки библиотечного дела и исследовательской работы являются составной частью всякой системы образования, направленной на превращение студентов в критических мыслителей и независимых исследователей, обучающихся на протяжении всей жизни. Необходимо изменить взгляд на библиотеки как просто на некие хранилища и определить их как активные центры обслуживания, укомплектованные информационными специалистами, подготовленными для эффективного использования всей информационно-коммуникационной системы, в рамках которой ведутся создание, распределение, хранение, обработка и использование информации. Задача библиотечных работников заключается в определении модели сотрудничества с преподавателями в поощрении учащихся к

использованию библиотеки и к осознанию ими ее ценности. Также предстоит освободить учащихся от зависимости от Google, Википедии и блогов. Работники библиотек и преподаватели должны совместно уяснить, с какими трудностями сталкиваются студенты, когда используют компьютеры и сети для поиска информации и работы с ней. Это можно сделать, закладывая навыки медиа- и информационной грамотности как основы обучения для выработки критического мышления и навыков самостоятельного познания. Если информация – это рыба, то медиа- и информационная грамотность – это искусство рыбной ловли. Преподаватели и библиотечные работники могут обучить студентов этому искусству, чтобы дать им возможность стать качественными обработчиками информации; критическими мыслителями, способными выработать свое мнение; независимыми исследователями; бдительными гражданами, понимающими роль и функции медиа, а также условия и мотивировки, при наличии которых должны они действовать. Владение навыками медиа- и информационной грамотности может дать всем группам населения возможность пользоваться плодами истинной и праведной жизни.

Источники

1. Horton Jr., F. W. (2009). Information Literacy and Learning to Learn. In: Jagtar Singh, Malhan, Indervir, Trishanjit Kaur (Eds.). Library and Information Science in Digital Age (Essays in honour of Prof. M.P. Satija). New Delhi: Ess Ess. 117–119.
2. Proctor, E. (2009). Facilitating research on the Internet: The rationale behind design of an academic resources website. In Jagtar Singh, Malhan, Indervir, Trishanjit Kaur (Eds.). Library and Information Science in Digital Age (Essays in honour of Prof. M.P. Satija). New Delhi: Ess Ess. 419–442.
3. Training-the-Trainers in Information Literacy, International Information and Library Review, 41 (2), 2009. (Special Issue).

Сэми ТАЙЕ

*Президент Международной ассоциации
медиаобразования MENTOR,
профессор Каирского университета
(Каир, Египет)*

Дети и массмедиа в арабском мире

В прежние времена дети воспринимались как маленькие дикари, им уделялось достаточно мало внимания и никто о них особо не заботился. Первым, кто опроверг эту точку зрения, стал Жан Жак Руссо. С тех пор ситуация начала меняться: ребенок стал объектом интереса и заботы. Изменение отношения к детям совпало с появлением кинематографа на рубеже XIX и XX веков. Вполне естественно, что кино тоже уделяло внимание детям – детские фильмы выпускались в большом количестве, а с 1950-х годов появились и детские программы на телевидении.

Когда мы говорим о детях и средствах массовой информации, на первый план выходят именно кино и телевидение. Они имеют большее влияние на эту группу населения, чем другие СМИ, что вполне объяснимо, ведь ограниченный жизненный опыт ребенка обуславливает его стремительную реакцию на раздражители без использования навыков критического мышления. Хотя телевидение и кино конкурируют между собой (нередко можно слышать, что телевидение «отнимает» аудиторию у кино, особенно в арабских странах), они одновременно и дополняют друг друга.

Тема детей и СМИ затрагивается в работах представителей разных сфер – теории массовой коммуникации, психологии, социальной психологии и социологии. Особый интерес к изучению влияния средств массовой информации на ребенка проявляют педагоги и исследователи медиа. Критики расходятся во мнениях – некоторые считают воздействие СМИ на детскую психику положительным, другие указывают на массу негативных последствий.

В арабском мире в 1990-х годах тема детства обрела особую актуальность. Под контролем правительственных и неправительственных организаций создавались многочисленные детские организации, академические и научные центры, занимавшиеся изучением вопросов детства. Свидетельством интереса к ребенку стало открытие Арабского института исследований детства в Каире. В Египте указом президента 1989–1999 годы были объявлены десятилетием детства и было сделано немало для повышения качества услуг, предоставляемых египетским детям.

Все это спровоцировало и рост числа научных публикаций по соответствующей тематике – они относятся преимущественно к 1990-х годам и касаются

прежде всего Египта, Саудовской Аравии, Объединенных Арабских Эмиратов и Иордании. В данной статье на основе анализа имеющейся научной литературы мы представим свои соображения, заключения и рекомендации.

Большинство из рассмотренных нами исследований касаются детей и телевидения, т.е. типов детских телепрограмм, вкусовых предпочтений детской аудитории, оценки подверженности детей воздействию этих программ. Объектом изучения становились также создатели программ, продюсеры, режиссеры. Наконец, некоторые ученые уделяли внимание родителям и тому, как они влияют на просмотр детьми телепередач. Гораздо реже встречаются исследования, посвященные взаимодействию детей со СМИ в целом, печатными СМИ, радио, видеоресурсами и т.д.

Было обнаружено, что использование СМИ, ориентированных на детей, во многом определяется социальным и географическим факторами. Дети из высших и средних социальных слоев имеют доступ к большинству средств массовой информации и отдают предпочтение различным шоу и музыкальным программам, в то время как дети рабочего класса преимущественно ограничиваются просмотром телевизора и предпочитают традиционные и религиозные программы и материалы. Представители среднего класса активнее используют журналы и другие печатные СМИ, чем дети из бедных семей. Кроме того, в городах доступ к медиа гораздо шире, чем в сельских районах, где основной информационной средой для детей является опять же телевидение.

Из поля зрения исследователей выпали малообразованные и бездомные дети – нет упоминаний о роли средств массовой информации в решении данного вопроса. Эта проблема актуальна для всех арабских стран, и, несмотря на предпринимаемые официальными организациями усилия, в реальности, к сожалению, мало что меняется.

В отношении взаимодействия с различными медиа (особенно телевидением) арабские дети существенно отличаются от своих сверстников в других странах, особенно в западном мире. В большинстве арабских семей вне зависимости от социального уровня дети смотрят телевизор без какого-либо контроля или вмешательства со стороны родственников. Ситуация усугубляется с внедрением и распространением спутникового телевидения. В основном арабские дети разбираются в спутниковых программах лучше, чем другие члены семьи, и используют эти каналы чаще.

Для арабских детей телевидение доминирует среди прочих медиа и призвано удовлетворить прежде всего потребность в развлечении. На втором месте – кино. Это вполне закономерно, учитывая низкий уровень грамотности в регионе. Работать с другими медиа детям гораздо сложнее.

Исследователи относят к «детским» следующие категории фильмов:

- фильмы, в которых главными героями являются дети и которые посвящены детям;
- фильмы, которые, по мнению родителей, удовлетворяют потребности детей;
- спортивные фильмы;
- анимационные фильмы, в которых «оживают» рисунки и куклы. Благодаря подобным фильмам дети попадают в волшебный мир Тома и Джерри, Микки Мауса, Дональда Дака и Плуто и др.;
- документальные фильмы, которые дети могут смотреть на занятиях в школе;
- фильмы образовательного и культурного характера;
- специальные фильмы для детей.

В том, что касается использования газет, решающим оказывается возрастной фактор: дети старшего возраста (10 лет и старше) читают газеты активнее, чем представители младших возрастных групп. То же самое относится и к журналам. Частота обращения к детским печатным СМИ варьируется в зависимости от социально-экономического статуса семьи. В среднем классе она выше, чем в бедных семьях, которые попросту не могут себе позволить покупку детской периодики.

Существенное значение имеют время выхода издания и его цена. Бóльшим спросом пользуются журналы, выпускаемые в конце недели. Это объясняется тем, что дети преимущественно воспринимают журналы как источник развлечения, а не знания, а потому предпочитают читать их в выходные дни. С учетом этого, очевидно, и содержание должно быть достаточно неглубоким, чтобы соответствовать детским потребностям и ожиданиям.

Для печатных СМИ сохраняется проблема очень ограниченного числа авторов, пишущих для детей, и качества создаваемых ими материалов. На радио и телевидении ситуация чуть лучше. Ведущие детских программ обладают бóльшим опытом и квалификацией. В качестве примера можно привести египетское телевидение, где представлен широкий спектр программ для детей и других возрастных групп, а уровень просмотра передач целевой молодежной аудиторией достаточно высок. Детские радиoproграммы также пользуются популярностью.

Серьезной проблемой для детских СМИ в большинстве арабских стран, за исключением стран Персидского залива, является нехватка финансовых средств. Бюджеты у детских теле- и радиoproграмм намного ниже, чем у программ, ориентированных на другие категории населения. С теми же трудностями

ми сталкиваются и создатели детских фильмов. Еще одна проблема заключается в нехватке персонала. При этом те, кто работает над созданием детских программ, получают меньше, чем остальные, а соответственно, считаются менее квалифицированными специалистами, нежели разработчики других программ.

Исследований по вопросу о детях и радио было очень мало. Исследований по использованию детьми других носителей, например кассетных магнитофонов, вообще нет, хотя в арабских странах портативные магнитофоны получили широкое распространение, особенно среди детей старшего возраста. Использованию видео и видеоигр также редко уделяется внимание. Мы считаем, что дальнейшие исследования должны затрагивать эти аспекты взаимодействия детей с медиа. Необходимо изучать использование детьми современных носителей, таких как mp3-плееры, чаты и мобильные телефоны.

Большинство авторов сходятся во мнении, что средства массовой информации имеют большое отрицательное влияние на детей. Для работы со СМИ дети должны получать соответствующую подготовку. Родственники, особенно матери, также должны знать, как помочь детям грамотно использовать медиа. Все это неоспоримо доказывает необходимость медиаобразования.

В 1980-х годах в ряде арабских университетов были созданы кафедры подготовки преподавателей для работы с «образовательными медиасредствами», но не в сфере «медиаобразования». Иными словами, основной акцент делался на различных медиа, используемых в школах и в образовательном процессе в целом.

В то же время еще в начале 1990-х годов в большинстве арабских стран школы по закону были обязаны иметь «мультимедийные лаборатории» (в основном это компьютерные лаборатории с доступом к Интернету, которыми дети могут пользоваться в учебных целях). Подобными лабораториями чаще оказывались оснащены частные, а не государственные школы. Дети использовали их по большей части для выхода в Интернет и выполнения школьных заданий. Таким образом, медиаобразование в школах было низведено до использования медиа в учебном процессе. Назрела потребность в изменении ситуации.

Первые семинары по проблемам медиаобразования были организованы ЮНЕСКО в Каире и Тунисе в 2002 году. С тех пор отмечается некоторый прогресс в области медиаобразования, о чем свидетельствуют появляющиеся исследования (особенно диссертационные работы) по соответствующей тематике. Эту тенденцию необходимо всячески закреплять и развивать.

Наблюдается острая необходимость в координации усилий различных организаций для проведения совместных исследований и коллективной работы. Это поможет значительно улучшить условия использования СМИ, ориентированных на детей. Мы также считаем, что следует проводить кросс-культурные исследования для сравнения ситуации в области использования детьми средств массовой информации в арабском мире и в других странах.

Источники

1. Amer, M.A. (1993). Role of Children's Magazines in Simplifying Sciences: A Case Study of "Samir Magazine". Cairo: Child Studies Center.
2. Asran, S.S. (1998). Role of television drama in providing school leavers with social values: a study on a sample of Egyptian children who have left education. Egypt, Zagazeeg: Faculty of Arts.
3. Davies, M. et al. (1975). The Hamlin History of the Cinema. London: Hamlin Publishing Group Ltd.
4. Dehny, S. (1993). Television and Cinema Issues in the Arab World. Syria, Damascus: Arab Writers Union Print House.
5. El Abd, A. (1988). A Study of Children's Press in the Arab World. Cairo: Arab Center for Childhood and Development.
6. El Abd, A. (1988). A Study of Children's Radio Programmes in the Arab World. Cairo: Arab Center for Childhood and Development.
7. El Abd, A. (1988). Children's Cinema in the Arab World. Cairo: Arab Center for Childhood and Development.
8. El Abd, A. (1988). Children's Programmes in the Arab World. Cairo: Arab Council for Children and Development.
9. El Abd, A. (1988). Children's Programmes on Television. Cairo: Dar El Fekr El Arabi.
10. El Abd, A. (1993). Children's Programmes on Oman Television: A Pilot Study. Oman: Al Alwan Print House.
11. El Aly, A. F. (1992). The Child on the United Arab Emirates, a Field Study. Communication Research, Vol. 7, (July 1992), pp. 51–79.
12. El Hadeedy, M. A. F. (1997). Use of Children's Magazines, Unpublished MA Thesis. Cairo: Cairo University.
13. El Hadeedy, M. et al. (1989). Towards a Magazine for Arab Children. Cairo: Dar El Hany Publishing House.
14. El Hadeedy, M. et al. (1990). Children's Cinema in the Arab World. Cairo: Arab Council for Childhood and Development.
15. El Hadeedy, M. et al. (1994). Children's Attitudes towards Their Radio and Television Programmes. Cairo: Egyptian Television and Radio Union.
16. El Keleeny, F. Y. (1995). Negative Influences of Video Games on Egyptian Child. Cairo: Ein Shams University, Childhood Studies Center.

-
17. El Keleeny, S. (1993). The Role of Television in Increasing the Egyptian Child's Environmental awareness. Cairo: Faculty of Mass Communication, Journal of Communication Research.
 18. El Laban, S. D. (1995). Physical and Psychological Dangers of the Use of Colors in Egyptian Children's Magazines: A Case Study on "Aladdin Magazine" During the Period of 1993 to 1994. Cairo: Ein Shams University, Child Studies Center.
 19. El Mishmishy, M. (1993). Children's Programmes on Saudi Television, Unpublished MA Thesis. Cairo: Cairo University.
 20. El Sayed, L. H. (1996). Children's Realization of the Televised Reality. Cairo: Ein Shams University's Child Studies Center.
 21. El Semary, H. B. (1995). The Influence of Watching Television on Egyptian Children's Habits of Reading. Cairo: Childhood Studies Center, Ein Shams University.
 22. El Shal, I. (1997). Relationship of the Child with the Print and Electronic Media. Cairo: Dar Nahdet El Shark.
 23. Hassan, E. B. (1989). Local Media and Their Role in Providing Egyptian Child with Information. Unpublished PhD Thesis. Cairo: Ein Shams University.
 24. Hassan, E. B. (1995). Children's Attitudes towards Children's Programmes. Cairo: Ein Shams University, Childhood Studies Center.
 25. Hassan, M. (1998). The Animation Films and Children's Cognitive Development. Cairo: The University Press.
 26. Hindy, S. D. (1998). Influence of Mass Media on the Child. Jordan, Oman: Dar El Fekr for publishing and distribution.
 27. Ibrahim, A. F. (1994). The Portrayal of the Problem of Homeless Children in Egyptian Media. Cairo: Mass Communication Research Magazine, Al Azhar University.
 28. Jaffar, H. A. (1991). Use of the Child in Television Commercials: An Analytical and Field Study. Unpublished MA Thesis. Cairo: Cairo University.
 29. Jaffar, H. A. (1998). Use of Television in Spreading Health Awareness Among Egyptian Children: An Experimental Study. Unpublished PhD Thesis. Cairo: Cairo University.
 30. Kaheel, A. A. (1995). Values in children's advertisements in "Aladdin Magazine" during the period from August to December 1993. Cairo: Child Studies Center, Ein Shams University.

-
31. Kamel, O. M. (1995). Children's Perception of Personality Characteristics which Are Portrayed in Children's Programmes. Cairo: Ein Shams University, Childhood Studies Center.
 32. Kamel, T. F. (1995). Children's Translated Magazines: A Case Study of Mickey Magazine. A paper presented to the conference of Egyptian Child between Danger and Safety, Cairo: April, 1994.
 33. Kandeel, R. (1997). The Egyptian Child and the Use of Book, Cinema and Theatre: Determinants of Children's Use of Mass Media. Cairo: United Company for Printing, Publishing and Distribution.
 34. Kandeel, R. A. (1993). Egyptian Child and the Use of Mass Media. A paper presented for the First Scientific Conference of the Childhood Institute for Higher Studies, Cairo: Ein Shams University, Feb. 1993.
 35. Labib, S. (1994). The Child's Right in a Reasonable Media Coverage. Cairo: UNICEF.
 36. Lotfy, H. M. (1992). Impact from Television Advertising and Arab Serials on the Egyptian Child. Unpublished PhD Thesis. Cairo: Cairo University.
 37. Mabad, I. K. (1995). Trends in Scientific Imagination Stories Directed to the Egyptian Child. Cairo: Ein Shams University, The Child Studies Center.
 38. Reda, A. (1994). Impact from Televised Violence on Children's Behaviour. Cairo: Faculty of Mass Communication, Journal of Communication Research, July 1994.
 39. Reda, M. (1990). Role of Children's Programmes in Local Radio Stations in Forming the Children's Concepts and Values. Unpublished Master's Thesis. Cairo: Ein Shams University, The Child Studies Center.
 40. Rezk, S. S. (1995). The Role of Television Advertising in Forming Egyptian Children's Values. Cairo: Ein Shams University, Child Studies Center.
 41. Sabry, H. A. (1995). Mass Media and Cultural Security for Children. Cairo: Childhood Studies Center, Ein Shams University.
 42. Shokry, A. (1995). Visual Drama. Cairo: Al Araby.
 43. Zeenada, A. and Beet El Mal, H. (1991). The Video: Its Uses and Effects on Saudi Children. Communication Research, Vol. 6, (Dec. 1991), pp. 100-118.

Гордана ЛЮБАНОВИЧ

*Директор Центра дополнительного профессионального
образования библиотечно-информационных специалистов
Национальной библиотеки Сербии
(Белград, Сербия)*

Цифровая грамотность и информационная безграмотность

Понятию и концепции «информационной грамотности» скоро исполнится 40 лет – впервые этот термин употребил в 1974 году Пол Зурковски. Тем не менее единого мнения относительно значения и содержания термина нет до сих пор. Иногда в качестве синонимичных выражений используются словосочетания «информационные навыки», «информационные способности», «информационная компетентность» и «информационная беглость». Некоторые исследователи в области образования проводят параллели между языковой и информационной грамотностью и пишут о трех уровнях в этой области: элементарная грамотность (базовые знания о существовании различных способов получения информации); функциональная грамотность (функциональное применение изученного, делающее наше знание постоянным, проверяемым посредством опыта и пригодным к применению); сформированная информационная культура (состояние, при котором функциональные характеристики становятся постоянной привычкой). Культуре предшествует грамотность, но этический аспект отличает культуру от обычной технически формальной грамотности⁶⁶.

В литературе, а также в повседневной жизни мы имеем дело с ИКТ, цифровой грамотностью, электронной грамотностью, медийными средствами, сетевой грамотностью, библиотечной грамотностью и даже с трансграмотностью (общей способностью читать, писать и общаться с использованием различных компьютерных систем, языков программирования и медиа). Информационную грамотность часто путают с более узким набором навыков технического характера, с компьютерной грамотностью (которая является необходимым, но не достаточным условием) и с медиаграмотностью.

Неоднократно предпринимались попытки установить границу между информационной грамотностью и двумя другими уровнями грамотности. Приведем здесь определения, которые предлагает Хортон:

«Компьютерная грамотность: знания и навыки, необходимые для понимания информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), включая

⁶⁶ Jurić, S. (2008). Between elementary, functional and information literacy. In: Information Literacy and Lifelong Learning, ed. by Aleksandra Vraneš et al. Belgrade: Faculty of Philology of Belgrade University, Serbian Library Association, pp. 267–268.

аппаратное оборудование, программное обеспечение, системы, сети (как локальные сети, так и Интернет), и все прочие компоненты компьютерных и телекоммуникационных систем».

«Медиаграмотность: знания и навыки, которые необходимы для понимания всех медиа и всех форматов, в которых создаются, хранятся, пересылаются и представляются данные, информация и знания, будь то печатные газеты, толстые и иллюстрированные журналы, радиопередачи, телевизионные трансляции, кабельное телевидение, CD, DVD, мобильные телефоны, текстовые форматы и формат JPEG для фотографий и графических изображений»⁶⁷.

В Александрийской декларации 2005 года компьютерная грамотность, медиаграмотность и информационная грамотность фигурируют среди шести «жизненно важных видов грамотности» XXI века. В Декларации признается, что «границы между различными видами грамотности не являются четкими, все виды следует рассматривать как одну тесную семью»⁶⁸. В Декларации изложены следующие ключевые способности, которые включает информационная грамотность: эффективный поиск, оценка, использование и создание информации.

Есть еще два определения, которые нельзя обойти вниманием, – определение Американской библиотечной ассоциации (ALA) и определение Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА). В 1998 году Американская библиотечная ассоциация приняла определение, которое со временем стало широко использоваться и часто цитироваться. В нем подчеркивается практическая сторона вопроса и информационная грамотность сводится к владению совершенно конкретными навыками. Основные термины в этом случае: осознание потребности в информации, нахождение, оценка, применение. ИФЛА строит свое определение вокруг трех концепций: доступ, оценка, применение. Руководство ИФЛА по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни составлено в весьма простой форме (три базовых элемента) и сведено до уровня общих понятий, что позволяет широко его использовать.

В четкой иерархии: общество знаний – обучение на протяжении всей жизни – информационная грамотность – первые два элемента определить гораздо легче в смысле установления четких дефиниций, путей и методов реализации и измерения соответствующих достижений (что обеспечивает основу для стандартизации). Каково положение информационной грамотности относительно этих трех предварительных условий? Сфера охвата информационной грамотности еще не получила универсального определения. Невозможно за-

⁶⁷ Horton, Jr. F. W. Comments on International Guidelines on Information Literacy. (E-Mail), Washington, DC, 2004, December, 4 p. In: IFLA Guidelines for Information Literacy and Lifelong Learning, ed. by Jesús Lau. The Hague: IFLA, 2006, p. 7.

⁶⁸ Horton, Jr. F. W. (2007). Understanding Information Literacy: A Primer. Paris: UNESCO, p. 3.

дать общие методы решения этой задачи в силу ряда причин: многообразие индивидуальных и групповых потребностей и целей использования информации; значительное многообразие политических, социальных и технологических условий разных стран; тот факт, что не все страны приняли одинаковые концепции и одинаковые цели развития. Специфический характер отношений между информацией и знанием и сама природа информации значительно затрудняют измерение степени успешности при «оценке информации и ее источников, при включении избранной информации в личную базу знаний, а также в процессе классификации и хранения информации, ее обработки и адаптации», как гласит текст документа Американской библиотечной ассоциации.

Авторы книги «Towards Media and Information Literacy Indicators»⁶⁹ отмечают, что мы редко встречаем совершенно грамотных или абсолютно безграмотных людей. Люди демонстрируют разную степень грамотности в зависимости от окружения и от своих потребностей. Отсюда два вывода: всякая грамотность зависит от окружения и всякая грамотность динамична по своему характеру, поскольку ее содержание с течением времени претерпевает изменения и трансформируется. Следовательно, универсального определения информационной грамотности быть не может. Еще в одной работе⁷⁰ по нашей теме рекомендуется «применять к показателям информационной грамотности модели измерения скрытых черт, с тем чтобы информационную грамотность можно было рассматривать как своего рода континуум. Эта модель измерения даст различным странам возможность определять для развития навыков информационной грамотности различные цели в сфере занятости, образования, в социальной сфере, корректируя их по мере надобности с течением времени. При использовании этой модели мы избегаем необходимости установления общего набора критериев для достижения информационной грамотности в условиях контекстов, сильно отличающихся один от другого».

В русле конструктивистского подхода к процессу познания информационная грамотность определяется также как «критическое мышление» или как «умение учиться». Здесь речь идет о мыслительных процессах высокого уровня (таких как использование, синтез и оценка информации) – и это при наличии своего рода «серой зоны» в отношении стандартизации и измерения ввиду уникальности, динамичности и неоднозначности этих процессов и их результатов. В том, что касается критического мышления, здесь нет почти ничего нового. Человек приобретал навыки критического мышления на протяжении столетий, подвергаясь воздействию различных источников информации и осваивая различные точки зрения посредством чтения, наблюдения, размышления и постановки вопросов. Быстрого и легкого пути здесь

⁶⁹ Moeller, S. et al. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO, p. 10.

⁷⁰ Catts, R. and Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators: conceptual framework*. Paris: UNESCO, p. 8.

нет. Новшеством можно считать лишь современную терминологию, цифровую среду, где все активнее наращивается личностный критический аппарат, и объем доступных ресурсов. До сих пор нет ясности относительно того, приводит ли указанное масштабное расширение сферы охвата только к количественным изменениям или же к созданию качественно новой парадигмы.

Распространение цифрового контента и все возрастающая технологическая готовность, простота доступа к контенту и его использования – все это поднимает весьма серьезные вопросы этики. Нет ничего удивительного в том, что авторы авторитетных международных обзоров (таких, например, как Программа оценки и мониторинга грамотности LAMP) предпочитают эти вопросы не затрагивать.

При более широком рассмотрении этой проблемы, если мы объявим неэтичным, скажем, чтение текстов чужих сообщений в электронной почте, возникает следующий вопрос: в эпоху социальных медиа и беспрецедентной борьбы за аудиторию, в эпоху саморекламы и выставления себя напоказ, в эпоху, когда вопросы частной жизни или конфиденциальные деловые вопросы обсуждаются по мобильному телефону в переполненном городском транспорте, когда мы твитим самые сокровенные моменты личной жизни и комментируем в Facebook биографии наших знакомых, что нового можно узнать о человеке из его электронной почты? Или: является ли студент, который отлично освоил в университете искусство информационной грамотности, но глубоко погружен в те или иные виды соответствующей практической работы, информационно грамотным или информационно безграмотным?

Более того, под сомнением оказываются даже те нормы и условия, которыми обычно руководствуются представители научных кругов. В январе 2012 года настоящую сенсацию вызвал блог кэмбриджского математика Тима Гоуэрса, полемизировавшего с фирмой «Elsevier»: почти 10 000 ученых объявили «Elsevier» бойкот и подписали петицию с требованием изменения практики этого академического издательства (хотя их возражения можно отнести ко всей отрасли в целом). Вот некоторые из последовавших результатов: «Elsevier» объявила об отмене своей поддержки спорного законопроекта «Об исследовательских работах»; члены консультативного совета библиотечного факультета Гарвардского университета выступили с заявлением, что они «сыты по горло ростом расценок, принудительной “нагрузкой” в виде малоавторитетных журналов в дополнение к изданиям повышенного спроса, стоимостью подписки, достигающей десятков тысяч долларов. Поэтому консультативный совет предлагает, чтобы преподаватели Гарварда переходили в основном на литературу открытого доступа»⁷¹.

⁷¹ Timmer, J. Harvard Library: subscriptions too costly, faculty should go open access. Ars Technica, April 23 2012. <http://arstechnica.com/science/2012/04/harvard-library-advises-its-faculty-to-go-open-access/> [проверено 23.05.2012].

А Всемирный банк создал Открытое хранилище данных, где преподаватели получили возможность опубликовать работы со статусом открытого доступа.

Обычно мы положительно воспринимаем образование в области знаний с определенными стандартами. Но введение стандартов в области информационной грамотности вызывает критику таких авторитетных специалистов, как Вебер и Джонсон⁷², Граффштейн⁷³, Якобс⁷⁴, Симмонс⁷⁵. Как специалисты в области образования, библиотечного дела и информатики они считают, что введение стандартов нецелесообразно, так как эта мера сильно упрощает сложные мыслительные процессы высшего порядка (критическое мышление, интерпретация информации, оценка и этика применения), низводя их до уровня упрощенных и поддающихся измерению технических навыков.

В процессе создания стандартов необходимо также проводить границу между различными дисциплинами и различными потребностями. В публикациях библиотечно-информационной тематики часто можно видеть предостережения относительно опасности буквального применения стандартов и инструкций, переведенных с иностранных языков, за исключением тех, которые широко известны и изданы Ассоциацией библиотек колледжей и научных библиотек (ACRL) и Американской библиотечной ассоциацией (ALA).

Целый ряд этических и финансовых вопросов, дилемм в области образования и в других областях предстает в новом, более ярком свете перед теми, кто занимается вопросами информационной грамотности в обществах Web 3.0, для которых более всего характерно постоянное присутствие в Интернете, в поисковой системе Google, работа с пользовательской информацией и сетевое общение. Противоречия возникают в основном в силу самой природы человека, а также в силу действия господствующих юридических и этических концепций, которые в большей степени, чем когда-либо раньше, рассматриваются как устаревшие и, следовательно, недостаточные при нынешнем положении дел в области интеллектуальной собственности.

Среди прочих характеристик следует отметить свойственные человеку склонность к подражанию и стремление руководствоваться принципом на-

⁷² Weber, S. and Johnson, B. (2006). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of information science* vol. 26, no. 6, pp. 381–397.

⁷³ Graffstein, A. (2002). A Discipline-Based Approach to Information Literacy. *Journal of Academic Librarianship*, vol 28, pp. 197–204.

⁷⁴ Jacobs, Heidi L. M. (2008). Information Literacy and Reflective Pedagogical praxis. *Journal of Academic Librarianship* vol 34, no. 3, pp. 256–262.

⁷⁵ Holschuh Simmons, M. (2005). Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. *Portal: Librarians and the Academy*, vol. 5 no. 3, pp. 256–262.

именьших усилий. В своей книге «Похвала копированию» Маркус Бун⁷⁶ пишет, что подражание и копирование – это врожденные свойства человека, однако наше отношение к ним неоднозначно. В процессе философского анализа копирования оригинала выделяются две разновидности – позитивная и негативная: гордый отец радуется тому, что его отпрыск похож на него, а изготовитель поддельной сумочки Луи Виттон получит повестку в суд; девятилетняя школьница получит отличную оценку, продекламировав наизусть заданное стихотворение, а студент университета жестоко поплатится, если его уличат в плагиате и присвоении чужих мыслей.

Одним из основных аргументов против копирования является то, что при этом совершается акт обмана: нечто открыто выдается за что-то иное. Это возвращает нас к Платону и к его моральным возражениям против подражания: имитация, исполненная мастером-художником, вводит в нас в заблуждение, не позволяя определить подлинное. В контексте поиска и использования информации «подлинной» кажется новая, оригинальная информация, наряду с уже имеющейся информацией, которая надежна и полезна. Так ли это на самом деле, определяет процедура оценки. Именно этот навык оказывается критическим в комплексе навыков информационной грамотности.

Но люди действуют также в соответствии с законом Ципфа. Сформулированный первоначально в языкознании, закон этот оказался верен и для более широкой области знаний, к которой принадлежит наука о поиске информации. Нередко случается, что мы готовы пожертвовать широтой и надежностью источников, ухватившись за то, что оказывается непосредственно под рукой. Британская библиотека и Объединенный комитет по системам информации (Великобритания) финансировали исследование⁷⁷, которое представляет собой попытку предсказать образ действий будущих ученых при поиске информации. В основе исследования лежал объективный, основанный на фактах, углубленный анализ (охватывающий пятилетний период) поведения сегодняшних школьников, а также взрослых из числа представителей научной среды при получении доступа к цифровым ресурсам служб «Learning» и «Intuite» и их использовании. «Learning» – сервис Британской библиотеки для обслуживания учащихся школ и школьных преподавателей, в то время как «Intuite», сервис Объединенного комитета по системам информации (Великобритания), предназначен для преподавателей и студентов университетов.

Развенчивая миф об универсальном и устойчивом поколении Google, авторы британского исследования установили некоторые общие черты, характерные для сегодняшних детей, студентов, преподавателей, исследователей и практиков. Их поведение формируется под влиянием возможностей ши-

⁷⁶ Boon, M. (2010). In Praise of Copying. Cambridge, Massachusetts, England, London: Harvard University Press, p. 108.

⁷⁷ Information behaviour of the researcher of the future. London, University College London, 2008.

рокого выбора цифровых источников, о котором раньше нельзя было и мечтать. Такие источники круглосуточно и без выходных дают доступ к научным материалам, к мощным и авторитетным поисковым системам, обеспечивая возможность работы без посредников. Перечислим некоторые из средств: горизонтальный доступ к информации (разновидность скимминга), навигация (значительная масса времени тратится только для того, чтобы сориентироваться в Сети); просмотр (как правило, промежутки времени для просмотра сайтов электронных книг или электронных журналов ограничиваются 4–8 минутами); расширенный просмотр (горизонтальный просмотр по заголовкам, оглавлениям и резюме); накопление ресурсов (активное скачивание, особенно если речь идет о бесплатном контенте, даже если неясно, будет ли контент использован в дальнейшем и в какой степени); поиск разнообразной информации (не всякая информация удовлетворяет всех); контроль поиска (пользователь сам оценивает за несколько секунд авторитетность и надежность информации посредством перепроверки различных сайтов, с опорой на предпочтительные источники, например, Google)⁷⁸.

Что интересно, сопоставление с более ранними аналогичными исследованиями, некоторые из которых проводились пятнадцать лет назад, еще до эпохи Интернета, показывает, что с тех пор мало что изменилось. В эру баз данных, использовавшихся без подключения к Сети, школьники и студенты не проверяли информацию на предмет ее соответствия определенной тематике, им часто трудно было отобрать подходящие слова, поэтому они предпочитали вести поиск не отдельных терминов, а целых фраз. Авторы английского исследования заявляют, что внимательное изучение появившейся за последние 25 лет литературы и тщательный анализ не обнаруживают факта улучшения или ухудшения информационных навыков молодежи.

Одним из заключительных выводов совместного исследования Британской библиотеки и Объединенного комитета по системам информации является свидетельство чрезвычайной важности обращения вспять процесса устранения посредничества, превратившего всех и каждого в профессионалов в области информации. В более широком смысле этот вывод является основной темой популярных книг Эндрю Кина «Культ любителя» и «Головокружение от компьютерных успехов». Мнение Кина тем более ценно, что он является своего рода «перебежчиком» из команды убежденных игроков Силиконовой долины на сторону ее оппонентов. С появлением Web 2.0 было положено начало процессу радикальных перемен и новых определений для медиа, информации, знания, содержания, аудитории, автора – все это под лозунгом «демократизации». Кин рассматривает такие области человеческой деятельности, как журналистика, музыкальное творчество и кинематография, но многие из его наблюдений применимы и к другим сферам, например, издательской дея-

⁷⁸ Там же, р. 10.

тельности или образованию. Анализируя процесс борьбы с «диктатурой экспертизы», мы видим, что с Web 3.0 мы пришли к анархии вместо демократии. В то время как в политике и в общественной жизни демократия и предоставление каждому возможности выразить свое мнение уместны, «радикальный демократический подход в области культуры, обучения или создания знаний невозможен в первую очередь потому, что в наше время мир в высокой степени специализирован, проявление таланта вознаграждается и для того, чтобы стать профессионалом своего дела, требуются годы подготовки»⁷⁹.

В 1939 году Борхес написал небольшое эссе «Полная библиотека», которое послужило основой для его ставшего широко известным рассказа «Вавилонская башня». В эссе автор описывает состояние замешательства, наступившее в бесконечной библиотеке – своего рода помещении без углов, без центра, без логики. Вместо этого там присутствует хаос неопределенной и, возможно, бесконечной, информации, которая хранится в запутанных шестиугольных галереях. Возникает неприятная ассоциация с Интернетом наших дней – преимущественно анонимным, ненадежным (и весьма часто – неправильным), затрудняющим поиск, хаотичным, ускользающим и доминирующим. Насколько мы знаем, посредники – ученые, редакторы, критики, работники библиотек, которых называют иногда «стражами культуры», – единственные, кто стоит между нами и целым океаном неуверенности, кто может создавать в нем островки организованности и надежной информации.

С другой стороны, преобладающей моделью общества наших дней является «общество потребления». Это означает, что (почти) все в таком обществе является товаром и имеет свою цену. Цена определяется тем трудом, который затрачивается для производства товара, и, следовательно, сам товар рассматривается как своего рода объект. Наделение определенными свойствами, такими как возможность обмена или подтверждение статуса, приводит к фетишизму. Бруно Лятур образовал даже неологизм «фактообразный» для обозначения процесса в совершенно неожиданной области – производстве научных знаний. Создание и публикация научных трудов превратились в отдельную отрасль, и ученые и исследователи, будучи «производителями», подчиняются законам «публикуйся или погибай» и «пусть тебя цитируют или похоронят». Мы видим «дистанцию огромного размера» между работами по библиометрии и наукометрии таких авторов, как Брэдфорд, де Солла Прайс, Г. М. Добров, В. В. Налимов и З. М. Мульченко, с одной стороны, и практикой современных «интернетных» научных авторов и Института информатики (Information Science Institute, ISI) с его индексами SCI, SSCI и AHCI (а также со сложной и дорогостоящей структурой, многочисленным персоналом и весьма нескромными аппетитами по части получения прибыли), с другой.

⁷⁹ Keen, A. (2007). *The Cult of the Amateur*. New York: Doubleday, Currency, p. 37.

Информация, которая является бесплатной и неавторизованной, не находится в свободном обращении. Совершенно очевидно, что в поисках ценной и полезной информации мы тратим все больше времени на овладение необходимыми навыками. Страдает даже наше благосостояние или здоровье, если мы пользуемся несоответствующей или ложной информацией. С другой стороны, становится очевидно, что платная информация просто выходит из-под контроля с точки зрения цен, условий доступа к ней и использования. Интернет-протокол и законодательство об авторских правах становятся все сложнее и принимают все более ограничительный характер. Мы становимся свидетелями так называемых «войн авторских прав» – примерами могут служить хотя бы проект «Google Books» и бойкот фирмы «Elsevier». Любой гражданин может легально или полуполюгально загрузить понравившуюся ему песню всего за 15 центов, а соответствующий музыкальный диск CD продается за 14 долларов. Не пора ли в такой ситуации поискать компромиссное решение?

В соответствии с проводившимся недавно исследованием⁸⁰, один из десяти метатрендов, которые будут оказывать влияние на образование на протяжении десяти следующих лет, определяется так: «Интернет постоянно заставляет нас переосмысливать познание и образование в ходе уточнения концепции грамотности. Всевозможные учреждения должны определить, какой именно вклад каждое из них может внести в создание мира, в котором информация присутствует повсюду». До тех пор, пока возможны ситуации, когда в учреждении высшего образования⁸¹ курс информационной грамотности для академического персонала переименовывается в «Обучение использованию информационных ресурсов», потому что слово «грамотность» воспринимается как оскорбительное, способность учебных заведений и поставщиков информации (таких как библиотеки) решить проблему метатренда остается под вопросом. То же самое относится и к случаям значительного сопротивления или невежества со стороны правительственных учреждений, органов образования и преподавателей – отмеченного в ходе многочисленных исследований, которые проводились в разных странах, – относительно включения информационной грамотности в уже существующие образовательные программы или введения соответствующих специальных предметов. Способность находить, оценивать и использовать информацию существенна для создания базовой структуры мышления индивида. Не имея такой структуры, человек, независимо от объема примененной технологии, потеряется в чаще современной социальной жизни и не сможет соответствовать требованиям жизни в ней.

⁸⁰ A Communiqué from the Horizon Project Retreat, 2012, p. 2. <http://www.nmc.org/pdf/2012-Horizon-Project-Retreat-Communique.pdf> [проверено 28.05.2012].

⁸¹ Secker, M. A. A humanistic approach to information literacy training: the programme at the Commonwealth Scientific and Industrial Research Organization (CSIRO) J. M. Rendel laboratory, Rockhampton, [s. a.]. <http://www.une.edu.au/sat/pdf/CSIROLiteracy.pdf> [проверено 28.05.2012].

Татьяна Яковлевна КУЗНЕЦОВА

*Заведующая кафедрой библиотековедения и информатики
Академии переподготовки работников
искусства, культуры и туризма (АПРИКТ)
(Москва, Российская Федерация)*

Культурная компетентность как целевой индикатор информационной грамотности

Становление информационного общества характеризуется рядом важнейших социально-онтологических преобразований. Под воздействием электронных коммуникаций меняется архитектура общественных отношений между различными социальными стратами, формируются новый «информационный» стиль общественного поведения и новые формы социальных связей – общества знаний (по определению теоретиков, интеллектуализированные социумы) и сетевые сообщества. Социальное бытие наполняется новыми смыслами и мотивациями. В современном мире знания становятся наивысшей ценностью, а степень владения ими – определяющим фактором социальной дифференциации.

Не менее важной онтологической особенностью мира электронных коммуникаций и киберпространства является расширение возможностей самоидентификации личности не только в окружающем социуме, но и в мировом масштабе. Начался процесс формирования виртуальной общности, так называемой «новой сетевой нации» как основы будущего глобального мирового киберсообщества.

Однако сетевое пространство, по мнению ряда социальных философов (Г. Мартин, З. Сардар, Х. Шуман, У. Эко, С. Инаятуллах, В. Иноземцев и др.), таит в себе определенные опасности. По своей природе информационное общество амбивалентно: имея мощный гуманистический потенциал, оно вместе с тем несет в себе определенные пороки индустриально-потребительской эпохи. Его стихийно-объективное развитие может привести к декультуризации социума и даже к снижению личностного потенциала, поскольку есть реальная опасность разрушения механизмов традиционной самореализации личности.

Многие ученые, в том числе антропологи, нейрофизиологи, психологи, серьезно озабочены происходящими изменениями в умственной и социальной деятельности человека в современном виртуальном мире. Почти доказано, что, ускоряя процессы производства, обработки и передачи информации, компьютерные телекоммуникационные технологии отрицательно влияют на герменевтику человеческого сознания, «вымывают» из его когнитивного пространства медленное, вдумчивое размышление и выработку личностного

знания, снижают способность к логическому мышлению и рефлексии, формируют так называемое «мерцающее», «клиповое» сознание.

Кроме того, гиперинформация истощает духовный потенциал личности, ее индивидуальную и социальную когнитивность, а феномен «культуры реальной виртуальности» зачастую меняет объективное отражение и видение мира. Знаменитое изречение английского философа XVII века Джорджа Беркли «Существовать – значит быть воспринимаемым», считавшееся чистой метафизикой, сегодня стало фактически реальной практикой киберсреды: если вас в ней нет, то вы не существуете. При этом возможность модификации воспринимаемого мира по своему усмотрению, предлагаемая нам электронной средой, размывает границы между реальным бытием и его виртуальной моделью. Сегодня реальность можно не только дополнять, но и ретушировать, выбрасывать из нее фрагменты, которые нам не нравятся, добавлять новые, т.е. осуществлять ее кибернетическую трансформацию. И невольно возникают вопросы: какими будут этические нормы и ценности в обществе, привыкшем к виртуальной, отретушированной, неадекватной реальности? Сможет ли человек противостоять манипулированию его сознанием и условиях медиасреды?

Актуальной становится также проблема сохранения в современном информационном, преимущественно англоязычном, пространстве множественности коммуникативных практик, базирующихся на онтологических особенностях западной и восточной моделей цивилизационного развития, которые во многом принципиально отличны друг от друга.

Но главная опасность заключается в том, что фетишизация информационных технологий зачастую низводит все богатство человеческой деятельности к ее операционально-прагматической стороне в ущерб ценностно-целевой ориентации.

Таким образом, превосходство информационного общества над индустриальным в одном отношении оборачивается серьезными недостатками в другом.

Снизить негативное влияние вышеуказанных факторов на мировой цивилизационный процесс возможно только при условии максимального внимания к вопросам формирования **информационной культуры личности и общества** в целом как важнейшего компонента **культурной компетентности** членов современного социума. Фактически, следует вести речь о формировании новых способов жизнедеятельности человека в обществе знаний.

Исходя из этого, формирование медиа- и информационной грамотности предусматривает не только обучение индивида технологиям поиска, отбора, систематизации и анализа необходимой ему информации, но и освоение знаний в области структуры и содержания различных современных коммуни-

кативных практик. При этом главное – развитие **особых качеств личности**, позволяющих человеку адекватно «встраиваться» в информационное и медиапространство без его фетишизации и без ущерба для ценностно-целевой ориентации своей деятельности.

Информационная и медиаграмотность являются важнейшими условиями и инструментами развития **культурной компетентности личности и социума** в целом – одного из главных маркеров ступеней цивилизационного прогресса. Культурная компетентность – комплексное системное понятие, имеющее философский, социологический, культурологический и психологический аспекты. В гносеологическом плане культурную компетентность, на наш взгляд, можно определить как степень *социализации, инкультурированности и профессионализации индивида* в соответствующей социальной среде.

Составляющими культурной компетентности личности в самом общем плане выступают следующие ее характеристики:

- знание мировоззренческих и культурных оснований, ценностей и традиций соответствующего социума;
- знание законов, норм, правил, обычаев, символов, принятых в данном обществе;
- владение определенным объемом повседневных и специальных (профессиональных) знаний, умений и навыков, способность их использовать и вариативно интерпретировать;
- владение вербальными и невербальными каналами социальных коммуникаций, включая цифровую медиасреду;
- владение современными информационными технологиями на уровне быденной жизни и специализированной деятельности.

В свою очередь культурная компетентность составляет основу **социальной адекватности личности** современным реалиям, которая включает следующие **основные компоненты**:

- знание институциональных форм социальной организации данного общества, т.е. его политических, экономических, правовых, научных, образовательных, информационных, культурных и других структур;
- владение конвенциональными инструментами социальной и культурной регуляции, т.е. следование традициям и ценностям, моральным нормам, мировоззренческим установкам, формам этикета, принятым в данном социуме;

-
- владение языками социальной коммуникации: естественным разговорным, профессиональным (специальным), а также принятой социальной символикой и атрибутикой;
 - умение решать конкретные информационные задачи, в том числе с помощью компьютерных и сетевых технологий.

Культурная компетентность личности всегда исторически обусловлена. Если в индустриальную и предшествующие эпохи она определялась соответствием национальным, социальным, политико-идеологическим, религиозным и другим основаниям общества, в котором жил человек, то в обществе знаний это соответствие перестает играть определяющую роль. В современном мире уровень культурной компетентности личности, а следовательно, и ее социальная адаптивность во многом зависят от профессионализма, квалификации, образованности, креативных способностей, коммуникабельности и, что особенно важно, информационной активности. При этом такие традиционные статусные маркеры личности, как социальное происхождение, национальность, расовая принадлежность, вероисповедание, становятся менее значимыми и постепенно вытесняются в сферу частных характеристик и пристрастий человека.

Следует отметить и еще одну особенность культурной компетентности личности в современном обществе. Ее важными составляющими выступают не столько знание классических образцов гуманитарной культуры (которое также постепенно переходит в область личной эрудиции человека), сколько психологическая коммуникативная мобильность и готовность к работе в технологически динамично меняющейся информационной среде. При этом только достаточно высокий уровень культурной компетентности индивида способен защитить его от возможности манипулирования его сознанием и поведением в условиях современной медиареальности, оградить его от «контрзнания», т.е. ложного, недостоверного знания, создать необходимые предпосылки для оценки нового знания и его интерпретации с позиций субъективных задач и интересов.

Таким образом, на наш взгляд, успешная социализация, инкультурация и профессионализация индивида в современном мире зависят не только от общего уровня его медиа- и информационной грамотности. Необходимо владение технологиями ориентации, поиска, анализа, отбора и переработки значительных информационных массивов для решения различных индивидуально обусловленных функциональных задач. Важнейшие среди них: **инструментальные** (получение информации и нового знания в научных, управленческих, творческих, производственных и других целях); **образовательные** (получение информации и нового знания в целях общего и профессионального образования, повышения квалификации, переподготовки и

самообразования); **рекреационные** (имеющие цели развлечения, досуга, эмоционального переживания, что также весьма важно для развития гармоничной личности).

