

- jól szervezett központi szolgáltatások és erősödő szakmai képzés (otthoni, illetve külföldi doktori szinttel koronázva),
- erős városfejlesztési támogatás a könyvtárak középpontba helyezésére,
- növekvő könyvtári ráfordítások (Szingapúr már amerikai szinten, a miénknél négyszer többet költ egy főre számítva).

Nyilvánvaló, hogy ezek a folyamatok egymást is erősítik: ha az országos és helyi politika sokat vár a könyvtáraktól, akkor ad is, következésképp a könyvtárak szövetségi köre széles hálót képez (messze meghaladva a hazait).

Információs műveltség: pedagógiai forradalom a könyvtárban?

Koltay Tibor

Globalizálódó világunknak olyan állampolgárokra van szüksége, akik rendelkeznek az írástudás készségeivel, információs műveltséggel, akik sokat olvasnak, tisztán látnak és gondolkodnak, jól értesült emberek módjára kérdeznek, megkérdőjelezik a szaktekintélyek, de még saját maguk állításait is.¹

Az információs műveltséget tehát az információ társadalom funkcionális írástudásának is nevezhetjük², de semmiképpen sem túlzás jelentős változásokról beszélnünk. A címben szereplő kérdőjelet azonban egyelőre vegyük komolyan, főként, ha forradalomról beszélnünk.

Bizonyosak lehetünk viszont benne, hogy az információs műveltség oktatása a könyvtárak falain túl terjed, az egész oktatást át kell, hogy hassa.

Definíciók és megközelítések

Elsőnek *Paul Zurkowski* kapcsolt össze 1974-ben két, önállóan is jelentéssel bíró angol szót, így született meg az *information literacy* kifejezés.³

Ezt a kifejezést *információs műveltség*, *információs kultúra*, vagy *információs írástudás*

néven is magyaríthatjuk. Az utóbbi időben az *információs műveltség* elnevezés látszik uralkodóvá válni.

Az *információs írástudás* elnevezés jogosságát leginkább az adja meg, hogy az információs műveltség fogalma az írástudás általános kontextusába ágyazódik be.⁴ Nemcsak a fenti, átvitt értelemben, hanem abban a tekintetben is, hogy alapvető készségei funkcionális írástudás, vagyis nyomtatott és írott információk hasznosításának képessége nélkül nem sajátíthatók el.

Más megfogalmazásban azt mondhatjuk, hogy az információs műveltség kompetenciái nem alakíthatók ki folyamatos és pontos olvasni tudás nélkül.⁵

Ahogy azt *David Bawden* a témával foglalkozó szemléjében megállapítja, szinte lehetetlen az információs műveltség egyetlen, átfogó definícióját megadni.⁶

Az információs műveltség definícióinak többsége az Amerikai Könyvtáregyesület (ALA) definíciójára épül, azt egészíti ki. E szerint a meghatározás szerint információsan műveltnek azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, hogy miként szerveződik



az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban.

Az ALA az információs műveltség kapcsán egy sor szükséges készséget jelöl meg, amelyek a következők:

- az információszükséglet felismerése
- az adott probléma megoldásához szükséges információ azonosítása
- a szükséges információ megtalálása
- a megtalált információ értékelése
- az információ szervezése
- az információ hatékony felhasználása az adott probléma megoldására.⁷

Bawden idéz számos meghatározást, amelyekből többek között leszűrhető, hogy az információs műveltséghez az információ bölcs és etikus társadalmi felhasználásának kritikai tudatossága kapcsolódik.

Az információs műveltséget – ahogy az a későbbiekben látni fogjuk – sokan igen szélesen értelmezik, így hatóköre akár a változások hatékony kezeléséig, társadalmi együttélés, a demokrácia, a produktív, egészséges és kielégítő élet, a jobb jövő irányába is kibővíthető.

Az információs műveltség és a kommunikáció

Az információs műveltség számos meghatározásában megjelenik az információ kommunikálásának motívuma, amely a hagyományos könyvtár, a felhasználóképzés hatókörén messze túlterjed. (Nem kell, hogy feltétlenül így legyen az a jövő könyvtárában is.)

A kommunikáció eszköze egyaránt lehet a beszéd, az írás-olvasás és a számítógép.⁸

Az iskolai könyvtárakkal szemben is megjelenik az a követelmény, hogy segítsék elő a kommunikációs készségek fejlesztését, járuljanak hozzá ahhoz, hogy a diákok a kommunikációs technológia és média valamennyi lehetőségével élni tudó, ügyes információ-előállítók válnak.⁹

Az információs műveltség és az ismeretek kommunikálásának kapcsolata egyaránt megjelenik

az írásban és az olvasásában. Aligha kétséges ugyanis, hogy az információs írástudás szövegekkel való interakciót jelent.

