



Az információs műveltség szemléletének változásai*

KOLTAY Tibor

Bevezetés

2017-ben volt tízéves a *Journal of Information Literacy* (JIL) című, nyílt hozzáférésű szakfolyóirat. Ebből az alkalomból több, az információs műveltség problémaköréhez kötődő neves szakembert kértek fel egy-egy cikk megírására. Kiemelkedő jelentőségű cikkgyűjteményről van tehát szó, amelynek fontosabb tartalmait érdemes volna egy szemlében közzétenni. Ennek ellenére jobbnak láttam, ha válogatok ezekből az írásokból, mivel arra ösztönöztek, hogy elgondolkozzam az információs műveltség természetéről, tehát ne pusztán a jubileumi írások szemléjét adjam, hanem – részben más olvasmányaim hatására – reflexióimat is hozzájuk kapcsoljam. Ez a megfontolás azt hozta magával, hogy a JIL jubileumi számában megjelent cikkek és az ott publikált cikkek szerzői által hivatkozott dolgozatok mellett más írásokból vett gondolatok is bekerültek ebbe az áttekintésbe.

Itt említem meg, hogy éppen 2007-ben, tehát tíz évvel a JIL jubileumi számának megjelenése előtt látott napvilágot a *Könyvtári Figyelő* hasábjain egy írásom, amelynek a következő volt a címe: *Információs műveltség: pedagógiai forradalom a könyvtárban?* Hogy ez az írásom ugyanabban az évben jelent meg, mint a JIL, természetesen csak véletlen. A cím viszont nem az, még akkor sem, ha a végén kérdőjel van.¹ Természetesen nem érdemes akkori megállapításaimat ismételnem, azonban néhány, akkor és most is aktuális véleményre vissza kell majd térnem.

Mostani dolgozatomban a lehető legkevesebb figyelmet igyekeztem szentelni az információs műveltség definícióinak. Teszem ezt annak ellenére, hogy az információs műveltség meghatározásai kapcsán két kérdés nyilvánvalóan örökös vita tárgya marad. Egyrészt vitatható, hogy ezek a meghatározások elméleti és gyakorlati konszenzus alapján születtek-e,² másrészt újra felmerül az a régi kérdés is, hogy a velük

* Készült az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” projekt támogatásával.

való foglalatosság nem az információ műveltségi oktatótól veszi-e el az energiát.³

Az információ műveltség modelljeinek bemutatására sem térnek ki. Észre kell ugyanis vennünk, hogy ezek a modellek gyakran olyan kulcskompetenciákat írnak le, amelyek a sokak által bírált készség alapú szemléletet erősítik. Természetük lehet hipotetikus, ha szakmai szervezetek és intézmények diskurzusain és retorikáján alapulnak, ugyanakkor létrejöhetnek viszonylag kis mintákon elvégzett empirikus kutatások nyomán is. Miután megszülettek, már sok modellel nem foglalkoznak tovább, nem tesztelik őket és nem vizsgálják érvényességüket.⁴

Összességében tehát a definíciók és a modellek fontosságát nem tagadva, inkább az információ műveltséghez kötődő szemléletére és annak változására fogok koncentrálni a következőkben. A szemlélet alakulását viszont nagymértékben befolyásolták az információ műveltséggel kapcsolatos kompetencialisták, amelyek közül kettőnek feltétlenül teret kellett adnom, mivel a készséglisták alapján viszonylag egyszerű az információ műveltség mérése, tehát nem kell őket feltétlenül elvetnünk.

Az információ műveltség természete

Az információ műveltség kezdetei egyaránt kötődnek az információ mennyiségi növekedéséhez és azokhoz a körülményekhez, amelyek lehetővé tették, hogy az információhoz kapcsolódó szakmák maximsan kihasználják az információ gyűjtésének és terjesztésének lehetőségeit.⁵ Az iránta megnyilvánuló igényt a technológiával kapcsolatos, az oktatást is érintő politikai, szociális és gazdasági indíttatású társadalmi feszültségek váltották ki és formálták.⁶

Amikor aztán az olyan fogalmak, mint az *információs társadalom*, a *tudástársadalom*, a *tudás gazdaság* és a *tudásipar* megjelentek az 1960-es években, elkezdődött az a folyamat, amely annak felismeréséhez vezetett, hogy az információ környezet megváltozása társadalmi változásokat is hozhat magával.

Az információ műveltség egyesek szerint egy az írástudások közül, mások szerint viszont számos írástudást fog át.⁷ Ahhoz, hogy természetét és változásait meghatározzuk, vissza kell nyúlnunk az írástudásról alkotott nézetek egy részének átalakulásához. Az *information literacy* szókapcsolat ugyanis *információs műveltség* néven gyökeresedett meg a hazai gyakorlatban, ami dicséretes, viszont kevésbé hangsúlyozza kapcsolatát az írástudással. Az információ műveltség szemléletének alakulásában je-

lentős szerepet játszott az írástudás fogalmának az a változása, amelyet két fontos modellje, az autonóm és az ideológiai (ideologikus) modell közötti különbség mutat. A korábbi, autonóm modell az írástudást a körülményektől független, az egyén belső, kognitív folyamatai által meghatározott cselekvésként kezelte. Ennek megfelelően valaki vagy írástudó, vagy nem, tehát írástudásának szintje kvantitatív eszközökkel mérhető. Az ideologikus modell viszont szituációkhoz kötött társadalmi gyakorlatként tekint rá.⁸ Ez a szemlélet azt mondatja velünk, hogy az írástudás nemcsak szövegek kódolása és dekódolása, hanem meghatározott interakciók útján történő jelentéskonstruálás is.⁹

