

А.В. ШТЫРОВ
(Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ЧТЕНИЯ ГИПЕРТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИСТОРИИ

Описаны методика обучения студентов исторического факультета педагогического университета приемам чтения гипертекстов с целью формирования информационной компетентности будущих преподавателей истории и опыт практического применения данной методики.

Ключевые слова: преподавание истории, информационная компетентность, педагогическое образование, гипертекст, коммуникация.

В условиях осуществления профессиональной деятельности в открытом информационном пространстве одной из важнейших составляющих информационной компетентности преподавателя является владение методологией и практическими навыками использования такого информационного средства, как *гипертекст*. М.М. Субботин определяет гипертекст как «соединение смысловой структуры, структуры внутренних связей некоего содержания, и технической среды, технических средств, дающих возможность человеку осваивать структуру смысловых связей, осуществлять переходы между взаимосвязанными элементами» [1, с. 15]. Надо отметить, что связи между фрагментами имеют в гипертексте не меньшую, а иногда и большую информационную насыщенность, чем содержание отдельных фрагментов; в любом случае они являются неотъемлемой частью гипертекста, его «скелетом».

Особенный интерес с точки зрения педагога, особенно педагога-гуманитария, представляют не технологические особенности гипертекста и не методика обучения техническим приемам его создания, а то обстоятельство, что гипертекст является эффективным и адекватным современному состоянию общества *инструментом познания и организации мыслительного процесса учащихся*. Эта особенность гипертекста имеет ценность с точки зрения как автора, так и читателя. В данной статье мы рассмотрим возможности практического применения различных приемов чтения гипертекстов для формирования информационной компетентности студентов исторического факультета педагогического вуза.

М.М. Субботин выделяет три разновидности чтения гипертекста: быстрое (браузинг), медленное и сопровождаемое заметками. Быстрое чтение служит справочно-информационным целям: «...взглянув на предъявленный <...> фрагмент текста, человек быстро определяет, содержит ли он нужную ему информацию и, если нет, – к какому из смежных фрагментов следует перейти» (Там же, с. 74). Проходимые маршруты в этом случае не имеют самостоятельной ценности: главное – найти в лабиринте связей узлы, содержащие ответ на интересующий пользователя вопрос. Медленное чтение предполагает углубление читателя во внутреннюю смысловую структуру представленного в гипертексте содержания, освоение текста. При этом читатель может совершать обратные переходы к уже просмотренным фрагментам, сопоставлять и сравнивать несколько фрагментов (Там же, с. 73). Чтение «с заметками» – уровень, предполагающий включение в читаемый гипертекст собственных мыслей и замечаний читателя, соединение их ссылками с соответствующими фрагментами исходного гипертекста, «активное чтение» (Там же, с. 73–74), которое фактически является переходным этапом к созданию собственно интеллектуального продукта в форме гипертекста.

Эти три уровня чтения гипертекста мы сопоставляем с тремя этапами когнитивного процесса: поиск информации (репродуктивный уровень), ее усвоение и анализ (рефлексивный уровень), порождение на базе этой информации нового личностно значимого знания (креативный уровень). Для исследования протекания этого процесса у студентов-историков мы разработали соответствующие практические задания, предполагающие поиск информации в Интернете, ее анализ и реферирование, а также рефлексии процесса самими студентами, попытки высказывания и фиксации в виде гипертекста собственных мыслей по поводу прочитанного.

В ходе подготовки заданий для студентов и выполнения ими этих заданий нам пришлось столкнуться с двумя разновидностями гипертекста, подходы к изучению и освоению которых оказались принципиально различными. Эти разновидности, пользуясь терминологией М. Маклюэна, мы условно обозначили как «холодный» и «горячий» гипертекст. «Холодными» М. Маклюэн называет средства коммуникации с невысокой информационной насыщенностью (например, телефон), а к «горячим», соответственно, относит средства коммуникации, обладающие «высокой определенностью», находящиеся в состоянии «наполненности данными» [2, с. 27] (например, телевидение). Маклюэн определяет, что «горячие средства характеризуются <...> низкой степенью участия аудитории, а холодные – высокой степенью ее участия, или достраивания ею недостающего <...> Любое горячее средство коммуникации допускает меньшую степень участия по сравнению с холодным <...> лекция обеспечивает меньшее участие по сравнению с семинаром, а книга – по сравнению с диалогом» (Там же, с. 27–28). Логично предположить, что применительно к гипертексту как средству коммуникации (хотя Маклюэн о нем не писал) можно применить те же правила.