Именно эти функциональные задачи, на наш взгляд, должны являться реперными точками современного продуктивного подхода к формированию медиа- и информационной грамотности конкретного индивида и, соответственно, главными условиями развития его культурной компетентности.

При этом именно уровень культурной компетентности личности и, следовательно, степень ее социальной адекватности современной эпохе цифровых технологий следует рассматривать как **целевой индикатор** не только медиа- и информационной грамотности личности, но и шире – ее **информационной культуры** в целом. В свою очередь этот индикатор будет свидетельствовать о том, насколько наша деятельность эффективна относительно **парадигмальной ориентации на содействие формированию нового человека, человека будущего** в единстве его когнитивных, коммуникативных и эмоционально-психологических способностей к творческой созидательной деятельности в обществе знаний.

МЕДИА- И ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ В ОБЩЕСТВАХ ЗНАНИЯ: СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ, ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ И ПРОДВИЖЕНИЯ

Ральф КАТТС

*Директор компании «Allimar Ltd.»
(Эдинбург, Шотландия)*

Перспективы развития медиа- и информационной грамотности

Введение

Медиа- и информационная грамотность – это относительно новый термин, который должен дать описание знаний, ценностей и навыков использования медиа и информации, необходимых людям в XXI веке, чтобы участвовать в жизни гражданского общества и в экономике знаний. Хесус Лау и Элис Ли (Catts, Lau, Lee, & Chang, 2012) резюмировали деятельность ЮНЕСКО, которая сделала возможным проведение конференции по медиа- и информационной грамотности. Весьма важно, чтобы мы признали те события и явления, которые предшествовали возникновению концепции медиа- и информационной грамотности. Не менее важны три взаимосвязанные с ней дисциплины. Первая – это библиотечно-информационное дело (в особенности понятие информационной грамотности). Вторая, не менее значительная, дисциплина относится к СМИ и журналистике, в особенности в концепции медиаграмотности. Третьей дисциплиной, которая дублирует другие две и до определенной степени составляет их основу, является дисциплина информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Если вы полагаете, что медиа- и информационная грамотность является лишь суммой этих трех дисциплин, а ваша профессиональная деятельность лежит в сфере одной из них, вы, возможно, сделаете вывод, что для лучшего овладения знаниями в области медиа- и информационной грамотности, необходимо лишь освоить в достаточной степени остальные две дисциплины. У вас может возникнуть искушение перенести из двух других дисциплин в свою собственную определенные идеи, которые вы находите полезными. Некоторые специалисты в области медиа объясняли мне, что информационная грамотность является малой частью общего понятия медианауки. В то же время мне доводилось читать мнения специалистов по информационной грамотности о том,

что изучение медиа является лишь одним из аспектов их собственной дисциплины. Все усугубляется еще и тем обстоятельством, что существуют ученые, специализирующиеся на исследовании коммуникаций, которые заявляют, что их дисциплина включает в себя как информатику, так и исследование медиа. Я заявляю в настоящем докладе, что такой подход к медиа- и информационной грамотности не является надлежащим, что мы должны не бороться за права собственности на нее, а интегрировать структурные компоненты.

Лау и Ли считают, что в свете последних технологических изменений слияние технологий приводит к слиянию производства медиа и информации и их применения (Catts, Lau, Lee, & Chang, 2012). Таким образом подразумевается, что медиа- и информационная грамотность является не суммой составляющих, но скорее новой зрелой компетентностью, в которой компоненты предшествующих дисциплин интегрируются в новую конструкцию – более обширную и масштабную. За плечами большинства участников данной конференции годы исследований и практической работы либо в области информатики, либо в области изучения медиа. У этих двух дисциплин различные ценности и различные культуры. В информационной грамотности, например, больше подчеркивается аспект этического использования информации, в то время как в журналистике требуется гарантировать сохранение конфиденциальности источника при одновременном предоставлении частной информации в интересах общественного блага.

Мандат ЮНЕСКО состоит в том, чтобы содействовать обеспечению прав человека во всех 195 действительных и 8 ассоциированных государствах-членах, что требует работы с самыми разнообразными формами культурного капитала при колоссальном неравенстве в уровне благосостояния, образования и степени доступности ресурсов. С целью содействия развитию медиа- и информационной грамотности во всех государствах-членах ЮНЕСКО я предлагаю проведение опережающих мероприятий при одновременном сохранении культурного наследия и проявлении уважения к существующим политическим системам. Объединенная концепция грамотности является ответом на требования нарождающегося общества знаний, и для того, чтобы она стала доступной и полезной в политических установлениях и в практической деятельности в каждом государстве, ЮНЕСКО, как я полагаю, должна изучить ситуацию в странах Европы и в других развитых странах и действовать, исходя из предположения, что и другие страны пожелают создать у себя аналогичные условия. Отсюда следует, что приоритетное внимание при обсуждении вопросов медиа- и информационной грамотности должно уделяться аспектам информации и коммуникации с использованием электронных систем. Заметим, что это отнюдь не означает отрицания важности печатного дела и ценности устных традиций.

Медиа- и информационная грамотность затрагивает вопросы последствий слияния различных технологий, перехода ко всеобщей грамотности и более

широкому доступу к высшему образованию и, как следствие, возможных изменений в гражданском обществе. В некоторых странах доступ к большей части различных форм информации получают посредством электронных систем. Например, во многих развитых странах тиражи газет сокращаются и печатные издания вытесняются электронными. Электронные компьютерные системы влияют на то, что становится доступным, и на то, как передается информация. Так, Twitter доступен всем и рассматривается многими как новое средство, с помощью которого люди могут взаимодействовать со средствами массовой информации. Однако этот сервис ограничивает число знаков в сообщении. На информационном узле Twitter⁸² сказано: *«Twitter – это информационная сеть, которая работает в режиме реального времени и держит вас в курсе всех последних историй, идей, точек зрения и новостей в той области, которая вам интересна. Просто находите увлекательные для вас учетные записи и читайте их... Длина твита – не более 140 символов, но пусть это вас не смущает: даже в столь маленьком сообщении можно сказать о многом»*. Несмотря на всю вероятную правильность подобной констатации, свести к 140 символам многие важные знания и понятия о мире, в котором мы живем, может оказаться невозможным. Соответственно, Twitter может ограничить наше понимание понятий, если мы будем использовать его, исключая другие источники медийных сообщений и информации.

В академических кругах принято, чтобы издательские базы данных требовали от пользователей определенной платы за получение доступа к материалу. В качестве реакции на это явление мы наблюдаем все усиливающуюся кампанию за установление принципа бесплатного «открытого доступа» к научным знаниям посредством введения Обязательства открытого доступа⁸³. Хотя научные журналы предназначены для того, чтобы давать читателю сложные и основанные на доказательстве знания, разрешение доступа к ним нередко оказывается ограниченным лишь персоналом университетов или иных учреждений, в которых существует корпоративное стремление к получению доступа к научным знаниям. Преобладающая часть членов общества не имеет доступа к этим источникам информации посредством механизма частной собственности на медийные средства.

Самостоятельное познание и медиа- и информационная грамотность

Одной из характерных черт медиа- и информационной грамотности, о которой часто говорят, является важный навык самостоятельного познания, которым должен обладать каждый желающий осуществлять свое право на свободное выражение в соответствии со статьей 19 Декларации прав чело-

⁸² <https://twitter.com/about>.

⁸³ <http://www.openaccesspledge.com/>.

века (UNESCO 2010). В развитых обществах всеобщее среднее образование и массовое высшее образование привели к росту числа людей, которые действуют автономно по меньшей мере в некоторых ситуациях. Это, в свою очередь, привело к возникновению общества, функционирующего по принципу «сделай сам»: его члены сами бронируют себе авиационные рейсы, сами исследуют состояние своего здоровья и сами распространяют имеющиеся у них знания. Однако не во всякой ситуации граждане действуют как самостоятельные познающие личности.

Ученые, специализирующиеся на теории познания, изучают то, как люди используют информацию для создания собственной базы знаний, на основе которой могут строить свои собственные действия. Ведущими авторами в этой области научных исследований являются Перри (Perry 1981) и Беленки (Belenky et al. 1986). Перри опрашивал студентов колледжа – представителей европеоидной расы из семей среднего класса – о том, как они используют информацию. Группа ученых во главе с Беленки опрашивала женщин из различных социальных слоев и использовала информацию, полученную при опросе о кормлении грудью, для иллюстрации своего анализа. Второе исследование расширило наше понимание процессов познания, к которым прибегают различные люди, но в ходе обоих исследований были выявлены по меньшей мере четыре уровня знаний, а именно:

- полученные знания,
- множественные знания,
- категорийные знания,
- конструктивные знания.

Источником полученных знаний является уважаемый или бесспорно авторитетный источник. Например, Беленки (Belenky et al. 1986, p. 41) считает, что женщина может решить, кормить ли ей грудью своего ребенка, на основании знаний, полученных ею из заслуживающего доверия источника. Как правило, люди, принимающие решение на уровне полученной информации, блокируют конкурирующие идеи и другие источники информации. То же самое можно сказать и о тех, кто придерживается фундаменталистских взглядов на религию, и о твердых сторонниках какой-либо политической партии или приверженцах определенной идеологии.

Люди, действующие на уровне множественных источников знания, признают наличие нескольких мнений, но у них нет способности или желания устанавливать различие между конкурирующими констатациями. Обычно они избирают то мнение, которое услышали последним. Так, кормящая мать может выслушать противоречивые точки зрения своей матери, своего доктора и своих подруг, но согласится она с тем источником информации,

который будет последним в этой цепочке. Поскольку мнение врача редко оказывается последним, принятие решения обычно определяется мнением подруг женщины (иногда – мнением ее матери). Она может оказаться перед дилеммой при следующем визите к врачу, когда может начать объяснять ему, что ребенок плохо брал грудь. В этой ситуации женщина может испытать сильное огорчение, потому что она будет не в состоянии справиться с противоречивыми источниками информации. Еще один пример, иллюстрирующий уровень множественного знания, это ситуация, когда студент старательно ссылается на целый набор источников по определенной теме, однако не может предложить собственного вывода. Для подобных сочинений характерно изложение мнений одного автора за другим, после чего не следует, однако, ни вывода, ни собственной сравнительной оценки.

Большая часть студентов достигает по меньшей мере следующего уровня, который называется «категорийные знания». В этом случае обучающиеся могут разделить информацию на определенные категории и сделать свой выбор из нескольких вариантов. В случае кормящей женщины различные мнения относительно кормления грудью, полученные от подруг женщины, доктора, матери и других источников информации, разбиваются на определенные категории и затем принимается решение, хотя бы на основании подсчета соответствующих «голосов». Однако при более интеллектуальном подходе определенные источники могут получить больший вес по сравнению с другими. Здесь мы являемся свидетелями использования информации в целях создания знания, которое может быть квалифицировано как отражающее определенные аспекты информационной грамотности.

И есть, наконец, уровень конструктивных знаний, на котором обучающийся вырабатывает решение, соответствующее конкретному контексту. Кормящая мать примет во внимание такие соображения, как состояние собственного здоровья, конкретные потребности именно ее ребенка, обстановку и условия, в которых она сможет его кормить, а также доводы, приводимые всеми доступными ей источниками информации. Если она принимает решение продолжать кормление грудью, она может ознакомиться с информацией в различных медийных источниках, чтобы получить оптимальные сведения о том, как наладить этот процесс. По аналогии с этим бытовым примером в условиях университетского обучения мы ожидаем от наших студентов создания определенного уровня новых знаний, качество которых должно быть повышенным на этапе последиplomного образования.

Разумеется, никто не пользуется ранее созданным уровнем знаний для принятия абсолютно каждого последующего решения. Далеко не всегда можно найти время для сбора всей необходимой информации. Например, я полагался на мнение моего автослесаря, когда решил провести ремонт своего автомобиля.

Когда я узнал, что полученное от него знание было недостаточным, я сменил мастера. Если перефразировать известное изречение Уинстона Черчилля,

- некоторые люди живут и действуют с полученным знанием все время,
- некоторые люди живут и действуют с различными уровнями знания некоторое время,
- никто не живет и не действует с созданным уровнем знания все время.

Применительно к политике медиа- и информационной грамотности вопрос, возникающий вследствие нашего краткого экскурса в область науки познания, заключается в следующем: что мы имеем в виду, когда говорим, что этот вид грамотности существенно необходим людям для достижения статуса профессионала непрерывного самостоятельного познания?

Что показал обзор показателей информационной грамотности?

Некоторое время тому назад я разработал автоматическую шкалу для диагностики способностей студентов в области информационной грамотности (Catts 2003, 2005). При разработке этого пособия и в ходе демонстрации ценности контента и надежности шкалы стало очевидно, что стандарт информационной грамотности, который лежал в основе шкалы, содержит определенные неясности и дублирующие концепции. В то же время библиотечные работники, которые намеревались использовать подобные стандарты для проведения курсов информационной грамотности, столкнулись с аналогичными трудностями, присущими имеющимся стандартам. Например, в 1-м издании Стандартов информационной грамотности, утвержденных Институтом информационной грамотности Австралии и Новой Зеландии (ANZIIL), хранение информации относилось к Блоку 4 вместе с информацией по записи и размещению материалов; но фактически этот аспект относится к Блоку 6 наряду с вопросами авторского права и условиями распространения. Аналогичным образом, данные и указания по использованию информации превратились в общую тему 2-го издания, поскольку оно присутствовало во всех элементах практики и было исключено как отдельный элемент стандартов.

Эти исследования привели к обзору стандартов и к последующей публикации «ANZIIL Information Literacy Framework», в которую были включены стандарты информационной грамотности, пересмотренные в расширенном теоретическом контексте, вместе с педагогическими рекомендациями и рекомендациями по оценке и измерению (Bundy 2004). Как педагоги, так и статистики обнаружили, что стандарты медиа- и информационной грамотности, опубликованные ЮНЕСКО в 2010 году, также содержат противоречивые положения и лакуны. Ввиду этих обстоятельств нам представляется необходимым срочно произвести пересмотр проекта стандартов медиа- и информа-

ционной грамотности как с целью повышения уровня нашего понимания этой концепции, так и с целью использования положений медиа- и информационной грамотности для предоставления информации относительно проводимой политики и педагогической практики. Качество показателей зависит от того, на каких стандартах они основаны.

Типы показателей медиа- и информационной грамотности

Выбор способа получения показателей медиа- и информационной грамотности зависит от ряда соображений, в том числе назначения этих показателей и численности групп населения, охваченных такой информацией, которые могут включать политиков, преподавателей, родителей, студентов и простых граждан. Кроме того, стоимость получения информации необходимо сопоставлять с потенциальной полезностью информации для конкретных групп населения.

Типы показателей, используемых в других областях профессиональной деятельности, включают косвенные свидетельства, наблюдения отдельных лиц, собственные рассказы респондентов, проверочные испытания и проверку предметных знаний. Есть также примеры того, что данные, собранные для одной цели, подвергаются новому анализу с целью получения информации о другом структурном компоненте. Это называется вторичным анализом.

Примером использования двух из этих источников показателей компетентности является экзамен на получение водительских прав. В Соединенном Королевстве сдающий экзамен должен продемонстрировать навыки вождения под непосредственным наблюдением квалифицированного экзаменатора и ответить на вопросы, чтобы доказать знание правил дорожного движения. Процедура наблюдения со стороны экзаменатора включает личную оценку мастерства вождения ученика на протяжении примерно одного часа, а проверка теоретических знаний производится одновременно несколькими экзаменующими, если имеется достаточное число компьютерных терминалов с доступом к соответствующим базам.

Косвенные показатели медиа- и информационной грамотности

Среди примеров косвенных показателей мы видим:

- уровень образования;
- вторичный анализ других показателей.

Косвенные свидетельства могут быть полезны, если можно установить, что присутствует взаимосвязь с показателями медиа- и информационной грамотности и есть не просто некая туманная ассоциация, а четкое объяснение такой

взаимосвязи, отражающее основной характер этого вида грамотности. Чтобы объяснить, что мы имеем в виду под «туманной ассоциацией», напомним, что некоторое время тому назад размер человеческой стопы служил своего рода определителем математических способностей. Причина такой связи заключалась в том факте, что в школе курс высшей математики выбирали гораздо больше мальчиков, чем девочек. Так возникла определенная ассоциация, но отнюдь не потому, что учащиеся с большими стопами лучше подсчитывали число пальцев у себя на ногах. Таким образом, всегда есть риск того, что косвенное свидетельство недействительно, и даже если имеется прямая связь между косвенным показателем и медиа- и информационной грамотностью, она, скорее всего, будет нечувствительна к изменениям в политике медиа- и информационной грамотности. Это особенно четко проявляется в случае использования в качестве индикатора уровня образования. Если бы система образования применяла эффективную стратегию развития медиа- и информационной грамотности в рамках всех учебных предметов начальной школы, то это никак не повлияло бы на расчетную медиа- и информационную грамотность, в то время как на практике могло бы произойти существенное изменение в ее уровне среди учащихся начальных классов.

Когда понятие «уровень образования» используют в исследовательских работах в качестве косвенного показателя, людей классифицируют на порядковой шкале по уровню образования, которое они получили. В типичном случае эта шкала включает следующие категории:

- высшее образование,
- профессионально-техническое образование,
- полное среднее образование,
- неполное среднее образование,
- полное начальное образование,
- неполное начальное образование,
- отсутствие формального образования.

Относительно использования этой шкалы может возникнуть несколько вопросов. Первый: насколько точна имеющаяся информация, даже если она взята из официальных источников (Gogard 2001)? Далее: можно ли данную шкалу рассматривать как порядковую и, следовательно, целесообразно ли указывать здесь уровень образования, не говоря уже об уровне медиа- и информационной грамотности. Какова, например, относительная ценность получения среднего школьного образования по сравнению с прохождением краткосрочных курсов профессионального обучения? Следующий вопрос: какие возможны варианты успеваемости на каждом уровне? Насколько ин-

формационные навыки, полученные на краткосрочных курсах профессионального обучения, отличаются от образования, полученного в соответствии с дипломом о повышенном профессионально-техническом образовании? Можно также задаться вопросом о том, в какой степени обучение медиа- и информационной грамотности включено в различные курсы одинакового уровня. Сравните, например, бакалавра педагогических наук, подготовленного с акцентом на медиа- и информационную грамотность, и другого специалиста этого же профиля, не прошедшего специальной подготовки. Сравните также уровень медиа- и информационной грамотности, который ожидается от окончившего медиакурс или курс библиотечного дела, с уровнем выпускника факультета физики. При таком объяснении может представиться вполне очевидным, что общий уровень образования не в состоянии служить в качестве реального показателя медиа- и информационной грамотности. Этот момент необходимо подчеркнуть, поскольку вариант использования косвенного индикатора медиа- и информационной грамотности придется по сердцу некоторым чиновникам по той простой причине, что его осуществление не повлечет за собой абсолютно никаких расходов. Если такие показатели будут использоваться для целей сравнения внутри стран или между странами, то возникнет риск необъективности в процедуре сбора данных (Crossley and Watson 2003, p. 36–38).

Применение тестов знания медиа- и информационной грамотности

Еще одной опцией получения показателя медиа- и информационной грамотности будет возможность проведения короткого общего испытания знания в этой области, возможно в виде серии тестов ключевых навыков. Аналогичный подход практикуется в США, где выпускной тест по проверке приобретенных навыков обязаны пройти студенты колледжей. Тест включает определение наличия математических навыков и степени мыслительных способностей. Было предложение о включении теста по информационной грамотности (O'Soppo et al. 2002). В таком подходе есть уязвимые точки, особенно если применять его в качестве единственного источника показателей. Первый фактор уязвимости заключается в следующем. Многое зависит от того, насколько высоким будет статус этого экзамена: например, если он будет давать право на поступление в аспирантуру, это может привести к тому, что преподаватели будут активнее готовить студентов к сдаче экзамена, а студенты станут концентрировать свои усилия только на том материале, который будет засчитываться при сдаче такого экзамена. Подобный подход приведет не только к исключению из процесса обучения ценностных понятий, но и значительно сузит диапазон учебной программы и, как следствие, приведет к отрицанию концепции широкого общего образования, которое, как считается, должно лежать в основе всеобщего образования. Вторым ограничивающим фактором при таком подходе является то,

что проверка знания может выявить то, что мы знаем, но не то, что мы делаем. Как было сказано выше, разница между этими двумя понятиями весьма велика. Пример с управлением автомобилем должен убедить всех, что проверка знания бывает недостаточно убедительной, если она основана на одном единственном источнике показаний.

Основательная критика как косвенных показателей, так и тестов на знание медиа- и информационной грамотности заключается в следующем. Нам говорят: гражданское общество зависит от ценностей и различных видов отношения, а также от знаний и навыков. Следовательно, значение имеет то, что (и почему) люди делают, а не то, что они знают.

Самоотчетные показатели медиа- и информационной грамотности

Опрос по методу самоотчета специально применяется для сбора данных об установках целевых групп населения. Существуют, например, различные шкалы для оценки эмоционального интеллекта (Schutte et al. 2007). Совет университетских библиотекарей Австралии (Council of Australian University Librarians – the CAUL) использовал этот метод при проведении исследования для оценки информационных навыков группы студентов старших курсов (Catts 2003). При условии, что опрашиваемые уверены в сохранении конфиденциальности их ответов, опрос по методу самоотчета может дать ценные и надежные данные относительно способностей респондентов (Catts 2005).

Однако опросы по методу самоотчета могут содержать элемент необъективности, так как, по крайней мере в некоторых контекстах, мужчины западного цивилизационного общества имеют устойчивую тенденцию завышения собственной оценки относительно оценки способностей женщин. Кроме того, в тех случаях, когда диапазон способностей весьма широк, некоторые респонденты, хорошо понимающие значение медиа- и информационной грамотности, могут оценивать свои способности ниже по сравнению с теми, кто воспринимает эту концепцию как ограниченную до сравнительно простых представлений об использовании медийных средств и информации.

Вторичный анализ как источник показателей

Вторичный анализ имеет место в тех случаях, когда данные, собранные для одной цели, используются для исследования другой темы. Например, исследование о состоянии уличного движения можно использовать для изучения роли транспортных выхлопов в формировании уровня загазованности улиц города. В Соединенном Королевстве некоторые данные изучения состояния заселенного жилья были использованы для оценки доли общественного капитала в различных жилищных округах.

Преимущество вторичного анализа заключается в том, что мы получаем информацию, не производя затрат на новое исследование. Если изначальные данные надежны, то они остаются надежными и для применения в новом исследовании. Однако они могут быть действительны лишь в том случае, если оказались справедливы при использовании для новой цели. Наш вопрос заключается в том, будет ли действителен вторичный анализ при работе с показателями медиа- и информационной грамотности?

Исследование потенциальной возможности получения показателей информационной грамотности в результате обследования домашних хозяйств приводит к выводу о том, что это маловероятно. Причина заключается в том, что при проведении обследований компетенций взрослого населения, таких как Международная программа оценки компетенций взрослых (PIACC), оценивается способность понимать и решать проблемы с использованием полученных знаний, что создает вероятность игнорирования важных параметров, включая способность находить нужную информацию и способность использовать медийные средства для передачи знаний.

Целевое исследование вторичного анализа информационной грамотности (Catts, в печати) было предпринято, потому что имелись свидетельства частичного дублирования определений между информационной грамотностью, медиаграмотностью, решением проблем, навыками ИКТ, и содержанием обследований по линии здравоохранения. В результате изучения ряда национальных и международных исследований авторы Целевого исследования выделили следующие авторитетные источники:

- обзорное исследование для LAMP (Программа оценки и мониторинга грамотности, ЮНЕСКО);
- программа развития обучения на протяжении всей жизни, ОЭСР – раздел разрешения проблем;
- обзоры по демографии и здравоохранению;
- обзор ОЭСР/ИКТ: проблематика формирования навыков.

Рабочая группа в составе четырех экспертов провела обсуждение понимания информационной грамотности и затем использовала конкретные примеры для выработки единого подхода к ее определению. Отдельные компоненты приведенных выше обзоров были рассмотрены экспертами на предмет определения того, являются ли они свидетельством информационной грамотности, после чего каждый компонент был ассоциирован с одним из элементов в списке стандартов информационной грамотности ЮНЕСКО с присвоением определенного уровня сложности. Затем было проведено сравнение мнений экспертов и произведен обзор расхождений в оценках. Компоненты, в отно-

шении которых не было отмечено разногласий, были приняты как показатели информационной грамотности.

В результате анализа было установлено, что во всех обзорах отмечается недостаточный охват темы информационной грамотности.

**Таблица 1: Показатели информационной грамотности взрослых:
итоги вторичного анализа**

Обзор	Компонент обзора	Компоненты информационной грамотности	Зачетные компоненты
ОЭСР/ИКТ	34	32	21
ОЭСР/ALLS раздел разрешения проблем	19	19	5
Программа оценки и мониторинга грамотности, ЮНЕСКО	46	7	3
Обзоры по демографии и здравоохранению	5	3	0
ИТОГО	104	61	29

Тестирование

Все приведенные выше обзоры оценивают различные аспекты компетентности взрослых граждан или определенные аспекты условий и практики здравоохранения для взрослых граждан. Обзоры проводились с использованием данных, полученных непосредственно от индивидуальных респондентов, обычно при участии опрашиваемого и часто путем непосредственных ответов на вопросы с использованием печатных медийных средств или посредством записи на компьютер. Последние достижения в области компьютеризованного тестирования делают возможным использование компьютера и Интернета для оценки большого числа участников опроса без необходимости установления связи один-к-одному. Доступ к Интернету или контролируемая симуляция Интернета через пакет на основе CD сделает возможной схему массового тестирования, которая будет включать оценку способности респондента вести поиск информации, сохранять ее, извлекать и использовать для создания новых знаний и для их передачи. Кроме того, можно создать журнал операций, проведенных респондентами для достижения определенных результатов, с тем, чтобы определить эффективность выполнения заданий.

В настоящее время ЮНЕСКО активно рассматривает возможность и целесообразность выполнения такого проекта. В ходе этого процесса планируется:

- подвергнуть Стандарты медиа- и информационной грамотности изучению на местах путем систематического отслеживания положительной практики;
- увязать необходимые показатели с Учебной программой ЮНЕСКО для преподавателей, а также с имеющимися стандартами;
- определить целевую группу для показателей;
- способствовать сотрудничеству разных стран с целью выявления культурных и иных несоответствий и предрассудков в вопросах компетентности в области медиа- и информационной грамотности;
- осуществлять контроль за авторскими правами на показатели ЮНЕСКО с тем, чтобы позволить государствам-членам бесплатно пользоваться полученными материалами с указанием источника и с предоставлением отзывов на полученные материалы.

Заключение

Концепция медиа- и информационной грамотности ставит сложные задачи перед специалистами в области медиаисследований и информатики, а также в области библиотечного дела, потому что для оценки потенциальных возможностей медиа- и информационной грамотности специалисты в каждой дисциплине должны признать, что имеют дело с новой системой и что речь не идет о простой «прививке черенков» нескольких дополнительных идей к стволу основной дисциплины. Уже сейчас имеются свидетельства того, что каждая дисциплина будет заявлять, что медиа- и информационной грамотности – это ее детище, и стремиться рассматривать остальные дисциплины как нижестоящие компоненты. Это приведет к ненужным баталиям за сферы охвата. На самом деле нам требуется уважение к каждой дисциплине вместе с ее правами и признание медиа- и информационной грамотности в качестве отдельной концепции, питаемой многочисленными компонентами предшествующих дисциплин и объединяющей их.

ЮНЕСКО является лидером в области медиаграмотности и в области информационной грамотности, потому что и то, и другое рассматривается как важные составляющие комплексного подхода к Программе «Информация для всех». Признавая важность последствий слияния различных технологий для будущего создания, использования и передачи знаний, мы констатируем, что настало время освоения медиа- и информационной грамотности и разработки ее показателей, которые государства-члены могли бы использовать, чтобы

отслеживать как теоретические, так и практические результаты реализации политики развития медиа- и информационной грамотности. Это жизненно необходимый вид деятельности для расширения всеобщего права на участие в жизни гражданского общества и для обеспечения государствам-членам возможности помочь их народам принять участие в экономике знаний XXI века.

Источники

1. Belenky, M. F., Clinchy, B. F.; Goldberger, N.R.; & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*. NY. Basic Books.
2. Bundy, A. (Ed) (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework 2nd Edition*. Adelaide, ANZIIL. at <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf> [проверено в мае 2009].
3. Catts, R.; Lau, J.; Lee, A.; & Chang, H. (2012). *Toward Indicators of Media and Information Literacy. Background Document of the Expert Meeting, 4–6 November 2010, Bangkok, Thailand*. Paris: UNESCO.
4. Catts, R. (2012). *Indicators of Adult Information Literacy*. Forthcoming in the *Journal of Information Literacy*.
5. Catts, R. (2005). *Information Skills Survey. Technical Manual*. Canberra, CAUL.
6. Catts, R. (2003). *Information Skills Survey. Administration Manual*. Canberra, CAUL.
7. Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education*. London, Routledge.
8. O'Connor, L. G., Radcliff, C.J. and Gedeon, J.A. (2002). *Applying Systems Design and Item Response Theory to the Problem of Measuring Information Literacy Skills*. *College and Research Libraries*. 63, (6) 528–543.
9. Perry, W.G. (1981). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. NY: Holt, Reinhart & Wilson.
10. Schutte, N.S., Malouff, J.M. and Bhullar, N. (2007). In: *The Assessment of Emotional Intelligence*. C. Stough, D. Saklofske & J. Parker (Eds.), Springer Publishing.
11. UNESCO (2010). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.

Зарина АБДУЛЛА

*Профессор Технологического Университета MARA,
Главный консультант Wisdom Synergy Enterprise
(Селангор, Малайзия)*

Определение показателей компетентности в области информационной грамотности – дифференцирование объективных и субъективных данных

Введение

В научной литературе отражено довольно много исследований, посвященных проблеме оценки степени информационной грамотности учащихся на всех уровнях образования. Тем не менее перед исследователями и практиками до сих пор стоит задача определения истинного смысла термина «компетенция» применительно к информационной грамотности и разграничения его с термином «информационная грамотность». Также необходимо различать научно обоснованные данные и данные, полученные на основе восприятия, которые будут использоваться для идентификации эффективности и результатов информационной грамотности, так как оба типа данных применимы для различных целей в области измерения уровня информационной грамотности. В связи с этим основной целью нашей работы является привлечение внимания к содержанию термина «компетенция», с тем чтобы в соответствии с природой данного феномена выбрать правильный способ оценки уровня компетентности индивида.

Определение термина «компетенция»

Рассмотрим, как определяют термин «компетенция» некоторые профессиональные организации. Дипломированный институт персонала и кадрового развития Великобритании определяет компетенции как *«способы действия (и при необходимости технические характеристики), которые позволяют человеку эффективно выполнять работу»* (CIPD 2012). Более полное определение использует Британский Совет: *«Компетенции – это установки, знания, навыки, умения или другие характеристики, которые способствуют успешному выполнению работы. Поведенческие компетенции – это поддающиеся наблюдению и оценке способы поведения, знания, навыки, способности, которые содействуют успеху отдельной личности в организации»* (The British Council 2004). Поэтому компетенции следует рассматривать через призму поступков, совершая которые, человек выполняет определенные задачи. Необходимо иметь в виду, что человек может обладать знаниями и навыками для выполне-

ния определенных задач и при этом не решить их просто потому, что данное конкретное задание ему неинтересно. В этом случае компетентность данной личности не может быть продемонстрирована, а уровень компетентности невозможно определить, поскольку компетентность подразумевает практическое применение совокупности знаний, навыков и способов действия для максимально эффективного выполнения работы. Если мы применяем это понятие к компетентности в области информационной грамотности, это предполагает, что человек должен определенным способом вести себя или решать конкретные задачи – такое поведение будет отражать его умения, знания и навыки в области информационной грамотности.

Оценка уровня компетентности в области информационной грамотности

Из сказанного выше следует, что информационно грамотный человек имеет определенные навыки, знания и умения для выполнения конкретных задач, которые можно отследить и оценить с целью определения его уровня компетентности. Некоторые профессиональные организации уже разработали нормы информационной грамотности, которые доступны на их веб-сайтах всем заинтересованным лицам. Желаемые результаты, которые должен демонстрировать информационно грамотный человек, подробно описаны в стандартах, подготовленных Американской библиотечной ассоциацией (American Library Association 2004) и Институтом информационной грамотности Австралии и Новой Зеландии (Bundy 2004), и представлены также в публикации Общества библиотек колледжей, национальных и университетских библиотек (SCONUL) «Learning Outcomes and Information Literacy» (2004), составленной по результатам обучения и оценки уровня информационной грамотности. Недавняя публикация ЮНЕСКО (UNESCO 2007) предлагает информацию о современном положении дел, текущих тенденциях, разрабатываемых концепциях и инициативах в области информационной грамотности в различных странах по всему миру, за исключением стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Очевидно, что показатели оценки уровня информационной грамотности, принятые в разных странах, в большей или меньшей степени основываются на разработках Американской библиотечной ассоциации (ALA) с незначительными адаптациями. В данной работе мы понимаем под предлагаемыми ALA результатами возможность:

1. понимать, когда возникает потребность в информации,
2. эффективно находить ее, получать доступ и извлекать ее,
3. оценивать и эффективно использовать информацию для достижения определенных целей,

-
4. эффективно использовать информацию для решения поставленных задач,
 5. понимать многочисленные экономические, правовые и социальные аспекты использования информации и доступа к ней, использовать информацию законно и с соблюдением этических принципов.

Оценка уровня информационной грамотности и поведенческие характеристики

Чтобы провести оценку уровня информационной грамотности, приведенные выше критерии должны трактоваться с точки зрения конкретных действий или поведенческих актов. О сложности осмысления различных параметров, которые используются в качестве показателей, говорится в работах Ш. Уэббер (Webber 2004) и Н. Гендиной (Gendina 2008). Уэббер в своей работе дает примеры проведения оценки уровня информационной грамотности в Австралии, Канаде, США и Великобритании, в то время как Гендина рассказывает о подобных инициативах в России. Оба эксперта разделяют мнение, что оценка уровня информационной грамотности является сложной задачей и нет единого способа, который подходил бы для всех ситуаций. Чтобы оценить уровень информационной грамотности учащихся по более чем 5 областям, исследователям необходимо выбрать характеризующие поведение термины, которые будут указывать на способность студентов получить перечисленные выше 5 результатов освоения информационной грамотности. Для начала нужно ответить на несколько вопросов: какое поведение указывает на то, что учащиеся осознают потребность в информации? Какие действия показывают, что студенты могут эффективно находить информацию и получать доступ к ней? И т.д.

Очевидно, что все результаты оценки информационной грамотности подразумевают те когнитивные знания и навыки студентов, которые они применяют для решения определенной поставленной задачи. Таким образом, исследователям необходимо идентифицировать поведенческие характеристики учащихся, применяющих соответствующие знания и навыки. В связи с этим воспользуемся указаниями Блума и его коллег (Huitt 2011) при выборе терминов, которые будут представлять когнитивные области. Например, для того чтобы понять, могут ли студенты осознать потребность в информации, можно попросить их «назвать или описать» ее. Таким же способом необходимо определить некоторые другие виды поведения, указывающие на уровень компетентности в поиске информации и получении доступа к ней. С другой стороны, определение способности «эффективно оценивать и использовать информацию для достижения поставленных целей» может занять больше времени и потребовать различных инструментов, чтобы убедиться, что в результате эффективного использования инфор-

мации поставленные цели действительно достигаются. Необходимо учитывать, что познавательные способности, а именно: «знание, понимание, осознание» невозможно измерить до того момента, пока они не будут продемонстрированы через действия или поступки. Следовательно, это порождает необходимость выделения индикаторов, определяющих, какие действия и поступки отвечают за каждую конкретную компетенцию.

Значение фактических данных

За последнее десятилетие возрос интерес к научно обоснованным исследованиям в области библиотечного и информационного менеджмента, что нашло отражение в докладах, представленных на первой Конференции по научно-доказательному библиотековедению (Evidence-Based Librarianship, EBL) в сентябре 2001 года в университете Шеффилда в Великобритании. Последующие ежегодные конференции EBL были организованы различными заинтересованными группами в университетах Швеции, Канады, США, Австралии и других стран. Электронный рецензируемый журнал «Evidence Based Library & Information Practice», созданный в 2006 году Департаментом образовательных услуг Университета Альберты, дает возможность наблюдать постоянный рост знаний и повышение интереса исследователей и практических специалистов в этой области. Доклады, представленные на конференциях EBL, и статьи, которые появлялись в каждом выпуске вышеупомянутого журнала, предоставили множество полезных данных и описаний ситуаций для дополнительных исследований EBL.

По мнению Эндрю Бута (Booth 2004), внедрившего принципы EBL в информационной практике, *научно-доказательное библиотековедение является методом информатики, который способствует сбору, интерпретации и интеграции достоверных и важных пользовательских, библиотечных и научных доказательств*. Как утверждает Бут, *оптимально доступные данные, определяемые потребностями и предпочтениями пользователей, используются для повышения уровня профессиональных суждений*. Именно в этом значении будут применяться определения понятий EBL и оценки компетенций информационной грамотности в данной статье.

Дифференцирование фактических и субъективных данных

Фактические данные представляют собой объективные данные, основанные на реальных событиях и поддающиеся наблюдению и оценке. Примером могут служить медицинские показания и юридические доказательства, используемые медиками и юристами в процессе принятия решений. Данные, полученные на основе восприятия, напротив, не могут обеспечить исследователям объективность. Например, медики не могут принять решение о назна-

чении конкретного препарата для лечения лихорадки, основываясь только на жалобах пациента на жар. Напротив, они должны использовать точный прибор (например, термометр) для измерения температуры тела пациента, прежде чем смогут определить наличие жара и степень серьезности заболевания. Кроме того, для выявления причин повышения температуры (будь то обычная простуда, вирус гриппа, один из симптомов скрытой инфекции или серьезного заболевания) зачастую необходимо выполнить ряд других процедур. Аналогично этому, судебные решения принимаются на основе доказательств, подтвержденных действиями, поступками и материалами всех сторон, участвующих в деле, и никогда не основываются исключительно на мнении и восприятии отдельных лиц. Зачастую люди, осужденные за преступления, утверждают в суде, что они не виновны, хотя их поведение говорит об обратном. Как говорится, «слова лгут, но поступки лгать не могут» – это и есть основной принцип, которым руководствуются при принятии решений на основе фактических данных.

Данные, полученные на основе восприятия, не обязательно указывают на реальное положение дел. Они определяются эмоциями или личным отношением под влиянием различных факторов в зависимости от ситуации, в которой оказался человек в конкретном месте и в конкретное время. Такое восприятие сильно искажает представления. Многие данные, полученные на основе восприятия, могут быть полезными в различных областях, таких как маркетинговые исследования или опрос общественного мнения, однако принятие решений, исходя только из субъективных, а не на фактических данных, может привести к негативным последствиям и конфликтам внутри организаций, а также в обществе.

Применение фактических данных в процессе принятия решений является одним из восьми принципов обеспечения качества, выделенных Международной организацией по стандартизации для улучшения производительности (ISO 9004: 2000). Седьмой принцип формулируется так: «Принятие решений с опорой на имеющиеся факты». В сегодняшнюю эпоху управления, когда признаком качества служат честность и прозрачность, использование научно обоснованных данных является показателем качества работы специалистов. В то время как все чаще применяется научно обоснованное управление, для сравнения восприятия с реальной практикой необходимо проводить определенные качественные исследования.

В рамках библиотечного поиска фактические данные можно найти практически во всех видах действий, поступков, операций и документов, поддающихся наблюдению, учету и оценке. Часто такие данные собираются незаметно, без привлечения пользователей. Сравнение, а также сопоставление некоторых инструментов для сбора фактических и полученных на основе восприятия данных было проведено в более ранней статье автора (Abdullah 2010).

Научно обоснованное исследование информационной грамотности в сравнении с исследованием на основе восприятия

Исследование Мона, проводившееся в 2001 году среди студентов Калифорнийского университета в Беркли, наглядно продемонстрировало значительные отличия данных, полученных на основе восприятия, и данных, полученных в ходе практической деятельности. В процессе исследования студенты восьми различных факультетов университета прошли «тестирование с самостоятельной оценкой результатов» и «квалификационное испытание». Большинство респондентов (от 70 до 77%) оценили себя на «отлично» или «хорошо», и только около 14% — на «неудовлетворительно». Однако по результатам квалификационного теста от 35 до 81% студентов получили оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Из этого следует, что восприятие может быть обманчиво, в то время как научное обоснование демонстрирует реальную способность выполнять конкретные задачи.

В аналогичном исследовании, проведенном среди студентов Университета штата Калифорния в Монтерей-Бэй, было произведено сравнение самовосприятия студентов с объективными данными о результатах их работы. Исследование не дало оснований считать, что студенты, высоко оценивающие свои знания, выполняли поставленные задачи лучше других (Weisskirch and Silveria 2007).

Другая ситуация, при которой обоснования доминируют над восприятием, — это процессы собеседования и трудоустройства. Большинство работодателей определяют умения кандидатов посредством тестов и моделирования ситуаций, в которых необходимо справиться с определенными задачами. Результаты этих испытаний являются более точными показателями компетентности, чем вопросы с самостоятельным оцениванием, в которых респонденты могут себя пере- или недооценить.

Некоторые программы по информационной грамотности для среднего медицинского и врачебного персонала оценивают степень информационной грамотности с помощью обоснований, основанных на результатах работы студентов, поскольку преподаватели медицинских специальностей акцентируют внимание на этой практике. Правиков (Pravikoff 2000) подчеркнул важность информационной грамотности в эпоху информационных технологий и научно обоснованной клинической практики следующим образом: «На благо профессии медсестры преподаватели должны освоить эти средства и требовать того же от своих учеников». Исследование результатов обучения выпускников в области реабилитационной терапии, проведенное Джейн Кейс-Смит и ее коллегами (Case-Smith & Powell 2003), является еще одним примером научно обоснованной оценки.

Отчет Дорнера (Dorner 2001) о программе по информационной грамотности, реализованной в Университете Болл Стэйт в г. Манси, штат Индиана, отражает совместные усилия преподавателей и сотрудников библиотеки в создании многоуровневого подхода к формированию научно-исследовательских навыков у студентов. Был согласован ряд компетенций информационной грамотности для будущих медицинских сестер, а затем разработаны соответствующие курсы, которые проводились в рамках программ бакалавриата и магистратуры. Проведение предварительных испытаний перед вступлением в программу и повторных испытаний после ее завершения помогает ученым определить наличие положительных результатов у студентов.

Научные обоснования компетентности в области информационной грамотности можно также найти в работе, выполняемой студентами в конце исследования, как правило, в форме эссе, исследовательского проекта или научного доклада. Подобное исследование было проведено М. Эммонсом и В. Мартин (Emmons & Martin 2002) среди студентов Университета Нью-Мексико, которым после приобретения необходимых навыков информационной грамотности предлагалось написать исследование в форме эссе. Работы студентов подвергались анализу, чтобы определить, какие именно группы навыков необходимы для расширения знаний студентов и преподавателей.

В ходе другого исследования, проведенного в малазийских университетах, были собраны обоснования, основанные на ответах студентов на опрос, требующий фактических компетенций в области информационной грамотности (Abdullah et al. 2007, 2006a, 2006b). На выявление показателей способов поведения для всех результатов программы по информационной грамотности ушло немало времени и сил. Мы обнаружили, что невозможно рассмотреть все результаты с помощью одного инструмента исследования. Для оценки компетентности в поддающихся наблюдению способах поведения были разработаны специальные вопросы, касающиеся поиска, оценки, организации и использования информации с учетом этических соображений. За каждый ответ было назначено определенное количество баллов, а все ответы были сгруппированы в таблицу для сравнения различных уровней компетентности у студентов разных специальностей и вузов. Процедура присвоения баллов была аналогична процедуре определения уровней информационной грамотности среди студентов, разработанной в Университете Нью-Джерси-Сити (Bulaong et al. 2003) и имеющей четыре уровня компетентности в сфере информационной грамотности (для американских студентов используются слова новичок, развивающийся, опытный и квалифицированный). Баллы респондентов группировались в соответствии со значениями нескольких переменных под данными о студентах и информацией о способах поведения для выявления взаимосвязи между их работой и соответствующими переменными. Некоторые результаты показали, что более высокий уровень компетент-

ности демонстрировали студенты, написавшие исследования в форме эссе; студенты, посещавшие курсы библиотечной ориентации, факультативные или обязательные курсы развития навыков работы с информацией, а также студенты, изучавшие в свободное время книги по истории. Любопытно также, что студенты, которые часто работали с информацией на английском языке, показали более высокий уровень компетентности, чем те, кто читал на родном языке, т.е. индонезийском, малайском, китайском или тамильском.

Данные, полученные на основе восприятия

В отличие от объективных данных, полученных с помощью вышеупомянутых обоснований, данные, полученные на основе восприятия, выявляются посредством инструментов исследования, ищущих ответы на следующие вопросы:

1. Считаете ли вы методы преподавания, применяемые библиотекарем, полезными?
2. Можете ли вы использовать полученные навыки на своем рабочем месте?
3. Считаете ли вы преподавателя компетентным?
4. Считаете ли вы преподавателя благожелательным или готовым помочь?
5. Была ли презентация преподавателя полностью вам понятна?
6. Считаете ли вы, что ваши навыки информационной грамотности улучшились после программы обучения?

Другие вопросы подобного рода нацелены на то, чтобы выяснить, устраивают ли учащихся место проведения, сроки и продолжительность программы. Эти вопросы не относятся к показателям информационной грамотности, они нацелены на получение ответной реакции по вопросу администрирования и проведения программы и могут свидетельствовать об эффективности реализации программы развития информационной грамотности. Их можно использовать при планировании и управлении проектами в будущем, но, конечно, они не указывают на конкретные аспекты содержания, нуждающиеся в модификациях или усовершенствованиях, и не оценивают компетентность студентов как результат прохождения программы.

В исследовании Маршалла (Marshall 2005) в 2001 и 2005 годах в двух группах студентов использовался вопросник для самостоятельной оценки в качестве инструмента сбора данных. Хотя этот способ был назван «Инструмент оценки информационной компетентности», с его помощью невозможно реально оценить фактические умения студентов. Результаты исследования свидетельствуют лишь о том, какого мнения сами студенты о своих способностях, но не о их реальных навыках.

Примеры утверждений из вопросника с самостоятельной оценкой:

1. Я вижу различия между каталогом и аннотацией.
2. Я вижу различия между научными и популярными статьями.
3. Я вижу различия между первичными и вторичными данными.

Поскольку компетентность можно оценивать только путем наблюдения и оценки фактических действий отдельных лиц, вышеуказанные утверждения должны быть переведены с помощью средства, обусловленного потребностями практической деятельности. Для того чтобы на этой основе оценить реальный уровень компетентности, исследователь может предоставить студентам образцы каталогов и аннотаций (по пункту 1), научных и популярных статей (по пункту 2), первичных и вторичных данных (по пункту 3) и попросить продемонстрировать свои знания об этих материалах путем их правильного определения. Способность студентов различать источники является свидетельством их компетентности в области определения и дифференциации различных информационных продуктов.

Можно ли использовать самостоятельную оценку способностей в качестве обоснования?

Исследователям и экспертам в области информационной грамотности важно обращать внимание на различия между данными, полученными путем самостоятельной оценки, и фактической деятельностью студентов. Можно ли использовать данные самостоятельной оценки в качестве обоснования? Для того чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим другое исследование, проведенное К. Кларк и Р. Кэттсом (Clark and Catts 2007). Как сообщается в журнале открытого доступа «Evidence Based Library & Information Practice», в процессе исследования его авторы задавали студентам первых и четвертых курсов медицинского факультета Университета Западной Австралии 20 вопросов для самостоятельной оценки. Каждый вопрос был разработан в соответствии с конкретным стандартным положением Программы по информационной грамотности Австралии и Новой Зеландии. Исследование содержит еще один пример данных, полученных на основе восприятия, которые указывают на изменение собственного мнения респондентов. Примеры утверждений из вопросника с самостоятельным оцениванием:

- Когда у меня появляется какая-то мысль, я обдумываю, как мне объяснить ее объективно.
- У меня есть некая система, которая помогает организовывать нужную мне информацию.
- Я критически оцениваю каждый источник информации, который использую.