Az írás maga és az írás célzott gyakorlása fejleszti a kritikai gondolkodást. A gondolkodás és az írás ugyanis elválaszthatatlanok egymástól, hiszen az írás (és a beszéd) a gondolkodás konkrét reprezentációja. Az írás a tanulás internalizálásának, a tapasztalatok tudássá való átalakításának is eszköze. Az írás folyamán új összefüggéseket látunk meg és új tudás jut felszínre.¹⁰

A kritikai írás alapja ugyanakkor a kritikai olvasás. Azért is szoros közöttük a kapcsolat, mert írásaink többségében más írott szövegekre reflektálunk, mivel minden témát megelőz az, hogy az adott kérdésekről valaki más már gondolkodott, vele kapcsolatban már kutatásokat végzett, amelyek szövegek formájában, a szakirodalomban is testet öltenek.¹¹

Ezért is mondhatjuk, hogy korunk kommunikációja jelentős részben már nem eredeti szövegek létrehozása, hanem meglévő információk kiválasztása, elrendezése, szűrése és újraalakítása úgy, hogy közben mindez magába foglalja a kommunikáció megfelelő technológiájának megválasztását is.¹²

A korszerű oktatás a tágabb értelemben vett kommunikációt is feltételezi: a folyamatos, fejlesztő kommunikáció feltételrendszerét kell hozzá megteremteni.¹³

A kommunikációt itt kiemelt kérdésként kezeltük. Ennek jogosságát támasztja alá, hogy a kommunikáció – bár némileg kisebb súllyal – szerepel az információs műveltség kulcskompetenciái között.

Soroljuk fel, melyek ezek a *kulcskompetenciák*:

- alapkészségek (írás-olvasás, szövegértés, számolás);
- a csoportmunka kompetenciái;
- az egész életen át tartó tanulásra való készség;
- az információkezelés kompetenciái;
- digitális írástudás;
- kommunikációs kompetenciák (írásbeli, szó-

beli, idegen nyelvi);

- multikulturális kompetenciák (különbözőségek elfogadása, kulturális tudatosság);
- önállóság (önszervezés, függetlenség, önálló döntés, egyéni felelősség, nyitott viszony a munkához);
- az állampolgári léttel kapcsolatos kompetenciák;
- problémamegoldási kompetenciák;
- rugalmasság, a változások kezdeményezése és elviselése;
- szakterülettől függő speciális ismeretek.¹⁴

Ebben a listában nemcsak a kommunikáció szerepel hanem az azt megalapozó készségek is, amelyek az írás és olvasás mellett magukba foglalják a szövegértést, sőt a számolást is. Ne feledjük mindazonáltal el, hogy a kulcskompetenciák között ott vannak az információkezelés kompetenciái is, amelyek elsajátítása és elsajátíttatása nagyjából hagyományosan a könyvtárban történik.

Az információs műveltség és a belső folyamatok

Az az információs univerzum, amelyben élünk igen összetett. Feldolgozásához nem elég, hogy az információkhoz való viszonyulásunk kritikai. Önismeretre, intuícóra és képzeletre is szükségünk van. A feldolgozás egyéni és kollektív, szubjektív és objektív, érzelmi és analitikus. Az információs univerzum tehát legalább annyira a felhasználók belső világában él, mint amennyire rajtuk kívül létezik.¹⁵

Ebből is következik, hogy azokat a folyamatokat, amelyek alapot képeznek az információs műveltség készségeinek elsajátításához, a vele kapcsolatos tudás, ismeretek megszerzéséhez, csak részben ismerjük. Az információs műveltség kutatása tehát pszichológiai, pszicholingvisztikai, kognitív tudományi feladat is, ahogy arra a könyvtárban végzett tevékenységek, különösen pedig a tartalmi fel-

tárás vonatkozásában e sorok írója is felhívta a figyelmet.¹⁶

Természetesen számos ilyen megközelítéssel találkozunk a könyvtártudományi szakirodalomban. A teljesség igénye nélkül, felsorolásszerűen és főként az információ-visszakeresésre szűkítve mondjuk el a következőket.

A könyvtártudomány elmélete és episztemiológiai kérdései kapcsán *Hjørland*-nál olvashatunk a pszichológia szerepéről.¹⁷

Az információkeresés lélektani összefüggéseivel, ezen belül az információkeresés *Ingwersen* által megalkotott kognitív modelljével foglalkozik *Ungváry Rudolf* és *Vajda Erik*.¹⁸

Ugyancsak az „információs viselkedés” kapcsán fejt ki nézeteit az egyén észlelése, emlékezete, a tanulás, a problémamegoldás, a tudás szerkezete, a megértés, a kognitív stílusok, a személyiség és az érzelmek vonatkozásában *Heinström*.¹⁹

Mítoszok az információs műveltségről

Alan Bundy arra figyelmeztet bennünket, hogy az információs műveltségről számos mítosz létezik, amelyekhez – éppen az információs műveltség szellemének megfelelően – kritikusan kell viszonyulnunk.

Első mítosz

Az első mítosz az, hogy az információs műveltség az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használatának képességével azonos. Az IKT-t mint csodaszert feltüntető marketingtől, a komplex kihívásokat technológiai problémává leegyszerűsítő felfogástól különösen a politikusok, oktatáspolitikusok, hivatalnokok, és a rosszul informált, kétségeket nem támasztó média csábul el.

Az IKT és az e-learning sokat ígért, viszont a beléjük fektetett összegekhez képest kevés eredményt hoztak az oktatás számára.²⁰

Tegyünk némi kitérőt és nézzük meg, milyen kritika érte az e-learninget!

Az e-learning keretrendszerek – legyenek azok kereskedelmiek (pl. WebCT) vagy nyílt forráskódúak (pl. Moodle) használata pedagógiai változások nélkül semmit sem ér, még akkor sem, ha a kereskedelmi rendszerek készítői és forgalmazói jelentős fejlődésnek kiáltják ki termékeik használatát, amihez néhány kutató is csatlakozik.