Исходя из этого, примем, что «холодный» гипертекст – это гипертекст в «чистом» виде: набор текстовых фрагментов, лишенный каких бы то ни было заранее определенных ориентиров, сюжетных линий, не навязывающий никаких заранее проложенных маршрутов передвижения по ссылкам. «Холодный» гипертекст полностью открыт для творческого чтения, обеспечивая максимально высокую степень участия аудитории: чтобы он приобрел информационную насыщенность, читателю необходимо как минимум построить систему связей между фрагментами. Таким гипертекстом является, например, пространство Интернета.

Однако гипертекст после обработки читателем (или автором) существенным образом изменяет свои свойства: он становится «горячим». Это происходит вследствие того, что из практически неограниченного набора фрагментов, потенциально связанных друг с другом, он превращается в структуру, где все составные части и связи между ними подобраны в порядке, заданном автором в соответствии с его позицией и поставленной им перед собой задачей. Степень вовлеченности читателя в процесс интерпретации гипертекста резко снижается. «Чем в большей степени автор берет на себя решение вопросов, относящихся к порядку чтения элементов гипертекста, тем меньшую свободу выбора он оставляет читателю...» [1, с. 31].

«Горячий» гипертекст, как правило, посвящен одной или нескольким смежным темам. Он может быть составной частью «холодного» гипертекста (например, будучи размещенным во Всемирной паутине, он может иметь ссылки на другие ее ресурсы), а может носить замкнутый, самодостаточный характер. От линейного или иерархического текста (которые, согласно Маклюэну, являются наиболее «горячими» средствами коммуникации) его отличает главным образом сетевая структура связей между фрагментами, причем степень связности и жесткости этой структуры опять-таки задается автором.

Информационная насыщенность, «температура» «горячего» гипертекста выше, чем у обычного линейного или иерархического текста: информационно-смысловую нагрузку в нем несет не только содержание фрагментов как таковое, но и то, каким образом автор связал эти фрагменты между собой. Анализ перекрестных ссылок, заданных автором, позволяет более четко уяснить его концепцию, основную мысль, понять, каким частям излагаемого материала автор придает наибольшее значение, а каким отводит вспомогательную роль. Следуя за авторскими ссылками, можно проследить ход мысли автора, его логику, поэтому чтение «горячего» гипертекста, хотя и не предполагает совершения читателем каких-либо активных действий по структурированию и отбору фрагментов, самостоятельному установлению связей между ними и т. п., также является творческим процессом, требующим от читателя наличия и активного использования навыков, связанных с потенциальной опасностью, которую «горячий» гипертекст может представлять для независимости его мышления. Данная опасность состоит в том, что «горячий» гипертекст может успешно маскироваться под «холодный»: многомерные связи между фрагментами текста и в некоторых случаях отсылки к внешним, как бы «независимым», источникам, создают у читателя иллюзию высокой степени включенности в процесс его освоения, ил-

люзию самостоятельности и свободы их прочтения. На деле же все фрагменты, в том числе и находящиеся на внешних по отношению к читаемому тексту ресурсах, могут быть заранее подобраны, а связи между ними заранее подготовлены автором таким образом, чтобы исподволь подвести читателя к принятию авторской точки зрения. В линейном тексте замаскировать такую манипуляцию сложнее. Гипертекст обладает гораздо более изощренными, по сравнению с традиционными линейными текстами, возможностями манипулирования читателем, навязывания ему авторской позиции, что, по нашему мнению, является не последней причиной повышенной «доверчивости» учащихся к материалам, полученным из Интернета. В связи с этим одним из важных умений при работе с «горячими», или «авторскими», гипертекстами, формированию которых у учащихся необходимо способствовать в первую очередь, является умение критического анализа не только самих текстовых фрагментов, но и объединяющих их связей, установленных автором.