Данные утверждения вызывают вопрос: что является обоснованием для данных ответов? Кроме того, неясно, понимают ли студенты смысл слова «объективно».

Заключение

Подвести итог результатам оценки уровня компетентности в сфере информационной грамотности — задача непростая. Также невозможно сразу оценить все результаты с помощью одного инструмента. Для оценки конкретных способов поведения необходим специальный метод. Сложность данного процесса ранее уже была описана (Abdullah 2010; Gendina 2008; Webber 2004). Проведение оценки в виде теста требует согласования и равного неподдельного интереса со стороны студентов и преподавателей. В целом, упражнение не должно длиться более 30 минут, особенно если тест не является обязательной составляющей учебного курса.

В данной статье особое внимание уделяется различиям в оценке результатов информационной грамотности студентов посредством дифференциации данных, полученных на основе восприятия, и научно обоснованных данных как способов измерения результатов практической деятельности. Научно обоснованные данные всегда опираются на фактическую деятельность студентов (с помощью тестирования информационных навыков), в то время как самооценка остается субъективным мнением, а не фактическим результатом. Аналогичным образом уровень информационной грамотности должен оцениваться, исходя из результатов практической деятельности, а не представления человека о собственных способностях. Важно помнить, что теоретики и практики библиотековедения и информатики в своих исследованиях выделяют различия между этими двумя типами данных и подчеркивают, что они служат для разных целей. Тем не менее научно обоснованные данные внушают больше доверия тем, кто пользуется ими при принятии решений, и отмечены Международной организацией стандартов как один из принципов обеспечения качества управления.

Источники

1. Abdullah, S. (2010). Measuring the outcomes of information literacy: Perception vs evidence-based data. *The International Information & Library Review*, Volume 42, Issue 2, June 2010, pp. 98–104.
2. Abdullah, S., Ahmad Kassim, N., Aripin, R., Mohd Saad, M.S. and Tarmuchi, N.R. (2006a). Developing information literacy measures for higher education. *Proceedings of the Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice (A-LIEP)*, 3–6 April. Nanyang Technological University, Singapore. <http://www3.ntu.edu.sg/sci/A-liep/>.

-
3. Abdullah, S., Tarmuchi, N.R., Ahmad Kassim, N., Aripin, R. and Mohd Saad, M.S. (2006b). Measuring information literacy competency in higher education. Proceedings of the International Conference on Information Literacy, 14–15 June, Hilton Kuala Lumpur, Malaysia.
 4. Abdullah, S., Ahmad Kassim, N., Mohd Saad, M.S. and Aripin, S. (2007). Ethical Use of Information – How University Students Fare. Proceedings of the International Conference on Libraries, Information and Society (ICOLIS 2007) 26–27 June. Petaling Jaya, University Malaya. <http://dspace.fsktm.um.edu.my/handle/1812/333>.
 5. American Library Association (2004). Association of College and Research Libraries. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago: ALA. <http://www.ala.org/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>.
 6. Booth, A. & Brice, A. (Eds) (2004). Evidence Based Practice for Information Professionals: A handbook. London: Facet Publishing.
 7. The British Council Behavioural Competency Dictionary. External Version: 19 August 2004.
 8. Bulaong, G., Hoch, H. and Matthews, R. (2003). Information Literacy Scoring Rubric. In: Information Literacy Competency Standards For Higher Education. Chicago: ACRL. <http://www.ala.org/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>.
 9. Bundy, A., ed. (2004). Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice. 2nd ed. Adelaide, Australia and New Zealand Institute for Information Literacy. <http://www.anzil.org/index.htm>.
 10. Case-Smith, J. & Powell, C.A. (2003). Information literacy skills of Occupational Therapy graduates: a survey of learning outcomes. *Journal of the Medical Library Association*, 91(4), pp. 468–477.
 11. Hodgens, C., Sendall, M.C., Evans, L. (2012). Post-graduate health promotion students assess their information literacy. *Reference Services Review*, Vol. 40 Iss: 3, pp. 408–422.
 12. CIPD (2012). Competence and competency frameworks. <https://www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/competence-competency-frameworks.aspx> [проверено в июле 2012 года].
 13. Clark, C. & Catts, R. (2007). Information skills survey: its application to a Medical course. *Evidence Based Library and Information Practice* 2:3–26.

-
14. Dorner, J.L., Taylor, S.E., & Hodson-Carlton, K. (2001). Faculty-librarian collaboration for nursing information literacy: a tiered approach. *Reference Services Review*, 29 (2), pp. 132–141.
 15. Emmons, M. & Martin, W. (2002). Engaging conversation: evaluating the contribution of library instruction to the quality of student research. *College & Research Libraries*. 63 (November), pp. 546–560.
 16. Evidence Based Library and Information Practice. <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/about>.
 17. Gendina, N. (2008). Could learners' outcomes in information literacy be measured: pluses and minuses of testing? World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference & Council, 10–14 August 2008. Quebec, Canada. <http://www.ifla.org/ifla74/index.html>.
 18. Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html> [pdf].
 19. ISO 9004: 2000. Quality management systems – Guidelines for performance improvements. International Organization for Standardization. Quality management principles. <http://www.iso.org/iso/en/iso900-1400/understand.qmp.html>.
 20. Knight, L. A. (2002). The role of assessment in library user education. *Reference Services Review*, 30 (1), pp. 15–24.
 21. Marshall, R.K. (2005). An instrument to measure information competency. <http://www.uxl.eiu.edu/~rkmarshall>.
 22. Maughan, D. P. (2001). Assessing Information Literacy among Undergraduates: a discussion of the literature at the University of California. *College & Research Libraries*, 62(1), pp. 71–82.
 23. Pravikoff, D. (2000). On the information highway, or sitting on the curb? *Journal of Nursing Education*, Vol. 39 No. 3, pp. 99–100.
 24. SCONUL (2004). Learning Outcomes and Information Literacy. http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/outcomes.pdf.
 25. UNESCO (2007). Information Literacy: an international state-of-the art report, 2nd draft. www.uv.mx/usbi_ver/unesco.
 26. Webber, S. (2004). Assessment for information literacy: theoretical and practical issues. PowerPoint presentation, Danmarks Forskningbiblioteksforening, January 2004. <http://dis.shef.ac.uk/literacy>.

Изабель ТУРМЭН
*Директор Центра информации
Международной ассоциации университетов
(Париж, Франция)*

Грамотность в области открытых образовательных ресурсов. Академические библиотекари – недостающее звено?

Термин «открытые образовательные ресурсы» (ООР) был впервые использован в 2002 году на организованном ЮНЕСКО Форуме по открытым обучающим системам для развивающихся стран. Первое определение звучало так: «открытое предоставление образовательных ресурсов для проведения консультаций, использования и адаптации сообществом пользователей для некоммерческих целей с опорой на технологии». Сегодня этим термином обозначают уже любой доступный за небольшую плату или бесплатный ресурс, который может быть использован в целях преподавания, обучения или исследования (EDUCAUSE, 2010).

ООР включают в себя учебники, материалы по программе учебного курса, игры, викторины или любой другой материал, который можно использовать в образовательных целях. Источниками этих ресурсов могут быть не только университеты, но и правительства, издатели или отдельные лица. ООР не ограничиваются электронными ресурсами. Они расширяют возможности коллективного создания педагогических ресурсов, ориентированных на преподавателей, студентов, исследователей, экспертов, государственных служащих, отдельных граждан (местное знание) и др.

Хотя эти ресурсы могут быть использованы в области электронного обучения, ООР – это не электронное обучение (несмотря на то, что их часто в него интегрируют). Это основа для преподавания и обучения, а не учебная программа.

И самое главное, ООР публикуются для того, чтобы обеспечить каждому человеку право повторно использовать их полностью или частично, в зависимости от лицензии.

Всего за 10 лет открытые образовательные ресурсы прочно вошли в нашу жизнь и получили активное развитие. Это объясняется прежде всего тем, что они рассматриваются как средство борьбы с экономическим кризисом и сокращением финансирования образования, а также как свидетельство осознания потребности в увеличении числа образованных людей для содействия развитию всех стран и каждого человека.

Потенциал ООР получил особое признание на уровне высшего образования, ведь в большинстве случаев от образовательных учреждений ждут,

что они сделают как можно больше (в плане доступа, равенства, служения отдельному сообществу или обществу в целом, качества и т.д.) при весьма скромном финансировании.

За очень короткий срок было создано огромное множество открытых ресурсов, однако их производство географически неравномерно и охватывает далеко не все предметные области.

Кульминационной точкой в развитии ООР можно считать первый Всемирный конгресс по открытым образовательным ресурсам, состоявшийся 20–22 июня 2012 года в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже при поддержке Содружества обучения. На конгрессе представители правительств приняли Парижскую декларацию по ООР – хотя этот документ и не носит обязательного характера, он заслужил признание международного сообщества. Все участники мероприятия выразили уверенность в том, что в будущем ООР получат самое широкое распространение.

С учетом всего этого уже можно утверждать, что не сегодня-завтра каждому участнику образовательного проекта будет жизненно важно не просто знать о существовании таких ресурсов, но и иметь соответствующие навыки их использования.

Если мы признаем, что открытые ресурсы могут стать (или станут) основой обучения завтрашнего дня, сразу возникает масса вопросов:

- Где эти ресурсы размещены? Как узнать, где искать ООР по конкретной предметной области? Достаточно ли для этого ввести запрос в Google?
- Каково их качество? Допустим, можно рассчитывать на качество курса, разработанного Массачусетским технологическим университетом, но как насчет других, менее известных учебных заведений? А если я найду несколько ресурсов, какие выбрать и по каким критериям?
- Как их использовать? Где найти информацию о лицензиях, по которым они распространяются? Какие средства мне потребуются для их повторного использования? Как я могу быть уверен, что мой ресурс выпущен под правильной лицензией и соответствует требованиям, предъявляемым при поиске?

Эти вопросы легко можно сгруппировать в соответствии с навыками грамотности, как их определяют ЮНЕСКО и Википедия:

- способность читать (или идентифицировать), чтобы получать доступ к ООР;
- способность критически мыслить (понимать и интерпретировать), чтобы оценивать имеющиеся ресурсы;
- способность писать (создавать, передавать сообщения, производить вычисления), чтобы производить собственные ООР, повторно ис-

пользовать существующие ресурсы, решать вопросы авторского права, поиска и извлечения.

Соответственно, помня о том, что:

- концепция открытых образовательных ресурсов предполагает их размещение в открытом доступе для повторного использования,
- некоторые регионы отстают в производстве ООР (под которым подразумевается не только создание новых ресурсов с нуля, но и воспроизводство и/или комбинирование существующих), что повышает риск нивелирования знаний или может рассматриваться как новый тип колонизации (большинство существующих ООР было создано в развитых или развивающихся странах),
- в имеющихся ресурсах представлены далеко не все предметные области и языки (или представлены неравномерно),

Важно, чтобы каждый освоил не просто базовые навыки использования ООР (навыки чтения и критического мышления), но и навыки создания и повторного использования таких ресурсов, то есть стал максимально грамотным в области ООР.

Однако даже при освоении полного набора навыков такой грамотности возникает множество новых вопросов – преимущественно в связи с многообразием ресурсов и появлением разнообразных новых технологий и аспектов авторского права. Все ли граждане способны решать все эти вопросы? По-видимому, нет, по крайней мере сегодня, когда не существует единой системы ООР, а технологии еще только разрабатываются.

И здесь на помощь приходит академический библиотекарь.

Попытки найти в Интернете свидетельства участия сотрудников библиотек университетов и учреждений науки в создании ООР малорезультативны. Мы нашли всего 15 документов (в том числе две диссертации) и 2 блога, непосредственно посвященных этому вопросу или частично его затрагивающих. Практически все они созданы в англоязычных странах.

Разумеется, поисковый запрос по участию библиотекарей всех категорий дал бы больше результатов, но эта информация для нас не так актуальна.

Необходимо отметить, что несколько библиотек высших учебных заведений демонстрируют высокую активность в области ООР. В качестве примера можно привести Библиотеку Мичиганского университета, которая входит в состав институциональной рабочей группы по ООР и участвует в деятельности по сохранению и архивированию ресурсов и материалов курсов, решению вопросов авторского права, а также ведет информационно-просветительскую работу среди студентов.

Клеймеер, Кляйнман и Хансс настаивают: сотрудничество с библиотеками может способствовать более прочной интеграции ООР в структуру и природу университетского образования и смещению приоритетов в сторону обеспечения возможности использования и воспроизведения исследовательских и учебных материалов (Kleumeer, Kleinman & Hanss 2010).

Чтобы объяснить, какую помощь может оказать академический библиотекарь, мы используем предложенный Робертсоном (Robertson 2010) список услуг, которые помогают университетским и научным библиотекам продвигать и поддерживать инициативы в области ООР и обеспечивать их реализацию. В принципе, все они связаны с уже известными нам библиотечными услугами:

- тематическое руководство по поиску ресурсов (чтение);
- поиск и оценка информации (критическое мышление);
- решение вопросов интеллектуальной собственности и поддержка надлежащего открытого лицензирования (написание);
- метаданные и описание ресурсов (написание);
- управление информацией и распространение ресурсов (написание).

И, конечно, библиотека может предлагать студентам и преподавателям ООР по этой тематике.

Учитывая, что:

- библиотечное сообщество поддержало движение за расширение открытого доступа (Заявление ИФЛА об открытом доступе к научной литературе, 2011), одним из инструментов которого являются ООР;
- библиотекари умеют находить нужную информацию, обеспечивать подготовку в сфере работы с новыми технологиями и поиска информации, решать вопросы авторского права и распространять информацию, которая необходима для ООР;
- усиление и изменение роли библиотекаря – это условие его выживания в эпоху, когда люди думают, что могут найти в Интернете все что угодно, хотя обычно это требует финансовых затрат (только в сфере высшего образования библиотеки оплачивают подписку на периодические онлайн-издания для академического сообщества). Освоение сложного комплекса навыков поможет библиотекарю превратиться в «гибрид» библиотечно-информационного специалиста и педагога (в английском языке для этого есть термин «blended librarian») (см. Zenka 2012), добавив к своему традиционному набору навыков педагогическое проектирование и технологические умения и уделяя больше внимания не приобретению и сохранению, а обеспечению доступа и соответствующим инструментам;

-
- академические библиотекари играют центральную роль в установлении и поддержании связи между всеми институциональными структурами;
 - качество представленных в Интернете материалов по роли библиотекарей в развитии ООР не выдерживает критики,
 - академические библиотекари могут стать тем самым недостающим звеном, которое обеспечит оптимальное внедрение и развитие открытых образовательных ресурсов во всех университетах.

По этой причине Международная ассоциация университетов планирует запустить проект по подготовке академических библиотекарей и обеспечению поддержки в области использования, воспроизведения и создания ООР. Концепция была протестирована на членах Ассоциации, проявивших к ней высокий интерес. Вторым этапом станет организация семинара для апробации концепции вживую в сообществе академических библиотек Африки, после чего концепция будет расширена для внедрения во всех странах.

Проект призван повысить уровень осведомленности представителей академических библиотек об открытых образовательных ресурсах в целях:

- создания в международном секторе высшего образования сообщества профессионалов с хорошим знанием ООР посредством;
 - укрепления их потенциала на специальных сессиях,
 - создания интернет-площадки для обмена информацией и советами;
- обеспечения участия в более масштабном и эффективном использовании и воспроизведении ООР;
- содействия выявлению ООР и созданию эффективной системы ссылок;
- обеспечения установления баланса при производстве ООР с точки зрения географической и тематической представленности;
- повышения статуса и укрепления роли академического библиотекаря;
- продвижения идеи образовательного сообщества, охватывающего всех (студентов, преподавателей, административный персонал, в том числе библиотекарей, а также общины) и помогающего каждому стать грамотным в сфере ООР.

В заключение хочу с удовлетворением отметить, что при принятии итогового документа Всемирного конгресса по ООР были учтены наши замечания и в итоге в Парижской декларации по ООР библиотеки названы одной из основных действующих сил. Важная роль библиотекаря в развитии открытых ресурсов была признана на международном уровне. Так давайте воспользуемся предоставленной нам возможностью наилучшим образом.

Хайке ФОМ ОРДЕ

*Руководитель отдела документации
Международного центрального института
молодежного и образовательного телевидения (IZI)
Баварской телерадиовещательной корпорации
(Мюнхен, Германия)*

«Цифровые аборигены» и их медиамиры: отправные точки развития медиа- и информационной грамотности

Когда специалисты по информации ставят задачу повышения медиа- и информационной грамотности так называемых «цифровых аборигенов», стоит проанализировать этот вопрос с точки зрения целевой группы. В данной статье приводится краткий обзор результатов исследований молодежных СМИ, проводимых в настоящее время в Германии, США и Великобритании. Основное внимание будет уделено двум вопросам: **как** и **почему** молодые люди сегодня используют традиционные и электронные СМИ? С чего начать развитие медиа и информационной грамотности в свете указанных научных изысканий?

«Цифровые аборигены» – поколение медиаманьяков?

В наше время медийные средства входят в число наиболее мощных факторов, влияющих на жизнь молодежи. Количественные исследования молодежных СМИ показывают, что на протяжении последних пяти лет мы являемся свидетелями колоссального роста использования медиа детьми и подростками (Rideout et al. 2010; Livingstone et al. 2011; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011). По данным типовых обзоров, проводившихся в Германии в 2011 году, подростки в возрасте 14–19 лет каждый день проводят в Интернете в среднем 125 минут. Хотя для этой возрастной группы телевидение уже не является основным медийным средством, немецкие подростки продолжают тратить на просмотр телепередач по 114 минут в сутки. В целом в течение дня они используют различные медиа на протяжении 474 минут. Эти огромные цифры подтверждают стереотипное представление о цифровых аборигенах как настоящих фанатах медиа. Удивительно то, что по сравнению с остальной частью населения, молодые люди тратят гораздо меньше времени на использование медийных средств в целом

(см. Рис. 1). Взрослые, особенно люди старшего возраста, являются гораздо более активными телезрителями и проводят больше времени, слушая радио.

Кто сколько времени тратит на взаимодействие с медиа?



Количество времени, затраченного в сутки (минуты), по возрастным группам



Респонденты: Население Германии старше 14 лет

Источники: AGF/GfK (1.1.-30.06.2011), (2) ма 2011/1, (3) ARD-/ZDF-Online-Studie 2011, (4) Massenkommunikation 2010

© International Central Institute for Youth and Educational Television (IZI)

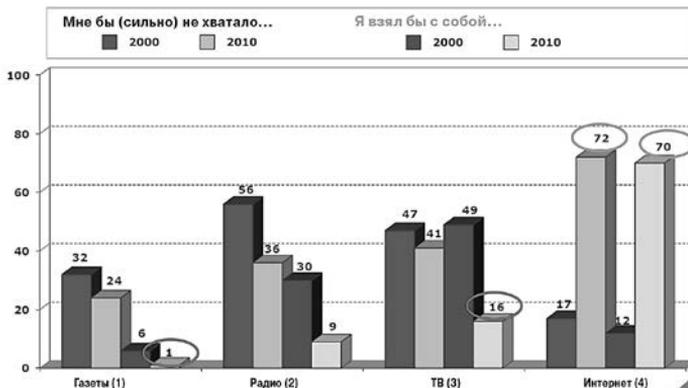
Рисунок 1. Количество времени, затраченного на взаимодействие с медиа

Когда цифровых аборигенов спрашивают о самом важном для них медийном средстве, на первом месте оказывается Интернет. В ходе исследования 2010 года на вопрос о том, какие медиа они взяли бы с собой на необитаемый остров, 70% респондентов в возрасте 14–29 лет назвали Интернет (см. Рис. 2). Также отмечалась приверженность к газетам (24%), радио (36%) и телевидению (41%). Эти факты говорят о том, что поколение цифровых аборигенов отнюдь не отвергает традиционные информационные средства. В целом его представители весьма положительно отзываются о газетах («глубоко содержательные», «заслуживающие доверия») и телевидении («интересно»), хотя и считают эти медийные средства недостаточно современными (см. Рис. 3).

**Каких медиа вам не хватало бы на необитаемом острове?
Какие из них вы взяли бы с собой?**



Процент, в сравнении по времени



Выборка: n=4.503 14–29 лет

Источники: ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation, in: van Eimeren/Ridder 2011, p. 5.

© International Central Institute for Youth and Educational Television (IZI)

Рисунок 2. Вопрос о «необитаемом острове»

Восприятие медиа молодежью 14–29 лет



Какое определение наиболее верно для следующих медиа? (Выбор, в процентах)

	... ТВ	... Радио	... Газеты	... Интернет
Умные	17	7	47	29
Современные	16	4	1	78
Развлекательные	57	10	1	31
Информативные	14	10	28	48
Внушающие доверие	19	15	45	21
Компетентные	17	12	39	32
Критические	20	10	40	30

Выборка: n=4.503 14–29 лет

Источники: ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation, in: van Eimeren/Ridder 2011, p. 6.

© International Central Institute for Youth and Educational Television (IZI)

Рисунок 3. Представления цифровых аборигенов о медиа

Из исследований молодежных медиа мы также узнаем, что молодые люди используют компьютер и Интернет совсем не так, как традиционные средства массовой информации. Во-первых, важно понять, что цифровые аборигены мастерски освоили умение работать с несколькими медиа сразу. По данным исследований, проводившихся в США в 2010 году, 29% всего времени, затраченного на использование медийных средств, относилось к многопрофильной деятельности. Так, работа на компьютере нередко сочетается с просмотром телепрограмм или с игрой в видеоигры (Rideout et al. 2010). В повседневной жизни Интернет преобразует мир подростков, оказывая влияние на их манеру общаться, завязывать и поддерживать отношения. Едва ли стоит удивляться тому, что 44% времени немецкие подростки в возрасте 12–19 лет тратят во Всемирной паутине на общение и различные социальные мероприятия и только 15% – на поиск информации (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011) (см. Рис. 4). Так или иначе для этого поколения Интернет является средством коммуникации, которое активнее всего используется и выше всего ценится, поскольку открывает колоссальные возможности для социального общения. Интернет помогает подросткам определить свое социальное «лицо», предоставляя для этого разнообразные технические возможности (мгновенная передача сообщений, чаты и блоги) и позволяя с легкостью взаимодействовать с ровесниками и находить у них поддержку. Хотя цифровые аборигены по-своему питают доверие к традиционным средствам массовой информации, они не считают их интересными.



Рисунок 4. Основные виды деятельности цифровых аборигенов в Интернете

Цифровой абориген или «чайник»: способы поиска информации и использование Web 2.0

Когда цифровые аборигены пользуются Интернетом для поиска информации, их поведение характеризуется наличием определенного метода и конечной эффективностью, а отнюдь не тщательностью подхода и информационной грамотностью, как этого хотелось бы библиотечным специалистам. Результаты исследований, проводившихся «Google Generation» на лондонском UCL CIBER (Rowlands et al. 2008; Nicholas et al. 2011), вызвали панику среди библиотекарей всего мира: техника поиска учащимися информации серьезно ухудшилась. В целом авторы исследований объясняют отсутствие информационной грамотности у «поколения Google» слабым пониманием потребностей в информации и наличием упрощенных ментальных схем: «как следствие этого молодые люди не воспринимают библиотечные источники как интуитивно понятные и предпочитают использовать Google или Yahoo!, которые дают вполне ясные, хотя и упрощенные, ответы на их вопросы» (Nicholas 2011, p. 30).

Ряд исследований поведения цифровых аборигенов подтверждает предположение о том, что компетентность молодых людей в области информационной грамотности не возросла, особенно в качестве средства совершенствования процесса обучения, несмотря на совершенствование навыков в области работы с ИКТ и упростившийся доступ к Интернету. Информационная школа Вашингтонского университета провела крупное исследование национального масштаба относительно методов поиска информации молодыми людьми, их компетентности в этом вопросе и трудностей, с которыми они сталкиваются при проведении исследований в условиях эпохи цифровых технологий (Head & Eisenberg 2009, 2010). Авторы исследования предполагают, что «студенты прибегают к стратегии поиска и изучения информации, исходя из соображений эффективности и предсказуемости с целью управления всей доступной информацией и контроля над ней, хотя для большинства из них проведение тщательных исследований и усвоение определенных знаний не менее важны, чем окончание курса обучения и получение диплома» (Head & Eisenberg 2010, p. 1).

Большинство опрошенных (8 353 студента старших курсов) продемонстрировали склонность обращаться к одним и тем же базам данных и использовать одни и те же стратегии поиска независимо от темы или характера запрашиваемой информации. Главная проблема представителей поколения медиа заключается в том, что они не находят никакой информации (см. Рис. 5). Задача цифровых аборигенов – научиться сокращать число вариантов

поиска с тем, чтобы их упростить его. И хотя оценка информационных ресурсов считается процессом коллективным, молодые люди не воспринимают библиотечных работников как экспертов или партнеров.

Информационная школа Вашингтонского университета



Исследование развития информационной грамотности: основные результаты

- Многим студентам старших курсов информация сегодня представляется столь же безграничной, как Вселенная.
- Студенты активно ищут стратегии сокращения числа опций, большинство предпочитают одни и те же стратегии поиска, независимо от темы или от требующейся информации.
- Оценка информации – это процесс сотрудничества.



Источники: Head, A.J. & Eisenberg, M.B. (2010): Truth to be told: How college students evaluate and use information in the digital age.

© International Central Institute for Youth and Educational Television (IZI)

Рисунок 5. Исследование развития информационной грамотности: основные результаты

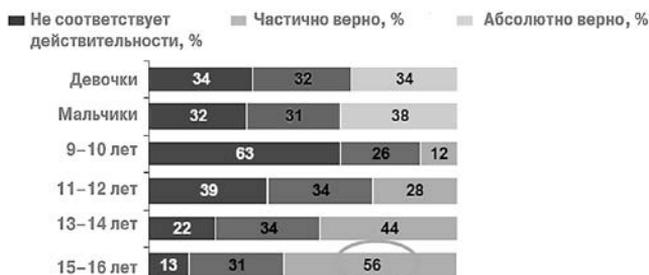
В отчете о ходе выполнения проекта по исследованию состояния информационной грамотности указывается на значительные отличия источников информации, которыми пользовались студенты старших курсов для исследований по изучаемому предмету, от тех источников, которыми они пользуются для удовлетворения своих ежедневных информационных потребностей. Когда необходимо найти информацию для личных целей, библиотеками или библиотечными источниками пользуются менее половины студентов. Эти тревожные результаты должны насторожить профессионалов в области информации, которые верят, что библиотеки в своем нынешнем виде смогут уцелеть в электронном мире.

Мы должны также признать, что компетенции, которые учащиеся осваивают при использовании средств повседневного сетевого общения, необязательно переходят в качественные навыки поиска информации в процессе познания. Данные исследований говорят о том, что молодые люди не обладают способностью использовать социальные и электронные медиа для обучения (Trinder et al. 2008; Centre for Educational Research and Innovation 2010). Опыт использования технологий 2.0 ограничен пассивным применением (Wikipedia, YouTube) и участием в работе сетевых платформ (Facebook). Факты свидетельствуют, что цифровые аборигены, не обладая глубокими знаниями и навыками применения информационных технологий, склонны переоценивать уровень своей цифровой и информационной грамотности (см. Рис. 6). При этом родители, педагоги и библиотечные работники в эпоху электронных медиа не воспринимаются априори как авторитеты или эксперты в вопросах использования компьютеров или сетевых источников.

Как дети и подростки оценивают свою интернет-грамотность?



Оцените утверждение: «Я знаю об Интернете больше, чем мои родители»



Источник:

Livingstone, Haddon et al. (2011):
Risks and safety on the internet:
The perspective of
European children. Full Findings.
LSE, London: EU Kids Online, p. 29

Рисунок 6. «Прирожденные» эксперты Сети

Они задают вопросы – но не нам. С чего начать развитие медиа- и информационной грамотности?

В этой ситуации мы сталкиваемся с увеличением разрыва между тем, что мы как профессионалы в области информации считаем высококачественными сетевыми информационными ресурсами, и тем, что цифровые аборигены ищут для удовлетворения своих потребностей в школах и университетах. В то время как информационные специалисты с гордостью предлагают все возрастающее число сетевых ресурсов, молодежь активно ищет стратегии сокращения числа опций поиска. Образно говоря, с трудом удерживаясь на плаву в информационном цунами XXI века, большинство цифровых аборигенов отчаянно ищут доски для серфинга, чтобы спастись от гигантских волн информации, грозящих обрушиться на их головы. Предлагаемые библиотечными специалистами огромные «контейнеровозы», укомплектованные по всей форме каталогами или базами данных, не кажутся им такими уж полезными и привлекательными для плавания в океанах информации.

Следует учитывать также все возрастающий разрыв между познавательной культурой учебных заведений и информационной культурой молодежи. Сравнение результатов исследований и анализ тенденций работы молодежи с медиа (например, поиск и «своевременное» использование информации или склонность к многопрофильности и синхронный, нелинейный доступ к нескольким источникам) может помочь нам понять, как перераспределить определенные информационные услуги, предоставляемые этой группе пользователей. Кроме того, в нашей повседневной работе мы должны исходить из того факта, что мы имеем дело с «медийным поколением» – «визуальными коммуникаторами», руководствующимися интуицией и предпочитающими индуктивное извлечение информации.

Таким образом, понимание медийных миров цифровых аборигенов и их медийного поведения важно не только для установления контактов с этим поколением, но и для разработки профессиональных стратегий развития медиа- и информационной грамотности (см. Рис. 7). Мы никогда не установим контакта с молодыми людьми, не поняв среды их медиаобитания и мотивов, движущих ими при использовании медийных средств. До сих пор мы строили свою работу, исходя из того, что наша целевая группа – молодые пользователи Интернета – обладает тонким пониманием техники извлечения информации из баз данных или каталогов и неудержимой мотивацией для поиска информации вплоть до достижения положительных результатов. Однако в свете результатов исследований оказывается, что это не более чем иллюзия, которой мы привыкли верить.

С чего начинать развитие медиа- и информационной грамотности?



Рисунок 7. Отправные точки развития медиа- и информационной грамотности

Отсюда следует, что мы должны сосредоточиться на получении **создающей потенциал и целостной модели** медиа- и информационной грамотности. Наша основная задача заключается в том, чтобы поддержать навыки метапознания и медиа- и информационной грамотности, которыми обладают цифровые аборигены, в контексте их информационной культуры и культуры познания. Перспективными отправными точками для достижения этого могут служить социальные медиа в образовательной среде или упреждающая поддержка критических параметров медиа- и информационной грамотности (критическая оценка информационных ресурсов или развитие навыков создания приложений Web 2.0, таких как wiki или блоги). Вообще говоря, мы должны активнее реагировать на их потребности в области информации. Разработка упреждающих стратегий, с тем чтобы «защепить их, раз уж они обратили на нас внимание», может помочь нам не остаться позади в качестве неуместных партнеров или непризнанных экспертов процесса познания.

Разоблачение легенды о медиапоколении в свете результатов последних исследований может явиться хорошим началом для деятельности в области медиа- и информационной грамотности. Мы можем прийти к такому заключению: «Нет твердых доказательств того, что цифровые аборигены умнее, чем их предшественники. В то же время нет никаких признаков того, что сегодняшние подростки глупее или в каком-то отношении менее перспективны, нежели предыдущие поколения. Цифровые аборигены делают с информацией то же самое, что делали с ней их родители, только в иной манере» (Palfrey & Gasser 2008, p. 244).

Источники

1. Centre for Educational Research and Innovation (2010). Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA. Paris: OECD publishing.
2. Head, A.J. & Eisenberg, M.B. (2010). Truth to be told: How college students evaluate and use information in the digital age. Project information literacy progress report, Information School, University of Washington. http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2010_Survey_FullReport1.pdf [проверено 29.10.2012].
3. Head, A.J. & Eisenberg, M.B. (2009). Lessons learned: How college students seek information in the digital age. Project information literacy progress report, Information School, University of Washington. http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2009_finalv_YR1_12_2009v2.pdf [проверено 29.10.2012].
4. IFLA (2010). Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning (final draft by Jesus Lau). <http://www.ifla.org/en/publications/guidelines-on-information-literacy-for-lifelong-learning> [проверено 29.10.2012].
5. Lau, J. (2010). Conceptual relationships of information literacy and media literacy. A document prepared for the UNESCO Information for All Programme. Paris: UNESCO.
6. Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. [http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsII%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsII%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf) [проверено 29.10.2012].
7. Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. In: *New Media and Society*, vol. 9, No. 4, pp. 671–696.

-
8. Markless, S. & Streatfield, D.R. (2007). Three decades of information literacy: redefining the parameters. In: Change and challenge: information literacy for the 21st century. Adelaide: Auslib Press.
 9. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011). JIM 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.
 10. Nicholas, D., Rowlands, I., Clark, D., Williams, P. (2011). Google Generation II: web behaviour experiments with the BBC. In: Aslib Proceedings, vol. 63, No. 1, pp. 28–45.
 11. Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives. New York: Basic Books.
 12. Rideout, V.J., Foehr, U.G., Roberts, D.F. (2010). Generation M2. Media in the lives of 8- to 18-year-olds. A Kaiser Family Foundation Study. <http://www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf> [проверено 29.10.2012].
 13. Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H., Dobrowolski, T., Tenopir, C. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. In: Aslib Proceedings, vol. 60, No. 4, pp. 290–310.
 14. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning, Beacons on the information society. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [проверено 29.10.2012].
 15. Trinder, K., Guiller, J., Margaryan, A., Littlejohn, A. and Nicol, D. (2008): Learning from digital natives: bridging formal and informal learning. Research project report: Final report for the Higher Education Academy.
 16. Van Eimeren, B. & Ridder, C.-M. (2011). Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2010. Ergebnisse der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation. In: Media Perspektiven 2011, No. 1, pp. 2–14.

Элис Ли

*Адъюнкт-профессор Баптистского
университета Гонконга,
Вице-председатель Гонконгской
ассоциации медиаобразования
(Гонконг, Китай)*

Развитие медиа- и информационной грамотности в Гонконге: стратегия сетевого сотрудничества

Медиаграмотность успешно развивается в Гонконге на протяжении последних 15 лет. Сейчас, когда Гонконг вступает в эпоху общества знаний, в эпоху Web 3.0, некоторые специалисты ратуют за распространение медиаобразования в городе и на сферу обучения медиа- и информационной грамотности, которая в последние два года начала распространяться ускоренными темпами.

Гонконг уникален с точки зрения развития медиаобразования. В последние десять лет развитие медиаграмотности приняло форму массового добровольного движения, зародившегося в нескольких центрах и сложившегося в отдельную систему; эта система расширяется по мере развития медиаобразования. В своем докладе я изложу стратегию создания сетевой модели развития медиа- и информационной грамотности в одном из крупнейших городов Азии.

Настоящий доклад преследует три цели: 1) установление причин важности медиа- и информационной грамотности для Гонконга; 2) демонстрация того, как местные энтузиасты используют сетевую модель для ее развития; и 3) изложение основных компонентов и ожидаемых результатов медиа- и информационной грамотности в контексте Гонконга/Китая.

Развитие понятия грамотности

Понятие грамотности тесно связано с понятием технологий общения (Lee 1999a). Подобно тому, как обучение грамоте требует наличия алфавита и методики обучения фонетике, развитие грамотности требует наличия печатной техники. Грамотность определяется и как технологическое явление, и как способность освоения преобладающего типа общения (Casaregola 1988). Грамотная личность должна уметь эффективно общаться с другими членами общества, следуя господствующей модели общения, и понимать окружающий мир. Таким образом, изменение технологии общения приводит к изменениям в концепции грамотности.

В 1990-е годы технологии общения претерпели революционные трансформации, важнейшей из которых явилось слияние компьютерных и медийных технологий. Специалисты по средствам связи называют это явление «инфо-медийная революция» (Koelsch 1995). Инфомедийные технологии, такие как

системы интерактивной связи, цифровое телевидение, воспроизводящие аудиовизуальные устройства и электронные газеты, стали играть важную роль в нашей жизни. В век информации телевидение уступило место Интернету как влиятельнейшему средству коммуникации (Slevin 2000; Straubhaar & LaRose 1996). В новой коммуникационной среде члены общества общаются друг с другом совершенно по-новому; грамотный человек должен выучить не только традиционный язык, но также и мультимедийный язык и язык электронных средств связи (Mantovani 1996). Уже к концу 1990-х годов стали раздаваться призывы к расширению понятия медиаграмотности и введению понятия «медиа- и информационная грамотность» (Lee 1999a). В Гонконге сторонники медиаобразования стали говорить, что, поскольку граница между медийными и информационными технологиями стирается, следует ввести новое понятие – понятие медиа- и информационной грамотности.

По мере развития Интернета появился ряд новых понятий, таких как ИКТ-грамотность, цифровая грамотность, интернет-грамотность, грамотность новых медийных средств, мультиграмотность, многомодальная грамотность и др. Ученые в разных странах признают, что «необходим более широкий пересмотр понятия грамотности в мире все возрастающего господства электронных/цифровых медиасредств (Buckingham 2007, p. 53). В то время как Ливингстон говорит о медиаграмотности и о задачах информационно-коммуникационных технологий (Livingstone 2004), другие авторы считают, что молодому поколению для решения задач коллективистской культуры нужна новая форма грамотности (Jenkins 2006).

Цифровые технологии стирают границы грамотности. Существует общее понимание того, что усиливающийся процесс слияния современных медийных средств означает, что медиарботникам приходится овладевать техникой и навыками различных видов грамотности (Buckingham 2007; Fahser-Herro & Steinkuehler 2009; Johnson 2006; Luke 2007; Paul 2006; Westby 2010). На одной из конференций, проводившихся в Великобритании в начале 1990-х годов, группа ученых предложила термин «многосторонняя грамотность» (New London Group 1996), заявив, что поколение Интернета должно овладеть несколькими видами общения. Следуя этой логике, авторы многих академических работ часто ссылаются на концепцию мультимодальности Кресса (Kress 2003). Кресс считает, что специалисты в области образования должны знать, как молодые люди общаются между собой с использованием различных средств общения – визуальных, звуковых, с помощью жестов и поз в дополнение к устной речи и письменным текстам.

Однако эти авторы и ученые не дали систематического описания подробных компонентов новой концепции грамотности и не разработали механизма измерения. Проявленная инициатива была подхвачена ЮНЕСКО, которая начиная с 2003 года принимает меры по разработке показателей медиа- и информационной грамотности для государств-членов (UNESCO 2011; Wilson, Grizzle,

Tuazon, Akyempong & Cheung 2011). Обычно медиаграмотность и информационную грамотность рассматривают как отличные друг от друга понятия. ЮНЕСКО работает над объединением этих двух понятий в едином комплексе знаний, необходимых для современной жизни в мире цифровых технологий. Эксперты ЮНЕСКО изучают концептуальную связь между информационной грамотностью и медиаграмотностью (Lau 2010). Они создают также архитектурные компоненты показателей медиа- и информационной грамотности (Moeller, Joseph, Lau & Carbo 2010). Медиапедагоги Гонконга отдают себе ясный отчет об этих явлениях. Они входят в состав группы проекта ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности, задачей которого является изучение этой новой концепции грамотности и разработка стратегий ее распространения.

Почему медиа- и информационная грамотность необходима в Гонконге?

Гонконг – это технологически развитый город, насыщенный средствами массовой информации. Президент фирмы Yahoo! Hong Kong предсказывает, что этот город вступит в эпоху Web 3.0 через четыре года. После вхождения в состав Китая в 1997 году Гонконг сосредоточил усилия на развитии экономики знаний, на переходе от индустриального общества к обществу знаний. В Гонконге подготовка компетентных работников является одной из важнейших задач специалистов в области образования, а культивация медиа- и информационной грамотности среди молодежи стала настоятельной необходимостью.

Статистика показывает, что Гонконг является региональным медийно-коммуникационным центром (GIS 2011). Хотя это сравнительно небольшой город, в нем публикуется 19 ежедневных газет и 645 периодических изданий. По статистике, каждый житель Гонконга в возрасте от 12 до 64 лет ежедневно прочитывает не менее 1,5 газеты в печатном или электронном виде. В Гонконге имеют свои представительства более 100 международных СМИ, включая *Financial Times*, *Wall Street Journal*, *International Herald Tribune*, *Economist*, *BusinessWeek*, *CNN*, *Time-Warner*, *AFP*, *Bloomberg* and *Thomson-Reuters*. 17 лицензий выдано для работы около 200 спутниковых телевизионных каналов. Учитывая важность цифровой конвергенции, город уже в течение нескольких лет предпринимает значительные усилия по развитию инфраструктуры телекоммуникаций. В настоящее время в Гонконге действует первая в мире полностью электронная телекоммуникационная сеть. Сеть широкополосной связи охватывает 85% домохозяйств и 100% коммерческих точек, а степень проникновения мобильных телефонов уже превысила 200%. В Гонконге имеется 9 100 точек общественного доступа с широкополосной связью, что делает его мировым лидером в части публичной инфраструктуры широкополосной связи. Город стоит перед необходимостью совершенствования регулирующего законодательства по цифровой конвергенции, и для регулирования соответствующих вопросов в начале 2011 года в Гонконге было создано Управление связи.

Главный министр Администрации Гонконга Дональд Цанг заявил в одном из своих выступлений: «Мы известны во всем мире как динамично развивающийся деловой город, а деловые люди отлично понимают, что для принятия рациональных решений образованному бизнесмену требуется своевременная, неискаженная и разнообразная информация (GIS 2011, р. 2). Главными отраслями экономики Гонконга являются финансовые услуги, торговля и снабжение, деловые услуги и туризм – они составляют основу местной индустрии знаний. По мнению нашего правительства, информация всегда играла роль своеобразной валюты, и весьма важно, чтобы эта валюта обращалась быстро и беспрепятственно. Поэтому обеспечение свободы слова и воспитание медиа- и информационно грамотных граждан рассматривается как важный аспект развития Гонконга.

Гонконг планирует дальнейшее развитие своей экономики знаний в ближайшие годы. В городе уже сформулированы стратегические планы действий в шести потенциально перспективных отраслях деятельности, включая инновации и технологии, систему образования, систему здравоохранения, технологии и отрасли по охране окружающей среды, тестирование и сертификацию и творческие отрасли. Как считает г-н Цанг, «инновации и технологии, творческие отрасли и система образования особенно остро нуждаются для своего развития в свободном потоке новостей, идей и информации» (GIS 2011, р. 5). Нет сомнений в том, что правительство Гонконга введет новые усовершенствования в медиа- и информационных системах, а также будет вести подготовку кадров, грамотных в медиа- и информационных вопросах.

Начиная с 2009 года в школах проводится реформа образования. В новой программе упор делается на подготовку из молодежи работников отрасли знаний для формирующегося общества знаний. Лозунг реформы образования «учитесь учиться» подчеркивает важность воспитания молодежи как людей, активно усваивающих знания, а не как их пассивных получателей. Упор делается на овладение следующими девятью отраслями знаний и навыками – информационные технологии, коммуникации, критическое мышление, творческий подход, координация, устранение проблем, умение управлять собой, математическая грамотность, и навыки познания (Lee and Mok, 2005). Местные сторонники медиаобразования считают, что наличие навыков медиаграмотности может способствовать овладению указанными отраслями знаний и навыками. Гонконгские специалисты в области образования признают, что работники сферы знаний являются необходимым фундаментом общества знаний, создавая «ценности посредством идей, анализа, оценки, проектирования и нововведений» (Ariffin 2003, р. 1). Они являются специалистами с высоким уровнем креативности, они постоянно реагируют на появление изменений и нововведений. Работающие в этой сфере должны обладать хорошим критическим мышлением и уметь самостоятельно решать проблемы. В частности, они должны быть грамотными в области ИКТ.

Ввиду важности для нашего нового общества создания знаний и управления ими, для работников в области знаний медиа- и информационная грамотность является одним из важнейших качеств жителя XXI столетия.

В процессе своего превращения в общество знания Гонконг приближается также к эпохе Web 3.0. Местные эксперты считают, что Web 3.0 будет методикой проектирования сети «чтение-запись-исполнение» (Tse and Kwan 2008). Как весьма влиятельная система, Web 3.0 будет эффективнее служить пользователям и оказывать влияние на все аспекты их жизни. Web 3.0 отличается рядом характеристик, таких как расчет организации сети, всемирная база данных, «умная Сеть для умных приложений» и радиодоступ. В эпоху Web 3.0 радиодоступ через интеллектуальный телефон, iPad и планшетные ПК станет широко распространенным явлением и будет охватывать большинство жителей Гонконга. Новый компьютер будет понимать смысл вводимых запросов, показывать результаты поиска и находить решение проблем точнее и эффективнее. Пользуясь искусственным интеллектом, компьютеры будут анализировать всю нашу деятельность в Сети, и возникнут вопросы вмешательства в личную жизнь. Yahoo! Hong Kong уже подготовил к эксплуатации «гражданами Сети» поисковую службу Web 3.0 и «стимулирующую» рекламную стратегию. Для защиты приватности, для конструктивного использования сети и для управления мощностью Интернета гражданам Гонконга потребуется не только медиаграмотность, но также и медиа- и информационная грамотность.

Как было сказано выше, специалисты в области медиаграмотности четко сознают, что грамотность тесно связана с коммуникационными технологиями. Сейчас, когда Гонконг вступает в новое тысячелетие, информационные технологии стремительно сливаются с коммуникационными. В нашу электронную эпоху может потребоваться новое определение грамотного человека и, соответственно, пересмотр понятия обучения грамотности молодежи. Только традиционной грамотности, медиаграмотности, информационной грамотности или ИКТ-грамотности недостаточно для того, чтобы соответствовать стремительным изменениям медиа- и информационной среды. Для того чтобы стать компетентным работником в сфере знаний, а также знающим производителем-потребителем информационных технологий, молодой человек должен получить подготовку по мультиграмотности. Обучение медиа- и информационной грамотности отвечает насущным потребностям общества Гонконга.

В прошлом Гонконг сыграл значительную роль в выходе Китая из международной изоляции, во многих отношениях способствовал развитию страны в области экономики, образования и культуры. В последние годы Китай стал страной с быстро развивающейся экономикой. Если Гонконг хочет сохранить значительную роль в национальном развитии, он должен укреплять свой информационный потенциал, с тем чтобы беспрепятственно войти в общество знания вместе с другими городами Китая.

Сетевая модель

Возникшее снизу как социальное движение, медиаобразование зародилось в Гонконге в 1980-е годы и получило быстрое развитие после вхождения Гонконга в состав КНР в 1997 году. По сравнению с другими странами развитие медиаобразования в Гонконге уникально. В таких странах, как Израиль или Аргентина, органы образования предоставляют медиаобразование по модели «сверху-вниз». В Тайване, Филиппинах и Японии медиаобразование продвигается усилиями одной-двух организаций энтузиастов, а схемы его развития выглядят как точки с расходящимися из них лучами – программы медиаобразования разрабатываются одним или несколькими крупными центрами. Однако в Гонконге медиаобразование принимает иную форму – это «добровольное движение с несколькими источниками, возникшее на низовом уровне и распространяющееся в форме сети» (Lee 2003, p. 150).