Az eredményes e-learning feltételeit a következőkben határozhatjuk meg:

- Új utakon kell járnia az oktatásnak. Ez közhelynek látszik, ahogyan az is az, hogy az elektronikus eszközök használatával szinte eltűnnek tér és idő határai. Tény, hogy az e-learning eszközeivel élve bárhol és bármikor tanulhatunk, vagy oktathatunk. Az új technológiák egyúttal azt is lehetővé teszik, hogy új oktatási környezeteket hozzunk létre, amelyek a hagyományos szabály-központú oktatást elkerülve az aktív tanulói (hallgatói) részvételt ösztönözhetik.

- A tanár (oktató) hagyományos közvetítői szerepének meg kellene változnia. A tanár ma már nem a tudás, ismeretek egyedüli közvetítője, hiszen a tanuló számos hordozón fér hozzá a tudáshoz. A szöveggközpontú oktatás így veszít jelentőségéből, az oktató pedig egyre inkább segítővé válik.

- Az e-learning aszinkron jellegéből következően több idő jut a problémamegoldásra, elemzésre és a kritikai gondolkodásra, akár a tanórákon kívül is, anélkül tehát, hogy a tanulás folytonossága megszakadna. Ezt azonban meg kell tanulni. A tanuló sokkal több mindenhez férhet hozzá, mint amit egy-egy tanártól elsajátíthat. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az információkat kritikusan tudná kezelni, és megfelelően tudná hasznosítani. A tanár szerepe ezért a tartalom és az előírt tudás közvetítése mellett egyre inkább a kritikai gondolkodási készségek fejlődésének elősegítése.

- Az oktatás módszereinek is meg kell változnia. Egyelőre az a jellemző, hogy az online kur-

zusok keretében az oktatók az eddig is használt, megszokott módszereket alkalmazzák.

- Újra kell gondolni a tanulókkal való viszonyt és a kommunikációt. Az e-learning eszközök nagyobb mennyiségű, az eddiginél interaktívabb kommunikációt tesznek lehetővé. A szerepek rugalmasabbá válnak, részben megváltoznak a hatalmi viszonyok, csökkennek a társadalmi különbségek és megváltozik a tanár-diák viszony dinamizmusa.

- A tanároknak az elektronikus vitafórumok, a chat, az e-mail és más eszközök lehetőséget adnak arra, hogy növeljék az együttműködést kollégáikkal és a „külvilággal”.

- A tanároknak maguknak is tanulniuk kell az új szerepeket.²¹

Az e-learning keretrendszerek esete emlékeztethet bennünket a tudásmenedzsment történetére. A tudásmenedzsment esetében is bebizonyosodott ugyanis, hogy szoftverek megvásárlása önmagában még félmegoldásnak sem tekinthető. Sokminden másra is szükség van.

Ez a kis kirándulás is megerősít bennünket abban, hogy belássuk: az információs műveltség több intellektuális készséget tételez fel, mint a hardver és szoftver használatának készségalapú elsajátítása, amit a „számítógépes műveltség” a legtöbbek számára jelent.

Az információs műveltség nem a technológiákra összpontosít, tartalmazhatja technológiák alkalmazását, viszont nem függ tőlük, hanem inkább intellektuális keretet ad a felismerés, a megértés, a kritikus értékelés és a gondolkodás számára. Az információs műveltség pedagógiájára tehát az kell, hogy jellemző legyen, hogy tartalmát technológiai eszközökkel közvetítjük, az oktatás azonban nem technológia-központú.²²

Második mítosz

A második mítosz az, hogy a felsőoktatásba bekerülő hallgatók információsan műveltek, mivel a középiskolákat széles körben jellemzi a tanuló-

központú, forrásalapú és IKT-központú tanulás. Erről azonban csak sokat beszélnek, a valóság viszont messze nem ilyen. A közoktatás elhanyagolja az információs műveltség fejlesztését, pedig az olvasás elsajátításával együtt ezt sem szabad az iskolarendszerű oktatás késői fázisaira, vagy a szerencsére, esetleg arra hagynunk, hogy útközben „ragad valami” a tanulókra.²³ Vajon milyen képet kapnánk erről idehaza?

Harmadik mítosz

A harmadik mítosz az, hogy az információs műveltség oktatása megoldható könyvtár-központú oktatással, az információs készségek fejlesztésével, a felhasználóképzés „újracsomagolásával”. Az ilyen megközelítés a konstruktivista pedagógia (lásd később) figyelmen kívül hagyásával is jár.

A képzésről az oktatásra való átállás nem könnyű. Az általános készségek fejlesztése könnyebb, kézzelfoghatóbb eredményeket hoz, gyorsabban megvalósítható és olcsóbb, mint a holisztikus oktatás, amely nem korlátozódik információkeresési készségek oktatására és az egy-egy könyvtárban elérhető források megismertetésére.

Problémát jelent, hogy a könyvtárosoknak alig vannak pedagógiai és oktatás-módszertani ismeretei, nem is ismerik, hogyan zajlik a tanulás, miként alakíthatók ki a hatékony tanulás struktúrái, miként ellenőrizhetők eredményei.

Negyedik mítosz

A negyedik mítosz az, hogy az információs műveltség csak az információról szól, nem pedig a „tanuljunk meg tanulni” szemléletről.²⁴

Bundy itt *Maurice Line* szavait idézi, aki szerint egyre inkább értelmetlen, hogy az egyetemeken különálló egységekbe szerveződjön az oktatás, a könyvtár, az IKT és az oktatástechnológia. A „tanuljunk meg tanulni” szemlélet és az információs műveltség fontossága az oktatók és a könyv-

tárosok partnerségéhez kell, hogy vezessen. Az egyetemeket át kell strukturálni, hogy megfeleljenek a társadalmi és az egyéni igényeknek.²⁵

A tantervek feletti ellenőrzés és (végső soron) a hatalom kérdései vetődnek fel, ilyenkor, mivel úgy tűnik, a könyvtárak maguknak sajátítják ki az információs műveltséget. Ez a féltékenység tovább mélyíti az az információs műveltség és a különböző szakok tantervei közötti szakadékot.²⁶

Kinek az ügye?