Основная ценность «холодного» гипертекста заключается в предоставлении читателю практически полной инициативы в поиске информации и ее дальнейшем структурировании – определении ценности, распределении по уровням, установлении взаимосвязей, иерархии фрагментов, порядка чтения и т. п. Имея дело с линейным или иерархическим, т.е. уже заранее структурированным текстом, читатель по большей части лишается возможности подобной работы, будучи вынужден следовать логике автора. Это же относится и к «горячим» гипертекстам, которые также являются заранее структурированными. Конечно, во многом степень «подчинения» читателя авторской логике зависит от степени самостоятельности его мышления: он волен соглашаться или не соглашаться с авторской позицией, сопоставлять ее с собственной точкой зрения, но в любом случае отправной точкой, с которой читатель так или иначе вынужден считаться, остается позиция автора. В некоторых случаях это ведет к снижению объективности и корректности усвоения информации, побуждает читателя либо принимать ее «на веру», либо, если у него есть собственное мнение, не совпадающее с авторским, наоборот, относиться к ней с необоснованным недоверием.

Исходя из этого, мы предположили, что практика чтения свободного, или «холодного», гипертекста и создания на его основе собственного текста для дальнейшего использования в учебной практике, будет способствовать выработке и развитию у студентов таких личностных качеств, как способности к:

- критическому анализу получаемой информации;
- логическому мышлению;
- отделению главного от второстепенного;
- установлению причинно-следственных связей между различными фактами;
- моделированию связей между исследуемыми объектами;
- формулированию и отстаиванию собственной точки зрения.

Было сделано предположение, что дальнейшему развитию этих качеств на более высоком уровне будет способствовать создание студентами собственных «горячих», авторских гипертекстов. В целом учебные ситуации творческого чтения и создания собственного гипертекста являются личностно развивающими, т.к. побуждают студента «вникать в процесс эволюции знания, анализировать и критически осмысливать действительность, оценивать ее с позиций личностного жизненного смысла» [3, с. 18].

Для проверки выдвинутых гипотез была разработана и проведена серия экспериментов по разработке гипертекстовых проектов со студентами исторического факультета Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Первый опыт подобного рода состоялся в 1998–2000 гг. В нем принимали участие студенты магистратуры факультета. В ходе эксперимента были разработаны, апробированы и скорректированы серии связанных между собой заданий нарастающей сложности для студентов специалитета, бакалавриата и магистратуры специальности (направления) «История» («Историческое образование»). Система заданий год от года корректировалась в зависимости от результатов выполнения проектов, потребностей студентов и уровня их первичной подготов-

ки в области компьютерных технологий, который с каждым годом повышался, а также от степени развития самих технологий.

В результате к настоящему времени сформировалась трехступенчатая система заданий, ориентированных на быстрое, медленное и сопровождаемое заметками чтение гипертекста. Последняя группа заданий ориентирует студентов на переход к самостоятельной креативной деятельности по написанию собственных гипертекстов. Эти задания, составляющие дополнительную, четвертую ступень, выполнялись магистрантами, уже имеющими определенный опыт в исследовательской деятельности.

Как показали наши наблюдения, большинство студентов младших курсов, даже в последние годы, когда множество молодых людей считает свое существование в виртуальном пространстве компьютерной сети абсолютно естественным, не обладают развитыми навыками информационного поиска и умением четко формулировать его цель. Стремясь как можно быстрее найти нужный информационный фрагмент, студенты осуществляют беспорядочные переходы по гиперссылкам, часто отвлекаясь от цели, или же склонны к быстрому прекращению поиска, удовлетворившись результатами работы поисковой системы по не всегда корректно сформулированному запросу и «выхватывая» из результатов выдачи несколько сайтов, занимающих верхние позиции. Составляя аннотации найденных материалов, студенты уделяли описанию каждого ресурса не более трех-четырёх строк или просто перечисляли разделы сайта. Никакого личного подхода, свидетельствующего об анализе или хотя бы вдумчивом прочтении материалов найденных сайтов, сопоставлении данных различных источников и т.п., студенты в большинстве случаев не демонстрировали.