Сеть медиаобразования

Инициативы по медиаобразованию исходят от различных слоев населения Гонконга. Вопросами медиаобразования занимаются школы, университеты, молодежные организации, инициативные группы по медийным вопросам и медиакомпаниям. Все заинтересованные организации взаимодействуют между собой и образуют неформальную систему медиаобразования, структура которой напоминает сеть. Каждая организация является своего рода ячейкой, а организации с наиболее богатым опытом в области медиаобразования становятся сетевыми узлами (Lee 2002).

За последние два десятилетия медиаобразование прочно укоренилось в Гонконге, причем сеть его постоянно расширяется. Со времени вступления Гонконга в эру Web 2.0 медиаобразование перешло с уровня 1.0 на уровень 2.0, культивируя как критических медиапотребителей, так и ответственных медиапроизводителей. По мере дальнейшего развития медиа- и информационных технологий, специалисты по медиаобразованию стали признавать необходимость расширения концепции медиаграмотности до масштабов концепции медиа- и информационной грамотности.

Стратегическое развитие медиа- и информационной грамотности

Наиболее естественным и эффективным путем содействия развитию медиа- и информационной грамотности является использование существующей сети медиаграмотности для выявления новых инициатив. Поэтому энтузиасты обычно используют сетевые узлы для распространения идеи медиа- и информационной грамотности и ее практического осуществления. Для того чтобы проследить, как развитие медиа- и информационной грамотности в Гонконге принимает форму сетевой структуры, мы проанализируем следующие аспекты (См. Рис. 1):

1. Побудительные мотивы создания системы (общественные инициативы и официальные мероприятия) и организация сети медиа- и информационной грамотности;
2. Конфигурация системы (характер участвующих организаций);
3. Элементы системы (основные и вспомогательные компоненты);
4. Взаимодействие внутри системы (связи между участвующими организациями и разделение ресурсов);
5. Развитие системы.



Рисунок 1. Модель сети

Во-первых, основным побудительным фактором развития медиа- и информационной грамотности в Гонконге является имеющее место слияние медийных и компьютерных технологий, «инфомедийная революция». Как было сказано выше, в Гонконге к концу 1990-х годов специалисты по медиаграмотности уже выдвинули концепцию «инфомедиаграмотности», заявив, что в новый век, в век информации, она должна стать основным видом образования для молодежи. Табл. 1 показывает, что в ряде журнальных статей и в докладах на различных конференциях говорилось о необходимости новой концепции грамотности в новом тысячелетии (Lee 2000, 1999a, 1999b, 1998a, 1998b, 1997).

Таблица 1. Публикации ученых Гонконга на тему «Инфомедийная грамотность»

Год	Название работы	Форма публикации	Место опубликования	Язык публикации
2000	The impact of the “infomedia revolution” on the youth in Hong Kong: Information explosion and information confusion. <i>Journal of Youth Studies</i> 3(1): 17–25.	Журнальная статья	Гонконг	Китайский
1999	Infomedia literacy: An educational basic for the young people in the new information age. <i>Information, Communication and Society</i> 2(2): 134–155.	Журнальная статья	Международное издание	Английский
1999	Promoting “infomedia literacy.” <i>Modern Communication</i> 101: 17–23.	Журнальная статья	Китай	Китайский
1998	The curriculum of infomedia literacy: Teaching new literacy in a digital world. Paper presented at the Annual Conference of the Hong Kong Education Research Association, Hong Kong, November 21–22.	Доклад на конференции	Гонконг	Китайский

1998	Promoting “infomedia literacy”: A new task for Hong Kong in the world of technology convergence. Paper presented at the Conference on Theoretical Framework and Scope of Practical Application in Chinese Education Technology Towards the 21 st Century, Shenzhen, China, December 14–16.	Доклад на конференции	Китай	Китайский
1997	Infomedia literacy: Meeting the technological challenge of the 21 st century. Paper presented at the 3 rd Conference of the David C. Lam Institute for East-West Studies, Hong Kong, November 17–19.	Доклад на конференции	Гонконг	Китайский

Молодежь XXI века должна уметь критически и разумно воспринимать медиасообщения и информацию, исходящие из всевозможных источников. Была предложена также учебная модель инфомедийной грамотности с целью ее развития в школах, включавшая такие компоненты, как критический анализ, эффективный поиск, критический отбор информации, знание мультимедийного производства и т.п. Далее медиаспециалисты Гонконга начали обсуждать идею совмещения медиаграмотности и информационной грамотности.

В начале 2000-х годов, когда Гонконг начал входить в общество знаний и проводить реформу образования, гонконгские практики медиаграмотности осознали необходимость развития концепции медиаграмотности до концепции медиа- и информационной грамотности. В 2000–2002 годах «Breakthrough» («Прорыв»), хорошо известная молодежная организация Гонконга, начала осуществлять Программу обучения медиа- и информационной грамотности (MILE). Двухлетняя программа с бюджетом 6 млн гонконгских долларов получила поддержку Фонда качественного образования (Quality Education Fund). В программе подчеркивалась важность активного обучения с использованием медиа- и информационных технологий и формирования у молодежи необходимых знаний и навыков. Ориентированный на школьников, студентов и преподавателей и охватывавший так-

же родителей и специалистов по работе с молодежью, этот проект включал широкий спектр программ медиаобразования, медиаресурсный центр, три базовых программы подготовки преподавателей и специально разработанную оценочную шкалу (Breakthrough 2001). «Breakthrough» рассматривает медиа- и информационную грамотность как очень важное качество, необходимое для молодых лидеров XXI столетия. В состав проектов MILE вошли (Breakthrough, 2001):

1. Сеть медиа- и информационной грамотности – сетевая платформа MILE (<http://mile.bt4u.com>), которая работала с сентября 2001 года по декабрь 2002 года с разделением на различные зоны, такие как ресурсный центр, сектор развития, зона дискуссий, игровая зона и сектор объявлений;
2. Серия учебных пособий по медиаинформационной тематике, освещающих методы поиска, оценки, организации и подачи информации;
3. Конференции в форме выездных заседаний и семинары;
4. Программа университетского радио;
5. Публикация журналов;
6. Набор видеокомпакт-дисков;
7. Ресурсные центры;
8. Программы подготовки инструкторов.

Инициатива MILE была успешно завершена; в ней приняли участие около 4 000 человек, включая 3 005 студентов, 143 представителя родителей и 795 преподавателей. Часть студентов и преподавателей на местах уже прошли ранее подготовку по медиа- и информационной грамотности.

В последние годы ЮНЕСКО прилагает значительные усилия для развития концепции медиа- и информационной грамотности. Гонконгские специалисты по медиаграмотности участвуют в деятельности рабочих групп ЮНЕСКО и обеспечивают местных практиков, работающих в сфере медиаграмотности, актуальной информацией по теме, подготавливая все движение к истинно масштабным мероприятиям. Система медиа- и информационной грамотности становится более открытой и более широкой.

В формируемую систему можно включить большое число организаций. Помимо уже действующих организаций медиаграмотности, ячейками сети станут университетские библиотеки, киноархив Гонконга и создаваемый Музей новостей. В настоящее время библиотеки всех восьми университетов Гонконга связаны единой сетью, позволяющей совместно использовать

имеющиеся ресурсы. Библиотекари ведут интенсивную работу по подготовке информационно грамотной молодежи. Соединить медийную сеть с библиотечной, чтобы содействовать таким образом развитию медиа- и информационной грамотности, не составит особого труда. Кроме того, в создающемся в настоящее время Музее новостей Гонконга будут сведены воедино медийные средства, архивная информация и ИКТ, что позволит превратить его в столь необходимый центр для пропаганды медиа- и информационной грамотности среди жителей Гонконга. Итак, идет создание диверсифицированной сети, опирающейся на городские общины.

Несколько сетевых узлов пропагандируют медиа- и информационную грамотность в Гонконге и содействуют ее развитию (см. Рис. 2). Первым таким узлом является Гонконгская ассоциация медиаобразования (НКАМЕ). Ее председатель д-р Чи-Ким Чун участвовал в подготовке Учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для преподавателей (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, Cheung 2011). Автор данного доклада, занимающая должность заместителя председателя НКАМЕ, вошла в состав рабочей группы ЮНЕСКО по индикаторам медиа- и информационной грамотности и является соавтором доклада «Теоретические и концептуальные рамки показателей медиа- и информационной грамотности». Второй узел – это Институт журналистики и общества в Баптистском университете Гонконга (НКВУ), в котором уже начаты исследования по данной теме. Институт будет использовать свой интернет-портал для продвижения новой концепции медиа- и информационной грамотности в Гонконге, а также в регионе Большого Китая. В НКВУ недавно разработан общеуниверситетский общеобразовательный курс «Медиаисследования в меняющемся обществе», важной частью программы которого является тема медиа- и информационной грамотности. Третьим узлом является Начальная католическая школа имени Шак Чунь Шана, пионер в области обучения медиа- и информационной грамотности. В 2010–2011 годах в этой школе был введен принципиально новый курс «Освоение специальностей XXI века: творческое обучение в области информации». Учебная программа школы, сочетающая обучение медиаграмотности с обучением информационным технологиям, получила официальное утверждение, а полученный опыт был распространен на другие школы. Далее, интерес к медиа- и информационной грамотности проявила Христианская служба Гонконга – неправительственная организация, известная в последнее десятилетие своими программами начального медиаобразования и финансирующая сейчас новые программы медиа- и информационной грамотности в подведомственных школах. Как можно видеть, эти ключевые организации уже сделали первые шаги и проявили инициативу в пропаганде медиа- и информационной грамотности в Гонконге.

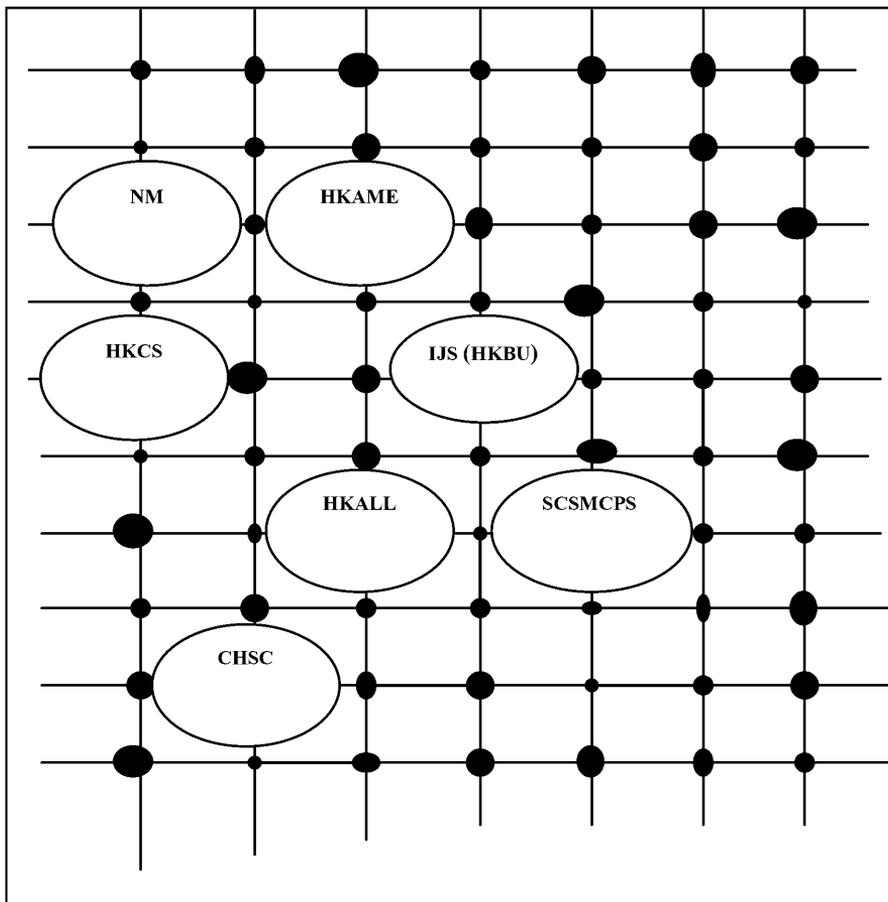


Рисунок 2. Предлагаемая сеть медиа- и информационной грамотности

Сетевые узлы:

HKAME – Гонконгская ассоциация медиаобразования

IJS – Институт журналистики и общества в Баптистском университете Гонконга (HKBU)

HKALL – Проект «Hong Kong Academic Library Link»

NM – строящийся Музей новостей

SCSMCPS – Начальная католическая школа имени Шак Чунь Шана

CHSC – Комитет по сотрудничеству семьи и школы в Бюро образования

HKCS – Христианская служба Гонконга

Большое значение имеет эффективная связь между составными частями сети. Прочность сетевой модели обеспечивается прочностью связи между ячейками (отдельными людьми или организациями, участвующими в движении). Ячейки сети связаны друг с другом, поддерживают друг друга, обмениваются знаниями и опытом и взаимодействуют друг с другом. В частности, члены сети в значительной степени выполняют функции лидеров. Они делятся опытом, ресурсами, видением проблем и экспертными знаниями с другими заинтересованными лицами и организациями. Персональная сетевая связь между активистами медиа- и информационной грамотности также будет значительно способствовать успеху всего движения. Многие из них известны по работе в других организациях. Так, заместитель председателя НКAME является также заместителем директора Института журналистики и общества в Баптистском университете Гонконга (НКВУ), а бывший руководитель программы MILE является также членом НКAME. Многоплановые роли этих активистов движения облегчают сотрудничество и обмен ресурсами среди учреждений-участников.

Сетевая структура медиа- и информационной грамотности в Гонконге находится пока в весьма примитивном виде, хотя ожидается, что ее деятельность в рамках сектора медиаграмотности и библиотечных учреждений выйдет на соответствующий уровень с использованием информационных технологий. Из университетов учебная программа по медиа- и информационной грамотности перейдет на все уровни школьного образования. Скорее всего, обучение в этой области не ограничится школами и организациями; оно проникнет в семью в виде «семейного обучения медиа- и информационной грамотности». В САР Гонконг в целях развития медиа- и информационной грамотности местные энтузиасты лоббируют членов правительственного Комитета по сотрудничеству семьи и школы в Бюро образования. Продвижение медиа- и информационной грамотности выйдет за пределы Гонконга и распространится на территорию материкового Китая. В Институте изучения медиаграмотности Чжэцзянского университета СМИ и коммуникаций был создан исследовательский фонд медиа- и информационной грамотности, после того как один из исследователей института проконсультировался со специалистом в Гонконге. Подход к этой проблеме должен, вероятно, эволюционировать от состояния критического мышления к созданию определенной суммы знаний. По сравнению с имеющейся сетью медиаграмотности, будущая сеть медиа- и информационной грамотности будет крупнее по масштабам и сложнее по содержанию программ.

Медиа- и информационная грамотность в контексте Гонконга/Китая

В документе ЮНЕСКО «Towards Media and Information Literacy Indicators» (Moeller et al. 2011) медиа- и информационная грамотность определяется как способность находить, оценивать/понимать и критически и эффективно использовать различные виды медиаинформационных средств. Концепция

медиа- и информационной грамотности в Гонконге соответствует такому определению, и наш город в силу своего особого социо-культурного характера устанавливает собственные приоритеты в отношении основных компонентов медиа- и информационной грамотности и в отношении первостепенной важности овладения ее преимуществами.

В Табл. 2 показаны основные компоненты и ключевые характеристики медиа- и информационной грамотности, предлагаемые ее пропагандистами в Гонконге. Конечно, поскольку сама концепция является новой для Гонконга, ее определение и ее форма еще не установлены окончательно.

Таблица 2: Преимущества наличия медиа- и информационной грамотности в контексте Гонконга/Китая

<p>Доступ/ информированность (Как найти?)</p>	<p>Эффективный и действенный доступ к медиа- и информационной грамотности. Критическое осознание влияния медиа и информации на отдельного человека и на общество.</p>
<p>Анализ/понимание/ организация (Как понять и структурировать?)</p>	<p>Понимание природы, функций и деятельности медийных и информационных учреждений, в особенности понимание роли медиа и информации в процессе демократизации и более широкого контекста производства медиа и информации. Понимание того, как различные провайдеры медиаинформационных средств по-разному кодифицируют реальность. Критический анализ и критическая оценка различных видов медийных сообщений и информации. Организация и синтез медийных сообщений и информации.</p>
<p>Использование/ создание (Как передавать, использовать и создавать?)</p>	<p>Эффективная и безопасная передача. Этика использования медийных сообщений и информации. Эстетическая оценка медийных сообщений и информации. Освоение умения понимать мир посредством медийных сообщений и информации. Разумное использование в повседневной жизни информационного и медиаконтента. Творческое выражение и производство медийных сообщений и информации. Отслеживание медиа- и информационного контента и влияние на развитие медийных и информационных учреждений.</p>

Если говорить об общей концептуальной структуре, то Гонконг придаст больше значения второму компоненту раздела «анализ/понимание/организация» и третьему компоненту в разделе «использование/создание». Гонконг – это город, насыщенный медиа- и информационными средствами, город, в котором имеет место свободный поток информации. Поскольку в Гонконге нет значительного разрыва в насыщенности электронными средствами связи, доступ к медиа- и информационным средствам не составляет большой проблемы. Гонконг – это скорее международный город, в котором действуют различные политические силы. Следует отметить, что медиаотрасль в большой степени подвержена действию рыночных сил. С учетом вероятности политических и рыночных манипуляций в медиаинформационной отрасли важной становится ее критическая оценка. Гонконг неплохо укоренился в пространстве Web 2.0, и медиаобразование уже перешло от эпохи 1.0 к эпохе 2.0. Основными задачами развития медиа- и информационной грамотности является воспитание производителей и потребителей и направление их на создание конструктивных медиаинформационных средств. Отсюда особая важность компонента «использование/создание».

В том, что касается средств повышения эффективности в области медиа- и информационной грамотности, Гонконг, вероятно, будет уделять особое внимание осознанию воздействия медиаинформационных средств, а также их критическому анализу. Гонконг управляется независимой администрацией в рамках политического механизма «одна страна – две системы». Регион Гонконга является частью Китая, но в нем существует свобода слова и некоторая степень демократии. Граждане Гонконга стремятся к критической автономии и ведут энергичные поиски собственной культурной идентичности. Средства медиа- и информационной грамотности необходимы им для ориентации с целью разумного использования медиаинформационной продукции и последующей выработки независимого суждения.

Кроме того, Гонконг является международным деловым центром, стремящимся к сохранению своей международной конкурентоспособности, в то время как Китай прилагает значительные усилия для достижения экономических успехов. Приобретение знаний через медиа- и информационные средства с целью познания внешнего мира и разумного применения полученных знаний в повседневной жизни и в работе рассматривается как важнейшее качество. В последние годы медиа- и информационная обстановка в Гонконге оставляет желать много лучшего. Побуждаемая рынком журналистика и политическая ангажированность преобладают в медиа- и информационной индустрии. Вот почему умение управлять содержанием медиа и информационных средств и влиять на их развитие приобретают важное значение для активных граждан Гонконга. Возможно, это отличительная черта средств повышения эффективности медиа- и информационной грамотности, характерная именно для жителей города.

Автор настоящего доклада считает, что имеющее место в Гонконге движение в поддержку обучения медиа- и информационной грамотности ставит перед собой следующие цели (Таблица 3).

Таблица 3. Ожидаемые результаты развития медиа- и информационной грамотности в Гонконге

Граждане Гонконга, владеющие медиа- и информационной грамотностью	
Личный уровень	<p>Жизнедеятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Критическая и рефлексивная автономия • Ответственное использование медиа- и информационных средств • Положительный образ жизни: <ul style="list-style-type: none"> ○ сознательное отношение к здоровью (проблемы веса, состояние фигуры, курение, алкоголь, наркотики, насилие) ○ культивирование отношений с окружающими (личность, друзья, семья) • Эстетическая оценка и творческое выражение: <ul style="list-style-type: none"> ○ творческий элемент медиасредств ○ хороший вкус
	<p>Работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Компетентный и творческий работник в области знаний : <ul style="list-style-type: none"> ○ Приобретение знаний ○ Управление знаниями
Социальный уровень	<ul style="list-style-type: none"> • Активное гражданство и гражданское участие (развитие демократии) • Развитие общественной сферы (мониторинг и совершенствование медийно-информационных систем) • Социальная гармония (создание всеобъемлющего, плюралистического и равноправного коллектива) • Экономика действенных знаний (изменение экономической структуры)
Глобальный уровень	<ul style="list-style-type: none"> • Культурная демократия • Участие в глобальном процессе

-
1. На личном уровне: ожидается, что грамотные в медиа- и информационном отношении граждане Гонконга должны сформировать критико-оценочную автономию, повысить свой личностный уровень, освоить искусство эстетической оценки и творческого самовыражения, взять на себя ответственность за использование медиа- и информационных средств и стать компетентными работниками в области знаний в регионе Большого Китая.
 2. На социальном уровне: мы живем надеждой, что граждане Гонконга смогут повысить свою активность, расширить сферу общественных институтов и включиться в процесс построения всеобъемлющего, плюралистического, справедливого и коллективистского китайского общества знания. Китайцы Гонконга также заинтересованы в построении гармоничного общества, в котором все граждане уважают друг друга и заботятся друг о друге в соответствии с учением Конфуция.
 3. На глобальном уровне: поскольку мы живем сейчас в глобальном обществе, важно, чтобы медиа- и информационная грамотность способствовала установлению культурной демократии и участию в жизни всего мира.

Наши задачи

Движение медиа- и информационной грамотности в Гонконге в настоящее время только зарождается. Однако его сторонники уже разработали план развития медиа- и информационной грамотности в нашем городе. Ожидается, что это движение будет продолжать формироваться как сетевая структура и расти параллельно с развитием технологий.

Сильной стороной сетевой модели является поощрение взаимной поддержки среди участвующих организаций, а также обмен новыми идеями и ресурсами. Однако, поскольку структура медиа- и информационной грамотности создана на основе существующей структуры медиаграмотности и большинство ее сторонников в Гонконге непосредственно работают в структуре медиаграмотности, необходимо дополнительное содействие со стороны структур информационной грамотности. Для полной интеграции медиаграмотности и информационной грамотности необходимо привлечь как можно больше специалистов по информационной грамотности и специалистов по ИКТ к участию в сети и в кампании по содействию развитию медиа- и информационной грамотности. Такова наша цель на будущее.

Источники

1. Ariffin, Z. (2003). Knowledge workers in Asia: An overview. <http://www.adecco.com/Channels/adecco/human=resources/hr=recruitment=trends=and=strategies/knowledge=workers=in=asia.asp>.
2. Breakthrough (2001). Research and evaluation of the media and information literacy education: The interim report. Hong Kong: Breakthrough.
3. Breakthrough (2003). Research and evaluation of media and information literacy education: The final report. Hong Kong: Breakthrough.
4. Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), pp. 43–55.
5. Casaregola, V. (1988). Literacy, technology and mediacy: Redefining our terms for a post-literate age. *Bulletin of Science, Technology and Society* (4), pp. 378–383.
6. Fahser-Herro, D. & Steinkuehler, C. (2009). Web 2.0 literacy and secondary teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(2), pp. 55–62.
7. Johnson, L. (2006). The sea change before us. *Educause Review*. March/April.
8. GIS (2011). Speech by Chief Executive at the Global Editors Network “News World Summit,” Press Release on November 28. Hong Kong: Government Information Services.
9. Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. An occasional paper on digital media and learning. Massachusetts: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
10. Koelsch, F. (1995). *The infomedia revolution: How it is changing our world and our life*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
11. Kress, G. (2003). Literacy and schooling: A sociocognitive perspective. In E. Hiebert (Ed.), *Literacy for a diverse society*. New York: Teachers College Press, pp. 9–27.
12. Lau, J. (2010). *Conceptual relationship of information literacy and media literacy*. An unpublished paper for UNESCO IFAP programme. Paris: UNESCO.

-
13. Lee, A. Y. L. (2003). The media education network in Hong Kong and the key trends of world communication. In: B. Duncan & K. Tyner (Eds.). *Visions/Revisions: Moving forward with media education*. Madison, WI: National Telemedia Council, pp. 149–158.
 14. Lee, A. Y. L. (2002). Media education movement in Hong Kong: A networking model. *Mass Communication Research*, 71, pp. 107–131.
 15. Lee, A. Y. L. (2000). The impact of the “infomedia revolution” on the youth in Hong Kong: Information explosion and information confusion. *Journal of Youth Studies*, 3(1), pp. 17–25.
 16. Lee, A. Y. L. (1999a). Infomedia literacy: An educational basic for the young people in the new information age. *Information, Communication and Society*, 2(2), pp. 134–155.
 17. Lee, A. Y. L. (1999b). Promoting “infomedia literacy.” *Modern Communication*, 101, pp. 17–23.
 18. Lee, A. Y. L. (1998a). Promoting “infomedia literacy”: A new task for Hong Kong in the world of technology convergence. Paper presented at the Conference on Theoretical Framework and Scope of Practical Application in Chinese Educational Technology Towards the 21st Century, Shenzhen, China, December 14–16.
 19. Lee, A. Y. L. (1998b). The curriculum of infomedia literacy: Teaching new literacy in a digital world. Paper presented at the Annual Conference of the Hong Kong Educational Research Association, Hong Kong, November 21–22.
 20. Lee, A. Y. L. (1997). Infomedia literacy: Meeting the technological challenge of the 21st century. Paper presented at the 3rd Conference of the David C. Lam Institute for East-West Studies, Hong Kong, November 17–19.
 21. Lee, A. Y. L. & Mok, E. (2005). Media education and the nurturing of young active learners in a knowledge society. Paper presented at the Annual Conference of the International Communication Association, the Instructional & Developmental Communication Division, New York, May 26–30.
 22. Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(3), pp. 3–14.
 23. Luke, C. (2007). As seen on TV or was that my phone? New media literacy. *Policy Futures in Education*, 5(1), pp. 50–58.

-
24. Mantovani, G. (1996). *New communication environments: From everyday to virtual*. London: Taylor & Francis.
 25. Moeller, S, Joseph, A., Lau, J. & Carbo, T. (2010). *Towards media and information literacy indicators: Background document of the expert meeting 4–6 November 2010, Bangkok, Thailand*. Paris: UNESCO.
 26. New London Group (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), pp. 60–93.
 27. Paul, P. V. (2006). *New literacies, multiple literacies, unlimited literacies: What now, what next, where to? A response to blue Listerine, parochialism and ASL literacy*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(3), pp. 21–26.
 28. Slevin, J. (2000). *The Internet and society*. Oxford: Polity Press.
 29. Straubhaar, J. & LaRose, R. (1996). *Communications media in the information society*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
 30. Tse, K. D. & Kwan, H. L. (2008). *The trend of Web 3.0*. *Hong Kong Economic Journal*. December 19, p. 39.
 31. UNESCO (2011). *Development of the media and information literacy indicators*. *Communication and Information*. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/capacity-building-tools/media-and-information-literacy/mil-indicators> [проверено 27.10.2011].
 32. Westby, C. (2010). *Multiliteracies: The changing world of communication*. *Topics in Language Disorders*, 30(1), 64–71.
 33. Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris: UNESCO.

Сиркку КОТИЛАЙНЕН

*Профессор Университета Тампере
(Тампере, Финляндия)*

Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности: новое пособие по развитию медиа- и информационной грамотности в школах

Медийные средства и варианты их использования постоянно меняются. Сегодня медиа определяются по параметрам разновидности, сетевой организации и степени глобализации. Во всем мире, особенно в крупных городских центрах, молодежь воспитывается на Интернете и компьютерных играх. Возрастает влияние медийных средств и окружения ровесников, и все больше времени подросток проводит за пределами традиционной учебной среды.

Окружающая среда для молодежи изменяется в связи с возможностью постоянного общения в Интернете благодаря информационным технологиям. Необходимость развития медийной и информационной грамотности стала очевидной, и различные формы новых видов грамотности признаются сегодня почти единогласно, в том числе ЮНЕСКО и другими международными организациями (см. например, Frau-Meigs & Torrent 2009; Perez-Tornero & Varis 2010; Wilson et al. 2011), как гарант ключевых навыков в системе образования. По-видимому, главные задачи ставятся на местном уровне: как помочь администраторам и педагогам осознать важность развития медиа- и информационной грамотности? Как создать стимулы к освоению преподавателями педагогики медиа- и информационной грамотности как составляющей повседневной школьной работы?

Признавая трудность этих задач, Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (<http://iite.unesco.org/>) совместно с Финским обществом медиаобразования (<http://en.mediakasvatus.fi/node/5568>) подготовил публикацию о развитии медиа- и информационной грамотности среди молодежи в возрасте 13–18 лет. Интерес к проблемам молодежи сформировался у авторов после работы по линии Национального управления Финляндии по вопросам образования в рамках онлайн-курса «Мир медиа-средств», посвященного образованию старших школьников (Tuominen & Kotilainen 2012, первое издание в 2005 году).

В учебном пособии «Handbook on the Pedagogies of Media and Information Literacies» («Педагогические аспекты формирования медийной и информа-

ционной грамотности») основное внимание уделяется проблемам молодежи и педагогической практике, объясняется, как можно проводить обучение медиа- и информационной грамотности и производить его оценку. Рассматривается и роль информационной практики. Данное учебное пособие логически дополняет такие публикации, как «Media and Information Literacy Curriculum for Teachers» (Wilson et al. 2011) и «Media Literacy and New Humanism» (Perez-Tornero & Varis 2010). Учебное пособие издано на английском языке и доступно на русском языке в онлайн-версии. Мы надеемся, что оно будет также опубликовано на финском языке.

Эта книга призвана помочь преподавателям самим стать грамотными в вопросах работы с медиа и информацией и проводить уроки по медиаобразованию в школе. Она обеспечивает базовые знания по медиа- и информационной грамотности с акцентом на методы обучения соответствующим навыкам. В публикацию включены тексты информационного характера, упражнения для преподавателей и учащихся. Основным критерием отбора упражнений для учащихся была полезность – они не составляют единого целого, зато могут быть использованы в различных контекстах школьного обучения.

Пособие предназначено главным образом для преподавателей средней школы, уже работающих или проходящих в школе профессиональную подготовку. Оно также представляет интерес для работников библиотек, музеев, неправительственных организаций, служащих государственных учреждений и ведомств и других организаций гражданского общества.

Повышение ценности информационной грамотности

В учебном пособии интегрируются понятия медийной грамотности и информационной грамотности, аналогично тому, как это сделано в недавней публикации ЮНЕСКО (см. Wilson et al. 2011). Медиа- и информационная грамотность представляет собой своеобразную палитру навыков, без которых человеку XXI века трудно понять окружающий мир. Эта и другие концепции обсуждаются в первом модуле пособия. Кроме того, рассматриваются различные источники информации, которые разделены на три категории: первичные, вторичные и третичные. Опытный пользователь выбирает несколько видов источников информации и работает с ними в соответствии с поставленными задачами. На сайте <http://www.lib.umd.edu/guides/primary-sources.html#tertiary> приводится сравнение трех категорий по материалам библиотеки Университета штата Мэриленд (Primary, Secondary and Tertiary Sources 2006):

	Первичные источники	Вторичные источники	Третичные источники
	Картина Мане	Критическая статья о картине	База данных ArtStor
	Дневник Эйнштейна	Монография о жизни Эйнштейна	Словарь по теории относительности
	Патент	База данных NTIS	Руководство по практическому применению изобретения
	Письма Мартина Лютера Кинга	Веб-сайт о работах Кинга	Энциклопедия движения за гражданские права
	Заметки клинического психолога	Журнальная статья о психическом заболевании	Учебник клинической психологии
	Фильм 1942 года	Биография постановщика	Комментарий к фильму

Информационная грамотность понимается как комплекс навыков для получения, понимания, оценки, корректировки, генерирования, хранения и представления информации для проблемного анализа и принятия решений. Информационно грамотные люди обладают основными навыками критического мышления, анализа информации и использования ее для самовыражения, самостоятельного познания и производства информации, чтобы стать информированными гражданами, профессионалами, участниками процессов управления и демократических процессов, проходящих в обществе (см. Bundy 2004; Andretta 2005; Bruce 2003; Casacuberta 2007; Bates 2009).

Перечислим основные элементы информационной грамотности по (Francke et al. 2011; Bundy 2004):

- Определение/признание потребностей в области информации: что я хочу узнать? Какие проблемы я стараюсь решить?
- Определение источников информации: пользуюсь ли я Интернетом, книгами или телевидением? Пользуюсь ли я первичными, вторичными или третичными источниками?
- Нахождение или поиск информации: где искать информацию? К кому обращаться за помощью?

-
- Анализ и оценка качества информации: как определить, что информация надежна?
 - Организация, хранение или архивирование информации: как эффективно структурировать информацию из нескольких источников?
 - Этичное, эффективное и достаточное использование информации: насколько я учитываю требования авторского права?
 - Генерирование и передача новых знаний: как я представляю свою информацию?

Медиа- и информационная грамотность влияет на роль и функции медийных средств и других источников информации, таких как библиотеки, архивы и Интернет, в нашей частной жизни и в жизни демократического общества. Медиа- и информационная грамотность способствует осуществлению права личности на общение и самовыражение, на поиск, получение и передачу информации и различных идей. Она поощряет оценку роли поставщиков медийной и прочей информации в зависимости от того, как генерируется информация, как передаются сообщения и какую роль играет во всем этом процессе целевая аудитория (Wilson et al. 2011).

Молодые люди как потребители и создатели медийных средств

Молодежь использует медийные средства активнее, чем представители более старших поколений. Подростки отправляют видео непосредственно со своих мобильных телефонов на сайты социальных сетей, комментируют новостные сообщения и общаются друг с другом в Сети. И пусть с точки зрения численности они как аудитория уступают совокупности получателей основных новостей, но ведь и они являются представителями общественности. Действие законодательства о работе вещательных систем распространяется и на молодых людей, которые загружают в сети вещания фотографии, видеофильмы и тексты. Акцент на молодежную проблематику в нашем учебном пособии должен помочь осветить медийное окружение молодежи и обратить внимание на концепцию «аудитории» как ключевого элемента в обучении медиа- и информационной грамотности (Kotilainen et al. 2011; Carlsson 2010).

Во втором модуле рассматриваются вопросы взаимоотношений молодежи и медиа (являются ли молодые люди объектами, получателями, потребителями или участниками производства медийных сообщений?). Кроме того, освещено отношение молодых людей к медийным средствам с точки зрения процесса личностного развития подростков в возрасте 13–18 лет. Глобальные точки зрения на отношение молодых людей к медиа можно найти в медиадневниках, публикуемых в разных странах мира. Наконец, обсуждается возможность использования медиа в контексте участия молодежи в решении вопросов общегражданского характера.

Темы, относящиеся к молодежи, раскрываются также в других модулях и в упражнениях, где основные вопросы задаются от лица молодежи. В третьем модуле поднимаются вопросы технологических и медийных новшеств в окружающей среде повседневной жизни. Четвертый модуль посвящен интерпретации и анализу нескольких видов медийных текстов. В пятом модуле основное внимание сосредоточено на сотрудничестве между школами и библиотеками, а также между школами и молодежными организациями в контексте педагогических аспектов формирования медиа- и информационной грамотности.

Акцент на обучение медиа- и информационной грамотности

Поскольку пособие посвящено преимущественно педагогике, акцент делается на обучении, упражнениях и оценке. Отражены технико-педагогические отличия в обучении медийной и информационной грамотности.

Всякий преподаватель может вести обучение путем передачи своим ученикам навыков, которые необходимы им для того, чтобы жить в обстановке медийной культуры. Есть определенное преимущество в многообразии способов, к которым преподаватели прибегают в своей работе. Однако обучение медиа- и информационной грамотности не имеет существенных отличий от каких-либо других видов образования: первостепенное значение имеет умение идти навстречу учащемуся. Хотя в ходе обучения медиа- и информационной грамотности бывают задействованы различные медийные средства, в основе его лежат стандартные педагогические цели и методы и взаимодействие между преподавателем и учеником (см. Kotilainen & Arnolds-Granlund 2010).

Развитие медиа- и информационной грамотности требует от ученика погружения в обстановку производства медиаконтента. Проведение экспериментов является важным отправным пунктом в процессе обучения. Необходимо, чтобы учащиеся получили шанс выступить в различных ролях в процессе производства медийных средств и их использования. Существенное значение имеет и привнесение в эти экспериментальные медийные уроки элемента самостоятельного осмысления – привитие учащимся привычки спрашивать: «Что я узнал о медийных средствах, выполняя это упражнение?» (Kotilainen & Arnolds-Granlund 2010). В нашем учебном пособии предлагается три уровня обучения медиа- и информационной грамотности – элементарный, базовый и продвинутый. Они отличаются по ряду аспектов: техническая оснащенность процесса обучения, медийные навыки учащихся, библиотечные ресурсы, уровень подготовки преподавателей в области медиа- и информационной грамотности. Эти различия учтены при подборе классных упражнений. Обозначенные три уровня могут использоваться самостоятельно, например, в процессе планирования подготовки преподавателей медиа- и информационной грамотности на местах.

На пути к культурному многообразию

Учебное пособие содержит глоссарий терминов по медиа- и информационной грамотности и пять модулей, посвященных определенным тематическим областям. В каждом модуле есть краткая вступительная часть с освещением какого-либо определенного аспекта формирования медиа- и информационной грамотности, а также упражнения для развития у читателя самостоятельности мышления. Модули 1–4 завершаются классными упражнениями, которые постепенно усложняются. В модуле 5 вместо упражнений приводятся конкретные примеры из практики финских школ с соответствующим анализом.

Перечислим все модули:

Модуль 1: Понимание медийной и информационной грамотности.

Модуль 2: Молодежь как глобальная аудитория медиа.

Модуль 3: Медиакультура и медиатехнологии.

Модуль 4: Как интерпретировать медиа.

Модуль 5: Сотрудничество и обмен идеями.

Каждый конкретный читатель может использовать идеи, предлагаемые в нашем пособии, по своему усмотрению с учетом собственной культуры преподавания медиа- и информационной грамотности, которая в значительной степени определяется национальной и межнациональной политикой в области медиа и средств общения (в качестве дополнения к общей политике в области образования). Эта политика определяет использование медиа молодыми людьми и их возможность овладения медиа- и информационной грамотностью в условиях школы. Пособие дает пример модели, которую можно и нужно варьировать с учетом особенностей культуры и педагогики конкретной страны.

Источники

1. Andretta, S. (2005). *Information Literacy: a Practitioner's guide*. Oxford: Chandos Publishing.
2. Bates, M. J. (ed.) (2009). *Information. Encyclopedia of Library and Information Sciences*. 3rd ed. Taylor & Francis Group.
3. Bruce, C. S. (ed.) (2003). *Information literacy. Ways of seeing information literacy*. In: Feather, J. & Sturges, P. *International Encyclopedia of Information and Library Science*. Taylor & Francis Group.
4. Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework - principles, standards and practice*. Adelaide: Australian and New Zealand Institute of Information Literacy (ANZIIL). <http://>

-
- akoaootearoa.ac.nz/community/ako-aotearoa-suggested-resources/resources/pages/australian-and-new-zealand-information-li
5. Carlsson, U. (ed.) (2010). *Children and Youth in the Digital Media Culture*. Gothenburg: NORDICOM.
 6. Casacuberta, D. (ed.) (2007). Informational literacy. *Encyclopedia of Digital Government*. Section: Social Issues, Category: Digital Divide and E-Inclusion.
 7. Francke, H., Sundin, O. & Limberg, L. (2011). Debating credibility: the shaping of information literacies in upper secondary school. *Journal of Documentation*. Volume 67, Issue 4.
 8. Frau-Meigs, D. & Torrent, J. (eds.) (2009). *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*. New York: United Nations, Alliance of Civilizations & UNESCO & European Commission & Grupo Comunicar. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf>.
 9. Kotilainen, S. & Arnolds-Granlund, S-B. (eds.) (2010). *Media Literacy and Education: Nordic Perspectives*. Gothenburg: Nordicom & Finnish Society in Media Education.
 10. Kotilainen, S., Suoninen, A., Hirsjärvi, I., Kolomainen, S. (2011) Youngsters' Expressions of Responsible Citizenship through Media Diaries. In: Feilitzen, C., Carlsson, U. & Bucht, C. (eds.) *New Questions, New Insights, New Approaches. Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010. Yearbook 2011*, pp. 213–225. Gothenburg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media at Nordicom.
 11. Perez-Tornero, J.M. & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>.
 12. SCONUL (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy. Core Model for Higher Education*. http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/publications/coremodel.pdf.
 13. *Primary, Secondary and Tertiary Sources* (2006). University Libraries, University of Maryland. <http://www.lib.umd.edu/guides/primary-sources.html#tertiary>.
 14. Tuominen, S. & Kotilainen, S. (2012). *Median maailma. [The world of media] Opetushallitus*. <http://www10.edu.fi/lukiodiplomi/media/#1>.
 15. Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C-K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>.

МЕДИА- И ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ: НАРАЩИВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА, ИНСТРУМЕНТЫ И СРЕДСТВА

**Сюзана ФИНКЕЛЕВИЧ,
Патрисио ФЕЛЬДМАН,
Селина ФИШНАЛЛЕР**

*Исследовательский Институт Джусино Джермани
Университета Буэнос-Айреса
(Буэнос-Айрес, Аргентина)*

Государственная политика в области медиа- и информационной грамотности и образования в Латинской Америке: общий анализ и рекомендации

Политика государственного образования в обществе знания: тенденции в Латинской Америке

Каковы общие черты современной государственной политики в области медиа- и информационной грамотности в обществах знания стран Латинской Америки? Какие приоритетные области здесь выделяются? Как они отвечают потребностям граждан Латинской Америки? В настоящем докладе дан краткий обзор положения дел во внутренней политике и стратегий стран исследуемого региона Латинской Америки, на основе метода обширного сбора данных. Исследуемые страны включали Аргентину, Бразилию, Чили, Колумбию, Мексику, Перу и Уругвай. Проводилось сравнение выявленных тенденций в различных национальных моделях. Исходя из результатов исследований, авторы представляют свои предложения, касающиеся государственной политики в области медиа- и информационной грамотности в обществах знания стран Латинской Америки.

Эти страны были избраны для тематических исследований, в частности, по причине их показателей проникновения Интернета (Всемирная статистика Интернета, 2012 г.): наивысшие показатели по региону демонстрируют Аргентина (67%), Чили (59%), Уругвай (56%) и Колумбия (56%). Показатели Мексики (37%) и Бразилии (39%) не входят в число относительно высоких, но высоки в абсолютном выражении, поскольку это страны с наиболее многочисленным населением в своем регионе. При показателе внедрения Интер-

нета в 40% для стран Латинской Америки и Карибского бассейна Бразилия показывает 30%, а Мексика – 16%. Показатель Перу (34%) не относится к числу наиболее высоких, но эта страна одной из первых в регионе внедрила инициативы в области медиа- и информационной грамотности и цифрового охвата, которые затем были заимствованы другими странами.

Нарождающиеся общества знания образуют добродетельный круг, в котором – в среднесрочной и долгосрочной перспективе – поступательное развитие знаний и технологический прогресс, взаимно дополняя друг друга, порождают новые знания и технические новшества. Как следствие, производство знаний и основанная на знании социальная, экономическая и политическая практика получают значительное ускорение (UNESCO 2005). Тем не менее информационно-коммуникационные технологии являются необходимым, но не достаточным условием развития обществ знания.

Вопросы, относящиеся к сфере информации и знаний, рассматриваются в конкретных национальных стратегиях. Их междисциплинарный характер позволяет относить их к определенным категориям (электронное правительство, электронное здравоохранение, образование, безопасность и т.д.), а также к ряду социальных институтов: правительство, частный сектор, университеты, неправительственные организации. Следовательно, вопросы категории общества знания лежат также в основе преобразований, происходящих в экономических и социальных организациях стран, которые проводят политику развития информационного общества (Finkelievich et al. 2009).

Страны Латинской Америки и Карибского бассейна добились ощутимых успехов в политике развития информационного общества; некоторые страны (Чили, Мексика, Уругвай) работают над претворением в жизнь второго этапа этой политики (Finkelievich et al. 2009). В секторе медиа- и информационной грамотности перед правительствами стоит ряд не терпящих отлагательства проблем, таких как вовлечение преподавателей и учащихся в сферу охвата информационного общества, физический доступ к компьютерам и к связи, необходимость подготовки преподавателей к эффективному использованию ИКТ в школе и подготовка кадров к получению доступа на новый рынок труда. В большинстве стран ответственность за удовлетворение этих потребностей несет государство как в качестве поставщика технологий, так и в качестве разработчика стратегий в области образования с использованием ИКТ.

Подходы, используемые различными странами региона в отношении политики развития информационного общества с акцентом на образование и в отношении мер по развитию медиа- и информационной грамотности, варьи-

руются в зависимости от следующих факторов: конкретные экономические потребности, существующие системы образования, взаимосвязанность образования и науки, технологические и инновационные системы, определенные потребности и методы, посредством которых та или иная страна занимает (или стремится занять) свое место в обществе знания.

История политики в области цифровой грамотности в Латинской Америке

В документах ЮНЕСКО за 2002 год сказано: «Грамотность – это не только умение читать и писать; грамотность – это также умение общаться в окружающем нас обществе. Понятие грамотности включает в себя сложившуюся практику и сложившиеся социальные отношения, в том числе в области знаний, языка и культуры».

Грамотность, понимаемая как практическое использование письменного общения, существует в нашей жизни бок о бок с другими разновидностями общения. Грамотность как таковая принимает разнообразные формы: печатную форму, форму общения на экране компьютера, форму телевизионной трансляции. Тот, кто пользуется благами грамотности, принимает ее за нечто данное априори, но тот, кто не в состоянии пользоваться этими благами, оказывается за пределами возможности общения в современном мире».

В странах Латинской Америки настал момент, когда пришло осознание необходимости формирования государственной политики по включению граждан в сферу цифровой грамотности. По результатам Ибероамериканского саммита 2002 года, ставшего подготовительным этапом Всемирного саммита по информационному обществу, была принята Декларация Баваро. Как сказано в работе Сильвера (Silvera 2005), среди обозначенных в Декларации руководящих принципов были следующие:

- *«(...) Подчеркивать необходимость подготовки ключевых пользователей информационных технологий и средств общения: преподавателей, государственных служащих, врачей, медицинских сестер, руководителей общин и других пользователей. Выделять ресурсы для поощрения перехода на новые средства общения и взаимодействия. Желательно, чтобы страны, принимающие меры в области информационной грамотности, решали присущую всем странам проблему «несоответствия имеющихся навыков» путем активного поиска необходимых специалистов и постоянного приведения учебников в соответствие с новыми требованиями».*
- *«Социально-экономический прогресс всех стран и благосостояние населения в целом и местных общин в частности должны играть ключевую роль в мероприятиях по построению информационного общества.*

Применение ИКТ и существенно необходимо для удовлетворения потребностей отдельных лиц, сообществ и социума в целом».

«Региональный проект ЮНЕСКО в области образования для Латинской Америки и Карибского бассейна» (ОДВ/ПРЕЛАК) основан на аналогичных критериях и преследует цель стимулирования значительных изменений в государственной политике по претворению в жизнь лозунга «Образование для всех», чтобы удовлетворить потребности развития человеческого потенциала региона в XXI столетии. В этом документе предметом обсуждения являются те меры, которые были приняты ЮНЕСКО в данном регионе за последние 20 лет. Констатируется, что в соответствии с имеющейся информацией в регионе сохраняется немало нерешенных вопросов или проблем, которые отрицательно сказываются на уровне образования (Silvera 2005).