Az ideologikus perspektíva kontextusában minden közösségnek megvan a maga írástudása. A szociolingvisztikai hagyományból táplálkozó New London Group ehhez hozzáadta az összetett, többféle jártasságot magában foglaló írástudás (*multiliteracies, többszörös műveltség*) fogalmát, amely azokat a változásokat veszi figyelembe, amelyek egyrészt abból erednek, hogy az új technológiák a kommunikáció többféle formáját teszik lehetővé, másrészt annak tudhatók be, hogy globalizálódó világunkat a nyelvek és a kultúrák sokfélesége jellemzi. Ennek megfelelően nem egységes képződményként határozzák meg az írástudást, hanem abban a térben helyezik el, ahol az írás, olvasás és az interneten történő kommunikáció eltérő kulturális háttérrel rendelkező egyének találkozásakor, különböző kommunikációs technológiák felhasználásával valósul meg.¹⁰

Az információ műveltség néhány elméleti perspektívája

Nem kétséges, hogy az információ műveltség korszerű szemléletének tükröznie kell a technológiai fejlődés – mindenekeelőtt a közösségi média – hatására létrejött új társadalmi-technikai konfigurációkat, továbbá azokat a társadalmi, ideológiai és fizikai kontextusokat, amelyek az információ és technológiai termékek használatát meghatározzák.¹¹ Az információ műveltség fogalma ugyanis egy olyan információ környezetben jelent meg, ahol az információkhoz való hozzáférés még problémákat okozott, miközben jelenünket az információbőség és az abból eredő a túlterhelés jellemzi.¹²

Az írástudás új formái a korábbinál is jobban közelednek egymáshoz, ami alapvetően a technológiai fejlődés hatásának tudható be, pontosabban annak a konvergenciának az eredménye, amelynek hatására

a távközlés, a számítástechnika és az elektronikus média hálózati információs és kommunikációs technológiákként egyesültek.¹³ Ugyanennek a konvergenciának a felismerése eredményezte azt is, hogy megszületett a média- és információs műveltség (*Media and Information Literacy, MIL*) fogalma, amelynek terjesztését az UNESCO szorgalmazza, mivel úgy tekint rá, mint az *empowerment*, vagyis az egyén önirányítási képességének kialakítását, megerősítését és kiterjesztését szolgáló eszközre.

Ahogy arra Lee és So felhívják a figyelmünket, a 21. század változó környezete olyan kompetenciákat és készségeket is megkíván, amelyek eltérnek a megszokottól. Ezek közé tartozik a MIL is, bár az információs műveltség és a *médiaműveltség* (médiatudatosság, média-írástudás, médiaértés) szakemberei nem feltétlenül veszik tudomásul a két terület közötti hasonlóságot.¹⁴ Mindazonáltal, ha a médiaműveltség hatókörét kiterjeszhetőnek tartjuk akár a nyomtatott könyvre is,¹⁵ akkor az annak tudható be, hogy az írástudások körében is számolnunk kell bizonyos konvergenciákkal.

Az információs műveltség és a médiaműveltség között meglevő és egyre inkább kibontakozó kapcsolat is ezeknek a konvergenciáknak az egyikét tükrözi, továbbá arra a felismerésre épül, hogy a média fogalma nem szűkíthető le a közlés valamelyik csatornájára. Részét képezi ugyanis az a felhatalmazás, amelyet a közlő ad az információk közötti válogatásra, tehát magában foglalja a kapuőrzést is.¹⁶ A lektorok, szerkesztők, könyvtárosok befolyásának csökkenésével ezzel a felhatalmazással maguknak a felhasználóknak kell élniük, mivel ők kényszerülnek arra, hogy döntsenek az információ értékes, hasznos vagy releváns voltáról.¹⁷

Ahogy azt a fentiekben említettem, az információs műveltség oktatása sokszor készségek sorának mechanikus elsajátíttatására irányul, ami arra vezethető vissza, hogy az információs műveltség alacsony szintjét gyakran ezeknek a készségeknek a hiányaként kezeljük („a tanuló nincs annak birtokában, amit a tanár vagy a könyvtáros kínálni tud neki”). Ez az elképzelés azt sugallja, hogy akik információsan műveltek, tehát ismerik és alkalmazzák szabványait, a maguk és a társadalom boldogulásának kulcsát tartják kezükben. Így nézve, az információs műveltség gyakran olyan csodaszer képében tűnik fel, amely megoldja az egész életen át tartó tanulás problémáit globalizált világunkban.¹⁸ Az információs műveltség azonban – vitathatatlan hasznossága ellenére – nem csodaszer. Ennek okát történetében is kereshetjük. Az

információs műveltség eszméjét ugyanis a korábbi, tehát a digitális információ térhódítását megelőző, szövegközpontú korszakban főként könyvtárosok propagálták, és kevés visszhangja volt az iskolákban és más oktatási intézményekben.¹⁹ Valószínűsíthető, hogy meghatározása nem volt eléggé átfogó ahhoz, hogy más szakterületeken is gyökeret eresszen,²⁰ ezért legtöbbször szinte kizárólag azokat a technikákat és készségeket értik alatta, amelyek az információ azonosításához, megtalálásához és eléréséhez szükségesek, ahogy azt legismertebb meghatározásából is ismerjük.²¹

Nem véletlen tehát, hogy az információs műveltség elméleti megalapozásával többen elégedetlenek, miközben a megfelelő elméleti háttér megléte hozzásegítene bennünket ahhoz, hogy meg tudjuk ragadni az emberi információs viselkedés, az információfeldolgozás és -felhasználás jellemzőit.²² A multidiszciplináris és integrált elméleti megközelítések iránt ezért egyre nagyobb az igény, tehát ez nemcsak lehetőség, hanem szükségesség is.²³