Az információs műveltség több, egymással is összefüggő kihívásnak a megválaszolására fejlődött ki:

- az információs túlterhelés, amelyet a digitális technológiák gyors fejlődése okozott;
- a kompetens információhasználók iránti társadalmi igény;
- a fogékony és informált munkaerő szükségessége, amelyet az információs társadalom követel meg.²⁷

Nem idézhetjük eleget az UNESCO szakértőinek véleményét, mely szerint az információs műveltség lehetővé teszi, hogy információkhoz jussunk egészségünkéről, környezetünkéről, az oktatásról és munkánkról. Az információs műveltséget tehát be kell építeni az alapfokú, a középfokú és a felsőoktatás tanterveibe, valamint az információs, továbbá az oktatási és egészségügyi szakemberek képzésébe.²⁸

Az UNESCO és az IFLA közös nyilatkozatában megerősíti ezt, és hozzáteszi még, hogy az információs műveltség digitális világban alapvető emberi jog. Pótolhatatlan az egyes emberek és cégek (különösen a kis- és középvállalkozások), az egyes régiók és nemzetek versenyképessége szempontjából.²⁹ Ennek megfelelően messzemenően igaznak kell tartanunk *Z. Karvalics László* megállapítását, miszerint az információs műveltség tömeges megteremtésének fontossága ma legalább olyan alapvető, mint az alfabetizáció elterjesztése volt az ipari társadalom hajnalán,

ilyen módon nem erkölcsi-lelkiismereti kérdésről van szó, hanem racionális számításokon alapuló döntésről.³⁰

Új pedagógiai szemlélet?

Egy új pedagógiai szemlélet szükségességére már 1998-ban felhívta a figyelmet több amerikai könyvtáros-szervezet.

Szinte szó szerint idézhetnénk *Információs hatalom. Partnerkapcsolatok építése a tanuláshoz* elnevezésű dokumentumukat. Ezt nem tesszük, mégis álljon itt néhány hosszabb szemelvény.

„Napjaink tanuláselmélete a diákokat aktív és elkötelezett információhasználóknak tekinti, és aláhúzza a hozzáértő használat elsajátításának a fontosságát. A kognitív pszichológia a tanulást az információkkal és a tapasztalatokkal való dinamikus interakciókon keresztül aktív tudásépítési folyamatként határozza meg. Az információelmélet teoretikusai egyetértenek abban, hogy az információkeresés folyamata tükrözi az ekként leírt tanulási folyamatot: a diákok maguk keresnek, értelmezik és ütköztetik a forrásokat, és olyan munkákat készítenek, melyek hatékonyan fogalmazzák meg és kommunikálják az üzenetet. A tanuláselmélet és az információelmélet alapelemei tehát konvergálnak fölvetve azt, hogy az információ megszerzésében, értékelésében és hasznosításában kialakuló jártasság lényegében azonos az autentikus tanulóval, amit a modern oktatáselmélet támogat.”

Az autentikus tanulás elősegítése megköveteli a modern tanuláselmélet és információelmélet elveinek elfogadását, valamint az oktatás beágyazottságának, kontextusának új felfogását. Mindez magában foglal egy az eddigőtől alapvetően eltérő tanulási környezetet a diákok számára.”³¹

„A cél az, hogy valamennyi diák önállóan, kreatívan keressen információt, értékelje és használja föl azokat a problémák megoldására, kíváncsisága kielégítésére. Ezen képességek birtokában önálló és etikus, magukat folyamatosan képző

tanulókká válhatnak, akik elégedettek személyes életükkel, felelős és eredményes tagjai a tanulóközösségnek és az egész társadalomnak.”³²

„Az iskolai könyvtáros szerepe az alábbiakra terjed ki:

- előmozdítja és erősíti a diákok azon érdeklődését és képességeit, melyek az olvasáshoz, a hallás utáni és a vizuális ismeretszerzéshez kapcsolódnak
- az információs felfogások, stratégiák és képességek teljes tárházát kínálja a diákoknak, hogy tökéletesen elsajátítsák a globális forráskészlet hasznosítását
- fejleszti mindazokat a képességeket, amelyekre a diákoknak szükségük van ahhoz, hogy az információkból értelmes tudást építsenek fel
- az információközlés összetettségének és elmentmondásainak elemzése;
- a különböző nézőpontok – egyéni vélemény, tudományos és kulturális értelmezések – fölismerése;
- az információ értő fölhasználása a kritikus gondolkodásban, döntéshozásban és problémamegoldásban;
- új információk és szellemi termékek létrehozása, amelyek az eszméket eredményesen és hatékonyan adják tovább;
- az információval való felelősségteljes bánásmód, különös tekintettel a szellemi szabadságra, az információhoz való egyenlő hozzáférésre, a szellemi tulajdonra a globális interkonnektivitás korában
- felkészítés az egész életen át tartó tanulásra, azaz olyan tanulókká nevelni a diákokat, akik asszimilálni tudják a különböző nézőpontokat, el tudják fogadni a változásokat, és maguk is hozzá tudnak járulni a közösség jólétéhez.”³³

Modellek

Az információs műveltségnek három modelljét szokták megkülönböztetni. A behaviorista mo-

dell a megfigyelhető viselkedésen alapul, és sokan kritizálják, mert különálló képességeket mér. A konstruktivista modellek a kritikus gondolkodást, az önálló tanulást hangsúlyozzák, mentális modellekre épülnek és a „tanuljuk meg, hogyan kell tanulni” perspektívához kapcsolódnak.³⁴

A konstruktivista tanulásfelfogás elsősorban abban tér el a korábbi felfogásoktól, hogy nem a tudás kívülről való származására, és ebből következően valamilyen közvetítésére alapoz, hanem abban hisz, hogy a tudást a megismerő ember maga konstruálja meg magában, mivel minden tanuló más és más információ-feldolgozó rendszerrel rendelkezik.