Неоднократно мы отмечали, что студенты склонны оценивать информационные ресурсы, ориентируясь прежде всего не на текст, а на удобство пользования и оформление, т.е. на внешние признаки. Вследствие этого серьезные, но скучно оформленные сайты (например, публикуемые некоторыми архивами и университетами электронные версии исторических источников и научных трудов) оставались вне поля зрения студентов. Зато их внимание привлекали ярко оформленные и богато иллюстрированные любительские сайты и форумы, в том числе ресурсы коллекционеров и реконструкторов-ролевиков. Несомненно, они также представляют определенную, иногда существенную, ценность, но изложенная там информация зачастую носит либо узкоспециальный, либо спекулятивный, не подкрепленный данными исследований характер, вследствие чего к ним необходимо подходить с определенной долей скепсиса, а навыки научной работы с текстом и его критического осмысления у большинства студентов младших курсов развиты мало. Таким образом, можно сделать вывод о том, что для поиска учебной и научной информации студенты активно пользовались единственно известными им навыками «серфинга», скольжения по поверхности текста без проникновения в его смысл, в совершенстве освоенными самостоятельно, в процессе развлекательного времяпрепровождения в Интернете.

После выполнения заданий первого уровня мы переходили к занятиям по оценке интернет-ресурсов исторического содержания и их критическому разбору в студенческих группах, постепенно восходя от простого серфинга ко второму, «медленному» уровню вдумчивого чтения гипертекста. Этот этап начинался с того, что студентам вновь предлагалось провести в Интернете подбор материалов по интересующей их теме и провести их структурирование по определенным критериям: разделить источники, научные публикации, популярные публикации, определить степень полезности каждого найденного текста для решения поставленной задачи. С помощью поисковых систем студенты определяли ссылки на ресурсы Интернета, содержащие материалы в соответствии с их запросами. Затем необходимо было просмотреть эти ресурсы и составить их каталог в виде текстового файла с html-разметкой, внося в него ссылки на особо заинтересовавшие ресурсы. В этом каталоге студенты пытались отразить в виде сети гиперссылок описанную выше структуру. Каталог становился костяком будущего «авторского» текста, носящего характер реферата или учебного исследования и построенного на основе аналитического обзора найденных ресурсов. Так студенты постепенно поднимались на уровень чтения «с заметками».

В ходе анализа выполнения заданий мы наблюдали изменения в степени сформированности компетенций и личностных качеств студентов. Было отмечено, что их начальный уровень в значительной степени зависит от общего уровня подготовки студентов, уровня их заинтересованности как в освоении новых информационных технологий, так и в овладении профессиональными знаниями в целом. Как правило, студенты более эрудированные, более подготовленные по основной специальности скорее и полнее овладевали предложенной методикой усвоения и анализа информации, представленной в гипертекстовом виде, чем студенты, показывающие средние и ниже средних результаты по основным дисциплинам, а также студенты, менее эрудированные в целом. Что характерно, это наблюдение оказывалось в полной мере справедливо и в отношении тех студентов, которые считали себя более подготовленными в плане компьютерных технологий, подтвердив данные, полученные нами в ходе описанного выше пилотного эксперимента. Иными словами, можно с определенной долей уверенности утверждать, что способность к чтению, пониманию и усвоению гипертекстовой информации зависит в первую очередь не от степени владения компьютерными технологиями, а от уровня эрудиции, умения грамотно сформулировать проблему и поставить задачу по ее решению, способности организовывать собственное мыслительное пространство как неотъемлемую составную часть открытого информационного пространства.