Государственные программы медиа- и информационной грамотности в Латинской Америке

Аргентина

В Аргентине с 2010 года разрабатывается и осуществляется Национальная программа «Conectar Igualdad». Ее целью является обеспечение информационной и медийной грамотности населения страны. Программа создана на основе двух предшествовавших инициатив, реализованных в Южной Америке. В Чили Centro de Educación y Tecnología, Enlace (Центр образования и технологии), созданный в 2005 году, смог обеспечить компьютерами 95% начальных школ, в 75% которых имеется широкополосная связь. Политика, которую проводит Enlace, носит многосторонний характер, и его деятельность включает такие направления, как снабжение школ оборудованием, подготовка преподавательского состава, предоставление школам технической помощи и распространение охвата медиа- и информационной грамотности на население территорий, прилежащих к школам. Другим примером является Уругвай, где действует «План Сейбаль», социально-образовательный проект, объектом которого являются в основном учащиеся 1–6 классов в государственных начальных школах. Эти школьники пользуются портативными компьютерами, предоставленными в рамках проекта «Каждому ребенку по компьютеру» (OLPC). Реализация этого проекта позволила расширить сеть беспроводной связи. Рассмотрим чилийский и уругвайский опыт подробнее.

Национальная Программа «Conectar Igualdad» обеспечивает всеобщий доступ к технологическим ресурсам, охватывает все государственные средние школы Аргентины как в городах, так и в сельской местности. Программа была разработана Министерством образования Аргентинской Республики, Национальной администрацией социального обеспечения (ANSES), Мини-

стерством федерального планирования и государственных капиталовложений и услуг и главой Национального исполнительного кабинета. В задачи «Conectar Igualdad» входит распределение 3 млн портативных компьютеров среди учащихся и преподавателей – в специальных школах и педагогических институтах. По состоянию на май 2012 года в рамках программы было распределено 1 800 000 портативных компьютеров и подготовлено не менее 472 242 преподавателей по методике очно-заочного обучения. За два года программа выполнена более чем на 50%. Распределяемые компьютеры могут использоваться как в школе, так и дома.

Программа «Conectar Igualdad» направлена не только на обеспечение преподавателей и учащихся персональными портативными компьютерами, она преследует и другие важные цели, в том числе обеспечение «технологической площадки», связывающей систему серверов, с тем чтобы все школы смогли получить доступ к Интернету и создать собственные локальные сети; создание собственного цифрового контента; внедрение федеральной системы подготовки преподавателей по применению ИКТ в условиях школы. Компьютерная система «Educ.ar» и «Conectar Igualdad» являются компонентами Национальной кампании в поддержку медиа- и информационной грамотности.

По вопросу создания «технологической площадки» Министерством федерального планирования и государственных капиталовложений и услуг в настоящее время разрабатывается программа «Argentina Conectada». Ее основной целью является «создание цифровой инфраструктуры и обслуживающего инструментального комплекса для системы правительственно-гражданской связи». Одна из ключевых задач состоит в установлении волоконно-оптической системы связи, которая охватит территории, не имеющие систем цифровой связи. Для использования возможностей ИКТ применяется также государственное цифровое оборудование, в частности в Центре доступа к знаниям (Núcleos de Acceso al Conocimiento, NAC) и точках цифрового доступа (Puntos de Acceso Digital, PAD). Эти инициативы направлены на то, чтобы обеспечить подключение к Сети в парках и центрах культуры и отдыха, в местных общественных центрах (CIC) и публичных библиотеках, где граждане могли бы получать подготовку в области работы с информацией.

Компьютерная система «Educ.ar» открывает доступ к цифровым ресурсам, которые необходимы для обучения по системе «один-один». Эта система оказалась полезной в плане оказания помощи преподавателям и директорам учебных заведений. По состоянию на май 2012 года в системе «Educ.ar» было создано 20 000 единиц образовательного контента, охватывающих все учебные предметы средней школы. Сотрудничество в рамках системы «Educ.ar» и программы «Conectar Igualdad» призвано обеспечивать благоприятные условия для подключения к Сети и тем самым поощрять учащихся к производ-

ству информационного контента, чтобы включать этот контент в различные проекты, редактировать его, классифицировать и распространять.

В Аргентине есть и другие региональные и местные инициативы, участники которых занимаются раздачей компьютеров в рамках внедрения учебной модели «один-один». Некоторые из этих инициатив возникли раньше, чем появилась программа «Conectar Igualdad». Это «Todos los Chicos en la Red» («Все дети в Сети») и «Государственные компьютерные школы» в провинции Сан-Луис; «Программа Хоакина В. Гонзалеса» в провинции Ла-Риоха; «Проект АУ» в провинции Буэнос-Айрес, и «План Сармиенто» в Буэнос-Айресе. Провинция Сан-Луис является пионером в области внедрения Интернета и проведения политики развития медиа- и информационной грамотности, а также в подготовке кадров для рынка труда ИКТ. В 2008 году власти этой провинции начали осуществление плана «Цифровой Сан-Луис», целью которого было осуществление мероприятий по линии развития медиа- и информационной грамотности и цифрового охвата на всей территории провинции⁸⁴. На настоящий момент план «Цифровой Сан-Луис» сделал возможным распространение Интернета на 95% территории провинции; в систему «один-один» включены 100% учащихся начальных школ, и 95% преподавателей проходят обучение применению ИКТ в системе школьного образования⁸⁵.

Указанные цели политики в области образования не ограничиваются сферами медиа- и информационной грамотности и цифрового охвата: они включают также задачи ревизии государственной системы образования, задачи выработки политики полного охвата учащихся цифровой грамотностью, и задачи подготовки квалифицированных кадров для работы на предприятиях, использующих ИКТ – в настоящее время эти предприятия испытывают трудности с набором квалифицированных кадров в достаточном объеме.

Бразилия

Бразилия является одной из стран Латинской Америки, лидирующих в области развития информационного общества и внедрения информационных инноваций с тех пор, как в период нахождения у власти правительства Фернандо Энрике Кардозо (1995–2002) в 2000 году была опубликована «Зеленая книга» («Livro Verde») как часть Программы информационного общества, в которой определены задачи демократизации и обеспечения всеобщего доступа к информационным технологиям. Правительство президента Луиса да Сильва принимало меры по развитию ранее принятого курса, одной из которых явилось создание в 2003 году службы GESAC – Гражданской службы

⁸⁴ <http://www.chicos.edu.ar/ChicosEnRedasp/paginas/pagina.asp?PaginaCRID=1>.

⁸⁵ <http://www.ulp.edu.ar/ulp/paginas/PrensaULPDetalle.asp?IdiomaId=1&Eje=9&InfoPrensaId=3521>.

электронного управления, подчиненной Министерству связи при координации со стороны Департамента развития инфраструктуры цифровой включенности. Задача Службы определена как обеспечение доступа к ИКТ для тех слоев населения, которые классифицировались как наиболее неблагополучные с социальной точки зрения.

Начиная с 2005 года Бразилия стала проявлять интерес к программам социальной интеграции в системе образования, что явилось результатом контактов с Николасом Негропonte, инициатором проекта «Каждому ребенку по компьютеру» (OLPC). После этого были созданы такие организации, как Фонд поддержки и обучения информационным технологиям (Fundação de Apoio em Tecnologia da Informação Capacitação, FACTI) и Фонд образования и проектов (Financiadora de Estudos e Projetos, FINEP), для адаптации системы «один-один» к конкретным условиям страны.

Основным назначением проекта «Каждому ребенку по компьютеру», созданному в 2009 году, был полный охват всех начальных и средних школ, с 37 млн учащихся. Суммарный бюджет составил 660 млн долларов. Ответственность за выполнение проекта была возложена на структуры Президента Республики и Министерство образования Бразилии, а также на муниципальные органы, ведающие вопросами обеспечения и распределения компьютерной техники на вверенных им территориях. По состоянию на май 2012 года компьютеры были поставлены в 350 школ, 42 680 учреждений, 16 939 учреждений штатов, 25 533 муниципальных школ, 198 центров местной поддержки Открытого университета Бразилии. Всего распределено 350 000 компьютеров. Министерство образования каждого штата определяет, могут ли учащиеся брать розданные компьютеры домой.

В ходе реализации пробного проекта, в котором приняли участие 300 школ, возникли определенные трудности, связанные с техническим аспектом программы, главным образом с тем, что в пределах одного учебного заведения были одновременно задействованы несколько точек доступа к беспроводной связи. Поэтому в настоящее время планируется поставить в школы современное оборудование, которое будет регулировать как доступ к Интернету, так и использование различных приспособлений, в том числе планшетов.

Программа «Каждому ребенку по компьютеру» требует проведения децентрализации в условиях густонаселенной страны с большой территорией (8,5 млн кв. км). С учетом этого фактора в программе применяется система, включающая четыре портала, на которых представлен основной контент, а также педагогический и методологический опыт, собранный в стране:

- Сайт преподавателя – это виртуальное пространство, где преподаватели встречаются для обсуждения контента, средств обучения и управления процессом обучения.

-
- Международный банк учебных ресурсов – проект, в котором собраны материалы по учебным предметам, такие как имитационные модели и макеты для точных наук. Преподаватели могут загружать в компьютер эту информацию и вносить в нее изменения в соответствии с конкретными определенными задачами. В банке содержатся в общей сложности решению 12 744 ресурса.
 - Сайт учащихся, предназначенный для того, чтобы учащиеся могли иметь доступ к цифровой информации, создавать свои коллективы и устанавливать постоянную связь с преподавателями и другими коллективами учащихся.
 - Среда виртуального обучения, задачей которой является включение университетов в систему поставщиков знаний.

В системе «UCA Trabalho Group» («Рабочая группа UCA») специалисты по применению ИКТ в системе образования ответственны за проведение оценки, обучения и исследовательских работ с целью развития положительных сторон программы и преодоления ее недостатков.

Основная цель программы «Каждому ребенку по компьютеру»: «Осуществить программу как проект, в котором должны учитываться технологические достижения, цифровые технологии и интенсивность коммерческого производства в Бразилии»⁸⁶. Принимая во внимание это обстоятельство, мы предлагаем включить социальные секторы, которые наиболее сильно подвержены влиянию сетевого общества, нововведений в области образования и повышения качества системы образования, в виде следующих групп: инфраструктура, поддержка и подготовка; обучение; оценка; мероприятия по проведению исследований.

Чили

Проблема обеспечения школ связью, учебным оборудованием и необходимыми технологиями решается в Чили начиная с 1992 года. Ряд инициатив привел к тому, что к 2010 году в каждой школе был установлен компьютер с подключением к Интернету для групп по 10 учащихся. В 2009 году правительство Президента Мишель Бачелет начало осуществление программы «Мобильные компьютерные лаборатории» (LCM), созданной по примеру системы «один-один», с предоставлением компьютеров учащимся 3-х и 4-х классов всех муниципальных начальных школ на ежедневной основе с выделением части учебного времени во время занятий. Программой предусмотрены один нетбук для каждого ученика в классе и портативный компьютер для преподавателя. В

⁸⁶ <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>.

предоставленное оборудование входит переносной контейнер, с помощью которого можно доставлять нетбуки в классные комнаты, оборудование для содержания, хранения и зарядки батарей, а также оборудование, обеспечивающее связь между компьютерами через местную беспроводную сеть.

Учреждение, которое реализует программу, «Education and Technology Center Links» («Центр образования и технологий»), относится к системе Министерства образования Чили. К маю 2012 года Центр поставил оборудование для 1 500 школ, а в перспективе планируется охватить до 250 000 учащихся с распределением 2 000 комплектов мобильного оборудования, включающих компьютеры, техническое оснащение и электронное оборудование, которые смогут использовать учащиеся нескольких классов. В настоящее время компьютерами обеспечены 50 186 учащихся; данных о числе подготовленных преподавателей пока нет. Численность учащихся в Чили составляет 3,5 млн. Программой охвачены пока только 7% учащихся, обучающихся в третьих и четвертых классах начальной школы.

В отличие от многих программ, реализуемых в других странах Латинской Америки, основной задачей проекта является не решение проблемы цифрового неравенства, а обеспечение ИКТ-грамотности для овладения навыками по программе PISA. Решение проблемы качества образования ставится выше обеспечения равенства возможностей. Необходимо напомнить, что Чили занимает второе место в Латинской Америке по уровню проникновения Интернета (59%), уступая только Аргентине (67%). Поэтому у многих учащихся есть домашние компьютеры. Педагогический подход в Чили аналогичен подходу в других странах, использующих педагогическую модель «один-один». Преподаватели проходят регулярную переподготовку, и в каждой школе есть специалист по компьютерной грамотности. Начиная с 2011 года повысился уровень подготовки преподавателей в области использования ресурсов Интернета, а также уровень использования возможностей компьютерной техники в школах.

Проекты LCM и Enlaces – это не единственные программы развития доступа к ИКТ. К 2014 году планируется обеспечить полномасштабное подключение к широкополосному Интернету, и Министерство образования ведет постоянную работу по совершенствованию имеющегося контента и созданию нового специально для использования в системе образования. У Чили есть также своя компьютерная система «Educarchile»⁸⁷, непосредственно связанная с Enlaces и LCM. Этот портал не только обеспечивает получение контента и поддержание связи между преподавателями, но и предлагает раздел «Моральная поддержка и обретение чувства уверенности», а также специальный раздел для преподавателей-новаторов.

⁸⁷ <http://www.educarchile.cl/>.

Колумбия

«Десятилетний план развития образования на 2006–2016 годы», программный документ «Видение 2019 года» и «Национальный план новых информационных и коммуникационных технологий» являются яркими свидетельствами стремления Колумбии к модернизации системы образования и соответствию требованиям нового мирового порядка. Для достижения поставленных целей на повестку дня выносятся задачи, учитывающие интересы местных общин, производственного сектора и государства. Это соответствует трем основам развития общества знания: семья и повседневная жизнь, новая экономика и ее трудовые отношения, политика в условиях общества знаний.

В «Программе координации» изложены следующие цели, соответствующие трем изложенным выше подходам:

- «Местная община: поощрение использования информационных технологий в целях повышения качества жизни в местной общине, обеспечение равного доступа к возможностям в области образования, труда, судебной системы, культуры, отдыха и т.п.».
- «Производственный сектор: содействие использованию информационных средств и технологий связи в целях обеспечения экономического роста и повышения конкурентоспособности, доступа к рынкам продукции производственного сектора и укрепления политики создания рабочих мест».
- «Отношение к государству: обеспечение связи с государством в целях оптимизации управления деятельностью государственных ведомств и повышения роли организаций, обслуживающих население».

В плане осуществления стратегии достижения обозначенных целей важной вехой является проект «A que te cojo ratón» («Я поймаю мышку»), который курирует Министерство национального образования. Проект ориентирован исключительно на преподавателей учебных заведений и призван побудить их использовать ИКТ в преподавательской работе. Кроме того, в Боготе разработаны стратегии (такие как «Цифровая классная комната»), целью которых является развитие компьютерной грамотности до уровней 1, 2 и 3; и Программа популяризации ИКТ (ЕТВ), главной целью которой является выдвижение на первый план инициативных мероприятий по обеспечению всеобщего доступа населения к уровням 1, 2 и 3 посредством создания телецентров или интерактивных интернет-сайтов ЕТВ.

Правительство Колумбии осуществляет в настоящее время Национальный план ИКТ на 2008–2019 годы (PNTIC), задача которого – предоставление всем жителям Колумбии возможности получения информации и использования средств связи за счет эффективного и производительного использования ИКТ, а также расширение социального охвата и повышение конкурентоспо-

способности. Для решения этой задачи авторы Плана предлагают ряд административных положений, мероприятий и проектов по восьми направлениям: в четырех областях по горизонтали (местные общины; законодательное регулирование; исследования, развитие и нововведения; электронное правительство) с включением вопросов и программ, охватывающих различные слои населения и различные социальные группы; предложения еще по четырем областям (образование; здравоохранение; судебная система; сфера конкуренции) включают программы, которые позволят лучше регулировать вопросы собственности и использовать ИКТ в приоритетных секторах Плана. В Плана подчеркиваются три ключевых направления, по которым необходимо принимать меры в краткосрочной перспективе с учетом потенциальных последствий для большого объема ИКТ в масштабах всего общества: улучшение доступа к инфраструктуре, оказание помощи в деле широкомасштабного использования ИКТ на малых и средних предприятиях и соответствующая консолидация процесса управления. Для обеспечения выполнения Национального плана просматривается необходимость создания объединений и органов сотрудничества между правительством, частным сектором, университетскими кругами, научным сообществом и гражданским обществом.

В 2007 году Министерство образования начало реализацию пилотного проекта внедрения учебной модели «один-один», в соответствии с которым в школы было передано 1500 компьютеров марки «Intel». Проект также предусматривал мероприятия по подготовке преподавателей, по обучению составлению планов урока и выбору информационного контента. Далее, в дополнение проекта были подготовлены мероприятия специально для родителей. По словам Гомеса Мерли, советника Управления по внедрению новых технологий обучения Министерства национального образования Колумбии, важнейшей национальной задачей является облегчение доступа к ИКТ – добиться этого предлагается, увеличив число компьютеров в школах до одного компьютера на каждых 12 учащихся (сегодня одним компьютером пользуются 20 учащихся). Для достижения этой цели используются различные сценарии, учитывающие многообразие конкретных условий в разных районах страны, включая применение электронных информационных панелей, стационарных и передвижных компьютерных классов и т.п.

Начиная с 2008 года в Колумбии осуществляются мероприятия по подготовке преподавателей под общим названием «Пути освоения ИКТ». Их целью является развитие профессиональных навыков преподавателей (общение, совместная работа, навыки преподавания, этические, технические, технологические и управленческие аспекты). Подготовка разделяется на два этапа: персональное освоение навыков использования ИКТ и профессионально-педагогическая подготовка, которая заключается в освоении техники использования компьютерного оборудования для обучения школьников.

Мексика

В программе Мексики в области компьютерного обучения (2010–2015 годы) в качестве главной цели определено намерение сократить имеющееся значительное отставание в доступе к ИКТ и их использовании, а также в области медиа- и информационной грамотности. По данным национальной переписи 2010 года, из 112 млн жителей страны 68 млн (61% населения) Интернетом не пользуются. Система Интернета охватывает только 37% жителей Мексики, по данным Internet World Stats за 2012 год⁸⁸. В качестве главных причин такого неравенства называют высокую стоимость подключения к Сети, а также социальную уязвимость значительных по масштабам групп населения страны. Кроме того, имеет место очевидная неполноценность самой инфраструктуры связи. К тому же, значительный процент населения страны проживает в сельской местности или в районах, удаленных от центров, где возможности для связи минимальны.

В настоящее время Секретариат по вопросам связи и транспорта, Министерство образования и Министерство социального развития осуществляют мероприятия по трем программам, предназначенным сократить значительное отставание в доступе к ИКТ и довести их до уровней ОЭСР в 2015 году:

- «Цифровая грамотность для всех» (2010–2012 годы) – программа, призванная обучить учащихся начальных классов пользоваться ИКТ в ходе учебного процесса с тем, чтобы они овладели цифровой грамотой.
- «Национальная кампания Васконселос 2.0 за ликвидацию цифрового барьера»; целью кампании является мобилизация школьно-студенческой молодежи, обладающей знаниями в области ИКТ, для уменьшения отставания по цифровой технике среди социально неблагополучного взрослого населения.
- Программа «Общинные цифровые центры электронной Мексики» (ССД) осуществляется в сельских районах. В стране создано более 3 200 цифровых центров, в которых население может получить бесплатный доступ к Интернету.

Одной из важнейших целей программы «Цифровая грамотность для всех» является содействие внедрению ИКТ среди преподавателей, учащихся и студентов, школьных администраторов и родителей, поскольку внедрение и развитие цифровых ресурсов в системе образования должно привести к глубоким положительным последствиям в местных общинах. В соответствии с программой, для достижения этой цели для старшеклассников созданы «Тематические классы», оборудованные серверами и 20 соединенными

⁸⁸ <http://www.internetworldstats.com/stats10.htm>.

между собой портативными компьютерами и имеющие доступ к Интернету. Начальные школы снабжены подключенными к Интернету компьютерами для групп учащихся 5-х и 6-х классов численностью по 30 человек⁸⁹.

«Национальная кампания Васконселос 2.0 за ликвидацию цифрового барьера», созданная «Обществом координации информации и знаний» Секретариата по вопросам связи и транспорта, планирует мобилизовать по всей стране от 200 до 300 школьников старших классов и студентов, с тем чтобы в течение 5 лет они обучили медиа- и информационной грамотности 30 млн взрослых неграмотных мексиканцев. В качестве компенсации за эту работу молодые добровольцы получают профессиональное образование и пройдут подготовку для разработки последующих инициатив.

В 2006 году на территории Мексиканских Соединенных Штатов было создано более 10 000 местных цифровых центров. В их задачу входит обеспечение жителей страны связью и доступом к Интернету, а также обучение медиа- и информационной грамотности. На 2012 год запланирована работа 24 000 общинных цифровых центров, главным образом в удаленных и беднейших районах. В число поставленных задач входят также оказание помощи в вопросах модернизации и развитие координации между научной и технической деятельностью центров.

Перу

Начиная с 2008 года Генеральный директорат по технологиям обучения при Министерстве образования Перу работает по подготовленной им программе «Каждому ребенку по компьютеру», целью которой является распределение 600 000 компьютеров среди учащихся и преподавателей начальных школ в чрезвычайно бедных сельских населенных пунктах. Основной целью этой программы является сокращение весьма значительного разрыва между городскими и сельскими школами (многие сельские школы расположены в отдаленных районах, где один учитель преподает несколько учебных предметов – и это при отсутствии материалов и доступа к технике).

Министерством образования роздано 513 204 компьютера и подготовлено более 5 144 преподавателей, причем оно планирует далее охватить принятой программой и старшие классы школ. Свои компьютеры модели «ХО» учащиеся могут приносить домой, где ими могут пользоваться члены семьи и товарищи учащихся. Это делается с целью увеличения круга пользователей компьютеров, что усиливает фактор влияния компьютера на повседневную жизнь в условиях местной общины.

Задачей второго этапа Программы является расширение применения компьютеров в городских районах, где у большинства жителей есть perso-

⁸⁹ <http://basica.sep.gob.mx/HDT/start.php?act=preguntas>.

нальные компьютеры и доступ к электронным сетям. При таких сценариях в школах работает несколько преподавателей, и целью использования переносных компьютеров является развитие возможностей общения, причем компьютеры распределяются среди школ, а не среди конкретных учеников и преподавателей. Для этой цели созданы «центры технологических ресурсов», где сообща используется оборудование и технологические ресурсы, такие как мобильный Интернет, роботизированное управление и т.п. Задача третьего этапа, осуществление которого началось в 2011 году, – охват учебной программы средней школы с планируемым распределением к концу 2012 года более 600 000 переносных компьютеров. Характеристики этого этапа такие же, как у предыдущего, но на уровне средней школы.

В Перу Программа «Каждому ребенку по компьютеру» отличается от аналогов в других обследованных странах Латинской Америки. В случае Перу только одна треть школ имеет доступ к Интернету, причем большое число школ в сельских районах не в состоянии подключиться к Сети из-за отсутствия электроснабжения. По этой причине сельские школы, в которых преподают один учитель, получили 200 000 солнечных панелей для зарядки компьютерных батарей, обеспечивающих связь. В этой ситуации преподаватели получают USB-носители с цифровым контентом, разработанным порталом системы образования «Peru educa»⁹⁰, что дает им возможность имитировать поиск в Интернете и получать доступ к обновленной информации.

Уругвай

В Уругвае создание в 2005 году Агентства электронного управления и информационного общества (AGESIC) послужило укреплению национальной политики построения информационного общества. Основными стратегическими задачами «Цифровой программы Уругвая на 2011–2015 годы» являются: равенство и социальный охват, участие граждан, модернизация государственной структуры, модернизация образования, создание базы инноваций и знаний, территориальная интеграция и выход на международную арену.

В Южной Америке Уругвай был одним из пионеров в проведении политики медиа- и информационной грамотности посредством Плана включения системы образования в систему базовой информатики сетевого обучения («План Сейбаль») и использования модели «один-один». Выполнение Плана было начато в 2006 году правительством президента Табаре Васкеса. Целью Плана является обеспечение равенства в получении качественного образования путем сокращения отставания по цифровой технике как внутри страны, так и в контактах с другими странами, посредством обеспечения переносными компьютерами преподавателей и учащихся начальных и средних школ

⁹⁰ <http://www.perueduca.edu.pe/web/visitante/inicio>.

(670 000 единиц). В разработке и осуществлении «Плана Сейбаль» участвуют Министерство образования и культуры, Национальная администрация телекоммуникаций (Antel), Национальная администрация образования для населения (ANEP) и технологическая лаборатория Уругвая (LATU).

«План Сейбаль» состоит из трех основных частей (педагогическая составляющая, социально-компьютерный охват и технологическая составляющая) и основывается на распределении персональных переносных компьютеров. План разрабатывался и осуществлялся поэтапно. Вначале он был применен в департаменте Флорида⁹¹ (2007 год) и распространен на все другие департаменты к 2008 году, выполнялся в Монтевидео и столичном округе в 2009 году и охватил 100% начальных школ. В 2010 году в соответствии с «Планом» компьютеры и соответствующее обучение были предоставлены в частных учебных заведениях и по основному циклу в средних школах (в 1–4 классах). По состоянию на май 2012 года в соответствии с Планом было поставлено 450 000 единиц переносных компьютеров (67% первоначального числа) и подготовлено 26 000 преподавателей. Компьютеры предоставляются вместе с программным обеспечением и операционной системой, которая разработана специально для детей (ХО). Соединение с Интернетом осуществляется по беспроводной связи. Некоторые школы оснащены антеннами, которые обеспечивают связь с другими близлежащими школами.

Помимо «Плана Сейбаль» в Уругвае есть также портал системы образования «Uruguay Educa»⁹², педагогическая инициатива, предоставляющая ресурсы по образованию, блоги, форумы по регистрации учебного опыта, проводящая конкурсы, а также предоставляющая техническую поддержку, помимо других прикладных программ. Цель состоит в том, чтобы дать стимул пользователям Интернета, которые смогли бы загружать на портал собственный контент. Университет Республики осуществил проект «Flor de Ceibo» по созданию знания для «Плана Сейбаль» и подготовке студентов, проводящих исследования, ведущих преподавательскую и междисциплинарную работу и т.д.

Общие черты и отличия

«Политика развития информационного общества» в целях достижения медиа- и информационной грамотности в разных странах Латинской Америки имеет общие корни: необходимость сокращения или полной ликвидации отставания по цифровой технике, как внутри различных стран, так и в их отношениях с развитыми странами, необходимость повышения цифрового охвата и предоставления демократичного доступа к ИКТ всем гражданам. Большая

⁹¹ Департамент – административная единица Уругвая (аналогичная штатам или провинциям).

⁹² <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=5a914b98-8ed5-416c-8002-4cab7d0ff250&ID=136599>.

часть этих элементов проводимой политики включена в национальные программы в области компьютерного обучения, разработка которых началась в 2005–2010 году. Имеющиеся данные говорят о том, что на начало второго десятилетия XXI века значительная часть населения стран Латинской Америки и Карибского бассейна является безграмотной в цифровом отношении.

По этой причине во всех ранее проанализированных нами национальных программах поставлены задачи достижения медиа- и информационной грамотности в увязке с обеспечением цифрового охвата:

«Мы стремимся к развитию цифрового охвата с целью сокращения отставания по цифровой технике, как относительно уровня других стран, так и относительно уровня охвата различных граждан Уругвая, с тем, чтобы обеспечить более широкий и более качественный доступ к образованию и культуре». («План Сейбаль»)

«Государственная политика Аргентины направлена на обеспечение равенства в доступе к возможностям информационного общества и на оказание содействия в вопросах социальной интеграции всех слоев населения». («Conectar Igualdad»)

«Программа «Каждому Ребенку по Компьютеру» должна отвечать целям обеспечения качества и равенства в вопросах образования посредством включения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс предоставления образования с учетом национального своеобразия, особенно в районах с высоким уровнем бедности и безграмотности, районах отсутствия социального охвата, рассредоточенности населения и низкого уровня концентрации школьного контингента; программа должна способствовать обеспечению равенства в вопросах образования в сельской местности». («Peru Educa»)

Большая часть программ медиа- и информационной грамотности ставит своей целью развитие равенства в получении образования посредством всеобщего доступа к компьютерному оборудованию, повышения качества системы образования и понимания того, что включение ИКТ в систему образования *«означает не просто функциональное использование новых технологий, но также и овладение навыками применения знаний, использования возможностей связи и общения с другими людьми в глобализованном мире, возможностей нововведений и непрерывного совершенствования»* («Conectar Igualdad»). Использование ИКТ рассматривается как *«...действенный ресурс, способствующий развитию возможностей в области образования, особенно в обучении грамоте и письму, логическому и математическому мышлению и точным наукам»* («Каждому ребенку по компьютеру»).

Чем объясняется такая направленность политики на улучшение качества образования? При том, что охват контингента и вложение средств в образование в странах Латинской Америки и Карибского бассейна в последние десяти-

тилетия значительно и непрерывно растут, качество образования продолжает оставаться на низком уровне, а в доступе к образованию отсутствует равенство (ECLAC 2011). Уровень качества начального образования в регионе повышается, достигая уровней охвата, аналогичных странам ОЭСР. Однако в сфере среднего и высшего образования мы видим серьезные проблемы в процентных данных по числу получивших образование: 82–99% по среднему образованию, и 43–76% по высшему образованию. Несмотря на повышение качества образования в странах Латинской Америки и Карибского бассейна, отставание от показателей других регионов мира все еще имеет место. Показатели знаний учащихся в регионе ниже показателей их ровесников в странах ОЭСР, как это явствует из результатов международных тестов, таких как тесты Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Более того, выросло различие в показателях учащихся по районам (городские районы против сельских), по половой принадлежности, по видам школ (государственные или частные) и по социально-экономической принадлежности. Так, в Аргентине, Мексике и Панаме показатель разницы в успеваемости между городскими и сельскими школами превышает 45 пунктов даже после введения поправки на социально-экономический статус. Это означает отставание сельских учащихся от их городских ровесников на 1 год (ECLAC 2011).

Регион Латинской Америки и Карибского бассейна отнюдь не однороден. Кроме того, не во всех странах политика обеспечения медиа- и информационной грамотности разрабатывается в аналогичных контекстах. В разных регионах наблюдаются значительные расхождения по географической протяженности, экономическим ресурсам и потребностям, финансовым возможностям, состоянию культуры, и даже по разнице в языке. Охват Интернетом, состояние сетей и инфраструктуры, состояние оптоволоконной связи и техники публичного доступа – все эти параметры различны в зависимости от степени развития каждого конкретного информационного общества.

Бразилия, будучи крупнейшей страной Латинской Америки (страна занимает более половины южноамериканского региона), должна проводить широкомасштабную политику медиа- и информационной грамотности, побуждая провинциальные власти к активному участию и децентрализации. Муниципальные власти несут ответственность за организацию на своей территории закупок и распределения компьютерного оборудования в общей сложности для 37 млн учащихся и студентов, с общим бюджетом в 660 млн долларов США. Помимо принятия других решений, каждый Секретариат образования определяет, могут ли учащиеся и студенты брать переносные компьютеры домой. Вот почему так важны четыре цифровых портала образования, куда заходят учащиеся, студенты и преподаватели из всех уголков страны. Они развивают чувство общности, основанной на совместных ценностях, методических и педагогических подходах.

Аргентина занимает вторую по размерам территорию в Южной Америке после Бразилии. Однако программа «Conectar Igualdad» ставит целью не территориальную, но административную децентрализацию. Несколько национальных учреждений отвечают за выполнение программы: Министерство образования, Национальная администрация социального страхования (ANSES), Министерство федерального планирования и государственных инвестиций и услуг и Служба главы Национального исполнительного кабинета. Несмотря на то, что действия этих ведомств по вопросам инициатив медиа- и информационной грамотности при распределении компьютерного оборудования согласуются с провинциальными администрациями, его закупка и распределение производится централизованно. Поставка 3 млн нетбуков требует наличия крупномасштабной системы снабжения. Именно поэтому ключевую роль в данных мероприятиях играет ANSES, отвечая за закупку и распределение электронного оборудования, а также за обеспечение технической поддержки. Так же, как и в Бразилии, аргентинский образовательный портал «Educ.ar» имеет возможности для унификации контента, методологий и цифровых ресурсов.

Как в Аргентине, так и в Бразилии, с их обширными территориями, возникают трудности с координацией и изложением целей политики развития информационного общества и политики развития медиа- и информационной грамотности. По причине ускоренных темпов развития различные программы нередко дублируются и страдают от недостатка внутриорганизационной четкости (Dussel & Quevedo 2010). В одних и тех же школах не только параллельно осуществляются как национальные, так и региональные программы; бывают случаи, когда закупки производятся органами, не относящимися к сфере образования, такими как плановые или инфраструктурные органы, которые поставляют компьютеры при строительстве новых школ, как будто они являются предметами школьной мебели. Как следствие, зачастую отсутствует координация этих закупок с установками более широкой политики в области образования.

Несогласованность различных видов мероприятий объясняет также отсутствие координации между политикой в области образования и другими сферами национальной политики. Например, в Аргентине в случае осуществления национальной программы «Conectar Igualdad» имело место несоответствие между цифровой грамотностью и наличием связи и инфраструктуры, что привело к оснащению школ компьютерами при отсутствии выхода в Интернет. «Первейшей задачей является цифровой охват, который должен решить проблему сокращения разрыва между различными социальными секторами и между различными поколениями в доступе к новым технологиям и в их использовании. Существуют, в частности, проблемы государственной инфраструктуры и связи, решение которых представлено программами, целью которых является обеспечение компетентности в использовании ИКТ («Ка-

ждому ребенку по компьютеру» и др.). Последние данные, представленные органами образования Аргентины и других стран региона, свидетельствуют о значительных успехах в этом направлении. Однако необходимы значительные усилия для обеспечения доступа к наиболее маргинальным группам населения, оказавшимся в таком положении в силу социально-экономических причин, ограничивающих доступ, либо в силу географического положения, которое препятствует обеспечению физического доступа или электронной связи» (Dussel & Quevedo 2010).

Чилийский проект LMC не нацелен на ликвидацию отставания по цифровой технике, как и многие другие аналогичные программы в Латинской Америке. Его основная цель заключается в предоставлении обучения навыкам пользования программой PISA на базе ИКТ. Здесь на первый план выдвигается качество обучения, а не соображения обеспечения равенства возможностей. Необходимо напомнить, что Чили является одной из стран с весьма высоким уровнем проникновения Интернета (59%) (охват для Аргентины составляет 67%), поэтому у многих учащихся и студентов компьютеры есть дома. Педагогический подход в стране аналогичен другим странам с моделью обучения по системе «один-один». Учителя проходят регулярную переподготовку, и в каждой школе есть специальный инструктор. Начиная с 2011 года усилилась подготовка преподавателей по интернет-ресурсам для образования и стали более частыми специальные проверки состояния компьютерной техники.

Правительство Колумбии осуществляет в настоящее время «Национальный план ИКТ на 2008–2019 годы» (PNTIC), задачей которого является предоставление доступа к информации и средствам связи всем жителям Колумбии посредством эффективного и производительного использования ИКТ, наряду с расширением социального охвата и повышением конкурентоспособности. В «Плане» подчеркиваются три ключевых направления, по которым необходимо принимать меры краткосрочного характера с учетом потенциальных последствий для массы ИКТ в масштабах всего общества: улучшение доступа к инфраструктуре, оказание помощи в деле широкомасштабного использования ИКТ на малых и средних предприятиях и соответствующая консолидация процесса управления.

Выводы и рекомендации

Политика в области развития медиа- и информационной грамотности в Латинской Америке стоит перед решением двух важных задач, влияющих на прогресс информационного общества: 1) предоставление населению демократического доступа к грамотности и образованию; 2) генерация инновационных процессов, в основе которых лежат образование и знание, способные диверсифицировать экономику региона и создать экономическую структуру,

базирующуюся на ИКТ. В условиях экономики региона, интенсивно производящего натуральные продукты, национальные правительства должны направлять часть получаемых доходов на поощрение диверсификации и повышение конкурентоспособности остальных компонентов экономики путем направления капиталовложений в образование, инновационное производство и инфраструктуру (ECLAC 2012).

Несмотря на то, что основной целью программ цифровой грамотности является приобщение широких масс наиболее маргинального населения, программы разных стран указывают в качестве приоритетных разные задачи. Например, Чили, Аргентина и Уругвай намерены сократить как цифровое неравенство внутри своих стран, так и цифровой разрыв с развитыми странами, но в проведении своей политики они не делают различия между сельскими и городскими школами в реализации специализированных программ. Политика развития информационного общества в Перу и Мексике основана на необходимости ликвидировать высокий уровень неравенства и значительные масштабы отставания в области цифровой техники, которые усугубляются низким уровнем проникновения Интернета. На первое место при этом выступают необходимость приобщения к информационному сообществу наиболее уязвимых социальных слоев (Перу) и необходимость сокращения серьезного разрыва, главным образом среди неграмотной части населения (Мексика).

В том, что касается технологических возможностей разных стран, в Аргентине и Уругвае уже имеется относительно высокий уровень университетского образования, и задача этих стран заключается в том, чтобы выйти на координацию политики в области как образования, так и производственного развития с целью повышения экономической конкурентоспособности на международном рынке. Бразилия взяла курс на укрепление технологического потенциала производственного сектора. В то же время менее крупные страны, такие как Колумбия и Чили, страдают от значительной утечки квалифицированной рабочей силы, и им необходимо привлекать к себе квалифицированный трудовой капитал.

В таких странах, как Аргентина, Уругвай, Колумбия и Чили, программы цифровой грамотности призваны не только сократить цифровой разрыв, но и стать первым шагом к подготовке кадров, расширению масштабов и повышению качества образования, увязки образования с потребностями науки, техники и инноваций, а также промышленного сектора. Перу и Мексика находятся на ранней стадии, и основной приоритет здесь должен быть отдан решению задачи охвата неблагополучных слоев населения, не только по причине отсутствия связи, но также по причине отсутствия обычной аналоговой грамотности, труднодоступности сельских районов и крайней бедности населения. В этих странах социально-экономическое положение является решающим фактором в определении приоритетов, подходов и целей каждой программы.

Вообще, как было сказано выше, программы грамотности или программы подготовки по ИКТ являются частью более широких программ политики развития информационного общества. Не во всех странах в одинаковой мере разработаны соответствующие сценарии, но в некоторых, например в Колумбии, эти программы ставят цели, охватывающие все группы общества: местные общины, промышленный сектор и государственные структуры. Задача обеспечения содействия в деле введения и освоения ИКТ во всех слоях общества вполне соответствует тем трем столпам, на которых покоится общество знаний: семья и повседневная жизнедеятельность, новая экономика и новый труд, политика в условиях общества знаний.

Предложения

Прежде всего следует сказать, что все заинтересованные стороны, такие как правительства, акционерные компании, университеты, исследовательские центры и местные общины, должны участвовать в процессе взаимодействия с теми, кто осуществляет государственную политику в области медиа- и информационной грамотности и инноваций. Недостаточно только обеспечить цифровой охват: важно также создать системы знаний таким образом, чтобы поток знаний и взаимодействие между всеми заинтересованными сторонами обеспечили возможность укрепления системы инноваций.

Должно быть установлено активное системное взаимодействие между сферой образования, науки, техники и инноваций и промышленностью. Первым шагом может быть включение ученых, учащихся и студентов, представителей компаний и НПО в процесс планирования программ.

Необходимо также, чтобы страны региона повысили качество разработки и реализации программ медиа- и информационной грамотности по каждой стране, так как различные программы, планируемые для определенных территориальных уровней, нередко дублируют друг друга и страдают от отсутствия организационной четкости.

Далее, некоторые национальные программы, связанные с вопросами информационного общества, распределены между несколькими министерствами и фактически отстают в настоящее время от последних установок. Необходимо улучшить координацию и контроль над проведением политики развития информационного общества, а также создать национальные агентства, ответственные за ее проведение.

Масштабы программ цифровой грамотности должны быть расширены путем создания систем взаимодействия с другими программами, с тем чтобы выйти за рамки базовой медиа- и информационной грамотности. Конечные

цели цифровой грамотности – помимо демократизации доступа к знаниям – включают определение долгосрочных стратегий и направлений действий.

Как регион Латинская Америка могла бы преследовать общие цели как в системе профессионального развития и оценки, так и в обеспечении цифровой грамотности, составлять общими усилиями единые планы и программы для каждой страны и для всего региона за счет взаимного обогащения опытом. Этот курс означает не только отслеживание итогов развития соседних стран, но также совместное обсуждение и планирование соответствующей политики. Безусловно, для такого процесса необходимо наличие благоприятной политической ситуации; а политическая карта Латинской Америки не всегда бывает в таком состоянии. Однако в последние годы наш регион характеризуется определенной политической гармонией, которой можно было бы воспользоваться в целях улучшения систем образования.

Источники

1. Ba, H., Tally, W., & Tsikalas, K. (2002). Investigating Children's Emerging Digital Literacies. In: *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, Volume 1, Number 4. August 2002. <http://escholarship.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/viewFile/1670/1510>.
2. Bawden D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. Document 2002; 5, pp. 361–408.
3. Compromiso de San Salvador, San Salvador, Febrero 6–8, 2008. http://www.eclac.org/socinfo/noticias/noticias/3/32363/2008-2-TICs-San_Salvador_Commitment.pdf.
4. Declaration of Principles, Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium, endorsed at World Summit on the Information Society (WISIS), 12.12.2003, Geneva. http://www.icsu.org/Gestion/img/ICSU_DOC_DOWNLOAD/49_DD_FILE_Decl_of_Principles_12.12.03.pdf.
5. Dussel, I. & Quevedo L. A. (2010). Documento básico: Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Ed. Fundación Santillana, Buenos Aires, <http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/ines-dussel.pdf>.
6. ECLAC (2011). *Perspectivas económicas de América Latina 2012* © OCDE/CEPA L 2011. http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/44904/2011-548_Leo2011_WEB.pdf.
7. ECLAC (2005). *eLAC Strategy for the Information Society in Latin America and the Caribbean*. Economic Commission for Latin America and

-
- the Caribbean (ECLAC). <http://www.eclac.org/socinfo/elac/default.asp?idioma=IN>.
8. ECLAC (2007a). Plan of Action for the Information Society in Latin America and the Caribbean eLAC 2007. Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC). En: <http://www.eclac.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/5/21685/eLAC%202007%20English.pdf>.
 9. ECLAC (2008). Panorama Digital 2007 de América Latina y el Caribe: Avances y desafíos de las políticas para el desarrollo con las Tecnologías de Información y Comunicaciones. Documento abreviado, Santiago de Chile. http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/33552/LCW.202_E.pdf.
 10. ESCAP (1999). Considerations for ICT policy formulation in developing countries. In: Economic and Social Survey of Asia and the Pacific 1999, United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (ESCAP). <http://www.unescap.org/Stat/gc/box-ch8.asp>.
 11. ESCAP (2007). Internet Use for Business Development an Introductory Set of Training Modules for Policymakers. United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (ESCAP). <http://www.unescap.org/icstd/policy/publications/internet-use-for-business-development/Complete-document.pdf>.
 12. Fernandez-Aballi, I. (Ed.) (2007). Building National Information Policies: Experiences in Latin America. Information Society Division, Communication and Information Sector, Kingston: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152806m.pdf>.
 13. Finkelievich, S. (2007). Iniciativas para acceder a la Sociedad de la Información. Sistemas sociales de respuesta a necesidades de conectividad. In: Finkelievich, S.; Finkelievich, D., Kaufman, E. (eds.) Políticas Públicas y tecnologías, La Crujía, Buenos Aires.
 14. Finkelievich, S. (2005). Proposed Strategies for the Information Society in the South. In: Information Society in the South: Vision or Hallucination? Montevideo: Instituto del Tercer Mundo (ITeM). http://www.choike.org/nuevo_eng/informes/3592.html.
 15. Finkelievich, S. (2005). E-Gobierno y E-Política en América Latina. In: Finkelievich, S. (ed.), LINKS Ediciones, electronic book, Buenos Aires. <http://www.links.org.ar/infoteca/E-Gobierno-y-E-Politica-en-LATAM.pdf>.
 16. Finkelievich, S., Rozengardt, A., Davidziuk, A. y Finkelievich, D. (2009). Public Policies for Information Society. A Template. UNESCO, 2010.

-
17. Finquelievich, S. (Coord.) (2007). La innovación ya no es lo que era: Impactos meta-tecnológicos en las áreas metropolitana. Buenos Aires, Editorial Dunken, 2007.
 18. Guerra, M., y Jordan, V. (2010). Políticas públicas de Sociedad de la Información en América Latina: ¿una misma visión? Comisión Económica para América Latina y el Caribe (ECLAC). <http://www.ECLAC.org/SocInfo>.
 19. Gutiérrez, A. Alfabetización digital. Editorial Gedisa, S.A., Madrid, Spain.
 20. Peres, W. & Hilbert, M., (Eds). La sociedad de la información en América Latina y el Caribe Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo. Libros de la ECLAC, Febrero 2009, Santiago de Chile. <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/36002/P36002.xml&xsl=/ddpe/tpl/p9f.xsl&base=/socinfo/tpl/top-bottom.xslt>.
 21. Red Latinoamericana de Portales Educativos (Relpe), Experiencias 1 a 1 en América Latina. Seminario Internacional Experiencias 1 a 1 Nacionales, Serie Seminarios 2011, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
 22. Silvera, C. (2005). La alfabetización digital: una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América Latina y el Caribe. *Acimed*; 13(1). Vancouver. http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_1_05/aci04105.htm.
 23. Tunis Commitment, World Summit on the Information Society. Tunis November 16–18, 2005. <http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/7.html>.
 24. UNESCAP (1999). Considerations for ICT policy formulation in developing countries. In: *Economic and Social Survey of Asia and the Pacific*. <http://www.unescap.org/stat/gc/box-ch8.asp>.
 25. UNESCO (2005). Towards knowledge societies. UNESCO World Report. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>.
 26. UNESCO (2008). Media Development Indicators: A Framework For Assessing Media Development. International Programme for the Development of Communication (IPDC) (26–28 Marzo 2008), Paris.
 27. UNESCO, PRELAC. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe [en línea]. La Habana, Cuba, 14–16 de noviembre, 2002. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf.

-
28. United Nations. 2008 Government Survey. From E-Government to Connected Government. New York, 2008. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan028607.pdf>.
 29. WSIS (2003a). Declaration of Principles. Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium (WSIS-03/GENEVA/DOC/4-E). World Summit on the Information Society, 12 December 2003, Geneva. http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0004!!PDF-E.pdf.
 30. WSIS (2003b). Plan of Action (WSIS-03/GENEVA/DOC/5-E). World Summit on the Information Society, 12 December 2003, Geneva. http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0005!!MSW-E.doc.
 31. WSIS (2005a). Tunis Commitment (WSIS-05/TUNIS/DOC/7-E). World Summit on the Information Society, 18 November 2005, Tunis. <http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/7>.
 32. WSIS (2005b). Tunis Agenda for the Information Society (WSIS-05/TUNIS/DOC/6(Rev. 1)-E). World Summit on the Information Society, 18 November 2005, Tunis. <http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/6rev1.html>.
 33. Zambrano, R. & Browne, S. (2004). National ICTD strategies: Roadmaps to the information society. In: Human Development Viewpoint National, United Nations Development Programme (UNDP). <http://www.apdip.net/documents/HDV-ICTD.pdf>.