Az elmélet szükségessége kapcsán látnunk kell, hogy az információs műveltség gyakran arra szolgál, hogy egy meghatározott tevékenységi kör, kutatás vagy az ezekhez köthető célok címkéje legyen. Amikor viszont empirikus fogalomként használjuk, az információsan műveltnak tekintett egyének által végzett tevékenységeket értjük alatta. Ennek az a kockázata, hogy az információs műveltség – a fentebb említett a készség alapú szemlélet következtében – morális és normatív dimenziót kap, mintegy azt sugallva, hogy valamiféle olyan dolgról van szó, amelyet nem annyira leírni, mint inkább elő lehet/kell írni. Az *információs műveltség* kifejezés azonban elméleti-analitikus fogalmat is takarhat, amelyet elemezhetünk és elmélete(k)et alkothatunk vele kapcsolatban.²⁴

Az információs műveltség elméletének megújítását célzó megközelítések közül több azt célozza meg, hogy az információsan művelt egyének tanulását és annak élményszerű megélését, a tanulási élményre való reflektálást és az élménynek új kontextusokra való átvitelét, alkalmazását állítsa középpontba.²⁵ Az ilyen, konstruktivista szemléletű megközelítések azt is hangsúlyozzák, hogy információs műveltség a már említett *empowerment* eszköze. Emellett fontos szerepe van a már meglévő tudásszerkezeteink folyamatos építésében, valamint esetenkénti átalakításában.²⁶

Mindezek fényében a következő három elméleti perspektívára érdemes odafigyelnünk:

- a szociokulturális perspektívára, amely az emberek, a gyakorlat és az eszközök összefüggésében gondolkodik és az ezek függvényében változó információra fókuszál;
- a fenomenografikus megközelítésre, amely az információs élményt (esztétikai és emocionális választ) és a reflexiót állítja előtérbe;
- a diskurzuselemzéshez kötődő szemléletre, amely a diskurzusközösségek szokásaira és szabályaira figyel.²⁷

E három perspektíva mellett azonban olyan más megközelítések is modernnek és az információs műveltség szempontjából relevánsnak tekinthetők, mint a konnektivizmus²⁸ és a kutatásalapú tanítás (tanulás).²⁹

A szociokulturális perspektíva

A szociokulturális elméleti perspektíva alapja az az elképzelés, hogy az információs műveltség magában foglalja annak ismeretét, hogy miként keresünk információt és hogyan használjuk azt meghatározott társadalmi kontextusokban, aminél fogva természete időben és térben is változik.³⁰ Bár nem egységes elmélet, ez a megközelítés a tanulási folyamat szituációkhoz kötött természetét hangsúlyozza, továbbá az egyéni és a közösségi gyakorlat különböző formái közötti viszonyra, vagyis annak a módjára fókuszál, ahogyan megértjük a világ dolgait és cselekszünk a világban. Másképpen szólva, a hétköznapi tevékenységeink magját képező, társadalmilag strukturált és egyúttal a társadalmat strukturáló mintázatokra és erőforrásokra figyel.³¹ Mivel az információs műveltséget olyan tanulási folyamatnak is tekinthetjük, amelynek során a tanulásunkra és az információra reflektálunk további információk felhasználásával, majd a megszerzett tudást új kontextusokba helyezzük,³² az elméleti és módszertani megközelítések családjává szerveződött szociokulturális konstruktivista tanulásemeltek lehetővé teszik integrált megközelítését.³³ Ennek megfelelően összetettségében, társadalmi-kulturális gyakorlatként írják le az információs műveltséget, tehát úgy tekintenek rá, mint azonos helyen található és egy adott környezetben tevékenykedő emberek gyakorlatára. Ez a szemlélet figyelemmel van a gyakorlat-orientált és a szituációhoz kötött megismerésre is, feltételezve, hogy a társadalmi valóság összetevői a mindennapi élet alapját képező gyakorlatból állnak össze. Ilyen módon tehát az információs műveltség vizsgálata az egyéntől a közösségi gyakorlat irányába mozdul el.

Az információs műveltség értelemmel bíró cselekvések soraként valósul meg, amely egyeztetett gyakorlatként is működőképes, tehát a közösségek a résztvevők közös megegyezése útján, a hagyományokat tükrözve alakítják. Ennek alapját olyan diskurzusok képezik, amelyekben normatív, nem rutinszerű megegyezések születnek arról, hogy mi fogadható el információnak vagy tudásnak. Közösségi jellegénél fogva nemcsak a cselekvés eszközeivel köt össze bennünket, hanem önazonosságunkat is formálja, továbbá megadja helyünket az adott társadalmi kontextusban, tehát szükségünk van arra, hogy felismerjük azokat a meghatározott diskurzusokat, amelyek az adott szervezet vagy közösség tudástartományát képviselik.

Amikor egy információs környezettel először szembesülünk, és értelmezni próbáljuk azt, ösztönzést érzünk arra, hogy kapcsolódjunk az adott információs eszközökhöz, technológiákhoz és egyezségekhez. Ez a folyamat nem lineáris, tehát a tudást nem-tudás követheti, amikor az információs környezet összetettebbé válik. Képesnek kell lennünk ugyanakkor arra, hogy felismerjük az adott szervezet vagy közösség tudástartományát képviselő diskurzusokat.

Az információs műveltség első fázisában kapcsolatba lépünk az információs környezet ismeretelméleti módozataival, amelyek a szabály-alapú, kanonizált, objektív és reprodukálható tudást reprezentálnak. Az ehhez az információhoz és a róla való gondolkodáshoz való hozzáférést instrumentális racionalitás irányítja és támasztja alá. Azután ahogy a kezdők gyakorlottabbak lesznek, egyre jobban elmélyülnek információs környezetükben, és hálózatosan kapcsolódnak a környezetükben már helyzetbe hozott, beágyazódott társaikhoz. Kialakul a szakértelmük, ami lehetővé teszi, hogy saját maguk és mások tapasztalatai alapján értékeljék az információt.³⁴