Были также выявлены различия в подходах к чтению гипертекста студентов младших курсов и магистратуры. Среди магистрантов возрастает доля тех, кто читает гипертекст «медленно», «осваивает» его; многие делают заметки. Именно на этот стиль чтения, а также на создание «горячих» авторских гипертекстов на базе исследовательских работ мы делали основной акцент в работе с магистрантами. Отметим, что с момента массового распространения технологий Веб 2.0, под которыми понимаются различные клиент-ориентированные ресурсы социальной направленности, осуществление чтения «с заметками» стало в техническом отношении занятием чрезвычайно легким. Теперь для этого не нужно знать основы языка html или обладать другими специальными техническими навыками. Достаточно завести блог (сетевой дневник) на одном из специально предназначенных для этого ресурсов или зарегистрировать аккаунт в одной из многочисленных социальных сетей, и у читателя появляется возможность формировать собственный гипертекст, собирая его из других публикаций, предлагаемых ему системой в соответствии с заявленными интересами (подписками), комментируя эти фрагменты, а также создавая и публикуя собственные тексты, которые становятся объектами комментирования со стороны других пользователей системы.

Возвращаясь к вопросу об особенностях и различиях восприятия гипертекста студентами младших курсов и магистрантами, отметим, что для первых гипертекст представлял собой (за довольно редкими исключениями) совершенно новый, непривычный способ изложения материала, резко отличающийся от привычного им по учебе в школе линейного текста. Несмотря на кажущуюся «продвинутость» в использовании современных информационных технологий (в последние годы – прежде всего социальных сервисов), студенты не представляли себе, как можно использовать эти навыки в учебной ситуации. Продолжающая существовать по законам модернистской педагогики школа прочно сформировала у них стереотип обучения как линейного восприятия нарративного материала, требующего скорее отсутствия самостоятельной интеллектуальной активности, чем ее наличия. В связи с этим студенты «терялись», оказавшись в ситуации самостоятельного поиска учебного материала в открытом информационном пространстве, воспринимаемого ими до сих пор исключительного в виде полигона для проведения досуга, не имеющего никакого отношения к учебному процессу. Они испытывали серьезные затруднения практически на всех этапах работы: формулируя запросы для поисковых систем, оценивая релевантность и значимость найденных текстов, проводя их сравнительный критический анализ с целью установления степени достоверности. Такие же действия, как установление структуры текстов, определение порядка перекрестных ссылок между ними, не смог выполнить в полном объеме практически ни один первокурсник.

Среди магистрантов наибольшие затруднения вызывало составление корректных запросов к поисковым системам. Однако эти затруднения преодолевались сравнительно быстро, после двух-трех практических занятий. С анализом же найденного материала и его оценкой проблем было меньше. Это обстоятельство, на наш взгляд, связано с тем, что при работе с компьютерным гипертекстом магистранты успешно пользовались методами работы с научными текстами, которыми овладели в ходе своей учебно-исследовательской деятельности. Ведь опубликованные традиционным «бумажно-полиграфическим» способом научные тексты, связанные друг с другом, также являются своего рода «ручным» гипертекстом, поэтому магистранты, по сути, уже были знакомы с основными принципами гипертекста и методами работы с ним, хотя в большинстве своем этого не осознавали.

В ходе работы с магистрантами выявился еще один интересный и полезный эффект: многие из них отметили, что освоение методов работы с гипертекстами, реализованными с помощью компьютерных технологий, помогло им по-новому взглянуть на способы и методы работы с традиционными текстами, более эффективно организовать ее. Магистранты заявляли, что стали больше внимания уделять необходимости проверки и подтверждения информации данными дополнительных источников, сопоставлению и анализу различных точек зрения, встречающихся в литературе, методам извлечения объективной информации из тенденциозных текстов, развитию навыков «нелинейного чтения».

Литература

1. Субботин М.М. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации // Итоги науки и техники. Сер. : Информатика. М. : ВИНТИ, 1994. Т. 18.
2. Маклюэн Г.М. Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. М. : Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003.
3. Петров А.В. Методологические и методические основы личностно-развивающего компьютерного образования. Волгоград : Перемена, 2001.



Formation of the ability of reading hypertexts by students of history faculty of a pedagogical higher school as the means of development of future history teachers' information competence

There are described the methods of teaching students of the history faculty of a pedagogical university to master the hypertext reading methods with the aim to form future history teachers' information competence and the experience of the practical use of the given methodology.

Key words: *teaching history, information competence, pedagogical education, hypertext, communication.*