A konstruktivista tanulásfelfogás szerint az ember mindig egy előzetes, fejlődésének adott fokára jellemző képet hordoz magában a világról, amely meghatározza tudáskonstrukciós folyamatait.³⁵

Úgy tűnhet, hogy az Internet azzal, hogy az információforrások széles tárházát kínálja, minden megad, amire csak a konstruktivista tanulásfelfogás szellemében vágyunk. A probléma azonban az, hogy túl sok információt zúdul ránk. Az internet nyújtotta „véletlenszerű tudásáradat” ugyanis nem segíti a tudáskonstrukciót.³⁶ Nyilvánvalóan éppen azért van szükség az információs műveltség elsajátítására, hogy csak a tudáskonstrukciót megfelelően szolgáló információkat válasszuk ki.

Nézzük meg az információs műveltség más megközelítésű modelljeit (keretrendszerait) is! A tartalmi modell tárgy-központú, amely arra koncentrál, amit a tanulóknak tudnia kell az információs műveltségről, tehát az információ világra vonatkozó ismereteket tartalmazza.

A kompetencia-alapú modell a készségek és képességek tára. Középpontjában a viselkedés és a teljesítmény áll.

A „tanuljunk meg tanulni” modell konstruktivista megközelítésű, az életből vett problémákból indul ki.

A személyes relevancia modellt és a társadalmi hatás modell lényegét egy-egy kérdéssel világít-

hatjuk meg: Mit hoz az nekem, hogy információsan művelt vagyok? Milyen hatással van az információs műveltség a társadalomra?³⁷

A relációs modell a konstruktivista megközelítést kiegészíti azzal, hogy elősegíti az információ kritikus használatát előtérbe állító személyes értékek fejlesztését. Segítségével az információs környezetre vonatkozó alapos ismeretek, valamint egy olyan informálódási stílus sajátítható el, amely elősegíti, hogy a tanuló a világgal szabadon lépjen interakcióba. A relációs modell az információs műveltséget az információ-használat hét különböző módjával foglalja keretbe:

1. az információs technológiák használata információk gyűjtésére és kommunikálására;
2. a források ismerete és ezek közvetlen vagy közvetítő útján történő elérésének képessége;
3. új szituációk kezelése megfelelő információkeresési és -felhasználási stratégiák útján;
4. az információ ellenőrzése és kezelése mechanikus eszközök, az emlékezet és információs technológiák segítségével;
5. személyes tudásbázis kiépítése új érdeklődési területeken, amely az információ tárolásától abban különbözik, hogy magába foglalja a kritikus elemzést is;
6. a tudás és a személyes távlatok alkalmazása, ami új meglátásokhoz vezet;
7. az információ bölcs és etikus felhasználása;³⁸

A relációs modell a fenti modellekben foglaltakat is beépít(het)i működésébe:

- ismeretek az információ világról (a tartalmi modellből);
- kompetenciák sora (a kompetencia-alapú modellből);
- a tanulás valamely módja (a „tanuljunk meg tanulni” modellből);
- kontextuális és szituációs társadalmi gyakorlat (a személyes relevancia modellből);
- hatalmi viszonyok és társadalmi felelősség (a társadalmi hatás modellből).³⁹

Az információs műveltség jelenlegi uralkodó paradigmája a szöveges információ fontosságát

állítja előtérbe. Ezért kritika is éri, nevezetesen amiatt, hogy nem veszi figyelembe az informális tanulást és az információ más formáit. A szövegközpontú információs műveltség az iskolai (formális) tanulást és a tanulók formálását állítja középpontba, így nem számol az olyan látható és nem látható folyamatok összességével, amelyek annak függvényében változnak, hogy milyen kontextusban zajlanak és milyen tanulási típust testesítenek meg az adott esetben. Pedig az információs műveltség az egész életen át tartó tanulás, a társadalmi felelősségvállalás (már említett értékeit) is kell, hogy képviselje, akár az iskolákon kívül, a munkahelyeken is.⁴⁰

Az információs műveltség kontextusában a tanuló önvezérelten, külső kényszertől függetlenül elkötelezett a tanulás iránt.⁴¹

Ehhez az önvezérelt tanuláshoz kapcsolódnak a *metakognitív működések*. Az ezen az összefoglaló néven nevezett *metakogníció*, *metakognitív tudás* és *metakognitív stratégiák* lehetővé teszik, hogy megértésünket nyomon követhessük, folyamatát értékeljük, továbbá, hogy megtegyük a szükséges lépéseket, amikor a megértéssel problémák vannak.⁴²

A metakogníció legáltalánosabban úgy határozható meg, mint tudás a tudásról. A saját tudásunkról rendelkezésre álló tudás, amelyet a hosszú távú emlékezetben tárolunk. Egyaránt tartalmazza magát a tudást, az önmegfigyelést és az ahhoz tartozó értékítéleteket, valamint az önszabályozást.