A szociokulturális perspektíva az egyének és a közösségi és (főként) az intézményi gyakorlatok közötti összefüggést hangsúlyozza.³⁵ Alaptételének tekinthető, hogy a tanulás társadalmilag és történetileg meghatározott szimbolikus kódok elsajátítása, ami szemiotikai (főként nyelvi) eszközöktől és jelektől függ, amelyek a társas és a pszichológiai folyamatok között közvetítenek.³⁶ A tanulás szituatív természetét is előtérbe állítja, továbbá kiemeli azt, hogy megfelelően tudnunk kell kommunikálni egy adott közösségi gyakorlat normái szerint; ami arra is vonatkozik, hogy az adott gyakorlat céljának megfelelően tudjunk fizikai tárgyakat használni, mivel a cselekvés és eszköze elválaszthatatlanok

egymástól. Ezzel egyúttal megkérdőjeleződik az információs műveltség elsajátításának általános (generikus) jellege is.³⁷

Az információs műveltség az információforrások ismeretét is jelenti, azonban olyan környezetbe kell helyeznünk, ahol ennek megértése diskurzus útján valósul meg. Meghatározói az emberek, tárgyak, szövegek és testi élmények közötti, megegyezésen alapuló kapcsolatok, amelyek képessé teszik az egyént szubjektív és interszjektív (a szubjektív és az objektív között elhelyezkedő) álláspontok kialakítására.

Ha viszont az elsődleges források (szövegek) szerepét abszolutizáljuk, nemcsak szem elől téveszthetjük a tudás és a tudásreprezentáció más formáit, hanem ki is rekesztjük magunkat a közösségi információ megosztott és együttműködésre épülő világából.³⁸

Az információs műveltség az egész személyiség tevékenysége, ezért nem korlátozható az információs készségekre, mivel amit csinálunk, az testileg is érzékelhető. A szabályokkal és előírásokkal, kapcsolatokkal és értékekkel, valamint a testi-anyagi tényezőkkel összefüggésben a gyakorlat architektúrája strukturálja és szervezi az információs környezetet.

Az információs műveltség gyakorlata nem szigetelhető el attól a környezetétől sem, amelyet azok alkotnak, akik az adott tevékenységet gyakorolják, és ahogyan az adott szakterületre reflektálva tevékenykednek. Az információs műveltségre tehát úgy tekinthetünk, mint a résztvevők azonos helyen található és a részvételben osztozó közösségeinek a társadalmi, anyagi-gazdasági és történeti feltételeknek megfelelő cselekvésére.

Bár az információs műveltség szociokulturális megközelítése a tanulást és az írástudást társadalmi természetű és egy-egy közösséghez köthető tevékenységnek tekinti, alapját képezheti annak, hogy az egyének érzékelését és élményeit is figyelembe tudjuk venni.³⁹

A szociokulturális megközelítés figyel a gyakorlati közösségekre (communities of practice), amelyek olyan kapcsolatrendszerként határozhatók meg, amely személyeket, tevékenységeket, a világot és magukat a közösségeket köti össze. A gyakorlati közösségek tagjainak hasonló az érdeklődési köre és céljai, s ezek a tagok együttműködnek egymással, mivel azonos gyakorlatokat követnek és azonos eszközöket használnak, „képletesen szólva, egy nyelven beszélnek”. A tagok nemcsak az aktuális tevékenység szabályait sajátítják el, hanem azt is, hogy milyen gyakorlatok és ismeretek tekinthetők

legitimnek. Az erre vonatkozó *tacit* információ tükrözi a közösség történetét, feltételezéseit, meggyőződéseit, értékeit és szabályait, amelyeket a közösség határoz meg és kódol.⁴⁰

A tanulás általános természetét hirdető elméletekkel szemben a szociokulturális megközelítés meghatározott helyzetekhez és gyakorlatokhoz köti a tanulást, mivel annak folyamata során, a gyakorlati közösségek kontextusában kulturálisan konstruált eszközökkel és gyakorlatokkal (tárgyakkal, jelekkel, szimbólumokkal, a nyelvvel és a technológiákkal) kerülünk interakcióba, ezért a szociokulturális elmélet az eszköz-központú információs műveltségi gyakorlatokra koncentrál.⁴¹ Ez utóbbiak azonban nem tévesztendőek össze az információs műveltség készségközpontú megközelítéseivel.

A fenomenografikus megközelítés

Bár a *fenomenográfia* kifejezés rokonságot mutat a filozófia fenomenológiai irányzatával, a fenomenografikus megközelítés arra fókuszál, hogy az emberek milyen jelentéseket tulajdonítanak egy adott kontextus különféle elemeinek, vizsgálva, hogy milyen módon tapasztalják és értik meg a különböző jelenségeket. Ez a kvalitatív módszertan segít abban, hogy meghatározott csoportok vagy szakmák képviselőinek információs műveltségi élményeit sikeresen meghatározzuk, gazdag és pontos képet nyerve róluk.⁴² Ezért is van az, hogy a fenomenográfiai kutatás során nyitott kérdések segítségével gyűjtjük az adatokat annak érdekében, hogy ne a kutatók percepciója domináljon, hanem a résztvevők élményeit tudjuk feltárni, tehát nem azt kell kérdeznünk, hogy miért történik valami, hanem azt, hogy mit és hogyan csinálnak a résztvevők, és milyen érzéseik vannak vele kapcsolatban.⁴³

A fenomenográfia alapjául, a szociokulturális perspektívához hasonlóan, a konstruktivista tanulás-elmélet szolgál, tehát a tanulásra úgy tekint, mint jelentéskonstruálásra. Teszi ezt olyan módon, hogy nem kívánja a tanulási élményt jónak vagy rossznak minősíteni, ennél fogva nem arra koncentrál, hogy miként adja át a tudást a tanár a diáknak, hanem a tanuló perspektívájának megértését állítja a középpontba.