Диляра БЕГУМ
Директор Библиотеки Университета East West,
Президент Библиотечной ассоциации Бангладеш
(Дакка, Бангладеш)

Развитие медиа- и информационной грамотности в Бангладеш: анализ государственной политики

Введение

В сегодняшнем мире, который становится все более глобализованным, медиаграмотность и информационная грамотность считаются двумя наиболее важными способностями, которыми должны обладать граждане. Жители свободной и демократической страны имеют право доступа к информации, имеют право знать обо всем, что происходит вокруг них. Это одно из основных прав каждого гражданина в соответствии с резолюцией ООН 1946 года, гласящей, что «свобода на получение информации является одним из основных прав человека». Однако доступ к получению информации непосредственно связан со способностью человека определять свои потребности в получении информации и совершать необходимые действия для удовлетворения этих потребностей. Это обстоятельство вывело вопрос об информационной грамотности и медиаграмотности в центр общественного внимания, потому что в мире, который характеризуется распространением различных медиасредств, мы должны уметь пользоваться не только источниками информации, но и всем многообразием медиа, которые используются для распространения информации и обмена ею. Хотя демократические общества в развитых странах добились значительных успехов в этой области, развивающиеся страны все еще отстают в области содействия развитию информационной грамотности и медиаграмотности среди широких слоев населения.

Со стороны медийных групп и групп гражданского общества, как национальных, так и международных, существует давление в пользу более широкого доступа к правительственной информации и к активизации населения в поисках желаемой информации. Международные организации и партнеры в вопросах развития, такие как Всемирный банк, Международный валютный фонд и др., поддерживают в развивающихся странах практику и юриспруденцию, обеспечивающие прозрачность и подотчетность, но много еще предстоит сделать для обеспечения устойчивого улучшения положения. Бангладеш, страна с населением в 160 миллионов, которая упорно стремится к практике демократического правления после длительного периода военного правления, находится в первых рядах таких стран.

Международная конвенция о гражданских и политических правах, принятая и открытая для подписания, ратификации и присоединения Резолюцией Генеральной ассамблеи ООН № 2200А (XXI) от 16 декабря 1966 года, вступила в силу 23 марта 1976 года в соответствии со Статьей 49. Статья 19 (2) гласит: «Каждый человек имеет право на свободное выражение своего мнения; это право включает свободу искать, получать и распространять всякого рода информацию и идеи, независимо от государственных границ, устно, письменно или посредством печати или художественных форм выражения, или иными способами по своему выбору». Бангладеш ратифицировал эту конвенцию в 2000 году и обязался гарантировать доступ к информации всем своим гражданам. Статья 7 Конституции Бангладеш гарантирует основные права человека, включая право на доступ к информации. Однако успехов в этой области добиться не удавалось, пока в 2002 году не был подготовлен проект закона, поддержанного переходным правительством в 2008 году. Нынешнее правительство в 2009 году наконец приняло Закон о праве на получение информации. Ожидается, что этот закон приведет к созданию более открытого и более демократического общества.

Информация может придать силу бедным общинам. Доступность информации может привести к осознанию прав населения и ответственности правительства. Располагая информацией, граждане смогут принимать участие в проектах развития, пользоваться благами, обеспечивать сбалансированное развитие различных регионов и трудиться для достижения равенства мужчин и женщин, богатых и бедных, власть предрержащих и находящихся в оппозиции. Люди смогут узнать, как используются их деньги, поступившие в виде налогов в государственную казну.

В бангладешском Законе 2009 года о праве на получение информации есть уникальные положения, гарантирующие права граждан. В соответствии со Статьей 9, обращение гражданина не может быть произвольно отклонено по соображениям национальной безопасности, и если какая-либо часть обращения не связана с национальной безопасностью, соответствующая информация должна быть предоставлена гражданину. Закон 2009 года отменяет действие предыдущих актов, включая Закон о государственной тайне (1923 года), что снимает всевозможные ограничения на свободный обмен информацией. Некоторые виды информации, такие как жизненно важная информация, факты смерти, ареста, взятия под стражу или освобождения из-под стражи должны быть преданы гласности в течение 24 часов с момента обращения любого гражданина. Положение о государственной службе 1979 года гласит, что разглашение ведомственной информации наказуемо, но Закон 2009 года отменяет всякое наказание. В целях облегчения процедуры ведомственные положения могут быть изменены в соответствии с положениями этого закона. Образована также Комиссия по правам на по-

лучение информации, в ряде правительственных департаментов введена должность ответственного за обращения граждан. Но для должного функционирования Комиссия должна быть полностью укомплектована кадрами и организована должным образом в структурном отношении.

Библиотечные специалисты и работники СМИ также активно содействуют распространению информационной грамотности и медиаграмотности в Бангладеш. Но чтобы активизировать многочисленное население страны, необходимы энергичные и согласованные усилия больших групп гражданского общества, государственных служащих и представителей негосударственных секторов.

Медиа- и информационная грамотность: концепции

По определению ЮНЕСКО, «медиа- и информационная грамотность дает населению возможность составлять или интерпретировать суждение в качестве пользователей информации и медиа, а также становится квалифицированными создателями собственных информационных и медиасообщений».

В *Википедии* сказано, что «медиа- и информационная грамотность есть одна из важнейших способностей человека – способность интерпретировать и составлять грамотное суждение в качестве пользователя информации и медиа, а также способность становиться искусным создателем и производителем собственных информационных и медийных сообщений».

Дэвид Консидайн, председательствовавший на первой Национальной конференции по медиаграмотности в 1995 году, определяет медиаграмотность как способность получать, анализировать, оценивать и создавать информацию в целом ряде форматов, включая печатные и иные форматы.

ИФЛА считает, что медиа- и информационная грамотность состоит из знания, установок и суммы навыков, необходимых для определения того, когда и какая информация необходима, где и как получать эту информацию, как оценивать ее критически, как организовывать ее после ее нахождения и как использовать ее с соблюдением этических принципов.

Истоки и контекст исследования

Описываемое нами исследование предпринято в целях оценки существующего состояния информационной и медийной грамотности в Бангладеш, а также для формулирования конкретных рекомендаций, направленных на улучшение положения в этой области. В обществе с такой медийной насыщенностью медиа, их сообщения и медийные структуры необходимо воспринимать серьезно. Но в то время как системы коммуникаций и потоки информации становятся все более важными компонентами социальной, экономической и политической деятельности на всех уровнях, медиаобразо-

вание, или медиаграмотность, остается на весьма маргинальном уровне. Отрадно однако, что есть тенденция к изменению ситуации. Повышение уровня медиаграмотности становится задачей деятельности родителей, общественных коллективов, педагогов, религиозных организаций, сообществ по интересам и других групп населения. Бангладеш не является исключением. Уровень грамотности в стране находится на отметке 55,9 (Human Development Index 2011), причем в последнее время отмечается осознание важности медиа- и информационной грамотности среди все более широких слоев населения. Насколько нам известно, в наше время различные информационные каналы и медийные средства играют важную роль в формировании наших идей, концепций, верований и взглядов. Поэтому оценка восприятия другими людьми медийных средств и их понимания потока информации имеет важнейшее значение для оказания им помощи в современном обществе информации, которое все больше ориентируется на медийные средства.

Цель исследования и методология

Основными целями исследования являлись:

- Оценка медиа- и информационной грамотности образованного населения Бангладеш,
- Определение препятствий на пути распространения медиа- и информационной грамотности в Бангладеш,
- Изложение рекомендаций по диверсификации и усилению в стране кампании по развитию медиа- и информационной грамотности.

Настоящее исследование проводилось с участием 100 респондентов, живущих в различных районах Дакки. Большинство респондентов составляют получившие образование лица мужского пола, работающие в секторе частных услуг с уровнем дохода 20–30 тысяч така в месяц. Опрос проводился в формате стандартизированного интервью по месту жительства.

Рамки исследования

Опрос проводился в городских районах, и большинство опрошенных – лица с высоким уровнем образования. Таким образом, знание о медиа и грамотности является предельным. Но в нашем случае отмечается слабое осознание права на получение информации и необходимости иметь такое право, особенно в отношении наделения полномочиями простых граждан. Люди в Бангладеш сталкиваются с серьезными трудностями в получении от органов власти даже самой простой информации. Большинство населения не имеет собственной земли и зарабатывает на жизнь своим трудом. Это маргинальное большинство зависит от милости государства, крупного бизнеса и транснациональных корпораций, которые обычно принимают решения, касающиеся жизни этих лю-

дей, совершенно не учитывая их мнение. Понятие прав человека плохо знакомо большинству безземельного населения, но если бы эти люди узнали о своих правах и если бы им стал понятен Закон о праве на получение информации, развернулось бы массовое движение за реализацию этих прав, включая право на получение информации. В такой ситуации медиа- и информационные средства могут играть жизненно важную роль.

Анализ данных и ответов

Вопросник был разделен на несколько крупных частей, каждая из которых охватывала несколько аспектов. В первой части основное внимание уделялось медиа- и информационной грамотности респондентов и демографической статистике. Во второй части речь шла о препятствиях, с которыми сталкивались респонденты в процессе нахождения, извлечения, анализа и обработки искомой информации, а также о медийных средствах, используемых для этой цели. В фокусе третьей части были восприятие респондентов и их рекомендации по развитию медиа- и информационной грамотности в Бангладеш.

Результаты опроса показывают, что 32% респондентов признают свое полное неведение относительно важности медиа- и информационной грамотности в контексте социально-экономического развития страны. 68% опрошенных сообщили, что они знают о медиа- и информационной грамотности, но у них нет четкого понимания смысла и деталей этой концепции. На вопрос о том, считают ли они, что медиа- и информационная грамотность может оказать положительное воздействие на устойчивое развитие, 60% дали положительный ответ.

Как показывает анализ, большинство респондентов соглашались с мнением, что медиа могут играть важную роль в улучшении доступа к информации, обеспечения гласности и подотчетности Правительства. Интересно, что население не получает значительной части информации из Интернета (45%). Существует информационный разрыв в предоставлении государственной и общественно-важной информации (74%). 80% отметили, что в правительственных учреждениях нет отделов информации. 86% опрошенных уверены, что получение информации является одним из основных прав человека, при этом 70% считают, что общая ситуация в Народной Республике Бангладеш не способствует получению желаемой информации. Значительное большинство респондентов (78%) полагают, что у работников государственных учреждений нет ни мотивации, ни готовности предоставлять информацию населению.

По мнению 68% респондентов, основным препятствием в получении информации являются государственные чиновники. 25% считают, что ответственность за сложившееся в стране положение лежит на системе телекоммуникаций. Указывались также следующие причины: высокая безграмотность, коррупция, политическая борьба, отсутствие государственной политики, равнодушие правительственных и неправительственных организаций, отсутствие должной

юридической поддержки, слабость СМИ и т.д. 58% опрошенных считают, что ключом к решению имеющихся проблем и к распространению медиа- и информационной грамотности может стать массовая агитационная кампания в учебных заведениях. Подавляющее большинство респондентов считают, что правительство должно включить вопрос о медиа- и информационной грамотности в проводящуюся сейчас кампанию за создание Электронной Республики Бангладеш к 2021 году. Выражалось также мнение о том, что мероприятия, аналогичные тем, которые проводятся в развитых странах, способствовали бы повышению уровня медиа- и информационной грамотности в Бангладеш.

Рекомендации

Настоящее исследование приходит к неоднозначному выводу о том, что для обеспечения стабильного развития страны необходим свободный поток информации, а население должно беспрепятственно получать информацию как из государственных, так и из частных источников. Для этого население должно быть информационно и медиаграмотным, чтобы иметь доступ к различным источникам информации, уметь обращаться к медийным средствам и каналам и после оценки извлеченной информации использовать ее для решения жизненно важных проблем. В свете выводов настоящего исследования, можно предложить следующие рекомендации для содействия распространению медиа- и информационной грамотности в Бангладеш:

1. Правительство должно играть активную роль в содействии развитию медиа- и информационной грамотности. Имеются многочисленные свидетельства того, что государственные чиновники не проявляют должного рвения ни в предоставлении населению необходимой информации, ни в оказании помощи в получении доступа к различным источникам информации. Поэтому активная роль правительства является одним из решающих факторов.
2. Имеющиеся каналы передачи информации должны развиваться с тем, чтобы население получило возможность использовать их для получения необходимой информации. Для этого требуется укрепление телекоммуникационной системы страны и внедрение в этой области новых и перспективных технологий.
3. Необходимо развернуть широкую кампанию за введение обучения медиа- и информационной грамотности во всех учебных заведениях, включая школы, колледжи и университеты. Библиотечные специалисты и работники СМИ должны быть назначены ответственными за проведение соответствующих курсов с тем, чтобы учащиеся и студенты смогли получить основательную подготовку по вопросам медиа- и информационной грамотности.

-
4. Необходимо принять меры для частичного, а затем и полного устранения бюрократических сложностей во всех эшелонах власти и в неправительственном секторе. Мы нередко становимся свидетелями того, как государственные служащие преднамеренно не обеспечивают простым людям доступа к информации. У государственных служащих должны быть мотивы и возможности для того, чтобы предоставлять информацию населению, когда в этом возникает потребность.
 5. Роль библиотечно-информационных специалистов в развитии медиа- и информационной грамотности очень велика. Поэтому работники библиотечного дела и информации должны быть активно задействованы в этой сфере под руководством Библиотечной ассоциации Бангладеш и других профессиональных организаций.
 6. Необходимо увеличить число информационных каналов и медийных средств, с тем чтобы огромное население Бангладеш имело доступ к ним в любой части страны. Необходимо также находить новые методы распространения информации среди различных слоев населения.
 7. Для проведения кампаний по продвижению медиа- и информационной грамотности необходимы достаточные финансовые средства. В настоящее время в такой кампании задействовано лишь небольшое число неправительственных организаций, и для активной деятельности в этой области они нуждаются в должном материальном обеспечении и в организационной поддержке.

Заключение

В развивающихся странах, таких как Бангладеш, зачастую нет юридических условий, необходимых для обеспечения права на получение информации. В Африке эффективное законодательство о праве на получение информации есть менее чем в 8% стран (Darch 2009). По мнению экспертов, среди основных препятствий можно назвать такие факторы, как наличие неадекватного политического руководства, традиционная скрытность, слабая осведомленность общественности и инфраструктурные барьеры (Carter Centre 2010). Следует отметить, что принятие закона о доступе к информации может быть необходимым, но не достаточным шагом в направлении к эффективному доступу к информации: и правительства, и граждане должны обладать возможностями и волей к применению и соблюдению соответствующего законодательства при должном контроле. Проведение в жизнь закона по этой проблеме и соответствующий контроль за этим процессом являются наиболее критическими и наиболее трудными этапами реформы (Neuman 2009). Участие граждан в развитии медиа- и информационной грамотности рассматривается как важнейший фактор в создании общества, сознательного в вопросах медиа- и информационной грамотности.

Источники

1. UNDP (2004). Right to information: Practical guidance note. <http://www.undp.org/oslocentre/docs04/Right%20to%20Information.pdf>.
2. Saldamando, M. (n.d.). Civil society and right to information in Bangladesh. http://www.humanrightsinitiative.org/programs/ai/rti/international/laws_papers/bangladesh/Civil%20Society%20and%20Right%20to%20Information%20in%20Bangladesh.pdf.
3. Iftekharuzzaman (2009). Implementing right to information in Bangladesh: Opportunities and challenges. http://www.ti-bangladesh.org/banner_right/RTI-pap-210609-2.pdf.
4. Waheduzzaman (n.d.). Good governance in democratic developing countries: a paradox. <http://www.mngt.waikato.ac.nz/departments/Strategy%20and%20Human%20Resource%20Management/airaanz/proceedings/melbourne2008/ref/Waheduzzaman.pdf>.
5. Roknuzzaman, M. (2006). A survey of internet access in a large public university in Bangladesh. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 2 (3), pp. 86–105.
6. Rahman, M.A. (2009). Access to global information—A case of digital divide in Bangladesh http://www.lib.kth.se/iatul2007/assets/files/fulltext/rahman_a_full.pdf.
7. Bangladesh: Government urged to form information commission without delay for effective implementation of the RTI ordinance, 2008. <http://www.provoicebd.org/site/pdf/RTKDaySeminar30.10.08.pdf>.
8. Siddiqui, M.S. (2010). Right to information act 2009. *The Financial Express*, April 27. http://www.thefinancialexpress-bd.com/more.php?date=2010-04-27&news_id=98675.
9. UNDP (2010). Access to information programme. http://www.undp.org.bd/projects/proj_detail.php?pid=31.
10. Pande, S. (2008). The Right to Information and Societal Accountability: The Case of the Delhi PDS Campaign. *IDS Bulletin*, vol. 38 no. 6, pp. 47–55.
11. Khemani, S. (2007). Can Information Campaigns Overcome Political Obstacles to Serving the Poor? In: *The Politics of Service Delivery in Democracies – Better Access for the Poor*, eds. S. Devarajan and I. Widlund, Ministry for Foreign Affairs, Sweden, Stockholm.

Хосе Аугусто РОЗЕРО

*Советник Национального секретариата
высшего образования, науки и технологии Эквадора
(Кито, Эквадор)*

Групповое обучение как способ внедрения социальных инноваций

В Эквадоре социальные инновации признаны в качестве основного средства развития личности в условиях демократии. Исследование по разработке педагогического инструментария, проведенное Университетом Яче, показало, что в стране групповое обучение сочетается с сотрудничеством в области социальных инноваций.

Групповое обучение предлагается в качестве основы обучения медиа- и информационной грамотности в Университете Яче. Яче – это экспериментально-исследовательский университет, существующий при поддержке государства. Применение методики группового обучения предложено с целью поддержки социальных нововведений в общинах, связанных между собой на национальном уровне. Это улучшит понимание процесса принятия обоснованных решений и повысит его значимость. Групповое обучение входит в категорию педагогических подходов, в соответствии с которыми обучаемых сводят в группы для работы над решением общей задачи. Формы группового обучения варьируются от простейшей работы в парах до сложных форм, таких как обучение на базе проектов социального развития.

Богатое культурно-этническое разнообразие, характерное для эквадорского общества, вызвало необходимость исследования методов преодоления значительного неравенства в успеваемости обучаемых по ключевым предметам. Таким образом, вступление в контакт с общественностью непосредственно из классной комнаты оказалось действенным методом предоставления и получения медиаобразования, которое требует взаимной передачи идей и взаимного усвоения знаний.

Практика группового обучения предлагается с целью повышения социального развития групп населения, объединенных на национальном уровне. Этот процесс должен улучшить понимание процесса принятия обоснованных решений и повысить его значение.

Практика группового обучения с целью развития социальных инноваций представляет собой стратегию использования медийных средств в целях самовыражения и участия в демократических процессах. Эта практика предложена как с целью подкрепления коллективного социального образования, так и в качестве педагогического подхода на уровне университетского образования.

Изучение ключевых проблем

Одной из главных проблем, стоящих перед регионом Латинской Америки, является отсутствие интереса к проведению исследований. Эта проблема характерна и для государства, и для частного сектора, и для гражданского общества. Отсутствие поддержки со стороны названных институтов привело к оттоку из страны квалифицированных кадров (что характерно не только для Эквадора)⁹³.

Эквадор является не единственной страной, которая сталкивается с вызовами и трудностями, связанными с финансированием образования, с ликвидацией неравенства в условиях доступа к образованию, с отсутствием квалифицированного обучения, с проблемами повышения и сохранения уровня преподавания, исследовательских работ и предоставляемых услуг, а также со многими другими трудностями.

Не в последнюю очередь следует сказать о проблеме отрыва от реальности, которая характерна для сегодняшних выпускников вузов, и является прямым следствием социального неравенства в Латинской Америке. Имеются свидетельства того, что социальное и экономическое неравенство остается одной из наиболее глубоких проблем региона⁹⁴.

Существующее неравенство, которое характеризуется как социально-экономическая поляризация в рамках UNASUR⁹⁵, чувствуется особенно остро на тихоокеанском побережье Южной Америки (Чили, Перу, Эквадор и Колумбия). По данным ЭКЛАК⁹⁶, этот регион сильнее других отстает от США по показателю производительности экономики⁹⁷.

Располагая свидетельством⁹⁸ того, что изменения, проведенные исключительно в технико-экономической структуре региона, привели к обеднению структуры и политики в области культуры, мы видим, что необходимо внести изменения собственно в элементы социальной системы регулирования, такие

⁹³ Hernández Alvarado, J. (2009). Problemas de la educación superior. Diario HOY, alandazu@hoy.com.ec. 08.09.2009.

⁹⁴ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países y Banco Mundial, Gráfico III.5 América Latina: participación de los hogares en el ingreso total según deciles de ingreso alrededor de 2005 y relación de ingresos medios entre ambos, 1990–2005, World Development Indicators (WDI).

⁹⁵ Союз южноамериканских наций (Union of the South American Nations).

⁹⁶ Экономическая комиссия для Латинской Америки и Карибского бассейна (исп. CEPAL).

⁹⁷ CEPAL, GTZ (2010). Ciencia y tecnología en el Arco del Pacífico Latinoamericano: espacios para innovar y competir. Sexta Reunión Ministerial del Foro del Arco del Pacífico Latinoamericano Cusco (Perú).

⁹⁸ Таблица динамических показателей UNASUR.

как образование, и определить культурные аспекты процесса финансирования технологических потребностей.

Введение в юридические рамки культурной интерпретации реальной жизни – вопрос, который впервые был поднят в Латинской Америке Кубой и Венесуэлой. С учетом опыта Чили и Аргентины необходимо создание или расширение социальной организации, которая адекватно учитывала бы имеющуюся проблему.

Успехи, достигнутые Бразилией и Мексикой, указывают на необходимость изучения явления организации сознательных групп населения, которые делают возможной эволюцию обучения на пути коллективной интерпретации. Частью этого процесса является разработка новой модели обучения, в особенности модели прямого участия колледжа в создании систем обучения с целью закрепления социального нововведения⁹⁹.

Изучение методик, используемых в области высшего образования

Мы знаем, что «высшее образование и научные исследования являются в наше время важными составляющими культурного, экономического и экологического развития отдельных личностей, коллективных образований и целых наций»¹⁰⁰.

Примером того, какая политика избирается в случае признания верности этого положения, является система ECTS, в соответствии с которой учащийся ориентируется на количество времени, которое должен затратить для того, чтобы выполнить требования учебной программы, корректируемые в зависимости от результатов успеваемости и от того, какими навыками должен овладеть учащийся¹⁰¹.

Примечательно, что Латинская Америка, которая в некоторых случаях берет пример с Европейского пространства высшего образования (ЕНЕА), уже провела ряд инициатив общей конвергенции и разработки профессиональных профилей по показателю общих навыков, как, например, это имеет место в случае Общего пространства высшего образования¹⁰² и проекта «TUNING» в Латинской Америке¹⁰³.

⁹⁹ Rosero, J. A. (2012). Interpretando el Territorio. In: Diseño del Manual UNASUR.

¹⁰⁰ Unesco Declaracion Mundial Sobre la Educacion Superior en el Siglo Xxi: Vision Y Accion http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion.

¹⁰¹ Sistema de Créditos Académicos UTPL–ECTS Hacia el Espacio Común de Educación Superior ALCUE América Latina, el Caribe y la Unión Europea; agosto 2007. Roberto José Beltrán zambrano, María Isabel Loaiza Aguirre, Paola Salomé Andrade Abarca, Luis Miguel Romero Fernández. Universidad Técnica Particular de Loja. Loja: Editorial UTPL, 2007. 124 p.

¹⁰² <http://www.alcuel.net>.

¹⁰³ <http://tuning.unideusto.org>.

Конституция Эквадора гласит: «Образование должно отвечать общественным интересам, а не частным или корпоративным. В сфере образования должны быть обеспечены: всеобщий доступ, возможность продолжать обучение, мобильность, возможность прекращения обучения без какой-либо дискриминации...»¹⁰⁴.

Особо необходимо отметить, что целью получения высшего образования является «обретение возможности академического и профессионального научно-гуманитарного видения, доступа к научным исследованиям, осуществления технологических инноваций, поиск решений стоящих перед страной проблем в свете целей политики национального развития»¹⁰⁵.

«Положение об академической системе Эквадора» предоставляет нам возможность «обеспечивать высококачественное образование и подготовку студентов технических вузов разнообразных профилей на уровне университета и аспирантуры, развивать постоянные качественные и целенаправленные научные, технические и социальные связи с общинными коллективами»¹⁰⁶.

Эти связи определяют точку привязки к реальности работы, которая ведется на уровне классной комнаты. Такое положение подчеркивает необходимость связи университета с местной общиной и развития местного населения.

Социальные инновации и развитие местных общин

Концепция социальных инноваций находит свое выражение в новой практике и в новых организационных формах, направленных на решение социальных проблем и на осуществление социальных чаяний¹⁰⁷. Социальные нововведения имеют определенные конкретные параметры (создание рабочих мест, производство продукции, улучшение условий жизни, совершенствование организационных форм и т.д.). С другой стороны, социальные инновации имеют и нематериальные параметры: доверие, связи, информация, развитие способностей¹⁰⁸.

Инновации проявляются также и в организационной структуре. Выявленные эмпирическим путем новые организационные формы включают типы объединений, основанных на идеологии единого, сплоченного сообщества. Такие объединения возникли в некоторых странах и привели к необходимости принятия специального законодательства (возьмем, например, законода-

¹⁰⁴ Статья 28 Конституции Эквадора.

¹⁰⁵ Статья 350 Конституции Эквадора.

¹⁰⁶ Ст. 1 «Положения».

¹⁰⁷ Cloutier, J. (2003). Qu'est-ce que l'innovation sociale? Cuadernos del CRISES, col. «Working Papers», No 0314. UQAM, Montreal. www.crisis.uqam.ca.

¹⁰⁸ De La Maza, G. (2003).

тельства Италии и Квебека). Инновации находят также свое проявление и в сфере управления: партисипативные организации управляются по горизонтальному принципу на основании общения и обмена информацией.

Инновации оказывают также свое влияние на процессы коллективного обучения и приобретения знаний, на эволюцию отношений и поведения, действуя в направлении большей автономии и изменения масштабов сотрудничества. Отношения внутри общины, а также между общиной и ее отдельными членами способствуют образованию «сообществ знания», главным образом в сфере форм управления и отношений с окружающей средой¹⁰⁹. Это способствует укреплению социальной среды и развитию доверия в масштабах местной общины.

В Европе исследования в области региональных особенностей социальных инноваций были начаты в конце 1980-х годов Жаном-Луи Лавилем¹¹⁰ и Фрэнком Мулертом¹¹¹. Сегодня они получают закономерное развитие¹¹².

Мы располагаем обширной литературой¹¹³ по вопросам социальных инноваций в области территориального (или регионального) развития¹¹⁴. Она охватывает, во-первых, инновации в области социальной экономики, где ярче всего проявляется стратегия удовлетворения социальных потребностей человека, во-вторых, инновации в сфере изменения и/или сохранения социальных отношений, в особенности отношений в области управления на региональном и местном уровне¹¹⁵.

В Латинской Америке, особенно в ее северо-центральной части, все ярче проявляется своеобразие концепции инновации. Инновация рассматривается как один из способов разрешения различных проблем, присутствующих в обществе¹¹⁶.

¹⁰⁹ Bouchard, M. (2001). La gestión de las organizaciones sociales para el desarrollo: características y desafíos. *Сайара. Revista Venezolana de Economía Social*, vol. 1, no 1, pp. 33–53.

¹¹⁰ Исследования Грера Дииса, а также In and out of sync: growing social innovations. London: NESTA, 2007.

¹¹¹ *Transformers*. London: NESTA, 2008.

¹¹² Moulaert, F. & Sekia, F. (2003) Territorial Innovation Models: a Critical Survey, *Regional Studies*, 37(3), pp. 289–302.

¹¹³ Anand, S. & Ravallion, M. (1993). Human Development in Poor Countries: On the Role of Private Incomes and Public Services. *The Journal of Economic Perspectives*, 7 (1), pp. 133–150.

¹¹⁴ Ranis, G., Stewart, F. & Ramirez, A. (2000). Economic Growth and Human Development. *World Development*, 28 (2), pp. 197–219.

¹¹⁵ Conteras, R. How the Concept of Development Got Started. University of Iowa Center for International Finance and Development E-Book.

¹¹⁶ Lopera, L. (2002). Las interacciones entre información e innovación desde la perspectiva de una ética bibliotecológica. Ponencia presentada en el Séptimo Congreso Nacional de Bibliotecología. Bogotá.

Явление инновации возникает как возможность повышения качества жизни населения различных стран. Это выдвигает на передний план понятие «социального капитала»¹¹⁷, затрагивающее различные аспекты социальной организации, такие как уровень доверия, фактически действующие правила и системы взаимодействия, которые могут повышать эффективность за счет координации коллективных действий, в особенности в ситуациях одновременных согласованных действий¹¹⁸.

Культурные ценности общества оказывают свое влияние на экономические показатели этого общества¹¹⁹, а инновации в сфере социальных отношений весьма важны в части взаимодействия, посредничества и взаимного согласования интересов различных экономических секторов и институтов, включенных в процесс налаживания консультаций и диалога, который включает также инновации в сфере формы правления.

Примером выработки четкой стратегии действий является деятельность Инновационного центра «Un Techo para Chile», который поставил на службу обществу деятельность 22 500 студентов¹²⁰.

Основная идея заключается в том, чтобы преобразовать социальные проблемы беднейших семей в возможности общего развития (в экономической и социальной сфере и в сфере образования) путем обеспечения различных уровней совместной созидательной работы с участием населения с ограниченными экономическими ресурсами, представителей университетов, частного сектора и общественности. Этот процесс может обеспечить установление связей между университетами и местными общинами.

Педагогическая модель, в центре которой стоит создание обучающегося коллектива

Для создания новой модели обучения и приобретения знаний, в основе которой лежит «процесс приобретения знаний», и для изменения парадигмы познания в парадигму, «организованную вокруг познания», педагогическая инициатива университета Яче определяет новый профиль университетского преподавателя.

¹¹⁷ Johnson, B. & Lundvall, B.-A. (2000). Promoting Innovation Systems as a Response to the Globalising Learning Economy, ponencia para el Seminario "Arranjos e Sistemas Produtivos Locais e as Novas Políticas de Desenvolvimento Industrial e Tecnológico", Rio de Janeiro.

¹¹⁸ Putnam, R.D. (1993). Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

¹¹⁹ González Romero, G. (2006). Innovación Territorial y Políticas Públicas. Boletín de la AGE No. 42.

¹²⁰ <http://centrodeinnovacion.org/>.

В этом находят свое выражение три характеристики, представленные в настоящем докладе: первая характеристика касается профиля «продукта», произведенного «сообществом мысли»; вторая – «процесса участия», рабочей модели, сделавшей возможным построение профиля, включающего преподавателей, административный и обслуживающий персонал университета Яче; третья характеристика представляет собой совокупность использованного инструментария и технологий («Учебная среда виртуального сотрудничества», система управления людскими ресурсами, видеоисследования, «электронный портфель»).

Результатом проекта, выполненного по методологии практических исследований, явилась выработка общей идеи качественного обучения, основанной на результатах исследования и подтвержденной средствами, позволяющими каждому преподавателю производить самооценку, позволяющими отслеживать качество работы центров обучения университета Яче и разрабатывать планы непрерывного совершенствования процесса построения обучающейся общины.

Смещение парадигмы: вложение средств не в продукцию, а в людские ресурсы

Преподаватель – это совершеннолетний специалист в области образования, который сопровождает учащихся в процессе поиска и нахождения знаний, то есть в процессе познания. Эта методика обратна методике передачи знаний, в ней учащийся становится главной фигурой, ответственной за собственное обучение. Преподаватель в этом случае отвечает за создание условий, благоприятствующих сознательному принятию каждым учащимся ответственности за проект, определяющий всю его жизнь.

Педагогическая система Яче способствует развитию восприимчивости, свободы общения, творческого подхода, сотрудничества и готовности к совместным действиям, чувства долга и понимания в вопросах предпринимательской деятельности и введения инноваций в качестве основы для социальных преобразований.

Суть системы Яче заключается в том, чтобы дать Университету Яче возможность устанавливать в системе реального времени широкие контакты с общественностью (национальной или международной) путем создания в классной комнате отношений, которые были бы открыты для приобретения знаний и опыта и способствовали бы созданию атмосферы, благоприятной для условий расширенного обучения.

Групповое обучение: университет и местная община

Знания и навыки, приобретенные в системе медиа- и информационной грамотности, могут привить гражданам критические навыки мышления, позволяющие им требовать от медиа и других поставщиков информации вы-

сокого качества услуг. Взятые в совокупности, они способствуют созданию обстановки, в которой поставщики информации могут предлагать действительно качественные услуги.

Обучая школьников и студентов медиа- и информационной грамотности, преподаватели прежде всего выполняют роль воспитателей информированных и сознательных граждан. Внимание смещается с преподавателя как центральной фигуры процесса в сторону обучаемого.

Развитие исследований, основанных на навыках и способности результативно работать с медиа- и информационными каналами, которые используют технологии, развивающие творческую социальную активность, способствует росту знаний у учащихся, участвующих в решении проблем на уровне местной общины.

Если вести рассуждение с использованием категорий педагогики, то контент, созданный для пользователей (членов общины, нуждающихся в технологических решениях их проблем), используется для целей обучения и познания и связывает в реальном времени членов местной общины и учащихся.

Таким образом, суть обучения на основе решения конкретных проблем заключается в том, чтобы разрабатывать такую учебную программу и такую педагогическую систему, которые одновременно прививали бы основы и навыки междисциплинарных знаний и способствовали бы развитию критического мышления на уровне местной общины и выработке стратегий решения проблем.

С точки зрения оценки университетской учебной программы, увязывание потребностей местной общины с процессами, проходящими в стенах школы, улучшает возможности изучения того, как составляются информационные и медиатексты и как социальные и культурные контексты производства информационной и медийной продукции используются населением в целях повышения социальной грамотности и развития социальных нововведений.

Процесс, о котором идет речь, служит интеллектуальному обогащению местной общины, поскольку способствует развитию общества, грамотного в медийно-информационном отношении, а также дает студентам университета возможность вырабатывать творческие решения, соответствующие новым социальным требованиям. Это обеспечивает развитие навыков лидерства и формирование моделей сознательной гражданственности, поощряет внедрение и использование медиа- и информационной грамотности для развития как преподавателей, так и обучаемых. Процесс, о котором идет речь, представляет собой строго регламентированную форму группового обучения с целью приращения индивидуальных и коллективных знаний посредством вовлечения обучающихся в процесс углубленного и критического осмысления реальных жизненных проблем. Учебные предметы, вопросы и методы познания, оценка полученных результатов – все это определяется самими учащимися.

Татьяна ДЖЕРЕССАТИ

Джулиано КАППИ

Фабио СЕННЕ

*Бразильский сетевой информационный центр (NIC.br)
(Сан-Паулу, Бразилия)*

Дети и ИКТ в Бразилии: подход к медиаграмотности

Введение

Поскольку информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) становятся неотъемлемой частью жизни молодых людей, чрезвычайно важно, чтобы они умели безопасно использовать информацию, критически осмысливая ее. В нашей статье представлены основные данные по использованию Интернета бразильскими детьми с позиций медиаграмотности. В основу положены данные опроса 2010 года «ICT KIDS 2010 Survey»¹²¹, проведенного Бразильским Координационным Комитетом по использованию Интернета (the Brazilian Internet Steering Committee¹²² – CGI.br), а также данные опроса детских фокусных групп¹²³, нацеленного на то, чтобы понять, как дети используют ИКТ.

Европейская Комиссия определяет медиаграмотность как умение получать доступ к медиа, понимать и критически оценивать медиаконтент в его различных аспектах, а также выстраивать коммуникацию в различных условиях¹²⁴.

¹²¹ ICT Kids – это исследование, ежегодно проводимое в Бразилии силами Центра по изучению ИКТ (Cetic.br). В ходе исследования оцениваются доступ к ИКТ и их использование детьми 5–9 лет. Информация собирается посредством персонального опроса респондентов у них дома. В 2010 году было обследовано 2 516 домовладений в городской и сельской местности. Выборка была системной, стратифицированной конгломератами и квотами на заключительном этапе. Подробную информацию см. на www.cetic.br.

¹²² Бразильский Координационный Комитет по использованию Интернета (CGI.br) был создан для координации и интеграции всех интернет-инициатив в Бразилии, а также для повышения технического качества, внедрения инноваций и распространения существующих сервисов. Комитет, в состав которого входят представители правительства, бизнеса, некоммерческих организаций и научных кругов, является уникальной моделью управления Интернетом для эффективного участия общества в принятии решений по внедрению и использованию сетей, а также управлению ими. В своей работе Комитет опирается на принципы многостороннего сотрудничества, прозрачности и демократичности и поэтому с 2004 года на демократической основе избирает представителей гражданского общества для обсуждения проблем Интернета вместе с правительством.

¹²³ Исследование фокусной группы из 6 детей было проведено в марте 2011 года. В исследовании участвовали девочки и мальчики 7–9 лет из семей со средним достатком, пользовавшиеся Интернетом в течение трех месяцев перед опросом.

¹²⁴ http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index_en.htm [проверено 22.05.2012].

Данная статья опирается на это определение, уделяя особое внимание новым видам медиа, таким как Интернет¹²⁵.

ИКТ в Бразилии: факты и цифры

Бразилия – крупная страна с быстро развивающейся экономикой, занимающей шестое место среди экономик мира¹²⁶. Несмотря на экономический потенциал страны, в распределении доходов сохраняются высокая степень неравенства и существенные региональные различия. Неравенство возможностей заметно также в области образования, в доступе к ИКТ и их использовании. Поэтому одной из основных задач является решение проблемы универсализации ИКТ и демократизации доступа к источникам информации.

Опрос домохозяйств ICT Households survey¹²⁷, проведенный CGI.br в 2010 году, показал, что в 35% домохозяйств в Бразилии есть компьютер, а в 27% – Интернет. При этом пользователями компьютера являются 44% бразильцев, а пользователями Интернета – 41%¹²⁸. Наиболее распространенной причиной отказа от использования Интернета служит недостаток навыков работы с ИКТ (55% населения). Данный факт доказывает острую необходимость в развитии медиаграмотности. Второй по популярности причиной (40%) является низкий интерес к использованию Интернета. Почти четверть из тех, кто никогда не пользовался Интернетом (24%), заявили, что им негде это делать. Наконец, 23% сказали, что не в состоянии оплачивать доступ к Интернету.

Доступ к ИКТ детей от 5 до 9 лет в Бразилии

Доступ – важный аспект медиаграмотности, который измеряется двумя критериями: 1) физический доступ к медиа и их неограниченное использование; 2) способность использовать медиаконтент (Buckingham 2005). Вторым критерий

¹²⁵ Концепции медиаграмотности и информационной грамотности становятся все более тесно связаны друг с другом, т.к. Интернет и мобильные платформы повышают доступность контента (UNESCO 2011). Хотя в статье показатели использования Интернета детьми в Бразилии оцениваются с точки зрения медиаграмотности, мы также признаем важность информационной грамотности и сложность разграничения этих двух концепций.

¹²⁶ См. Financial Times Global Economy: <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/e23a2b34-678e-11e1-b4a1-00144feabdc0.html#axzz1xD6bstmE> [проверено 22.05.2012].

¹²⁷ The ICT Households – опрос, проводимый ежегодно в Бразилии силами Cetic.br. Исследование оценивает доступ к ИКТ и их использование детьми 10 лет и старше. Информация собирается посредством персонального опроса респондентов у них дома. В 2010 году было обследовано 23 107 домохозяйств в сельской и городской местности. Выборка была системной, стратифицированной конгломератами и квотами на заключительном этапе. Более подробная информация представлена на www.cetic.br.

¹²⁸ В контексте исследований ИКТ, проводимых силами CGI.br, компьютерный пользователь и интернет-пользователь определяется как человек, пользовавшийся этими технологиями хотя бы один раз в течение трех месяцев перед проведением опроса.

представляет собой когнитивную и практическую способность использовать медиа должным образом (European Commission 2007). Хотя наличие доступа – первая предпосылка медиаграмотности (что неизбежно ведет к обсуждению проблем информационного неравенства), эта характеристика охватывает вопросы более широкие, чем просто физическая доступность. Необходимо учитывать культурные, социальные и технические параметры доступа, в частности устанавливаемые родителями правила использования ИКТ (Livingstone 2003). Проанализируем доступ к ИТК бразильских детей 5–9 лет.

51% опрошенных детей заявили, что хотя бы один раз пользовались компьютером. Тот факт, что половина детского населения Бразилии в возрасте от 5 до 9 лет никогда не работали с компьютером, подтверждает необходимость решения стоящей перед страной проблемы цифровой включенности. Региональные неравенства очевидны: число пользователей компьютера в городах выше, чем в сельской местности (53% против 46%). Также для детей от 5 до 9 лет есть значительная разница между использованием компьютера и использованием Интернета: если о том, что уже пользовались компьютером, заявляют 51% детей, то Интернетом пользовались лишь 27%. В контексте конвергенции медиа, когда компьютер и Интернет все теснее взаимосвязаны, дети не могут четко дифференцировать эти два понятия. Данные результаты также подтверждают разницу между наличием компьютера и наличием Интернета в домовладениях Бразилии.

Доступ к Интернету в сельской местности более ограничен: здесь им пользовались 21% детей в возрасте 5 лет, в то время как в городах – 28% детей. Это может быть частично обусловлено низким уровнем проникновения ИКТ в сельской местности.

Зато показатели использования мобильных телефонов растут в Бразилии наиболее стремительными темпами. В 2010 году опрос домовладений на тему ИТК показал, что 79% населения в возрасте 10 лет и старше в последние три месяца пользовались мобильным телефоном. Это почти в два раза больше, чем количество тех, кто пользовался компьютером (44%) и Интернетом (41%) в течение 2010 года.

Более половины детей в возрасте от 5 до 9 лет (59%) заявляют, что уже пользовались мобильным телефоном, хотя существует разница между городскими детьми (61%) и сельскими (48%). Значение имеет и социальное положение ребенка. Из числа детей, принадлежащих к классу А¹²⁹, т.е. к самому высокому социальному классу, мобильным телефоном уже пользовались

¹²⁹ Критерии экономико-социальной классификации населения Бразилии были разработаны Бразильской ассоциацией исследовательских компаний (Brazilian Association of Research Companies, АВЕР) для сегментирования населения на основе характеристик домовладений и уровня образования каждого из членов семьи (CGI.br, 2011). Классификация включает следующие категории: А1, А2, В1, В2, С1, С2, D, E. Для анализа данных они группируются как А, В, С, DE, где А – самая высокая категория, а DE – самая низкая.

86%, в то время как для самого низкого социального класса DE этот показатель составляет 47%.

18% детей от 5 до 9 лет утверждают, что имеют собственный мобильный телефон. Пропорция изменяется в зависимости от возраста: свой мобильный телефон есть у 24% детей 9 лет, у 16% 6-летних и у 7% 5-летних.

ИКТ в домовладениях

Чаще всего дети пользуются Интернетом дома. В связи с этим необходимо понимать, что характеризует использование Интернета в домашних условиях: место использования, присутствие посредников, посредническая стратегия и т.д.

Большинство детей от 5 до 9 лет (47%) пользуются Интернетом у себя дома, 37% – дома у другого человека, 33% – в школе и 27% – в интернет-кафе¹³⁰.

44% родителей/опекунов, имеющих компьютер, сообщают, что он стоит в гостиной. 25% в качестве места, где находится компьютер (и где проще контролировать его использование ребенком), называют свою спальню. 21% указывают, что компьютер стоит в детской.

39% детей 5–9 лет, уже пользовавшихся компьютером, заявляют, что делали это без всякого контроля со стороны взрослых. Если ребенка все же контролируют, в большинстве случаев этим занимаются матери (35%). Часто упоминаются также: родственники (29%), учителя (28%), братья/сестры (26%) и друзья (25%). Во время пользования Интернетом рядом с ребенком присутствуют различные посредники, чаще всего – матери. Вопрос участия родителей/опекунов в процессе работы ребенка с Интернетом очень важен и требует дальнейшего изучения.

21% родителей/опекунов не контролируют детей и не ограничивают их в использовании Интернета. Если они все же выступают в роли посредников, то чаще всего (40%) в ходе беседы даются некие советы по поводу пользования Интернетом. Эта цифра показывает, что 60% родителей/опекунов, чьи дети пользуются Интернетом, не обсуждают с ними данный вопрос. 34% ограничивают время, проводимое детьми онлайн; 31% сидят рядом с ребенком, когда тот пользуется Интернетом. 20% отслеживают контент, просмотренный ребенком в Сети, и 15% блокируют доступ детей к некоторым сайтам.

¹³⁰ Подразумевается коммерческая организация, предоставляющая платный доступ к Интернету, возможность пользоваться компьютером и другие услуги (печать, копирование и т.д.). В Бразилии наиболее часто используется термин «LAN house», хотя применяются и другие термины, например «cyber cafe», «Internet cafe» (CGI.br 2011). Интернет-кафе – важные точки доступа к Интернету в Бразилии, особенно для молодежи и людей с низким уровнем дохода.

Опросы фокус-групп, в которые вошли дети 7–9 лет дали более подробную информацию об использовании детьми Интернета и о тех советах, которые им дают в этой связи родители. По словам детей, родителей и опекунов больше всего волнует защита компьютера, что проявляется в ограничениях в отношении пользования Интернетом:

«Я пользуюсь Интернетом, когда хочу и как хочу. Отца это не волнует, если в компьютер не попадают вирусы. Он позволяет мне делать то, что я хочу». (Мальчик, 8 лет)

«Мой отец разрешает мне только заходить в YouTube и играть в игры. Если я буду делать что-нибудь еще, я сломаю компьютер». (Девочка, 9 лет)

Данные опроса показали, что собственный опыт родителей и опекунов в работе с компьютером влияет на то, будут ли они выступать в роли посредников. В целом, пользователи Интернета упоминают больше способов участия в онлайн-активности детей, чем те, кто им не пользуется. 16% родителей и опекунов не ограничивают и не контролируют работу детей на компьютере и при этом сами являются пользователями Интернета (среди тех, кто не пользуется Интернетом, этот показатель составляет 35%), они также чаще сидят рядом с детьми, когда те пользуются Интернетом (37% против 13% для тех родителей, кто не является интернет-пользователем).

Кроме того, на модели посредничества влияют профильные характеристики ребенка: родители девочек чаще выступают в роли посредников, чем родители мальчиков. 24% родителей девочек отслеживают, что их дочери делают в Интернете, в то время как в отношении мальчиков так поступают лишь 15%. 28% родителей мальчиков не контролируют и не ограничивают своих сыновей в пользовании Интернетом, а среди родителей девочек эта цифра равна 14%. Возраст ребенка также важен: чаще всего родители сидят рядом с детьми более младшего возраста. Это не обязательно является формой контроля – родители/опекуны могут просто помогать ребенку, делающему первые шаги в Интернете. На другие виды посредничества, например, беседы о безопасном и ответственном пользовании Интернетом, возраст ребенка не влияет.

От доступа к использованию ИКТ

Хотя доступ важен для понимания медиаграмотности, обеспечение доступа к медиа не обязательно определяет их использование. Более того, это не гарантирует качественного знания, культуры и участия в этой сфере. Чтобы лучше понять эти аспекты, важно оценить природу и качество использования медиа (Livingstone, 2003).

Благодаря новым технологиям медиапотребление более не является пассивным. Наоборот, границы между «потребителем» и «производителем» сти-

раются. Это, в свою очередь, изменяет рамки «творческой» составляющей медиаграмотности (Buckingham 2005). Создание контента еще никогда не было таким простым, как в эпоху новых технологий. Информация создается быстро, в большом объеме и мгновенно распространяется по Сети (Livingstone 2004).

Развитие навыков работы с ИКТ – необходимое и важное условие их применения. Однако обучение использованию медиа не может сводиться к приобретению технических навыков. Оно должно развивать компетенции, которые позволяют детям должным образом декодировать сообщения СМИ (UNESCO 2010).

Опрос ICT Kids 2010 показал, что чаще всего дети 5–9 лет пользуются компьютером, чтобы рисовать (79%), а также писать (62%), слушать музыку (52%), решать задачи по математике (27%). Можно сделать вывод, что чем сложнее навыки, необходимые для определенной компьютерной деятельности, тем меньшее число детей этой деятельностью занимается.