A metakognitív tudás magára a kognícióra vonatkozó tudás. A metakognitív stratégiák olyan általános készségek, amelyekkel a tanulást kezeljük, irányítjuk, szabályozzuk, vezetjük.⁴³

Másként megfogalmazva ezt, azt mondhatjuk, hogy a már megszerzett és elrendezett ismeretek kognitív kereteket biztosítanak számunkra, mivel „az új élményeket és az új ismereteket a régiak alapján kialakult értelmezések mentén építjük be tudásrendszerünkbe”. A létrehozásra váró új jelentések alapját a kognitív keretek képezik, ezért a „saját tudásunkról, a saját tanulá-

sunkról való tudás az értelmes, jelentéssel bíró tudásnak és az értelmes, hatékony tanulásnak egyik alapfeltételét jelenti.”⁴⁴

Magának az információs műveltség oktatásának a jó oktatási gyakorlat modelljeként kell szolgálnia: az információs műveltség a kritikus elemzésről, az önálló tanulásról, probléma-megoldásról, az információs etikus felhasználásáról szól, így minden, ami ezzel ellenkezik, idegen oktatásától.⁴⁵

Szereplők és érdekek

Ha a könyvtár és a könyvtárosok kitéüntetett szerepéről beszéltünk, látnunk kell, hogy mekkora feszültség rejlik abban a tényben, hogy az információs műveltség – ahogyan azt Bundy megfogalmazza – a könyvtárosok ügye, viszont alapvetően nem könyvtári ügy. Mindenkinek, aki az alapfokú, a középfokú és a felsőoktatásban oktat, meg kell értenie lényegét, és magáévá kell tennie szemléletét.

Bundy keményen fogalmaz, amikor azt mondja, hogy a könyvtárosoknak azért kell vezető szerepet vállalniuk, mert nem lesz más, aki ezt megtegye. Az oktatási intézménynek vezetői nem fogják ezt megtenni, bár képesek lennének rá, és feladatuk is volna. A tanárok, oktatók sok esetben specializált szakemberek, akik közül nem mindegyik képes a már említett módon, holisztikusan szemlélni az oktatást. Nem szívesen mondanak le az előadásra alapozott tudásátviteli modell használatáról.⁴⁶

Tegyük hozzá, hogy nem nagyon találkozunk olyan ellenvéleményekkel, amelyek megvédenék az oktatás jelenlegi – Bundy szerint rossz hatékonyságú – de mégiscsak több évszázados múlttal rendelkező módszereit. A hallgatás ezáltal valószínűleg nem beleegyezést, hanem az új szemlélet figyelmen kívül hagyását jelenti. Ez azonban nem feltétlenül igazolja az új módszerek mindenhatóságát, a régebbi oktatási-tanulási modellek használhatatlanságát. Objektív, pedagógiai és pszichológiai szempontú vélemények

kellenénk, hogy valóban tisztán lássunk ebben a kérdésben.

Folytassuk azonban tovább Bundy gondolataival. Ellenérdekeltek még az orvosi és jogi szakmai társaságok, amelyek el szeretnék zárni jövőendő klienseiket az információs műveltségtől, ahogyan a nagy multinacionális cégek, politikusok és bürokraták is azt kedvelik, ha az emberek keveset tudnak, és nem kérdeznek.⁴⁷

Forradalom?

Lesz-e tehát forradalom? Talán nincs is rá szükség. Szükség van viszont arra, hogy felfigyeljünk az információs műveltség kapcsán megjelenő fogalmakra, és még inkább szükséges, hogy figyelmet szenteljünk a vele együtt (számunka, könyvtárosok számára legalábbis) megjelenő új pedagógiai szemléletre. Törekedjünk az oktatás más résztvevőivel való együttműködésre és várjuk is el tőlük azt.

Ha az információs műveltség lényege, hogy kérdéseket tegyünk fel, kritikusak legyünk világunkkal szemben, figyeljünk oda az oktatásra. Bíráljuk azt, ami elavult, de az újból csak azt fogadjuk el, ami nemcsak divat, hanem használható, időtálló is.

Helyzetkép és teendők: idehaza és a régióban

Némiképpen a fentiek összegzéseként nézzük meg, mit állapítottak meg az UNESCO Közép- és Délkelet Európára koncentrált szakértői értekezletének résztvevői! Megítélésük szerint az információs műveltséget, amely az információ társadalom egyik alapfeltétele, legtöbbször összekeverik a számítógépes írástudással (az IKT használatával, a digitális írástudással) és le is szűkítik arra.

Megállapítják, hogy az oktatás területén olyan változásokra van szükség, amelyek az interaktív tanítási és tanulási módszereket, valamint a

tanulót állítják az oktatás központjába. Ezt a szükségletet megítélésük szerint felismerték a különböző minisztériumok, tanárok, könyvtárak, viszont a változások főként csak a számítógépes írástudásra és az információtechnológia használatára terjednek ki, nem az információs műveltség egészére.

Továbbra is a könyvtárosok azok, akik általában felismerik az információs műveltség fontosságát, és részt vesznek népszerűsítésében és gyakorlati alkalmazásában. A könyvtárak mindig is segítettek felhasználóikat az információ jobb megtalálásában. Ezidáig azonban a felhasználók orientálása szoros összefüggésben volt meghatározott gyűjteményekkel és azoknak termékeknek a körére korlátozódott, amelyet egy-egy meghatározott könyvtár nyújt.