A fenomenografikus megközelítésre épülő információs műveltségi oktatás kiindulópontja ezért az, hogy nem az információs készségek valamely, szakértők által összeállított, az információ keresésének és használatának helyes vagy helytelen módját kijelölő listáit kell a tanulókkal bevésetnünk, inkább arra fi-

gyel, hogy a tanulók miként élik meg az információs viselkedést és az információhasználatot, és milyen tevékenységeket végeznek vele kapcsolatosan.⁴⁴

A diskurzuselemzés perspektívája

A diskurzuselemzés könyvtártudományi alkalmazásának célja, hogy megértsük az információs kompetenciák és gyakorlatok társadalmilag és kulturálisan kialakult útjait. A diskurzusokat állítások, feltételezések és jelentések hálózata alkotja. Létrehozói a diskurzus-közösségek tagjai, akik az adott közösségnek az információ keresésével, értékelésével és felhasználásával kapcsolatos hagyományait, formális vagy implicit szabályait alkalmazzák, amikor élményeiket, identitásukat és szociális szférájukat létrehozzák, illetve leírják.

A diskurzuselemzés felől nézve az információs készségek mechanisztikus és a differenciálást nélkülöző, univerzális modelljei nem egyeztethetők össze azzal, ahogyan a különböző diszciplínák diskurzusközösségei az elmélyült tudást és értelmezést létrehozzák. A mechanisztikus megközelítés ugyanis akadályoz bennünket abban, hogy a felhasználókkal, igényeikkel, valamint az információ társadalmi létrehozásának természetével kapcsolatos elképzeléseinket újragondoljuk és kritikusan álljunk hozzájuk.⁴⁵

A diskurzuselemzés és a szociokulturális megközelítés képviselői egyaránt olyan társadalmi cselekvésnek tekintik a tanulást, amelyik a jelentés-konstruáláshoz eszközöket és gyakorlatokat használ.⁴⁶ Feltételezik, hogy az információs műveltség eltérő módon konstruálódik eltérő diskurzusok kontextusaiban.

A diskurzuselemzés azonban azokat az értelmezési eszközöket vizsgálja, amelyekkel az információs kompetenciáknak és gyakorlatoknak értelmet adunk, miközben már meglevő diskurzusokat, kijelentéseket és konceptualizációkat használunk, olyan implicit állításokat fogadva el az információ természetéről, amelyeket nem feltétlenül tekintenénk igaznak és érvényesnek, ha tudatosan és tüzetesen megvizsgál-nánk őket.⁴⁷

Maga az elemzés *Michel Foucault* elméletére épül, amely szerint a diskurzus nem egyszerűen a beszédről és az írásról szól, hanem egyének, szövegek, eszmék és intézmények közötti kapcsolatok hálózatáról, amelyet arra használhatunk fel, hogy történetének és jelenének fényében meghatározzuk, miként jön létre a társadalmi valóság.⁴⁸

Az ACRL keretrendszereinek szemlélete

Nem mehetünk el szó nélkül amellett, hogy az ACRL (Association of College and Research Libraries) széles körben használt és *Az információs műveltség és kompetencia követelményrendszere a felsőoktatásban* címmel magyar nyelven is olvasható információs műveltségi kompetenciaszabvány-gyűjteményt⁴⁹ 2016-ban felváltotta az *Information Literacy Framework for Higher Education (Az információs műveltség keretrendszere)* elnevezésű dokumentum.⁵⁰ A *Követelményrendszer* megállapításait nem is idézem, sőt remélem, hogy ezek viszonylag széles körben ismertek. Az viszont tény, hogy számos kritika érte *készségalapú megközelítése és a kompetenciák mechanisztikus jellege* miatt, legfőképpen pedig azért, mert mindezekhez óhatatlanul az az implicit feltételezés társul, hogy az emberek nem képesek a túlélésre az információk világában, tehát a könyvtárosok segítségére szorulnak.⁵¹ Sőt, még az is felmerül, hogy a Követelményrendszer összeállítói talán szerették volna elkerülni annak a gondolatát is, hogy az egyetemi hallgatóknak lehetnek eredeti, kreatív gondolatai és képesek lennének tudásukat alkalmazni.⁵² Az információs műveltség ilyen megközelítése azonban nem a társadalmi értékeket, gyakorlatokat és az információ társadalmi hasznosítását és azok társadalmi-gazdasági meghatározottságát állítja középpontba.⁵³

A keretrendszer sem valamiféle, „minden betegséget gyógyító csodafű”, bár kétségtelen, hogy vele közelebb kerülhetünk az információs műveltség olyan szemléletéhez, amely a közösségi média széles körű elterjedtségére reagálva új szemlélet lehetőségét kínálja. Nem a mérhető jellemzőkre koncentrálnak, viszont nem feltétlenül jelent törést az információs műveltség fejlődésében.⁵⁴

Természetesen nem volna helyes, ha a könyvtárosok bármiféle irányelvet úgy kezelnék, mint Mózes kőtábláit. Ezen kívül, amikor azt határozzuk meg, mit kell a hallgatóknak tudniuk, nem hagyhatjuk ki a folyamatból az oktatókat, akiket viszont ösztönöznünk kell arra, hogy nevezzék meg preferenciáikat.⁵⁵

A keretrendszer az információ három lehetséges formája⁵⁶ közül nem a dokumentumokban rögzített információra (az információra mint dologra) koncentrálnak, tehát nem a Követelményrendszer gyakorlatát követi, és nem is az informálás aktusával (az információval mint tudással) foglalkozik, hanem az információt mint folyamatot helyezi előtérbe.⁵⁷ Találkozunk azonban olyan véleményekkel is, melyek

szerint nem az információ folyamat jellege a fontos, hanem az, hogy személyes élményként éljük meg. Nem nehéz belátni, hogy ez a szemlélet egybecseng a fentebb már tárgyalt, élményközpontú megközelítésekkel.