Дети называют целый ряд людей, помогающих им приобретать навыки работы с ИКТ. Чаще всего упоминаются учителя (37%). Дети, уже пользовавшиеся компьютерами, также называют членов семьи: родственников (27%), матерей (23%), братьев и сестер (22%), отцов (16%). Однако 20% из тех, кто пользуется компьютером, заявляют, что учились это делать самостоятельно. Очевидно, появляется все больше простых в применении интерактивных технологий, позволяющих детям осваивать новые виды медиа самостоятельно. Данные опроса также говорят о том, что наличие компьютера дома стимулирует самостоятельное обучение. У 25% детей, утверждающих, что они приобрели навыки ИКТ самостоятельно, есть домашний компьютер. Только 15% детей, не имеющих компьютера дома, сами научились пользоваться ИКТ. Дети, живущие в сельской местности, реже осваивают компьютерные навыки самостоятельно, что, возможно, объясняется их ограниченным доступом к компьютерам.

Фокус-группы показали, что, прежде чем научиться писать, дети интуитивно осваивают пользование Интернетом визуально, при помощи иконок. Даже если ребенок не знает, как правильно пишется слово, это не мешает ему находить информацию в режиме онлайн. Если дети неверно печатают слово при поиске в Сети, они часто обращаются за помощью к братьям, сестрам и родителям или полагаются на автокорректор поисковика, например, Google. Дети утверждают, что ориентироваться проще на тех веб-страницах где информация представлена в визуальной, а не текстовой форме. Видя знакомые иконки, им легче осваивать просторы Интернета.

Что касается конкретных видов деятельности, подавляющее большинство (90%) детей 5–9 лет, уже пользовавшихся Интернетом, играют в ком-

пьютерные игры (процент одинаков для всех возрастов этой группы). На втором месте с большим отрывом – использование Интернета для выполнения школьных заданий (45%). Однако популярность этого вида деятельности зависит от возраста ребенка. Среди пятилетних детей в учебных целях к Интернету обращались 21%, в то время как среди девятилетних этот показатель достигает уже 63%. Эти данные помогают сделать вывод, что для ребенка компьютерные игры и школьные задания – это ворота в виртуальный мир.

В компьютерные игры играют почти одинаковое число девочек и мальчиков. Тем не менее среди мальчиков это занятие более популярно (92% против 87%). И наоборот, выполнение школьных заданий чаще упоминают девочки (48%), чем мальчики (43%).

Следующее место по популярности занимает просмотр видео и мультфильмов онлайн (34% детей 5–9 лет):

«Я захожу в YouTube, ищу песни и смешные видео». (Девочка, 7 лет)

«Например, когда мы с папой играем в компьютерную игру и не можем пройти какой-нибудь уровень, мы ищем в Google, как это сделать». (Мальчик, 9 лет)

Следующим этапом для детей становится работа в социальных сетях (29%). Популярность этого занятия растет с возрастом ребенка: 13% пятилетних детей уже общались в социальных сетях, а среди девятилетних этот число достигает 36%. Это занятие более популярно среди девочек (35%), чем среди мальчиков (23%).

25% детей 5–9 лет заявляют, что отправляли мгновенные сообщения; электронные сообщения отправляли 10%, хотя электронная почта есть у 24%. Только 6% совершали звонки при помощи компьютера. Все эти виды активности также более популярны среди девочек.

Ливингстон считает, что деятельность, связанная с созданием контента, – электронные сообщения, чаты и игры, – развивает комплексные навыки грамотности (Livingstone 2004). Пока неясно, какие именно навыки медиаграмотности дети при этом приобретают, что объясняется отчасти сложностями изучения детской аудитории в контексте онлайн-деятельности (Buckingham 2005).

Что касается мобильных телефонов, большинство детей (84%) с их помощью играют в электронные игры. На втором месте по популярности с отставанием на 20% – телефонные звонки (64% детей). Более половины (54%) детей 5–9 лет прослушивают на мобильных телефонах музыку. Текстовые сообщения отправляют только 13%, и всего 1% используют телефон для доступа в Интернет. Опрос «ICT Kids 2010» также показывает, что 25% детей 5–9 лет, уже пользовавшихся компьютером, испытывали страх или чувство опасности, находясь в режиме онлайн. Осознание риска возникновения опасных

ситуаций растет с возрастом: среди пятилетних детей 9% испытывали страх во время пользования Интернетом, тогда как среди девятилетних это число увеличивается до 33%. В более раннем возрасте виды онлайн-активности отличаются меньшей сложностью, соответственно, и риски ниже. По мере того, как дети получают доступ к более сложному контенту, они активнее пользуются преимуществами Интернета, но и опасностей в киберпространстве их подстерегает больше. Поэтому крайне важно развивать навыки медиаграмотности, чтобы помочь детям справляться с новыми ситуациями.

Заключение

Социальное неравенство и региональная дифференциация в Бразилии иллюстрируют проблемы страны, связанные с необходимостью преодоления цифрового разрыва. Решение этих проблем возможно только при условии предоставления населению доступа к ИКТ. Поэтому необходимо разработать индикаторы для измерения степени распространения ИКТ в Бразилии, чтобы оценивать уровень медиаграмотности в стране. Хотя проблема ограниченного доступа препятствует использованию Интернета и требует постоянного контроля, исследование медиаграмотности должно выходить за пределы изучения сугубо физического доступа.

В связи с появлением новых медиа, где контент создается и распространяется с невероятной легкостью, наличие доступа к ИКТ и приобретение технических навыков не являются достаточным условием для критического использования медиа. В этом смысле информации о понимании и создании медиасообщений еще крайне мало. Оценка этих вопросов – непростая задача, связанная с методологическими проблемами. Однако в Бразилии продолжается работа по разработке индикаторов для измерения уровня медиаграмотности. Примером тому служит решение проводить в Бразилии опрос «ICT Kids Online» в рамках проекта Европейского Союза «EU Kids Online», разработанного Лондонской школой экономики. В центре внимания опроса – использование новых технологий детьми и их родителями. Особое внимание уделяется рискам и возможностям этой деятельности. Данное исследование вносит большой вклад в понимание того, как ИКТ влияют на детей в Бразилии, а также позволяет провести сравнительный анализ данных, полученных в Бразилии и других странах мира.

Источники

1. Buckingham, D. (2005). The Media Literacy of Children and Young People. <http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf> [проверено 22.05.2012].

-
2. CGI.br. (2011). Survey on the Use of Information and Communication Technologies in Brazil: ICT Households and ICT Enterprises 2010. Coordinated by Alexandre F. Barbosa. Translated by Karen Brito. São Paulo: Brazilian Internet Steering Committee – CGI.br.
 3. European Commission (2007). Current trends and approaches to media literacy in Europe. <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/study.pdf> [проверено 22.05.2012].
 4. Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. Media@lse, London School of Economics and Political Science. <http://eprints.lse.ac.uk/13476/> [проверено 22.05.2012].
 5. Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies [online]. London: LSE Research Online. <http://eprints.lse.ac.uk/1017/> [проверено 22.05.2012].
 6. UNESCO (2009). Mapping Media Education Policies in the World. The United Nations Alliance of Civilization in Cooperation with Grupo Comunicar. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf> [проверено 22.05.2012].
 7. UNESCO (2011). Towards Media and Information Literacy Indicators. <http://www.ifla.org/files/informationliteracy/publications/towards-media-and-Information-literacy-indicators.pdf> [проверено 22.05.2012].

Шэрон МЭЙДЕР

*Директор библиотеки Университета Нового Орлеана
(Новый Орлеан, США)*

Превращая студентов в ученых: развитие навыков медиа- и информационной грамотности посредством передачи результатов исследований

Расширение рамок академического общения за счет ресурсов открытого доступа необходимо для распространения академических и научных исследований на развивающиеся страны, а также для содействия процессу обмена знаниями во всем мире. Ключевой ролью университетов будет обеспечение такого положения, когда студенты обретут навыки медиа- и информационной грамотности, необходимой для формирования и развития нового облика систем глобальной передачи научно-академической информации. Основной тезис данного доклада заключается в том, что одним из средств развития этих навыков будет активное включение студентов в академический процесс передачи информации путем производства информации и распространения результатов их исследований и исследований их коллег через университетские цифровые хранилища данных.

Если цель заключается в превращении студентов в ученых, то как она может быть достигнута? Желаемый результат – это превращение студентов в производителей и создателей знаний. Но суммирование и создание знаний на созидательном и завершающем этапе процесса не всегда оказывается в центре процесса обучения информационной грамотности, когда работники библиотек стараются научить студентов освоению главных этапов поиска и нахождения информации.

При наличии бесчисленного множества вариантов определения информационной грамотности и других видов грамотности, таких как медиаграмотность и цифровая грамотность, эти взаимосвязанные виды грамотности признаются необходимыми для деятельности человека в XXI веке и должны быть сведены в определенную целостную концепцию. Результатом проведенных дискуссий и решений экспертных рабочих групп ЮНЕСКО, ИФЛА и других международных организаций стали уточненные и более расширенные определения. В Александрийской декларации об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни говорится, что «информационная грамотность позволяет людям эффективно искать, оценивать, использовать и создавать информацию во всех сферах деятельности для достижения индивидуальных, социальных, профессиональных и образовательных целей» (UNESCO/National Forum on Information Literacy/IFLA 2006).

Публикация «Towards Information Literacy Indicators» («К показателям информационной грамотности») дает концептуальную основу для разработки показателей вместе с ценным обзором определений и стандартов (Catts and Lau 2008). Итоговый документ встречи экспертов в Бангкоке «Towards Media and Information Literacy Indicators» («К показателям медиа- и информационной грамотности») предложил три основных компонента медиа- и информационной грамотности: доступность, оценка/понимание, использование (Moeller, Joseph, Lau and Carbo 2011).

На настоящий момент наибольший объем исследовательских работ проведен по первым двум компонентам (доступность и оценка), и совсем небольшой объем исследований касается использования, производства и создания знаний. Однако в последние годы рост движения за открытый доступ и создание университетских хранилищ данных для научной и творческой работы вывели на первый план потребность в компетентных исследователях, образованных работниках и гражданах. Они должны быть подготовлены интеллектуально и технически, в социальном и этическом плане, чтобы создавать не только новые знания, но и условия для бесплатного распространения этих знаний по всему миру. Способствовать удовлетворению данной потребности может акцент на третьем компоненте медиа- и информационной грамотности (Уровень 2) – использовании информации, точнее, создании информации/знания. В настоящем докладе проводится мысль, что изучение навыков медиа- и информационной грамотности студентов старших курсов, работающих с базами данных университетов и НИИ в целях проведения исследовательской работы или научного общения, может быть плодотворным направлением исследований.

Работа студентов старших курсов с университетскими базами данных

Во-первых, мы можем посмотреть, как студенты старших курсов работают с базами данных университетов, привнося в них свой академический потенциал. Студенческая исследовательская работа становится важным приоритетом вузов, но, как и в случае с информационной и медийной грамотностью, существуют варианты классификации студенческих исследовательских работ по ряду параметров, как по различным вузам, так и по различным дисциплинам. Совет по научной работе определяет ее как «изучение или исследование, проводимое студентом выпускного курса и являющееся интеллектуальным или творческим вкладом в соответствующую дисциплину» (Beckman and Hensel 2009).

Наиболее распространенным примером участия студентов в исследовательской работе является регистрация дипломных работ и студенческих диссертаций как свидетельство их академических успехов. Это традиционная кульминация исследовательской работы, но сейчас дипломные работы и дис-

сертации выполняются на компьютере, что делает их более заметными. Хотя раньше многие университетские базы данных состояли в основном из трудов преподавателей, в настоящее время они все чаще включают также студенческие работы. Помимо научных работ, студенты (часто являющиеся сотрудниками библиотек) вносят свой вклад за счет использования технологических навыков – сканирования и загрузки документов, проверки по части авторских прав и выполнения других операций, связанных с поиском, организацией, предоставлением и сохранением информации. На профессиональном уровне существуют инициативы некоторых программ библиотечного дела и информатики по разработке планов электронного курирования с целью подготовки студентов к практической работе в области информатики культурного наследия. Одним из примеров является Simmons College в Бостоне, разрабатывающий пилотный проект совместно с Департаментом информационных технологий и медиа в университете Mid Sweden University в Хорносанде (Швеция) и Университетским колледжем Лондона (Harvey 2012).

Безусловно, студенты приобретают и проявляют навыки информационной грамотности для того, чтобы готовить свои дипломные работы и диссертации, которые включаются в университетские БД, а также используют возможности ИКТ для организации и заполнения БД. Однако для целей настоящего доклада я хочу рассказать об активном участии студентов в научных журналах при университетах и об их связи с развитием навыков в области медиа- и информационной грамотности.

Научные журналы студентов-старшекурсников

Число студенческих научных журналов различных видов и назначений постоянно растет. Во многих из них студенты выступают в роли обозревателей и входят в состав редакционных коллегий. Общее руководство процессом издания осуществляют преподаватели или опять же студенты. В центре внимания могут быть вопросы, представляющие интерес для старшекурсников или аспирантов или вообще для всех студентов, а также, возможно, и для преподавателей. Журналы могут принимать к публикации работы из любой области знаний или ограничиваться определенной предметной областью. Материалы могут поступать из одного вуза, из нескольких родственных или неродственных вузов или из внешних и даже международных источников. Базовая система может быть открытой или частной. В электронном каталоге издательской фирмы «Verpress» указано 94 студенческих журнала, многие из которых, судя по названию, в основном посвящены работам старшекурсников. Эти журналы могут носить общий характер, как например «The Journal of Purdue Undergraduate Research» университета Пердью, или иметь специальную направленность, как «Note Bene: Canadian Undergraduate Journal of Musicology» Университета Западного Онтарио.

Что дает студентам участие в работе студенческих научных журналов? Хотя это новая область студенческой деятельности, уже есть сведения о первых положительных результатах этого вида активного познания. В Уэслианском университете Иллинойса есть несколько исследовательских журналов, и «Scholarly Communications Librarian» в сотрудничестве с двумя преподавателями факультета экономики разместил информацию о развитии у студентов критического мышления, навыков лидерства и лучшего понимания научных текстов и аналитических процессов. Студенты-обозреватели используют набор критериев оценивания, которые применяются параллельно с использованием навыков информационной грамотности, применяемых для обучения студентов процедуре исследования. Примером критериев оценки работ студентов их товарищами может служить следующий текст: «Дает ясное и убедительное описание исследуемой проблемы; приводит в обоснование достаточные аргументы, факты, примеры и детали; правильно цитирует и документирует источники» (Davis-Kahl 2012).

Журнал «Colonial Academic Alliance Undergraduate Research Journal», финансируемый Университетом штата Джорджия, является совместным изданием двенадцати университетов с целью содействовать успеху научной работы старшекурсников и пропагандировать их научную деятельность. Когда студентов спрашивали о ценности публикаций в журнале, рецензируемом их товарищами, они отмечали, что известность за пределами их собственного университета открывает пути к аспирантуре и дальнейшему трудоустройству, потому что у старшекурсников мало шансов представить свою работу и получить признание, кроме как отличиться в учебном проекте (Burtle 2011). Так как журнал входит в систему «Digital Commons», студенты регулярно получают сообщения о загрузке своих материалов, содержащие сведения о количестве запросов и их географии.

Активное участие в производстве знаний открывает возможности для углубленного понимания вопросов, сопряженных с процессом исследования, развитием навыков, знаний и установок, которые составляют медиа- и информационную грамотность. Выступая в роли рецензентов и неся ответственность за отбор того, будет читать весь мир, студенты понимают важность навыков оценки для сортировки цифровой информации. Они приобретают опыт углубленного осознания многих аспектов сферы интеллектуальной собственности, таких как плагиат и корректное использование источников, открытое архивирование и авторское право. Есть предложения свести эти вопросы интеллектуальной собственности «в единую четкую философию прав и собственности информационного общества (в качестве) одного из столпов программы информационной грамотности» (Joint 2006). Студенты также непосредственно познают ценность взаимного сотрудничества ученых и узнают о возможностях расширенного и корректного глобального участия посредством инициатив открытого доступа.

Навыки медиа- и информационной грамотности и студенческие научные журналы

Все это будет способствовать превращению студентов в ученых и развитию новых форм научной коммуникации. Предлагаемый формат знаний и навыков, необходимых для успешной работы в этой новой области, будет основан на ключевых компетенциях, обсуждавшихся в ходе организованного ЮНЕСКО в Бангкоке Международного экспертного совещания по проблемам разработки индикаторов медиа- и информационной грамотности и перечисленных в его итоговом документе «Towards Media and Information Literacy Indicators» (Moeller, Joseph, Lau & Carbo 2010). Выделяются следующие компоненты ключевых навыков: Компонент 1: Доступ/извлечение медиа и информации; Компонент 2: Оценка/понимание медиа и информации; Компонент 3: Использование/создание/передача медиа и информации.

Все эти переменные/индикаторы выработаны для измерения индивидуальных знаний и навыков библиотечных работников, преподавателей и студентов (Уровень 2). Форматом наивысшего проявления знаний и навыков на заключительном этапе исследования будет Компонент 3 (Создание и передача), но полезны будут также и определенные элементы Компонента 2 (Оценка), особенно в том виде, как они отражаются в процессе рецензирования.

Я предлагаю разработать проект исследования этих форматов посредством применения показателей медиа- и информационной грамотности Компонентов 2 и 3 к студентам выпускных курсов, которые участвуют в создании студенческих научных журналов, представленных в университетских цифровых хранилищах данных. На начальном этапе можно ограничиться учебными заведениями Северной Америки, Соединенного Королевства и Австралии, ресурсы которых размещены в системе «Digital Commons». На основе этой предварительной работы знания и навыки могут быть расширены посредством применения более узких форматов с целью совершенствования оценки результатов обучения.

План дальнейших действий предусматривает развитие межкультурного диалога посредством глобального участия в студенческих научных журналах. Уже имеющиеся отраслевые журналы могут поощрять участие студентов разных стран мира. Кроме того, можно обратиться с предложением связать университеты, имеющие студенческие научные журналы, с университетами, не обладающие такими ресурсами для расширения возможностей последних. Организованная ЮНЕСКО и Союзом Цивилизаций ООН первая международной Университетская сеть медиа- и информационной грамотности и международного диалога могла бы обеспечить возможности для поощрения такого сотрудничества.

Задачи глобального развития включают следующие вопросы: какие издательские системы и системы баз данных задействованы и могут поддерживаться? Смогут ли облачные вычисления способствовать такому сотрудничеству и участию, особенно в развивающихся странах (Frittelli 2012)? Как будут преодолеваться языковые барьеры? Какие существуют национальные и/или политические проблемы? Каким будет сопротивление открытому доступу и нетрадиционным формам публикации? (Обзор того, что редакторы африканских журналов знают о движении за открытый доступ (Open Access) и как они его понимают, представлен в Оцуа 2006). Какие источники доступны в плане поддержки и финансирования? Как знания и навыки медиа- и информационной грамотности можно адаптировать к местным условиям, сохранив при этом общую основу, которая даст возможность произвести дальнейшую оценку на глобальном уровне?

Краткий обзор некоторых важных международных документов последнего десятилетия повышает значимость движения за глобальный обмен информацией и данными исследований, подчеркивает необходимость расширения в этих целях диапазона навыков, знаний и установок в сфере медиа- и информационной грамотности. В Будапештской декларации по открытому доступу к информации (2002) говорится, что «распространение во всем мире в электронном виде журнальной литературы, рецензируемой студентами, и полностью свободный и неограниченный доступ к ней для всех исследователей, ученых, студентов и других пытливых умов» является общественной ценностью, которая «положит основание объединению человечества в общем интеллектуальном диалоге». В Александрийской декларации (2005) дано универсальное определение информационной грамотности, которое можно адаптировать к большому числу контекстов. Московская декларация о сохранении цифровой информации (2011) предлагает ИФЛА «содействовать включению компонента по сохранению электронной информации в программы и курсы информационной грамотности для преподавателей (UNESCO 2011) является важным доводом в пользу включения медиа- и информационной грамотности в программы подготовки педагогов.

Фесская декларация о медиа- и информационной грамотности (2011) призывает все заинтересованные стороны «включить медиа- и информационную грамотность во все программы образования... с тем, чтобы передать и преподавателям, и обучающимся соответствующие знания и навыки», а также включить в них поступивший от пользователей тематический контент, межкультурный диалог и соответствующую медиа-информационную этику. В Рекомендациях ИФЛА по медийной и информационной грамотности (2011) содержится семь рекомендаций правительствам и организаци-

ям, включая следующую: «Проводить исследования об уровне медийной и информационной грамотности и выпускать отчеты, основанные на показателях медийной и информационной грамотности, чтобы эксперты, преподаватели и практики могли внедрять эффективные инициативы». Ожидается также, что московская Международная конференция «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания», опираясь на имеющийся опыт, внесет свой вклад в теорию и передовую практику развития медиа- и информационной грамотности.

Заключение

Что могут извлечь студенты из своего участия в создании и производстве знаний, в выпуске студенческих научных журналов в системах баз данных? Можно ли включить этот компонент в специальную учебную программу, которая позволит студентам успешно заниматься исследовательской работой? Можно ли сделать этот опыт познания более явным на основании измеримых результатов познания? Преобразование студентов в ученых (и в информированных граждан) наступает, когда они постигают истинный смысл и значимость научного общения. Они приобретают авторитет, способствуя формированию нового видения того, что научное общение может означать для всемирного развития и прогресса, всеобщего мира и взаимопонимания.

Они узнают, что такое открытый доступ, и это помогает им участвовать в обмене знаниями и делает для них доступными ресурсы во всем мире. Они узнают, что такое обработка цифровых данных и сохранение знаний и результатов исследовательской и творческой работы. Они узнают, что такое ответственное и этически выдержанное использование знаний и информации, когда они в процессе рецензирования работ других студентов отбирают лучшие работы для своей аудитории. Они узнают, что такое права интеллектуальной собственности, когда обеспечивают должное цитирование источников, уважение к правам собственности и участие в новых моделях, таких как Creative Commons. ИКТ-грамотность, компьютерная, медийная и информационная грамотность объединяются в процессе ведения научной работы.

Вузовские базы данных достигли той стадии развития, когда их можно использовать не только для содействия распространению и сохранению научных и творческих работ, но также в качестве мощного средства развития и совершенствования компетентности в вопросах медиа- и информационной грамотности у старшекурсников и выпускников вузов. Они обеспечивают подготовку этих будущих исследователей, информированных работников и будущих граждан к технологическому и интеллектуальному взаимодействию.

ствию с новым миром научных связей. Изучение вопросов компетентности в сфере медиа- и информационной грамотности и вузовских баз данных может способствовать разработке программ превращения студентов в ученых и компетентных пользователей и создателей информации. Активное участие студентов в производстве и распространении знаний, например в форме студенческих научных журналов, можно вывести на международный уровень в целях содействия межкультурному диалогу, совершению новых открытий и развитию взаимопонимания.

Источники

1. Beckman, M. and Hensel, S. (2009). Making Explicit the Implicit: Defining Undergraduate Research, *CUR Quarterly* 29(4), p. 40–44.
2. Burtle, L. G. (2011). Using an IR to Enhance the Undergraduate Experience: The Colonial Academic Alliance Undergraduate Research Journal. University Library Faculty Presentations. Paper 22. http://digitalarchive.gsu.edu/univ_lib_facpres/22 [проверено 10.01.2012].
3. Catts, R. and Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO.
4. Council on Undergraduate Research. CUR Conference Programme 2012: Leveraging Uncertainty: Toward a New Generation of Undergraduate Research, June 23–26, 2012. <http://cur.org> [проверено 04.06.2012].
5. Davis-Kahl, S., Leekley, R., and Seeborg, M. (2012). Promoting Active Learning through Undergraduate Economics Journals, Presented at the American Economics Association Conference, Chicago IL, 2012. http://works.bepress.com/stephanie_davis_kahl/20 [проверено 06.04.2012].
6. Fritelli, C. (2012). African Universities: Ready for the Cloud? The Chronicle of Higher Education, Blogs. <http://chronicle.com/blogs/worldwise/african-universities-ready-for-the-cloud/29594> [проверено 22.05.2012].
7. Harvey, R. and Bastian, J. A. (2012) Out of the Classroom and into the Laboratory: Teaching Digital Curation Virtually and Experientially. *IFLA Journal* 38(1), p. 25–34.
8. IFLA (2011) *IFLA Media and Information Literacy Recommendations*. <http://www.ifla.org/en/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations> [проверено 18.04.2012].

-
9. Joint, N. (2006). Teaching Intellectual Property Rights as Part of the Information Literacy Syllabus. *Library Review* 55(6), p. 330–336.
 10. Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., and Carbo, T. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO.
 11. Open Society Institute (2002). Budapest Open Access Initiative. <http://www.soros.org/openaccess/read> [проверено 04.05.2012].
 12. Ouya, D. (2006). Open Access Survey of Africa-published Journals. INASP infobrief 7: June 2006. <http://www.inasp.info/uploaded/documents/InfoBrief7-OA-web.pdf> [проверено 25.05.2012].
 13. Fez Declaration on Media and Information Literacy (2001). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf> [проверено 04.05.2012].
 14. The Moscow Declaration on Digital Information Preservation (2011). From <http://www.ifapcom.ru/en/news/1264> [проверено 04.05.2012].
 15. UNESCO (2011). *MIL Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.
 16. UNESCO/National Forum on Information Literacy/IFLA (2006). *Beacons of the Information Society: Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html> [проверено 29.05.2012].

Луиза МАРКВАРДТ
Профессор Университета Рома Тре
Директор Европейского отделения
Международной ассоциации школьных библиотек
(Рим, Италия)

МИГ: образовательная и трансформационная роль школьных библиотек

1. Библиотеки между старым и новым алфавитами

Образовательные учреждения и библиотеки играют важную роль в достижении поставленных ООН, ЮНЕСКО, Евросоюзом амбициозных целей, таких как построение инклюзивного общества, основанного на информации, знаниях, мирном сосуществовании народов, взаимопонимании и устойчивом развитии.

Школьные библиотеки, выступающие в качестве связующего звена между школьным обучением, культурой, образованием, информацией и коммуникацией, способны создать стабильную и комфортную среду обучения, в которой учащиеся могут приобретать жизненные навыки, становиться медиа- и информационно грамотными, самостоятельными, легко адаптирующимися людьми, открытыми всему новому, развивать творческие способности, чтобы за счет обучения на протяжении всей жизни превращаться в информированных и активных граждан.

Сегодня школьные библиотеки находятся, так сказать, на перепутье между традиционным «алфавитом» и «азбукой» Интернета и социальных сетей, между двумя видами грамотности – базовыми навыками (чтение, письмо, счет, рассуждение, которые в английском языке известны как «4 Rs») и медиа- и информационной грамотностью. Многие навыки (исследование, изобретение, воображение и т.д.) выходят за рамки базовых умений и являются составляющими компетенций XXI века (McKenzie 2010), которые необходимы для эффективного обучения. Информационная грамотность неизбежно перерастает в медиа- и информационную грамотность. Это гораздо больше, чем простая сумма двух видов грамотности (медийной и информационной), так как комбинация различных специфических видов грамотности (например, визуальной) и навыков (например, навыков общения) дает особый, новый результат. Медиа- и информационная грамотность определяется как «комбинация медиа грамотности и информационной грамотности, способствующая достижению устойчивого развития человека, построения парти-

сипативных гражданских обществ, укрепления мира, демократии, свободы и институтов справедливой власти, развития конструктивного межкультурного знания, диалога и взаимопонимания» (Fez Declaration 2011). С другой стороны, обновленное определение «грамотности», очевидно, включает в себя многие схожие компетенции в области «чтения, письма, счета, визуальной коммуникации, цифровых технологий, критического мышления, устной речи и аудирования» (WLS 2012). Похоже, что образование в сфере информационной грамотности/медиа- и информационной грамотности все еще очень часто трактуется неправильно.

Сегодня обучение пользователей, ознакомление с работой библиотек и компьютерная грамотность часто рассматриваются как образование в формате (медиа-) и информационной грамотности. Кроме того, нет соответствующей продуманной политики на национальном уровне и недостаточно развита культура сотрудничества в школах¹³¹ (например, эффективное взаимодействие между школьными учителями и библиотекарями) для организации обучения в XXI веке.

Существует много противоречивых определений понятия «обучение XXI века»¹³². «Партнерство по поддержке навыков XXI века» называет ключевыми элементами этого обучения как результаты, достигнутые обучающимися (навыки, содержание знания, профессиональные знания, виды грамотности), так и соответствующие системы, которые позволяют студентам освоить необходимые многогранные способности (P21: Partnership for 21st Century Skills 2011). Школьные библиотеки могут обращаться к различным способам и стилям обучения, методикам преподавания, старым и новым информационным потребностям¹³³. «Школьные библиотекари, большинство из которых ежедневно общаются с детьми напрямую, имеют прекрасную возможность обращаться к этим нуждам» (Thomas, Crow and Franklin 2011, p. 99).

Чтобы соответствовать образовательным целям школ, информационным требованиям и требованиям обучения, школьная библиотека должна быть преобразована в образовательное пространство, объединяющее различные услуги и ресурсы (в английском языке используется термин «Learning Commons»). Здесь современные учащиеся могут встречаться, обмениваться идеями, использовать мобильные технологии, вместе работать и учиться. В пространстве «Learning Commons» ресурсы и информация организованы так, чтобы соответ-

¹³¹ Spiranec, S. & Banek Zorica, M. (2011). Developing Understanding of Information Literacy within the Croatian School Environment. In: L. Marquardt- D.Oberg, eds. (2011). *Global Perspectives on School Libraries. Projects and Practices*. Berlin: DeGruyter Saur, p. 33–43.

¹³² См. How Do You Define 21st Century Learning? (2010). *Education Week*, 4 (1), p. 32, <http://www.edweek.org/tsb/articles/2010/10/12/01panel.h04.html> (все упомянутые в данной статье сайты проверены 04.10.2012).

¹³³ См., например, Walter 2003, pp. 579–582; Thomas, Crow and Franklin 2011, pp. 97–100.

ствовать задачам образования и улучшать результаты обучения посредством сотрудничества между преподавателями и библиотекарями (Beagle 2006)¹³⁴. Школьные библиотеки, преобразованные в подобные площадки, предоставят место, ресурсы, программы для неформального общения в стенах школы (Elliott 2010). «Learning Commons» «отдают приоритеты программам, созданным для удовлетворения потребностей обучающихся, принося в школу мировые достижения в области образования», дают энергию и повышают качество преподавания и обучения (Loertscher, Koechlin and Zwaan 2008).

2. Преобразующая роль школьных библиотек

Обычно во многих странах библиотеки не занимают верхние строчки в списках приоритетов. Хотя уже появились первые проекты, такие как Europeana¹³⁵, и удаленные клиенты получают полезные сервисы и растущее число ресурсов, эти инициативы касаются технических вопросов, протоколов, взаимодействия систем для доступа к цифровым объектам и ресурсам, а не образования в области медиа и информации. Суммы, выделяемые на такие важные для социального и экономического развития сферы деятельности, как образование и культурное наследие (особенно на библиотечные услуги), неуклонно и иногда весьма значительно сокращаются¹³⁶. Школьные библиотеки и их просветительская роль в обучении комплексному подходу, креативности, компетентному использованию информации и медиа обычно недооцениваются и не учитываются в национальной политике. Но ведь на самом деле библиотеки вносят большой вклад в развитие личности и культуры, играют важную роль в обеспечении использования информации на самом высоком или, по меньшей мере, хорошем уровне. Поскольку школьные библиотеки тесно связаны с программой школьного обучения, их роль в первую очередь просветительская. С точки зрения педагогики они призваны изменить поведение и отношение учащихся при помощи различных стратегий и методик решения информационных проблем, посредством изучения различных точек зрения, популярных как в прошлом, так и сейчас. Для этого используются ресурсы, предоставляемые библиотекой или при ее содействии. Особенно ценным представляется сотрудничество библиотечных работников. Школьный

¹³⁴ См. также статьи Bennett 2008, 2009). Каталог библиотек «Information Commons» представлен на: <http://infocommonsandbeyond.blogspot.it/>.

¹³⁵ Europeana (<http://www.europeana.eu/portal/>) – портал, объединяющий более 23 млн цифровых объектов и трудов из культурных коллекций Европейских библиотек, музеев и архивов. Это проект Евросоюза «Digital Libraries Initiative». http://ec.europa.eu/information_society/activities/digital_libraries/index_en.htm.

¹³⁶ Это особенно актуально для Европы: см. документ Совета Европы: Council of Europe/ERICarts, Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe, 13th edition, 2012 (ISSN 2222-7334), <http://www.culturalpolicies.net> (в частности, раздел 5.3.4 Literature and Libraries from Albania to UK: <http://www.culturalpolicies.net/web/albania.php?aid=534>).

библиотекарь/информационный специалист может играть новые ключевые роли в развитии гражданственности, сопереживания, творчества, установлении контактов, реализации программы «Единое ядро»¹³⁷.

Школьные библиотеки играют важную преобразующую роль. Знание есть результат личных усилий человека, взаимодействия между тем, что человек знает, его эмоциями, склонностями, воображением, средой обитания и реальностью. Эта сложная взаимосвязь приводит к различным концепциям (идеализм, конструктивизм и реализм) и результатам (знание как открытие, истолкование, размышление). Исследование, проведенное в школьных библиотеках, показало, как работа школьных библиотек, основанная на конструктивном подходе, может улучшить достижения учащихся и результаты обучения (Todd and Kuhlthau 2005; Kuhlthau, Maniotes and Caspari 2007). На педагогическом уровне это в основном связано с трансформативным обучением. Посвященный трансформативному обучению журнал «Sage» определяет его «как методы обучения, сформулированные теорией трансформативного обучения и развивающие глубокую заинтересованность и размышления о традиционном восприятии мира, в результате которых меняется восприятие человеком себя и своих взаимоотношений с миром»¹³⁸. Трансформативное обучение в основном базируется на критическом осмыслении опыта и определяется как «процесс, во время которого человек анализирует, подвергает сомнению и пересматривает свое восприятие опыта» (Mezirow 2012). Значение вычленяется на основе опыта и определяет принятие решения. Несмотря на споры о том, хватает ли теории трансформативного обучения контекстной основы (Mezirow 1991; Clark and Wilson 1991), при дальнейшем развитии исследований она имеет потенциал в сфере обучения детей. Образование – это мощный инструмент объединения знаний и творческого начала одного человека с креативностью и знаниями других людей в социальной среде (Sutinen 2008) для совместной работы и созидательной деятельности. Этот инструмент может применяться в особой социальной и образовательной среде, которую обеспечивает школьная библиотека.

3. Трансформационные школьные библиотеки: некоторые практические методы

В последние годы многие страны разработали и ввели стандарты, модели и проекты, связанные с информационной грамотностью. Тем не менее эффективное обучение медиа- и информационной грамотности все еще остается проблемой в ряде регионов. Опыт школьных библиотек в обучении информа-

¹³⁷ <http://www.eschoolnews.com/2012/08/02/five-key-roles-for-21st-century-school-librarians/3/>.

¹³⁸ Из презентации Journal of Transformative Education, электронная версия: <http://www.uk.sagepub.com/journals/Journal201653>.

ционной грамотности на основе практических методов весьма ценен. В данной статье представлен общий обзор некоторых проектов и методов, отобранных Международной ассоциацией школьных библиотек (IASL, www.iasl-online.org) и Секцией школьных библиотек и ресурсных центров Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений (IFLA, www.ifla.org/en/school-libraries-resource-centers). Мы стремились проиллюстрировать просветительскую и трансформационную роль школьных библиотек и показать, как включить обучение (медиа-) и информационной грамотности в школьную программу и осуществить его при помощи школьных библиотек.

3.1. Чтение в цифровую эпоху: программа R.O.A.D.

Колледж Genazzano – католическая школа–интернат в Мельбурне (Австралия), где библиотеки помогают реализации образовательных задач. В школе две библиотеки: Grange Hill Library и Genazzano d’Houet Library. Первая работает с учениками 1-х–4-х классов, а вторая обслуживает учеников 5-го класса и старше. Обучение информационной грамотности осуществляется особым образом: например, для учеников 5-х и 6-х классов «раз в неделю проводится урок информационной грамотности, в ходе которого осваиваются исследовательские навыки на базе аудиторных работ»¹³⁹.

Навыки чтения, интересы, привычки, технологические навыки и информационные компетенции стимулируются различными методами. Примером может служить проект «R.O.A.D». ¹⁴⁰ Это аббревиатура от «Reading Opens All Doors» («Чтение открывает все двери»). Так называется успешная комплексная программа развития навыков чтения, которая полностью коррелируется с программой по английскому языку (на пяти школьных уровнях) и «при помощи разговора, дискуссии и мультимедийных ресурсов знакомит учеников с жанрами, стилями и форматами чтения»¹⁴¹. Школьные библиотеки создают соответствующую мотивирующую обстановку.

Реализация программы развития навыков чтения означает постоянное расширение спектра библиотечных услуг, чтобы удовлетворять запросы учеников и не отставать от технологического прогресса. В рамках программы «R.O.A.D» оцениваются аудиофайлы, созданные отдельными учениками или небольшими группами с использованием программы открытого доступа «Audacity» для рекламы выбранной книги (7 класс); оцениваются комплекты предметов, связанных с сюжетом выбранной книги

¹³⁹ <http://www.genazzano.vic.edu.au/learning--teaching-1/library>.

¹⁴⁰ La Marca, S., Hardings, S. and Pucius, L. (2011). Reading Opens all Doors: An Integrated Reading Programme at Genazzano FCJ College, Australia. In: Marquardt & Oberg 2011, pp. 85–95. Чтобы получить подробную информацию, обновления и советы, пишите: susan.lamarca@genazzano.vic.edu.au.

¹⁴¹ Там же, стр.86.

(8 класс). Ученики 9 класса пересказывают содержание прочитанной книги, используя изображения, аудио и видеофайлы, созданные при помощи «Photostory», программы Майкрософт, находящейся в свободном доступе. В 10 классе ученики выступают с 3–5-минутными сообщениями, что стимулирует общение и навыки критического мышления.

3.2. Обучение информационной грамотности в начальных школах Нигерии

Основной целью проекта являлось развитие информационной грамотности и обучение ей при помощи ресурсов школьных библиотек в начальных школах Нигерии. Главные трудности были связаны с тем, что в начальных школах не было библиотек; школьные программы ограничены, причем некоторые темы не изучались вообще, а такие, как транспорт, создание семьи, жилье, изучались поверхностно; имела место нехватка информации и материалов для чтения. Первый этап проекта был посвящен созданию ресурсной базы (люди, общественные институты, культура, природа), чтобы появилась возможность выйти за пределы учебника, а также разработке тем как основы для независимого обучения и работы в рамках проекта. Кроме того, проводились семинары по информационной грамотности. Во время второго этапа были организованы семинары для библиотекарей и учителей. Третий этап, «Библиотечная программа», был специально разработан и осуществлен для развития информационных навыков, популяризации чтения, стимулирования использования библиотек. Эффективность оценивалась в 10 школах с библиотекой (5 из них использовали библиотечную программу, другие 5 входили в контрольную группу). Через 3 месяца участники проекта получили одно и то же задание на тему «Создание семьи», и качество работ в группе, использовавшей библиотечную программу, было выше, чем в контрольной группе¹⁴².

3.3 «Тело в библиотеке» – проект, посвященный трансграмотности

Компетенции высокого уровня в области медиа, информации и систем коммуникации чрезвычайно важны, чтобы соответствовать всем требованиям, которые выдвигает жизнь. Обучение медиа- и информационной грамотности необходимо для приобретения вышеупомянутых видов грамотности. Как заявляет координатор проекта, «информационная грамотность – это основополагающий вид деятельности, целью которой является совершение открытия и которая показывает учащемуся, как разумно исследовать и пе-

¹⁴² Дополнительную информацию см. в: Dike, V.W., Ngwuchukwu, M.N. and Onyebuchi, G.U. Developing Information Literacy through Primary School Libraries in Nigeria. In: Marquardt & Oberg 2011, pp. 108–117.

перерабатывать информацию». Трансграмотность – это «способность читать, писать и общаться с использованием различных средств – от символического письма и устной речи, рукописных и печатных текстов до телевидения, радио, фильмов и цифровых сетей» (Thomas et al. 2007).

«Тело в библиотеке»¹⁴³ – проект в сфере трансграмотности на стыке разных курсов обучения. Он объединяет курс английского языка и курс естественных наук. Цель проекта – обеспечение межпредметного, основанного на различных видах грамотности подхода к чтению, исследованию и научному анализу. Обычно мальчики читают меньше и хуже, чем девочки. Проект, в котором должно быть раскрыто загадочное убийство в библиотеке, охватывает 160 учащихся (мальчиков) 8-х классов. Он призван стимулировать интерес к чтению, развивать навыки чтения и умение решать проблемы.

Учитываются аспекты медиа- и информационной грамотности: неотъемлемой частью преподавания английского языка и естественных наук становятся мультимедийные платформы, включающие цифровые средства коммуникации, онлайн-исследования, wiki для записей, тегирование/установка закладки для ссылок и интерактивное сотрудничество с работниками библиотеки в чатах. Библиотека эффективно поддерживала использование различных подходов к грамотности, информационной грамотности и онлайн-обучению в ходе изучения английского языка и естественных наук. Сотрудники библиотеки сосредоточили усилия на том, чтобы дать учащимся право принимать решения, повысить их энтузиазм и стимулировать мета-когнитивные дискуссии.

4. Заключение

Школьники и студенты в разных странах получают образование и готовятся стать гражданами XXI века – гражданами глобального цифрового общества. Предполагается, что они смогут использовать информацию и технологии эффективно, безопасно, ответственно, творчески и критически. Таким образом они примут творческое, активное участие в жизни общества (CSLA 2011). Вышеупомянутые практики показывают, как школьные библиотеки обеспечивают учащихся богатой медийной и информационной средой, сервисами и программами, помогая им приобрести необходимые навыки и компетенции. Библиотека должна создавать благоприятную среду обучения, среду «Learning Commons», влияя тем самым и на библиотекарей и учителей, организуя встречи со специалистами и семинары, повышающие профессиональный уровень.

Школьная библиотека может играть важную роль и в других областях. Например, доступ к информации является проблемой во многих странах. Школьная библиотека может разработать материалы для чтения и аудиома-

¹⁴³ O'Connell, J. (2011), 'Body in the Library': A Cross-Curriculum Transliteracy Project: 131-139.

териалы на местных (и официальных) языках в соответствии с политикой формирования библиотеки. Библиотека может обеспечить доступ к специально отобранной тематической информации и ресурсам (например, по здравоохранению) или служить хранилищем местной культуры (например, ведя сбор устных рассказов пожилых людей, оцифровывая их и размещая в Сети)

Эффективное партнерство на различных уровнях (совместное планирование, совместная деятельность школьных учителей, сотрудников различных видов библиотек, директора школы) чрезвычайно важно для качественной работы библиотеки. Школьная библиотека должна информировать всех заинтересованных людей о том, как она меняет процесс обучения и жизнь школьного сообщества. Различные сервисы социальных сетей могут применяться для налаживания общения с пользователями и другими заинтересованными группами, делая роль библиотеки более заметной. Эти инструменты могут помочь библиотеке «отстоять неограниченный доступ к информации и ресурсам» (Harland 2011: xiv) и облегчить ее превращение в комплексную образовательную среду, «развивающую совместную работу и социальное общение среди пользователей» (Harland 2011: xiii). Это также позволит более эффективно реализовать просветительскую и преобразующую функцию библиотеки.

Источники

1. Baumgartner, L. M. (2001). An Update on Transformational Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, pp. 15–24. doi: 10.1002/ace.4.
2. Beagle, D. (2006). *The Information commons handbook*. New York: Neal-Schuman.
3. Bennett, S. (2008). The Information or the Learning Commons: Which Will We Have? *Journal of Academic Librarianship*, 34, pp. 183–185.
4. Bennett, S. (2009). Libraries and Learning: A History of Paradigm Change. *Libraries and the Academy*, 9 (2), pp. 181–197.
5. Bogel, G. (2004). School Libraries Play an Active, Transformational Role in Student Learning and Achievement. *EPLIB*, 1 (4). <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/91>.
6. Clark, M. C. (1993). Transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, pp. 47–56. DOI: 10.1002/ace.36719935707.
7. Clark, M. C. & Wilson, A. L. (1991). Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning. *Adult Education Quarterly*, 41 (1), pp. 75–91.

-
8. California School Library Association (2011). Digital Citizen, [online tutorial developed by Prof. Lesley Farmer for the CSLA]. <http://ecitizenship.csla.net/>.
 9. Elliott, C. (2010). School Library to Learning Commons: Planning the journey. *Synergy*, 8 (2).
 10. Fez Declaration on Media and Information Literacy (2011). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>.
 11. Harland, P.C. (2011). *The Learning Commons: Seven Steps to Transform Your Library*. Santa Barbara (CA): Libraries Unlimited.
 12. Khulthau, C.C. & Maniotes, L.K. and Caspari, A.K. (2007). *Guided Inquiry. Learning in the 21st Century*. Westport (CN): Libraries Unlimited.
 13. Loertscher, D.V., Koechlin, C. and Zwaan, S. (2008). *The New Learning Commons Where Learners Win! Reinventing School Libraries and Computer Labs*. Hi Willow Research and Publishing.
 14. Marquardt, L. & Oberg, D., eds. (2011). *Global Perspectives on School Libraries: Projects and Practices*. Berlin: DeGruyter-Saur. (IFLA Publication #148).
 15. McKenzie, J. (2010). The 21st Century Skills Bookmark: A Dozen I-words Trump the 4 Rs. *From Now On. The educational technology journal*, 19 (3) January. <http://fno.org/Jan2010/bookmark.html>.
 16. Mezirow, J. (1991). Transformation Theory and Cultural Context: A Reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), pp. 188–192.
 17. Mezirow, J. & Taylor, E. W. (2009). *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
 18. Mezirow, J. and Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
 19. Partnership for 21st Century Skills (2011). P21 Framework . <http://www.p21.org/overview/skills-framework>.
 20. Pope, M. L. & Denicolo, P. (2001). *Transformative education: personal construct approaches to practice and research*, London – Philadelphia (PA): Whurr.
 21. Sutinen, A. (2008). “Constructivism and education: education as an interpretative transformational process”. *Studies in Philosophy and Education*: 27 (1), pp. 1–14.

-
22. Taylor, W. E. & Cranton, P. (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
 23. Thomas N. P., Crow, S. R. and Franklin, L. R. (2011). *Information Literacy and Information Skills Instruction. Applying Research to Practice in the 21st Century School Library*. 3rd ed. Santa Barbara (CA): ABC Clio, pp. 97–100.
 24. Todd, R. J., Kuhlthau C. C. (2005). Student Learning Through Ohio School Libraries, Part 1: How Effective School Libraries Helps Students. *School Libraries Worldwide*, 11 (1), pp. 63–88.
 25. Todd, R. J., Kuhlthau C. C. (2005). Student Learning Through Ohio School Libraries, Part 2: Faculty Perceptions of Effective School Libraries. *School Libraries Worldwide*, 11 (1), pp. 89–110.
 26. Walter, V.A. (2003). Public Library Service to Children and Teens: A Research Agenda. *Library Trends*, 51 (4), pp. 571–589.
 27. Whelan, D. L. (2004). 13,000 Kids Can't Be Wrong. *School Library Journal*, 50, pp. 46–50.
 28. World Literacy Summit (2012). The Oxford Declaration . <http://www.oxforddeclaration.org/>.