Az információs műveltség elterjedésének feltétele az internet-szolgáltatások elérhetősége és elérhető ára. A rossz hozzáférés és a magas költségek azonban számos országban akadályt jelentenek. Egyes országokban jelentősen többet kell fizetniük a felhasználóknak az Internet-használatért, mint a régió és az Európai Unió más országaiban.

A régió legtöbb országában nincsenek programok az információs műveltség terjesztésére. Az információs műveltség szélesebb körű elterjedését akadályozza, hogy nincs meg az érdeklődés a döntéshozók, az oktatási szakemberek és a felhasználók részéről. Nincs meg az a pozitív hozzáállás sem, amely az önálló információszerezést a szellemi szabadság részének tekinti. A fejlődés gátját képezik a már említett magas telekommunikációs költségek, valamint néhány országban a fejletlen információs és könyvtári infrastruktúra.

A könyvtárosképzésben még csak kis mértékben van jelen az információs műveltség, a gyakorló könyvtárosok pedig felkészületlenül érzik magukat az oktatói szerepre.

Alacsony a könyvtárosok és a tanárok közötti együttműködés szintje, mivel az utóbbiak közül sokan nem ismerik fel az információs műveltség

jelentőségét. Maga a fogalom nem tiszta a tanárok, egyetemi vezetők és minisztériumi tisztviselők egy része előtt.

A könyvtárak finanszírozása alig elegendő az alapfeladatok ellátására, ezért a könyvtárosok nem lelkesednek túlzottan azért, hogy ilyen, nagy igénybe vételt jelentő többletfeladatot vállaljanak, néhány helyen azonban vannak biztató fejlemények. Mivel a hatóságok nem finanszírozzák az információs műveltségi programokat, a könyvtáraknak saját kezdeményezéseikre és lelkesedésükre kell hagyatkozniuk.

Fennáll a veszélye annak, hogy a tanulók és a felsőoktatás hallgatói nem ismerik fel az információs műveltségnek tanulmányaikban játszott szerepét, azt gondolván, hogy megvannak a megfelelő készségeik, amelyeket az Internet pusztá használatával azonosítanak.

Az információs műveltség terjesztéséhez nemzeti stratégiákra van szükség. Ezek kialakításához viszont nem szabad kritikátlanul átvenni más országok, más körülmények között sikeres gyakorlatát.

Első lépésként az információs műveltség népszerűsítésére van szükség. Az információs műveltség oktatásának az iskolarendszerű oktatáson túl kell terjednie: részévé kell válnia az üzleti, valamint a közigazgatási oktatásnak és gyakorlatnak, minden, az egész életen át tartó oktatást célzó programnak, a munkanélküliek átképzésének, a gazdaságilag vagy szociálisan hátrányos helyzetű rétegek, valamint a fogyatékkal élők elektronikus eszközökkel történő integrálásának.

Mivel a könyvtáraknak jelentős szerepe volt és lesz az információs műveltség terjesztésében, a könyvtáros szervezeteknek a könyvtártanszékekkel karöltve kell vezető szerepet betölteniük ezen a téren.⁴⁸

Irodalom

1. BUNDY, A.: One essential direction: information literacy, information technology fluency. In: Journal of eLiteracy, vol 1. no.- 1. 2004. <http://www.jelit.org/6/> (2006. február 5.)
2. BUNDY, A.: Zeitgeist: information literacy and educational change. Paper presented at the 4th Frankfurt Scientific Symposium. 4 October 2004. <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/zeitgeist-info-lit.pdf> (2006. február 7.)
3. BUNDY, A.: One essential direction
4. KARVALICS LÁSZLÓ. Z.: Az információs írástudástól az Internetig. In: Educatio, 6. évf. 4. sz. 1997. 681–698. p.
5. LANHAM, R.A.: Digital literacy. In: Scientific American, vol. 273. no. 3. 1995. 160–161. p.
6. SÁRÁNÉ LUKÁTSY SAROLTA: Fejleszthető-e az önálló ismeretszerzés képessége? In: Iskolakultúra. 11. évf. 2001. 6–7. sz. 12–20. p.
7. BAWDEN, D.: Information and digital literacies: a review of concepts. In: Journal of Documentation, vol. 57. no. 2. March, 2001. 218–259. p. [Tömörített formában: Információs és digitális műveltség: a fogalmak áttekintése. Könyvtári Figyelő 2002., 48. évf. 1–2., 157–163. p.]
8. ALA Final Report of the ALA Presidential Committee on Information Literacy. 1989 <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm> (2006. január 17.)
9. KOMERENCZI Bertalan: Iskolai könyvtár az információs társadalomban. In: Könyv és Nevelés. 3. évf. 2001. 4. sz. 63. p.
10. Information power. Building partnership for learning. Chicago, London: American Association of School Librarians, Association for Educational Communications Technology, American Library Association, 1998. Magyarul: Információs hatalom. Partnerkapcsolatok építése a tanuláshoz. Tömörítvény. In: Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Szerk. Csik Tibor, Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2006. <http://www.opkm.hu/download/lmOk.pdf> (2006. április 26.)
11. SHERIDAN, J.: WAC and libraries: A look at the literature. In: Journal of Academic Librarianship. vol. 18. 1992, no. 2. 90–94. p.
12. KNOTT, D.: Critical Reading Towards Critical Writing. 2005. <http://www.utoronto.ca/writing/critrdg.html> (2005. február 23.)
13. GEISLER et al.: ITex. Future directions for research on the relationship between information technology and writing. In: Journal of Business and Technical Communication. vol. 15. 2001. no. 32. 269–308. p.
14. KOMENCZI i.m.
15. FRANK Róza: Kompetenciafejlesztés az információs társadalomban. In: Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 53. évf. 2006. 391. p.