Az élményeket többek között azért is kell figyelembe vennünk, mert a tudományos kutatás, de még az irodalomkutatás is rekurzív folyamat, amelynek során az egy-egy kérdésre adott válaszok új kérdéseket vetnek fel. Mindez pedig nem értelmezhető, ha nem vesszük figyelembe az érzelmeket és a kutatáshoz szükséges bátorságot.⁵⁸

A kérdezés fontosságát a Keretrendszer összeállítói is aláhúzzák: az információkeresés nem elsősorban válaszok megtalálását jelenti, hanem arról szól, hogy kérdéseket teszünk fel.⁶⁰ Ez a gondolat eszükbe juttatja Alan Bundy örökérvényű megállapítását, amely szerint globalizálódó világunknak arra van szüksége, hogy információsan műveltek legyünk, sokat olvassunk, tisztán lássunk, gondolkozzunk, és jól értesült emberek módjára kérdezzünk.⁶¹

A Keretrendszer azt is megállapítja, hogy az információkeresés stratégiai felfedezés. Ezzel annak fontosságát hangsúlyozza, hogy ha jelentést akarunk adni az információnak, információkeresésünknek szélesnek és mélynek kell lennie, hiszen amikor információt keresünk, azt nem mindig egyformán tesszük, tehát más és más „nyelvet” használunk, és nem ugyanazon forrásból merítünk.⁶¹

A Keretrendszer összeállítói azt is megfogalmazzák, mennyire fontos annak megértése, hogy milyen szerepet tölt be az információ világunkban. „Úgy fogalmazzuk, hogy az információ áru, amely egyeseknek hasznára lehet, míg másoknak nem. Nincs mindenkinek egyenlő hozzáférése az információ előállításának és terjesztésének eszközeihez. Ha megértjük, hogy az információ érték, akkor kritikus módon tudjuk megítélni, kinek a véleményét van módunk és hajlandóságunk meghallgatni, vagy felerősítve továbbadni.”⁶³

Emily Drabinski szerint az információk megszerzésével nem valami örökre szólót kapunk, hanem megnyílik előttünk a felfedezés egy-egy terepe, ami arra ösztönöz bennünket, hogy új tudást hozunk létre, amely meglévő ismereteinkre épül, és azokat bővíti.⁶⁴ Ebben sem nehéz meglátnunk a konstruktivistá szellemet.

Mivel a Keretrendszer megköveteli, hogy tudomásul vegyünk a nézetek és értékek sokféleségét, összeállítói párbeszédnek tekintik (és így is nevezik) az információk értelmezését.⁶⁵

A Keretrendszer számos állításával egyetérthetünk, viszont nehezebb ezt megtennünk az alapjául szolgáló *küszöbfogalmak* (*threshold concepts*) kapcsán. Ezek egy-egy diszciplína alapjait képző, elvont fogalmak, amelyek viszont nehezen érthetők a hallgatók számára. Ezzel a nehézséggel nem csak a hallgatóknak kell megküzdniük, hiszen több oktató számára sem világos, hogy mit kell értenünk küszöbfogalmak alatt.⁶⁶

A küszöbfogalmak mindenesetre olyan alapeszmék és folyamatok, amelyek egy tudományterületet meghatároznak, viszont annyira meggyökeresedtek az adott területen, hogy gyakran kimondatlanok és ismeretlenek maradnak a gyakorló szakemberek körében. A küszöbfogalmak arra készítetnek, hogy változtassuk meg szemléletünket. Integratívak is, mivel egymástól elkülönült fogalmakat egyesítenek magukban, továbbá segítenek abban, hogy meghatározzuk egy-egy tudományterület (néha egyedülálló) kiterjedését, határait.⁶⁷

Ne felejtjük viszont el, hogy a Keretrendszer egy tágabb diskurzus része, ezért számos eltérő módja van annak, hogy miként használjuk, vagy éppen nem élünk vele.⁶⁸

Következtetések

Bár – kiindulásánál fogva – írásom sok tekintetben retrospektív természetű, bízom benne, hogy az információs műveltség iránt érdeklődő magyar könyvtárosok, de még a téma elméletével intenzíven foglalkozó vagy gyakorlatában már elmélyült kollégák is bőven találtak benne új megállapításokat. Úgy gondolom tehát, hogy számos tanulságot vonhatunk le ezekből az írásokból a hazai elmélet és gyakorlat számára. Ezzel együtt válogatásom – már csak a feldolgozott anyag terjedelme, valamint a szerzők változatos háttere és sok esetben eltérő nézőpontjai miatt is – szubjektív maradt.

Mindenesetre a legnagyobb tanulság az, amit Ross Todd emel ki: véleménye szerint ugyanis rendkívül fontos volna, hogy koherens képet kapjunk az információs műveltséggel kapcsolatos, különböző elméleti talajon létrejött kutatások eredményeiről, ezért szükség volna olyan, több kutatás eredményeit összesítő elemzésekre, amelyek az információs műveltséget mint a funkcionális információs készségek általános készség-készletének elsajátítását vizsgálják. A kérdés ugyanakkor (végső soron) az, hogy az információs műveltségi készségek fejlesztése változtat-e az emberek életén, tanulásán és munkáján.⁶⁹

Látnunk kell azt is, hogy – bár nem új kihívásról van szó – továbbra is szembe kell néznünk azzal a kiegyensúlyozatlansággal, amelyet az okoz, hogy a tanulók csak korlátozott mértékben rendelkeznek a weben található információk kritikai értékeléséhez szükséges képességekkel, miközben az online világban viszonylag otthonosan mozognak. Ahhoz, hogy ezt a felborult egyensúlyt helyreállítsuk, az szükséges, hogy az információs műveltséget összekapcsoljuk az oktatás reflexivitásával tanulás közben és azt követően is.⁷⁰

Két, régebben keletkezett gondolatot is érdemes felidézni, mivel azok ma is érvényesek. *Alan Bundy* ugyanis azt mondta ki, hogy az információs műveltség nemcsak az információról szól, hanem a „tanuljunk meg tanulni” szemléletről is.⁷¹ Erre mintegy rímelnék az Amerikai Könyvtáros Egyesületnek (ALA) az iskolai könyv- és médiatárosok feladatait meghatározó irányelvének szavai, amelyek már 1998-ban ezt mutatják, hogy a tanuláselmélet és az információelmélet alapelemei között konvergencia figyelhető meg.⁷²

Végezetül mondjuk ki, hogy az elmélet tisztázása csak ez első lépés, amelyet megtéve ki kell alakítanunk a megfelelő pedagógiai gyakorlatot is.