Репозитарий открытых образовательных ресурсов: обмен международным опытом

Важность обмена

Прошел уже не один десяток лет с тех пор, как библиотечные работники начали создавать ресурсы для обучения пользователей библиотек искусству поиска информации. Будь то простые бумажные брошюры, демонстрационные материалы PowerPoint или сложные учебные модули в диалоговом режиме, поставленная цель всегда заключается в том, чтобы обучить пользователя технике работы с информацией, так чтобы он был в состоянии самостоятельно найти необходимую информацию. Даже в тех случаях, когда материал носит общий характер и его легко можно адаптировать для использования другими читателями, большая часть обучающих ресурсов находится внутри организаций или учреждений. При всей очевидности сравнительной эффективности использования ресурсов других специалистов, имеются достаточные основания для обмена опытом, включая содействие в повышении качества учебных ресурсов путем распространения передового опыта.

Различные общественные организации проводят изучение тенденций, свойственных для развития открытых образовательных ресурсов (ООР), причем JISC и HEA в Великобритании и ЮНЕСКО финансируют крупные проекты, с тем чтобы обеспечить присутствие добросовестной практики. В 2002 году ЮНЕСКО провела первый Форум ООР, на котором был принят термин ООР.

ЮНЕСКО дает следующее определение ООР:

Открытые образовательные ресурсы – это материалы обучения, изучения и исследования, находящиеся в сфере общего пользования или опубликованные на правах интеллектуальной собственности, допускающих их бесплатное использование, адаптацию и распространение.¹⁴⁴

В 2012 году на организованном ЮНЕСКО Всемирном конгрессе ООР была выработана и принята Парижская декларация по ООР¹⁴⁵. Факт подчеркивания необходимости государственной поддержки является четким показателем важности ООР для образования во всем мире.

¹⁴⁴ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>.

¹⁴⁵ http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_5CE50F23213FD62DD216A02D53DC65A5F03A0100/filename/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf.

Можно отметить ряд инициатив по сетевому обмену материалами по информационной грамотности, как на национальном (PRIMO¹⁴⁶ в США), так и на международном уровне. С целью сопоставления сотрудниками ЮНЕСКО материалов по информационной грамотности, имеющих в разных странах, был создан Глобальный справочник ИФЛА по информационной грамотности¹⁴⁷. Не все ресурсы, связанные с этим сайтом, имеют открытые лицензии, но они по меньшей мере содержат указатели на качественные материалы по информационной грамотности.

В Великобритании JISC и HEA профинансировали несколько этапов проектов по изучению создания и использования ООР. В 2008 году комитет JISC опубликовал «Доклад о благих намерениях»¹⁴⁸, в котором проводилось сопоставление фактов практики предоставления доступа к обучающим ресурсам. В ключевой части этого доклада приводятся примеры проектов и подчеркивается, что осуществляющие практическую работу общедоступные местные коллективы наиболее перспективны с точки зрения создателей контента, имеющих общие учебные программы по изучаемым предметам. Библиотечные работники, проводящие обучение общим навыкам работы с информацией, идеально подходят для группового использования ресурсов, особенно если учитывать тот факт, что многие библиотечные работники являются членами местных коллективов, связанных с определенными учебными дисциплинами или предметными областями.

Проект SCORE¹⁴⁹, осуществлявшийся по инициативе HEFCE на базе Открытого университета в Великобритании в 2009–2012 годы, уделял основное внимание оказанию помощи специалистам в области образования, занимающимся созданием и распространением ООР. Проект SCORE разработал программу и организовал на весьма высоком уровне профильные учебные курсы, а также создал сетевые ресурсы для поощрения и ориентирования создателей контента на уровне передовой практики ООР. В 2011 году в рамках проекта было проведено исследование того, как библиотечные работники в настоящее время работают с ООР; при этом было установлено, что библиотекари проявляют готовность участвовать в процессе обмена материалами, но им не хватает чувства уверенности и знаний. Работу, проводившуюся проектом SCORE, в настоящее время ведет Open Education Special Interest Group¹⁵⁰ («Группа специальных интересов в системе доступного образования»).

¹⁴⁶ <http://www.ala.org/cfapps/prim/public/search.cfm>.

¹⁴⁷ <http://www.infolitglobal.info/directory/en/home>.

¹⁴⁸ <http://repository.jisc.ac.uk/265/>.

¹⁴⁹ http://www8.open.ac.uk/score/about_SCORE.

¹⁵⁰ <http://www8.open.ac.uk/score/open-education-sig>.

Однако может возникнуть необходимость более обширных изменений в культуре образования, прежде чем процедура обмена станет действительно успешной. В 2011 году организация «Содружество знаний» (Commonwealth of Learning) опубликовала великолепный справочник¹⁵¹ по ООР, где излагаются основные мероприятия, которые должны провести соответствующие организации и педагоги в целях обеспечения полноценного сотрудничества с ООР. К числу таких мероприятий относится постепенное изменение существующей в настоящее время практики (когда довольные своей работой создатели ресурсов накапливают все более объемные запасы) и созданию положения, когда учреждения и организации будут открыто делиться учебными материалами и будут поощрять создателей контента к тому, чтобы они сосредоточивали свои усилия на сотрудничестве друг с другом с целью предоставления образования высокого уровня для всех.

Предыдущие проекты – BRUM и CaRILLO

В 2006 году был реализован проект Бирмингемского университета (Великобритания) по исследованию объектов многократного изучения (RLOs) в качестве пособия для библиотечных работников, проводящих обучение информационной грамотности. В рамках проекта BRUM («Бирмингемские материалы многократного использования») были разработаны 15 ООР, опубликованных и доступных для обмена с другими пользователями на местной веб-странице. Диапазон материалов простирался от презентаций PowerPoint до гибких форм сетевых обучающих материалов по заимствованию. Некоторые из этих ООР были также загружены в Jorum¹⁵², и было проведено сравнение статистики использования с целью поиска доказательств совместного использования. Веб-страница показывает большое количество посещений, хотя у самих объектов не было лицензий общего доступа (это означало, что желающие воспользоваться ООР должны были обратиться непосредственно к проектной группе за разрешением на использование ресурса). Группа ООР, загруженных в Jorum, имела автоматически прикрепленные лицензии Creative Commons, и эти ООР было легче использовать с точки зрения наличия разрешений.

Объекты многократного изучения применялись в трех различных учебных группах при обучении определенным навыкам использования информации. Обучаемые были протестированы до и после прохождения курса в целях измерения эффективности. В целом обучаемые чувствовали себя более уверенно после использования объектов многократного изучения и дали положительные отзывы об использованных форматах.

¹⁵¹ <http://www.col.org/PublicationDocuments/Basic-Guide-To-OER.pdf>.

¹⁵² www.jorum.ac.uk.

Другие ключевые выводы BRUM заключались в следующем: контент, предназначенный для предоставления другим, следует создавать с использованием общедоступного программного обеспечения, чтобы избежать технических проблем; чем мельче ресурс, тем больше вероятность его использования другими пользователями. Проектом было также установлено, что сайты, подобные Jorum, великолепно подходят для устойчивого обмена ресурсами, особенно с использованием открытых лицензий, таких как Creative Commons¹⁵³.

За проектом BRUM последовала конференция в Бирмингемском университете «Создание и многократное использование объектов изучения информационной грамотности» (CaRILLO). В конференции приняли участие около тридцати английских библиотечных работников и специалистов по технике обучения; ее целью было обсуждение положительного опыта в технике поиска имеющегося учебного материала по информационной грамотности и создание ресурсов для базы обмена. Результатом мероприятия стало принятие двух важных решений. Во-первых, участники конференции обратились с призывом о создании организации по обмену опытом, в которой они имели бы возможность продолжать изучение проблемы создания и использования ООР по информационной грамотности. Во-вторых, была констатирована необходимость выбора или разработки компьютерной системы для обеспечения возможности практического обмена ресурсами.

Организаторами конференции была создана редактируемая страница, которая к настоящему времени преобразована в страницу «Цифровой ресурс обучения цифровой грамотности» (IL OER wiki¹⁵⁴). Здесь собрана информация со всего мира об инициативах по ООР в области информационной грамотности, а также приводятся сравнительные результаты нескольких конференций, включая CaRILLO.

Предыдущие проекты – DELILA

В 2010 году Лондонской школой экономики в сотрудничестве с Бирмингемским университетом и Группой информационной грамотности CILIP был создан проект DELILA¹⁵⁵ («Развитие знаний специалистов в области образования и информационная грамотность для аккредитации»), профинансированный JISC. Цель проекта заключалась в том, чтобы адаптировать имеющиеся ресурсы информационной и цифровой грамотности (включенные в модули обоих учебных заведений официальные аспирантские курсы преподавателей) для открытого обмена через местные и национальные хра-

¹⁵³ www.creativecommons.org.

¹⁵⁴ <http://iloer.pbworks.com>.

¹⁵⁵ <http://delilaopen.wordpress.com/>.

нилища данных, использующие открытые лицензии. Межведомственная проектная группа использовала имеющиеся системы (SCONUL 7 Pillars¹⁵⁶ и UKPSF¹⁵⁷) для привязки ресурсов к конкретным задачам, которые призваны решать получающие подготовку преподаватели высшей школы.

В рамках проекта были внесены соответствующие изменения в структуру и систему представления информации в ведомственных хранилищах данных с целью пропаганды ресурсов среди потенциальных внешних пользователей. Ресурсы были адаптированы с использованием опыта предыдущих профинансированных JISC проектов ООР и загружены как в местные хранилища данных, так и в Jorum с использованием лицензий Creative Commons 2.5.

Проект характеризовался решением ряда сложных задач при адаптации ресурсов открытого общего доступа. Многие ресурсы, используемые библиотечными работниками для обучения информационным навыкам, включают экранные снимки, защищенные правом собственности. Однако при использовании прав простых лицензий экранные снимки приходилось исключать по соображениям ограничений на авторские права. Решение, разработанное в рамках проекта DELILA, заключалось в создании логических копий данных заполнителей, с описанием снимка экрана и места доступа. Таких вопросов не возникает, когда ресурсы используются только внутри одного учреждения, но они постоянно возникают в процессе адаптации ресурсов к системе ООР.

Еще одним важным изменением было включение информации о схеме усвоения или о плане урока. Многие ресурсы имели достаточно общий характер, позволявший третьим лицам легко пользоваться ими. Однако некоторые ресурсы нуждались в объяснении контекста и наилучших путей использования материала в различных условиях обучения. Этот вопрос стал главным в процессе обмена открытыми образовательными ресурсами, и одно из решений усматривается в том, чтобы включать в метаданные объекта информацию о схеме усвоения/контексте. Это подтверждение того, что культура создания ресурсов должна меняться так, чтобы включение плана урока становилось естественной составной частью процесса.

Постоянное обновление ресурсов было еще одним ключевым соображением для коллектива проекта в процессе загрузки материала в хранилище данных. Как потенциальный пользователь может узнать, является ли тот или иной материал по-прежнему актуальным и действительным? Указание в ресурсе даты его создания является важным моментом, но участники проекта отмечали, что некоторые авторы контента могут указывать дату применения или дату возобновления применения, для того, чтобы последующие пользователи знали срок годности материала.

¹⁵⁶ https://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/publications/coremodel.pdf.

¹⁵⁷ <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/ukpsf/ukpsf.pdf>.

Исследование

Несмотря на то, что проект DELILA был завершен в 2011 году, члены проектной группы решили продолжать изучение вопросов ООР. В апреле 2012 года библиотечным работникам в разных странах мира, участвовавшим в создании и использовании учебного материала по информационной грамотности, был разослан опросник. Обследование продолжалось в течение одного месяца, и был получен 101 ответ от библиотечных работников разных стран, включая Великобританию, США, Австралию, Новую Зеландию, Испанию и Эстонию.

Опросник содержал вопросы о том, ведут ли библиотечные работники поиск имеющихся ресурсов, относящихся к сфере информационной грамотности, каким образом ведется такой поиск и какие встречаются препятствия. Материалы исследования содержали также информацию о том, каким образом библиотекари проводят обмен учебными ресурсами – индивидуально внутри своих учреждений/организаций или открыто через хранилища данных.

С целью обсуждения результатов исследования в Сети был опубликован отчет о нем¹⁵⁸. Полученные ответы дополнили имеющуюся и постоянно увеличивающуюся информацию относительно того, как библиотечные работники обмениваются в настоящее время открытыми образовательными ресурсами по информационной грамотности, и относительно их потребностей обмена в будущем.

Полученные ответы указывают на существование активной группы библиотечных работников, которые уже в настоящее время желают и могут делиться имеющимся у них учебным материалом. Однако большая часть такого обмена происходит либо внутри учреждений через электронную почту, либо через закрытые профессиональные сети, также использующие электронную почту для рассылки материалов. Таким образом, при том, что большинство респондентов удовлетворены и довольны возможностью обмена, он производится закрыто и под определенным контролем. Интересно, что на вопрос о том, какие процедуры могут побудить их к обмену, большинство опрошенных ответили, что они предпочли бы воспользоваться национальными хранилищами данных по предметам изучения. Однако, отвечая на другой вопрос, многие опрошенные заявили, что они не знают, где и как можно загрузить материал.

Этот факт ясно свидетельствует о том, что мы имеем дело с отзывчивым контингентом, не знающим о доступных процессах открытого обмена. Этот факт может также указывать на то, что лица, ответственные за хранилище данных, не в состоянии использовать в полной мере каналы связи для информирования потенциальных пользователей о достоинствах загрузки материалов в национальном масштабе.

¹⁵⁸ http://delilaopen.files.wordpress.com/2012/04/findingsharingoers_reportfinal1.pdf.

Еще одним ключевым вопросом для респондентов является выдача лицензий. Наряду с отсутствием знаний о том, где загружать материалы, опрошенные указали также, что их незнание вопросов, связанных с простыми лицензиями, является серьезным препятствием для открытого обмена. Библиотечные работники с радостью отправят по электронной почте обучающий ресурс коллеге по учреждению, но при загрузке на сайт свободного доступа вопросы интеллектуальной собственности неожиданно становятся чрезвычайно важными.

Наряду с препятствиями, мешающими обмену собственным материалом, библиотечные работники признали трудности поиска и использования работ коллег. Кроме того, полученные ответы указывают на существование энтузиастов, готовых к использованию работ других авторов, но у них нет информации относительно того, где найти необходимые качественные ресурсы. Один из вопросов исследования поощрял участников к тому, чтобы фиксировать те сайты, которыми они пользуются регулярно для поиска существующих ресурсов, и многие участники отметили либо Google Search, либо Jorum. Такие ответы выявляют некое противоречие. Работники библиотек нередко просто приходят в отчаяние, узнавая, что читатели в поисках информации полагаются на Google. Однако когда дело касается какой-либо области знаний, в которой они чувствуют себя не совсем уверенно, специалисты по информации и сами прибегают к тому же средству. Тем не менее масштабы использования Jorum все возрастают, что свидетельствует о том, что это хранилище данных становится для работников библиотек частью процесса поиска имеющихся ресурсов.

В заключение скажем, что исследование 2012 года показало: библиотечные работники активно поддерживают использование ООР, и большинство их уже неофициально участвуют в обмене и ведут поиски имеющегося учебного материала. Однако существуют факторы, ограничивающие этот энтузиазм, и очевидна необходимость наделения библиотечных работников способностью использовать возможности ООР в полной мере.

Семинар CoPILOT

Из результатов опроса было ясно, что необходимо дальнейшее обсуждение с целью детального определения потребностей библиотечарей, работающих с местным населением. В Бирмингемском университете был организован семинар, на который были приглашены респонденты проведенного опроса. Цель семинара, организатором которого была инфраструктура CoPILOT, заключалась в том, чтобы выявить основные задачи в деле организации эффективной группы практических работников для содействия созданию ООР по информационной грамотности и проведению обмена ресурсами. В ходе семинара его участники обсудили ряд вопросов и пришли к следующим выводам.

Оформление сотрудничества – в целях пропаганды преимуществ ООР необходимо обеспечить оказание организационно оформленной поддержки со стороны таких профильных организаций, как CILIP Information Literacy Group. Это сделает возможным проведение более широкой дискуссии и использование авторитетных каналов связи и форумов в целях распространения необходимой информации. Было также высказано мнение, что все группы практических специалистов должны выходить в своей деятельности за пределы Великобритании, для того чтобы вначале устанавливать связи с коллегами в других странах, а затем работать в полном взаимодействии с ними.

Обучение по простым лицензиям – этот вопрос подчеркивался неоднократно: обучение по простым лицензиям необходимо библиотечным работникам для того, чтобы они чувствовали себя уверенно в процессе обмена ресурсами открытых хранилищ данных. С другой стороны, было решено, что в некоторых случаях будет весьма целесообразно проводить неформальное обучение своих коллег.

Согласование стандартов метаданных ООР по информационной грамотности – как это имеет место во всех случаях загрузки контента в хранилища данных, качество метаданных ООР по информационной грамотности будет определять, насколько легко их смогут найти потенциальные пользователи. Нельзя недооценивать важность согласованного набора метаданных в деле оказания поддержки библиотечным работникам в их поисках качественного материала для многократного применения.

Информация о контексте изучения – как было сказано выше, один из ключевых способов повышения ценности учебного ресурса заключается в том, чтобы включать в него планы урока или информацию о контексте предмета изучения. Частью обучения библиотечных работников по вопросам ООР является замена практики простого обмена ресурсами практикой обмена более богатой информацией, включающей сведения *о самом* ресурсе.

Участниками был согласован ряд мероприятий по развитию начатой работы, и в настоящее время идет процесс формирования специального комитета под руководством д-ра Джейн Секер (Jane Secker) из Лондонской школы экономики и автора данной статьи. Будет также составлен годичный график учебных семинаров для библиотечных работников, желающих сотрудничать с проектом ООР в большем объеме.

Дальнейшее сотрудничество с международными партнерами

Для того чтобы обратиться к задачам международного характера, стоящим перед сообществом практических специалистов, было проведено дополнительное изучение контактов с ЮНЕСКО, установленных в ходе опроса в

апреле 2012 года. Были задействованы специалисты Сектора коммуникации и информации и проведено обсуждение возможности проектной работы в будущем. ООР и информационная грамотность фигурируют в числе ключевых тематических вопросов ЮНЕСКО.

Проектная группа, включающая членов группы DELILA из Бирмингемского университета и из Лондонской школы экономики, выиграла конкурс HEA/JISC по финансированию исследования международных аспектов проекта ООР и в настоящее время осуществляет краткосрочный тематический проект ЮНЕСКО по изучению возможности использования диалоговой платформы WSIS Knowledge Communities¹⁵⁹. Ожидается, что проект обеспечит новые знания об использовании различных каналов связи в целях содействия обмену открытыми образовательными ресурсами (ООР) между библиотечными работниками разных стран мира. Этот проект дает возможность опробовать применение диалоговых социальных платформ для обмена ресурсами и опытом, причем полученные результаты будут важны для последующего консультирования библиотечных работников относительно наилучших методов глобального обмена ресурсами.

Несмотря на то, что IFLA InfoLit Global уже предоставляет диалоговое пространство для загрузки гипертекстовых ссылок, в ходе осуществления проекта будет проведено исследование того, как можно обеспечить загрузку для виртуальных групп, в которых будет проходить обсуждение в интерактивном режиме. Важно также выяснить, как в полной мере использовать социальный аспект для того, чтобы содействовать развитию обмена.

Перспективы дальнейшей деятельности

Участвуя в 2012 году во Всемирном конгрессе ООР в Париже, основатели инфраструктуры CoPILOT установили новые связи с частными лицами и организациями, интересующимися вопросами участия библиотечных работников как в создании проектов ООР, так и в управлении ими. Международная ассоциация университетов (IAU) начинает осуществление проекта¹⁶⁰ по изучению и усилению роли библиотечного работника в этой области. Цели проекта тесно связаны с потребностями библиотечных работников в том виде, как они сами определили их в ходе опроса в апреле 2012 года. Частью стратегии проекта IAU по ООР является организация обучения библиотечных работников технике работы с ресурсами, включая подготовку по использованию простых лицензий. Необходимо изучить этот вопрос как некую общую тему, а оказание IAU поддержки в этом проекте могло бы в будущем стать потенциальной сферой деятельности CoPILOT.

¹⁵⁹ <http://www.wsis-community.org/>.

¹⁶⁰ <http://www.iau-aiu.net/content/iau-oer-project>.

В 2012 году мы явились также свидетелями публикации доклада¹⁶¹, профинансированного CETIS (Центром технологий в области образования и стандартов взаимозаменяемости), в котором показана важность роли библиотечных работников различных учреждений в работе с контентом ООР и их участия в проектах ООР в качестве консультантов по вопросам прав интеллектуальной собственности, метаданных и извлечения информации. В докладе говорится также о необходимости дальнейшей подготовки библиотечных работников по использованию простых лицензий как в роли администраторов информации, так и в качестве информационных наполнителей.

Ясно, что оба эти вида деятельности связаны с работой инфраструктуры CoPILOT, и здесь весьма важно укреплять установленные связи как с IAU, так и с CETIS, чтобы расширять знания о том, как библиотечные работники работают с ООР.

Заключение

Профессиональное положение библиотечных работников дает им возможность быть высококачественными создателями учебного материала по информационной грамотности. В результате выполнения различных проектов и проведения опросов было установлено, что библиотечные работники охотно обмениваются имеющимися у них материалами как в рамках своих организаций, так и в своих профессиональных сетях. Ясно однако, что для формирования у библиотечных работников сколько-нибудь качественных навыков создания и многократного применения ООР по информационной грамотности требуется целенаправленное обучение. Наряду с различными международными общественными организациями, инфраструктура CoPILOT оказывает помощь в создании структур и в определении сферы полномочий для библиотечных работников, которые охотно стремятся к проведению работы по проектам создания ООР и к использованию имеющегося у них опыта производства, адаптации и многократного применения во всем мире учебного материала по информационной грамотности.

¹⁶¹ <http://publications.cetis.ac.uk/2012/492>.

Петр Михайлович ЛАПО
*Директор Фундаментальной библиотеки
Белорусского государственного университета
(Минск, Беларусь)*

Университетская библиотека в качестве проводника информационной культуры в современном обществе

С 1974 года Фундаментальная библиотека Белорусского государственного университета (ФБ БГУ) выполняет обязанности республиканского методического и координационного центра сети библиотек учреждений высшего образования (УВО) в Республике Беларусь. В настоящее время сеть объединяет 54 библиотеки, расположенные в различных регионах страны.

Одним из важных направлений деятельности библиотеки УВО является продвижение информационной грамотности среди студентов, преподавателей и научных работников учреждения. На лекционных и практических занятиях закладывается представление о библиотечной сети страны и населенного пункта, информационных ресурсах и информационных услугах библиотеки. На регулярной основе ФБ БГУ проводит дни информирования для факультетов и кафедр университета. Преподавателей, научных работников, магистрантов и студентов-старшекурсников знакомят с доступными в корпоративной сети БГУ информационными ресурсами, в том числе и внешними, видами предлагаемых библиотекой информационных услуг, техникой эффективного поиска информации в тех или иных сетевых информационных ресурсах и т.п.

На сегодняшний день ФБ БГУ – единственная в стране библиотека, сотрудники которой читают два полноценных курса по информационной грамотности для студентов не библиотечного факультета своего университета. Это занятия по курсу «Технологии информационного поиска в социально-гуманитарных дисциплинах» для студентов первого курса отделения «Философия» факультета философии и социальных наук и курс «Технологии информационного поиска в социальном исследовании» для студентов второго курса отделения «Социология» того же факультета. В программах курсов выделяются следующие тематические разделы:

- Библиотека как информационно-поисковая система. СПА библиотеки;
- Электронные научные и образовательные ресурсы (собственной генерации, размещенные в сети Интернет в открытом доступе или генерируемые и доступные в рамках межбиблиотечного сотрудничества, а также лицензионные);

-
- Сетевой информационный поиск;
 - Электронная библиотека в образовательном пространстве УВО;
 - Правила библиографического оформления результатов информационного поиска.

В рамках обоих курсов предусмотрены лекционные и практические занятия, итоговая контрольная работа по всему курсу и зачет.

Еще одним направлением продвижения информационной грамотности в университетской среде являются работы, связанные с пополнением Электронной библиотеки БГУ (ЭБ БГУ) трудами преподавателей и научных сотрудников университета. Сотрудники библиотеки консультируют авторов научных и учебно-методических материалов по вопросам подготовки описаний работ в формате Dublin Core, их реферирования и обеспечения ключевыми словами, а также информируют о принятом в университете механизме защиты прав автора с целью последующего размещения работ в ЭБ БГУ.

Вышеописанная деятельность по формированию информационной грамотности студентов, преподавателей и научных работников БГУ характерна в той или иной степени для большинства библиотек УВО страны. Однако насколько она отвечает миссии и задачам, стоящим перед учреждением высшего образования, к которому библиотека в данном случае относится? И, следовательно, насколько она отвечает миссии и задачам самой библиотеки?

Информационная грамотность – в соответствии со сформулированным в рамках программы ЮНЕСКО «Информация для всех» определением – это способность человека:

- Осознавать свои информационные потребности;
- Оценивать качество информации;
- Хранить и разыскивать информацию;
- Осуществлять эффективное и этическое использование информации;
- Творчески использовать информацию.

Информационная грамотность пришла на смену библиографической грамотности в то время, когда объем и значение сетевых информационных ресурсов стали сопоставимы с объемами и значимостью информационных ресурсов на бумажных носителях. Безусловно, информационная грамотность является важным фактором успешности достижения поставленных целей в сфере профессиональной и научной деятельности, а также в повседневной жизни в условиях информационного общества.

Когда мы говорим о той или иной грамотности человека (будь то знание им того или иного языка, владение навыками письма или чтения, компьютерная или информационная грамотность), то подразумеваем прежде всего его знания, умения и навыки использования того или иного способа коммуникации.

Стремительное развитие современных информационно-коммуникационных технологий привело к появлению широкого спектра средств коммуникации и к изобретению такого термина как «трансграмотность» (*transliteracy*)¹⁶². Основная идея введения в оборот данного термина заключается в том, что человек сегодня должен обладать всеми видами грамотности, т.е. своеобразной «интегрированной» грамотностью в отношении всех известных сегодня коммуникационных технологий. Британский профессор Сью Томас (Sue Thomas) предложила следующее определение «трансграмотности»: *«способность читать, писать и взаимодействовать посредством целого набора платформ, инструментов и каналов передачи информации от написания и устной речи через рукописи, печатные материалы, телевизионные и радиопередачи до цифровых социальных сетей»*.

Введение термина «трансграмотность» отражает социальное значение понятия «грамотность», т.е. те свойства современных средств коммуникаций, которые дают возможность каждому человеку донести свое мнение до широкой аудитории, разрушают барьеры между научным сообществом и широкой общественностью и – за счет все более предпочтительного распространения знания посредством социальных сетей – ставят под сомнение стандартные процедуры формирования авторитетного мнения. Профессор Томас указывает на «возрастающую потребность организаций и отдельных лиц разрабатывать более широкие и более открытые сети, партнерства и сообщества для обмена идеями и внедрения инноваций» (*курсив автора*).

Лейном Вилкинсоном была предложена следующая таксономия грамотностей (см. рис. 1), которая близка распространенному в русскоязычной среде понятию «информационная культура».

¹⁶² Introducing transliteracy: What does it mean to academic libraries? [Electronic resource]. <http://crln.acrl.org/content/71/10/532.full> [проверено 12.10.2012].

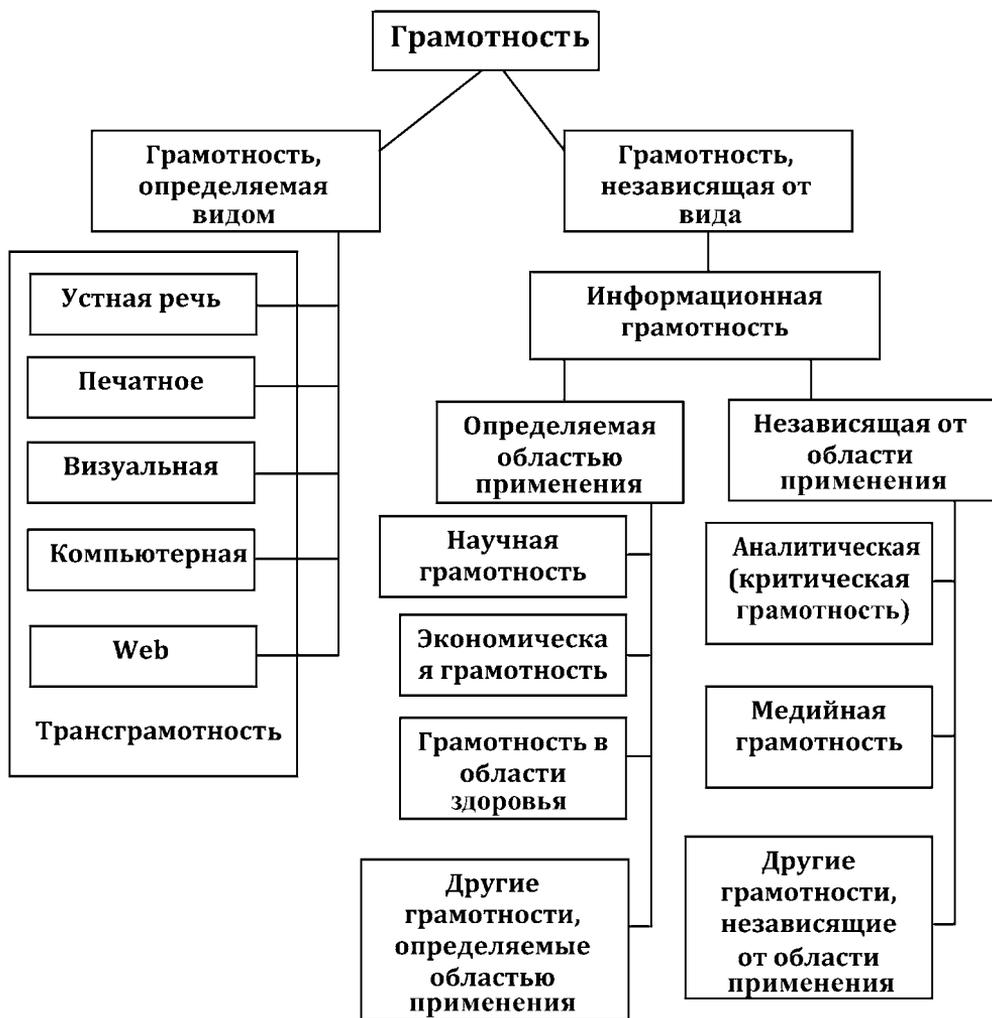


Рисунок 1. Таксономия грамотностей, предложенная Лейном Вилкинсоном.

Ю. Дрешер предлагает рассматривать информационную культуру личности как комплекс компонентов, имеющих разное функциональное назначение¹⁶³, например, *коммуникативная культура* (культура общения); *лексическая* (языковая, культура письма и оформления деловой документации); *книжная, читательская* (культура чтения); *интеллектуальная* (культура научного исследования и умственного труда); *информационно-технологическая* (культура использования современ-

¹⁶³ Дрешер, Ю.Н. Информационное обеспечение ученых и специалистов : учеб.-метод. пособие / Ю. Н. Дрешер. – Санкт-Петербург: Профессия, 2008. – 464 с.

ных информационных технологий); *информационно-правовая; мировоззренческая и нравственная; библиографическая.*

Деятельность большинства библиотек УВО сегодня сфокусирована в основном на таких составляющих ИКЛ, как ее *информационно-технологическая, библиографическая и информационно-правовая* компоненты. В определенной мере благодаря проводимым книжным выставкам, встречам студентов с писателями и поэтами библиотека способствует формированию *книжной, читательской* культуры (культуры чтения).

Если сопоставить трансграмотность и информационную культуру, то их основным отличием будет отсутствие у первой и присутствие у второй таких компонентов, как «информационное мировоззрение» и «мотивация», на что обратила внимание Н. Гендина. Хотя авторы и популяризаторы термина «трансграмотность» утверждают, что людям необходимо быть грамотными, для того чтобы быть вовлеченными в общественную жизнь и вносить свой вклад в общественное развитие, они стараются придерживаться нейтральной позиции, ни слова не говоря о мотивации, которой люди руководствуются в подобной общественной деятельности.

Такая «нейтральная» позиция имеет свои давние корни. На открытие Всемирного конгресса библиотекарей в Париже летом 1935 года для традиционной приветственной речи был приглашен молодой, но уже известный испанский философ Х. Ортега-и-Гассет. Искренне желая помочь библиотекарям, он провозгласил их «новую миссию»¹⁶⁴, которая, по его мнению, состоит в том, чтобы стать «гигиенистом чтения», защищающим читателя от ненужных книг. Философ считал, что человечество страдает от избытка книг: «В настоящее время читают слишком много: удобная возможность получить без особого, точнее, почти без всякого труда со своей стороны бесчисленные мысли, содержащиеся в книгах или газетах,... уже почти приучила среднего человека не мыслить самостоятельно, не продумывать вновь то, что он читает ... Я представляю себе будущего библиотекаря в виде фильтра, который должен встать между бурным потоком книг и человеком».

Международное библиотечное сообщество встретило речь философа очень сдержанно, а вскоре появились и критические отзывы. Однако, оценивая медийную среду, в которую погружен человек сегодня, трудно не согласиться с Ортега-и-Гассетом в том, что «когда читают много и думают мало, книга становится страшно эффективным инструментом фальсификации жизни».

Вряд ли кто-то будет оспаривать тот факт, что основная миссия библиотеки как социального института – это развитие у человека определенного мировоззрения. Библиотека всегда была *хранилищем и средством распро-*

¹⁶⁴ Ортега-и-Гассет Х. Миссия библиотекаря // Человек читающий. – М., 1990. С. 307–325.

странения идей – в начале библиотечной истории среди узкого круга избранных («посвященных») для передачи от правителя его наследнику или для использования идеологами-жрецами, а по мере развития человеческой цивилизации – для все более широких слоев населения.

Помимо библиотеки, на формирование идеологии и культуры человека оказывают влияние различные социальные институты: семья, школа, окружающий социум (например, посредством средств массовой информации). Однако, на наш взгляд, особую роль в условиях глобального общества играет в этом процессе университет.

По мнению одного из выдающихся мыслителей и литераторов XIX века Джона Генри Ньюмена, цель и задачи университета – формирование у его выпускника «культуры интеллекта», «подлинная культивация ума». Именно в этом, а не в моральном воспитании, приобретении разнообразных знаний, умении красиво говорить и вести себя или в получении профессии, заключается смысл университетского свободного образования.

Университет и сегодня – один из важнейших социальных институтов общества и его «несущая конструкция». А современная университетская библиотека как специфический субъект культуры в университетском сообществе должна ориентироваться на такие приоритеты, как устойчивое поступательное развитие человеческой цивилизации и обретение человеком гармонии с самим собой, обществом и природой, и придерживаться в своей деятельности следующих положений:

1. университет в целом является центром культурупорождающего образования;
2. культура – «это огромное целостное явление, и в понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства...» (Д. С. Лихачев);
3. культура – это сумма текстов, основным хранилищем которых на протяжении тысячелетий была и остается библиотека; на тексте базируется деятельность различных структурных подразделений университета, следовательно, университетская библиотека, или, точнее, ее информационные ресурсы и службы должны стать одной из основных составляющих их деятельности;
4. главная функция культуры в обществе и, соответственно, библиотеки – гуманитарная, т.е. «человекотворческая»;
5. миссия университетской библиотеки как триединства учреждения культуры, информационного центра и центра социальных коммуни-

каций заключается в поддержке и развитии различных форм и путей трансляции накопленных человечеством за свою историю знаний на пользу человеку и обществу;

6. реальный мир социальных коммуникаций в силу человеческой природы чрезвычайно противоречив, и поэтому эффективность трансляции знаний во многом зависит от личностных качеств их передающего;
7. диалог является категорическим императивом.

С учетом этого университетская библиотека призвана стать полноценной интегрирующей составляющей культурной платформы в университете, обеспечивая за счет своих материальных и людских ресурсов взаимосвязь, взаимодействие и сотрудничество различных структурных подразделений с целью эффективного выполнения университетом своей миссии.

Фундаментальная библиотека Белорусского государственного университета пока еще делает только первые шаги в направлении создания такой культурной платформы в университете. Отправным пунктом можно считать проведенную под эгидой ЮНЕСКО 12–14 октября 2011 г. на базе ФБ БГУ XII международную конференцию «Менеджмент вузовских библиотек: Роль библиотеки университета в формировании информационной культуры специалиста XXI века»¹⁶⁵. В работе конференции приняли участие 122 человека – представители 24 вузовских библиотек Республики Беларусь, 8 вузовских библиотек России, Украины, Польши, Литвы, Германии и библиотек других систем и ведомств. Отличительной особенностью данной конференции при сопоставлении с предыдущими было то, что основные доклады на конференции делали не библиотекари, а ученые и преподаватели – социологи, биологи, философы, лингвисты и филологи. При формировании программы конференции члены программного комитета стремились выявить специфику и механизмы формирования информационной культуры в системе высшего образования (мировоззренческую, когнитивную, коммуникативную, практическую), а также обобщить опыт работы вузовских библиотек стран дальнего и ближнего зарубежья по формированию информационной культуры пользователей.

Были предложены формы изучения степени удовлетворенности пользователей, этапы планирования программы и ожидаемые результаты обучения, а также шаги измерения показателей результатов обучения.

В рамках конференции состоялось также торжественное открытие виртуального читального зала Электронной библиотеки диссертаций Российской государственной библиотеки при ФБ БГУ, и заседания таких секций, как:

¹⁶⁵ Информация о конференции доступна по адресу: <http://www.library.bsu.by/?vpath=/methodicalcentre/conferences/2011/>.

-
- «Участие библиотеки в формировании информационной среды и информационно-технологической культуры пользователей в университете»;
 - «Актуальные вопросы современности и влияние университетской среды на формирование мировоззрения студента».

По итогам конференции приняты следующие рекомендации:

1. Создать международную инициативную группу из участников конференции, представителей вузовских библиотек для взаимодействия с целью решения проблем формирования информационной культуры личности пользователя вузовской библиотеки.
2. Разработать рубрикатор такого междисциплинарного научного направления, как информационная культура личности.
3. Создать доступную через Интернет базу данных (репозитарий) методических материалов в помощь формированию информационной культуры пользователя вузовской библиотеки.

ИТОГОВЫЙ ДОКУМЕНТ

Московская декларация о медиа- и информационной грамотности

Кардинальные изменения медиасреды и рост объемов информации сегодня оказывают на людей гораздо более сильное влияние, чем прежде. Для того чтобы благополучно существовать в новой медиа- и информационной среде, успешно в ней функционировать, находить эффективные решения проблем во всех сферах жизнедеятельности, отдельные граждане, их сообщества и целые нации должны обладать рядом важных компетенций, которые позволяют искать информацию, критически ее оценивать, создавать новую информацию и новые знания, используя при этом доступные инструменты и форматы, а также распространять информацию и знания по разнообразным каналам. Владение подобными компетенциями открывает новые возможности для повышения качества жизни. Однако при этом каждый человек и общество в целом сталкиваются с рядом препятствий и проблем, число которых постоянно возрастает. Среди них:

- Недостаток ресурсов и неразвитость инфраструктуры;
- Цензура, сужение общественного сектора информации, коммерциализация, приватизация и монополизация информации;
- Недостаточное внимание к культурному и языковому разнообразию;
- Избыточные и нецелесообразные правовые ограничения на доступ к информации, на владение информацией и на ее распространение;
- Недостаточное осознание проблем долгосрочного сохранения информации, в частности, персональной информации в цифровых форматах;
- Отсутствие межведомственного сотрудничества и междисциплинарного взаимодействия заинтересованных сторон (библиотекарей и медиапедагогов; СМИ и учреждений высшего образования и т. д.).

В этом контексте 24–28 июня 2012 г. в Москве была организована Международная конференция **«Медиа- и информационная грамотность в обществах знания»**. Ее основными целями являлись повышение осознания важности, масштаба и остроты проблем формирования медиа- и информационной грамотности на политическом уровне, в сферах образования, массовой коммуникации и информации, а также среди широкой общественности; выявление приоритетных проблемных областей; определение политических и профессиональных

стратегий и содействие наращиванию усилий по продвижению медиа- и информационной грамотности на международном и национальном уровнях.

Организаторами конференции, проводившейся в рамках председательства России в Межправительственной программе ЮНЕСКО «Информация для всех», выступили Министерство культуры Российской Федерации, Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» и Секретариат ЮНЕСКО, Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА), Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» и Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества.

В конференции приняли участие свыше 130 специалистов из 40 стран со всех континентов. В их числе – руководители и эксперты ведущих специализированных межправительственных и международных неправительственных организаций, международные эксперты в области политики построения обществ знания; ведущие исследователи и преподаватели, работающие в сфере журналистики, библиотечного дела, педагогики; руководители и сотрудники органов власти, осуществляющих управление в сфере образования, библиотечного дела, печатных и электронных СМИ; представители международных и национальных профессиональных объединений специалистов по медиа- и информационной грамотности; представители организаций и учреждений, занимающихся изданием профессиональной литературы в сфере медиа- и информационной грамотности; руководители и представители СМИ.

Участники конференции пришли к следующим выводам:

1. Медиа- и информационная грамотность является необходимым условием для устойчивого развития открытых, плюралистических, инклюзивных обществ знания, а также институтов гражданского общества, организаций, сообществ и отдельных лиц.
2. Медиа- и информационная грамотность – это совокупность знаний, установок, умений и навыков, которые позволяют получать доступ к информации и знаниям, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять их с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и с соблюдением прав человека. Медиа- и информационно грамотный человек может использовать различные средства, источники и каналы информации в личной, профессиональной и общественной жизнедеятельности. Он знает, когда и какая информация требуется и для чего, где и как ее

можно получить. Он понимает, кто и с какими целями создал и распространяет эту информацию, он имеет представление о ролях, функциях и ответственности СМИ, институтов памяти и других поставщиков информации. Он может анализировать информацию, сообщения, представления и принципы, транслируемые медиа и другими производителями контента, определять достоверность получаемой и создаваемой информации по ряду общих, личных и контекстуальных критериев.

Медиа- и информационная грамотность выходит за рамки владения коммуникационными и информационными технологиями и включает навыки критического мышления, осмысления, и интерпретации информации в различных областях профессиональной, образовательной и общественной деятельности. Медиа- и информационная грамотность предполагает умение работать с любыми источниками информации (устными, письменными, аналоговыми и электронными/цифровыми), а также со всеми видами и типами информационных ресурсов.

3. Настоящая декларация строится на основе и развивает положения предыдущих международных документов, таких как Пражская декларация «К информационно грамотному обществу» (2003), Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни «Маяки информационного общества» (2005), Фесская декларация о медиа- и информационной грамотности (2011), а также Рекомендации ИФЛА по медиа- и информационной грамотности (2011). Медиа- и информационная грамотность лежит в основе всех компетенций и навыков, необходимых для эффективной работы по достижению Целей развития тысячелетия ООН, Декларации ООН по правам человека, и целей, провозглашенных Всемирным саммитом по информационному обществу.
4. Для достижения этих целей отдельным гражданам, сообществам, коммерческим предприятиям, государственным и негосударственным организациям и нациям в целом постоянно необходима информация о них самих и об окружающей их физической и социальной среде. Они должны иметь представление о тех разнообразных источниках, посредством которых эта информация может быть найдена, осознана и передана. В то же время медиасреда постоянно трансформируется. Развитие технологий по-прежнему оказывает влияние на профессиональную деятельность, досуг, семейную жизнь и гражданскую позицию. Во всем мире среда обитания людей все в большей степени определяется конвергенцией различных средств массовой информации, интерактивными и сетевыми технологиями и глобализацией. В частности, возросло значение пиринговых и медиасетей

для молодых людей (но не только для них), и процессы взросления и социализации сегодня по большей части происходят за пределами традиционной образовательной среды. Создание медиаресурсов уже не является прерогативой ограниченного круга специалистов, теперь в этих процессах может принимать участие каждый.

5. В то же время сохраняется значительный цифровой разрыв. Многие люди в развивающихся странах не имеют доступа к информации и к СМИ. Даже в развитых странах мира физический доступ к технологиям ограничен, и представителям самых разных сфер и слоев не хватает навыков критического мышления более высокого уровня, которые необходимы для принятия обоснованных решений и поиска путей решения проблем на местном, национальном и международном уровнях во всех сферах жизнедеятельности – личной, социальной, образовательной и профессиональной.

Принимая во внимание вышесказанное, участники Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания» обращаются к правительствам государств, организациям системы ООН (в частности, ЮНЕСКО), межправительственным и общественным организациям, профессиональным ассоциациям и учреждениям образования, науки, культуры, социальным институтам, СМИ, сетевым объединениям, представителям коммерческого сектора и индустрии с призывом:

- a. Признать, что медиа- и информационная грамотность имеет основополагающее значение для благополучия и развития личности, сообществ, экономики и гражданского общества;
- b. Включить развитие медиа- и информационной грамотности в число приоритетных направлений национальной политики в области образования, культуры, информации, СМИ и др.;
- c. Определить ответственность заинтересованных сторон (учреждений образования, средств массовой информации, молодежных и правительственных организаций, библиотек, архивов, музеев, общественных организаций и т.д.), развивать их потенциал и содействовать налаживанию сотрудничества между ними;
- d. Содействовать тому, чтобы система образования инициировала структурные и педагогические реформы, необходимые для развития медиа- и информационной грамотности;
- e. Включить медиа- и информационную грамотность и систему оценки ее уровня в учебные программы на всех уровнях образования, в том

числе образования на протяжении всей жизни, обучения на рабочем месте, подготовки и переподготовки преподавателей;

- f. Уделять первостепенное внимание поддержке учреждений и организаций (в том числе сетевых), занимающихся вопросами медиа- и информационной грамотности, инвестировать средства в развитие этой сферы;
- g. Проводить исследования и разрабатывать соответствующий инструментарий в области медиа- и информационной грамотности, в том числе для создания концептуальных основ, научно-обоснованных методик, индикаторов и методов оценки;
- h. Разрабатывать и внедрять стандарты медиа- и информационной грамотности;
- i. Развивать смежные компетенции, направленные на закрепление навыков чтения, письма, устной речи, аудиовизуального восприятия;
- j. Поощрять межкультурный диалог и международное сотрудничество при развитии медиа- и информационной грамотности во всем мире;
- k. Обеспечивать финансовую поддержку деятельности, нацеленной на долгосрочное сохранение цифровой информации;
- l. Защищать права граждан на свободу выражения мнения, свободу информации, неприкосновенность частной жизни и конфиденциальность, обеспечивать соблюдение этических принципов и других прав.

Данный документ был разработан совместными усилиями представителей 40 стран: Австралии, Азербайджана, Аргентины, Бангладеш, Беларуси, Бразилии, Великобритании, Венгрии, Германии, Египта, Замбии, Израиля, Индии, Ирака, Италии, Кабо-Верде, Казахстана, Канады, Катара, Китая, Кыргызстана, Латвии, Ливана, Литвы, Малайзии, Мексики, Молдовы, Нидерландов, Норвегии, Польши, России, Сербии, Соединенных Штатов Америки, Судана, Турции, Украины, Филиппин, Финляндии, Франции и Хорватии.

Медиа- и информационная грамотность в обществах знания

Составители *Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова*

Перевод материалов зарубежных авторов:

Ю. Д. Кутцов, А. В. Паршакова, Л.Г. Семченко, О.В. Терешкина

Корректор *Е. Г. Сербина*

Компьютерная верстка *И. М. Горюнов*

Ответственный за выпуск *С. Д. Бакейкин*

Издатель:

Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества (МЦБС)

105066, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 2а, стр. 1

Тел./факс: (499) 267 33 34

E-mail: mcbs@mcbs.ru

www.mcbs.ru

Подписано в печать 01.04.2013

Формат 70x100/16

Печ. л. 24,0

Тираж 1000 экз. Заказ №