15. WARD, D.: Revisioning information literacy for lifelong learning. In: *Journal of Academic Librarianship*, vol. 32, 2006., no. 4. 396–402. p.
16. Vö. pl. KOLTAY Tibor: Könyvtár- és nyelvtudomány: néhány gondolat a két tudományterület kapcsolatáról. In: *Könyvtári Figyelő*, 48. évf. 2002. 3. sz. 429–440. p.
17. HJØRLAND, B.: Theory and metatheory of information science: a new interpretation. In: *Journal of Documentation*, vol. 54, 1998. no. 5. 606–621. p.
18. UNGVÁRY Rudolf – VAJDA Erik: Könyvtári információkeresés. 2. jav. kiad. Budapest : Typotex, 2002., 60–65. p. Ingwersen művéből magyarul olvashatunk szemelvényeket: Ingwersen, P.: Keresési eljárások a könyvtárban. Kognitív szempontú elemzés. In: Ungváry Rudolf – Orbán Éva (szerk.): *Osztályozás és információkeresés. Kommentált szöveggyűjtemény. Második kötet: Az információkeresés és elmélete*. Budapest : OSZK, 2001. 361–364. p.
19. HEINSTRÖM, J.: Five personality dimensions and their influence on information behaviour. In: *Information Research*, vol. 9. no. 2003. 1, 2003, 165. <http://InformationR.net/ir/9-1/paper165.html> (2004. május 5.)
20. BUNDY Zeitgeist
21. MINELLI, M.C. – FERRIS, P.: Electronic courseware in higher education. In: *First Monday*, vol. 10. no. 9. 2005. http://firstmonday.org/issues/issue10_9/minielli/index.html (2005. szeptember 6.)
22. BUNDY One essential direction
23. BUNDY Zeitgeist
24. Uott.
25. LINE, M.: Re-engineering libraries for a lifelong learning society. In: *Logos*. vol. 8, no. 1, 35–41. p. Idézi Bundy.
26. Bundy Zeitgeist
27. Andretta, S.: *Information literacy: A practitioner's guide*. Oxford, etc.: Chandos Publishing, 2005. 5.
28. UNESCO WebWorld Newsletter, 8 April 2005 http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=18565&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (2005. április 21.)
29. Beacons of the Information Society. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. IFLA, 2005. <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html> (2006. szeptember 6.)
30. KARVALICS László, Z.: *Információ, társadalom, történelem*. Budapest: Typotex, 2003. 224.
31. *Information power* 42–43.
32. Uott. 43.
33. Uott.
34. ANDRETTA i.m. 17.
35. NAHALKA István: Könyvtár és pedagógia. 2002/12. Módszertani lapok: könyvtárhasználatlan. 5. évf., 4. sz., 1999., 6–13. p.
36. SALOMON, G.: Újszerű konstruktivista tanulási környezet. In: *Iskolakultúra*. 7. évf. 1997. 12. sz. 73. p.
37. BRUCE, C. – EDWARDS, S. – LUPTON, M.: Six Frames for Information literacy Education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. In: *Italics. Innovations in Teaching And Learning in Information and Computer Sciences*, vol. 5. 2006. no. 1. http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes_final%20_1_.pdf (2006. március 21.)
38. ANDRETTA i.m. 17–18. p.
39. BRUCE – Edwards – Lupton i.m.
40. LLOYD, A.: Information literacy: Different contexts, different concepts, different truths? In: *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 37. 2005. no. 2. 82–88. p.
41. NAGY Ádám: Információs írástudás és informatikai intelligencia. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 50. évf. 2000. 4. sz. 34–41. p.
42. FUJITA, M.S.L. – NARDI, M.I.A. – FAGUNDES, S.A.: Observing documentary reading by verbal protocol. In: *Information Research*, vol. 8. 2003. no. 4. <http://informationr.net/ir/8-4/paper155.html> (2004. május 5.)
43. SHEOREY, R. – MOKHTARI, K.: Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. In: *System*, vol. 29. 2001. no. 4. 431–449. p.
- BORKOWSKI J.G.: Metacognition: Theory or chapter heading? In: *Learning and Individual Differences*, vol. 8. 1996. no. 4. 391–403. p.
- WALCZYK, J.J.: The interplay between automatic and control processes in reading. In: *Reading Research Quarterly*, vol. 35. 2000. no. 4. 554–560. p.
- A metakognitív működésekről e sorok szerzője már írt: KOLTAY Tibor: Az olvasás a tartalmi feltárás folyamatában. In: *Könyvtári Figyelő*, 50. évf. 2004. 1. sz. 54–58. p.
44. BÁRDOSSY Ildikó et al.: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben II. In: *Magyar Felsőoktatás*. 11. évf. 2001. 8. sz. 48–49. p.
45. VIRKUS, S. et al.: *Information Literacy and Learning*. In: *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education*. Ed. by Leif Kajberg and Leif Lørring. Copenhagen: Royal School of Library and Information Science, 2005. 65–83. p.
46. BUNDY Zeitgeist
47. Uott.
48. *Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries*. Draft conclusions and recommendations to UNESCO and CEI. Ljubljana: International Center for Promotion of Enterprises, 2006. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21870&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html