Jegyzetek

1. KOLTAY Tibor: Információs műveltség: pedagógiai forradalom a könyvtárban? = *Könyvtári Figyelő*, 53. évf. 2007. 2. sz. 278–288. p. (Jelen cikkem írása közben jutott csak tudomásomra, hogy 1989-ben már megjelent egy hasonló című könyv: BREIVIK, Patricia – GEE, Gordon: *Information literacy: revolution in the library*. London, Macmillan, 1989. XI, 250 p.)
2. KAPITZKE, Cushla: (In)formation literacy: a positivist epistemology and a politics of (out)formation = *Education Theory*, vol. 53. 2003. no. 1. p. 37–53.
3. OWUSU-ANSAH, Edward, K.: Debating definitions of information literacy: enough is enough! = *Library Review*, vol. 54. 2005. no. 6. p. 366–374.
4. TODD, Ross: Information literacy: agendas for a sustainable future = *Journal of Information Literacy*, vol. 11. 2017. no. 1. p. 120–136.
5. TODD i.m., BRUCE, Christine: Information literacy as a catalyst for educational change. A background paper. In: Danaheer, Patrick A. (ed.): *Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?* Rockhampton, Queensland : Lifelong Learning Conference Committee, 2004. p. 141–152.
6. FISTER, Barbara: The warp and weft of Information Literacy: changing contexts, enduring challenges = *Journal of Information Literacy*, vol. 11. 2017. no. 1. p. 68–79.
7. BRUCE i.m.
8. STREET, Brian: What's 'new' in the new literacy studies: current approaches to literacy in theory and practice = *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5. 1993. no. 2. p. 77–91.
9. JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János: Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései = *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 2009. 4. sz. 365–397. p.
10. NEW LONDON GROUP: A pedagogy of multiliteracies: designing social futures = *Harvard Educational Review*, vol. 66. 1996. no. 1. p. 60–92.
11. ŠPIRANEC, Sonja. – BANEK ZORICA, Mihaela: Information literacy 2.0: hype or discourse refinement? = *Journal of Documentation*, vol. 66. 2010. no. 1. p. 140–153.
12. KOLTAY Tibor: Egy „örökzöld téma”: az információs túlterhelés = *Információs Társadalom*, 17. évf. 2017. 3. sz. 39–54. p.
13. LIVINGSTONE, Sonja – VAN COUVERING, Elizabeth J. – THUMIN, Nancy: Converging traditions of research on media and information literacies. Disciplinary and methodological issues. In: COIRO, Julie [et al. (eds.): *Handbook of research on new literacies*. New York; London: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 103–132.
14. LEE, Alice – SO, Clement: Media literacy and information literacy: similarities and differences = *Comunicar*, vol. 21. 2014. no. 42. p. 137–145.
15. Aczél Petra: Médiaműveltség. In: Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban*. Budapest: OFI, 2013, 39–44. p.
16. ACZÉL Petra: Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány. Pozsony: Kalligram, 2009. 302 p.
17. BADKE, William: *Research strategies: Finding your way through the information fog*. (2. ed.). New York [etc.] : iUniverse, 2004. X, 146 p.
18. KAPITZKE i. m.
19. BAWDEN, David – ROBINSON, Lyn: The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies = *Journal of Information Science*, vol. 35. 2009. no. 2. p. 180–191.

20. FREEBURG, Darin: A knowledge lens for information literacy: conceptual framework and case study = *Journal of Documentation*, vol. 73. 2017. no. 5. p. 974–991.
21. ALA Presidential Committee on Information Literacy, Final report. Chicago, Ill.: American Library Association, 1989. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
22. TODD i. m.
23. ŠPIRANEC, Sonja – BANEK ZORICA, Mihaela – KOS, Denis: Information literacy in participatory environments. The turn towards a critical literacy perspective = *Journal of Documentation*, vol. 72. 2016. no. 2. p. 247–267.
24. PILEROT, Ola: Connections between research and practice in the information literacy narrative: a mapping of the literature and some propositions = *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 48, 2016. no. 4. p. 313–321.
25. BRUCE i. m.
26. WALTON, Geoff – CLELAND, Jamie: Information literacy–empowerment or reproduction in practice? A discourse analysis approach = *Journal of Documentation*, vol. 73. 2017. no. 4. p. 582–594.
27. LIMBERG, Louise – SUNDIN, Olof – TALJA, Sanna: Three theoretical perspectives on information literacy = *HUMAN IT*, vol. 11. 2012. no. 2. p. 93–130.
28. TRANSUE, Beth, M.: Connectivism and information literacy: moving from learning theory to pedagogical practice = *Public Services Quarterly*, vol. 9. 2013. no. 3. p. 185–195.
29. LUPTON, Mary: *Inquiry learning: A pedagogical and curriculum framework for information literacy*. In: D. Sales, & M. Pinto (eds.): *Pathways into information literacy and communities of practice. Teaching approaches and case studies*. Amsterdam: Chandos, 2016. p. 29–51.)
30. PILEROT i. m.
31. THORNE, S. L.: Digital literacies. In: M. Hawkins (Ed.): *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. New York: Routledge. 2013. p. 92–218.
32. BRUCE, Christine – HUGHES, Hilary E.: Informed learning. A pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning = *Library and Information Science Research*, 32. vol. 2010. 4. no A2–A8.
33. TALJA, Sanna – LLOYD, Annemaree (eds.): *Practising information literacy. Bringing theories of learning, practice and information literacy together*. Wagga Wagga, New South Wales: Charles Sturt Univ., Centre for Information Studies, 2010. 399 p.
34. LLOYD, Annemaree: Information literacy as a socially enacted practice. Sensitising themes for an emerging perspective of people-in-practice = *Journal of Documentation*, vol. 68. 2012. no. 6. p. 772–783.
35. LIMBERG – SUNDIN – TALJA i. m.
36. BUCKINGHAM, David: *Médiaoktatás*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 2005. 206 p.
37. LIMBERG – SUNDIN – TALJA i. m.
38. LLOYD, Annemaree: Information literacy: Different contexts, different concepts, different truths? = *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 37. 2005. no. 2. 82–88. p.
39. TALJA – LLOYD i. m.
40. LLOYD, Annemaree: *Information literacy landscapes. Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Oxford: Chandos, 2010.
41. LIMBERG – SUNDIN – TALJA i. m.
42. FORSTER, Marc: *Phenomenography. A methodology for information literacy research* = *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 48. 2016. no. 43. p. 353–362.
43. MORRISON, Chris – SECKER, Jane: Understanding librarians’ experiences of copyright: findings from a phenomenographic study of UK information professionals = *Library Management*, vol. 38. 2017. no. 7. p. 354–368.
44. LIMBERG – SUNDIN – TALJA i. m.
45. TODD i. m.
46. PILEROT i. m.
47. LIMBERG – SUNDIN – TALJA i. m.
48. WALTON – CLELAND i. m.
49. CSÍK Tibor (szerk.): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2006. 146 p. <http://www.opkm.hu/download/lmOk.pdf>
50. ACRL Information Literacy Framework for Higher Education. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
51. TODD i. m.
52. FISTER i. m.
53. WEBBER, Sheila-JOHNSTON, Bill: Information literacy. Conceptions, context and the formation of discipline = *Journal of the Information Literacy*, vol. 11. 2017. no. 1. p. 156-183.
54. WEBBER – JOHNSTON i. m.

55. ŠPIRANEC, Sonja – BANEK ZORICA, Mihaela – KOS, Denis: Information Literacy in participatory environments: The turn towards a critical literacy perspective = *Journal of Documentation*, vol. 72. 2016. no. 2. p. 247-267.
56. FISTER i.m.
57. BUCKLAND, Michael: Information as Thing = *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 42, 1991, no. 5, 351-360. p.
58. DRABINSKI, Emily: Turning inward: reading the framework through the six frames = *College & Research Libraries News*, vol. 77. no. 8. 2016. p. 382-384.
59. FISTER i.m.
60. Association of College & Research Libraries: Information Literacy Framework for Higher Education. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
61. BUNDY, Alan: One essential direction: information literacy, information technology fluency = *Journal of eLiteracy*, vol. 1. 2004. no. 1. http://www.jelit.org/6/01/JeLit_Paper_1.pdf
62. DRABINSKI i.m.
63. ACRL: Information Literacy Framework for Higher Education.
64. DRABINSKI i.m. p. 383.
65. DRABINSKI i. m.
66. FISTER i. m.
67. HOFER, Amy R. – TOWNSEND, Lori – BRUNETTI, Korey: Troublesome concepts and information literacy. Investigating threshold concepts for IL instruction = *portal: Libraries and the Academy*, vol. 12. 2012. no. 4. p. 387-405.
68. DRABINSKI i.m.
69. TODD i. m.
70. HUGHES, Hilary – BRUCE, Christine – EDWARDS Sylvia: Models for reflection and learning: a culturally inclusive response to the information literacy imbalance. In: *Change and challenge: information literacy for the 21st century*. ed. Susie Andretta. – Adelaide; Auslib Press, 2007. p. 59-84.
71. BUNDY, Alan: Zeitgeist: information literacy and educational change. Paper presented at the 4th Frankfurt Scientific Symposium. 4 October 2004. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/3301/bundypaper.pdf>
72. Information power. Building partnerships for learning. Chicago ; London : American Library Association. 1998. XIV, 205 p. (Magyarul: Információs hatalom. Partnerkapcsolatok építése a tanuláshoz. Tömörítetté. In: CSÍK Tibor (szerk.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. 2006. 146 p.)

Beérkezett 2018. március 20-án

Új szabványok

A Magyar Szabványügyi Testület az Országos Széchényi Könyvtár (OSZK) megbízásából és az Országos Könyvtári Szabványosítási Bizottság munkaterve alapján elvégezte a következő hivatkozási számú és című szabványok címdolgalas jóváhagyó közleményes kiadását és bevezetését a nemzeti szabványállományba:

MSZ ISO 2709:2018 Információ és dokumentáció. Információs csereformátum

MSZ ISO 10957:2018 Információ és dokumentáció. Kották nemzetközi szabványos azonosító száma (ISMN)

MSZ ISO 15511:2018 Információ és dokumentáció. Könyvtárak és más hasonló szervezetek nemzetközi szabványos azonosítója (ISIL)

MSZ ISO 15836-1:2018 Információ és dokumentáció. A Dublin Core metaadat elemkészlete. 1. rész: Core-elemek

A fenti szabványok angol nyelven érhetőek el, és a Szabványügyi Közlöny 2018. májusi számában kerültek meghirdetésre. Jelenleg több, a könyvtárügyet érintő nemzetközi szabvány teljes körű honosításán, magyar nyelvű közzétételük előkészítésén dolgozunk. A honosításokra is az OSZK OKR Projektjének keretében kerül sor.

Dancs Szabolcs (elnök, Országos Könyvtári Szabványosítási Bizottság) Rác Ágnes (Gyűjteményszervezési igazgató, OSZK, OKR Projekt Könyvtárszakmai munkacsoport vezető)

Forrás: Katalist, 2018. május 17.