

**Dr. Koltay Tibor**

Eszterházy Károly Egyetem, Tudástechnológiai Intézet

[koltay.tibor@uni-eszterhazy.hu](mailto:koltay.tibor@uni-eszterhazy.hu)

## A KRITIKAI INFORMÁCIÓS MŰVELTÉS PEDAGÓGIAI ÚTJAI \*

### Bevezetés

Korunk információs környezetére, amelyben – részben a közösségi média hatására – új társadalmi-technikai konfigurációk jöttek létre és határozzák meg a tanulás társadalmi, ideológiai és fizikai kontextusait, már nem az információ megkeresésének nehézsége vagy az információk hiánya, hanem az információbőség jellemző. Ebben a környezetben soha nem volt még ilyen könnyű a tudás létrehozásához szükséges információkat összegyűjteni, viszont soha nem volt ennyire nehéz az összegyűjtött információkból tudást létrehozni (Martell 2009), amit az információ szinte kezelhetetlen mennyisége és azoknak az eszközeinknek az elégtelensége okoz, amelyekkel az információt hasznos tudássá tudjuk alakítani (Pijpers, 2010). A kritikai információs műveltség elmélete viszont olyan alapot képezhet, amelyre építve a gyakorlatba is átültethető válaszokat adhatunk ezekre a kihívásokra.

### Mi az információs műveltség?

Az információs műveltség egyike az *új írástudásoknak* (az írástudás új formáinak), amelyek gyűjtőnévként számos elnevezést és megközelítést takarnak, viszont kisebb vagy nagyobb mértékben, de minden esetben kötődnek az információhoz. Az írástudás több új formájára, köztük az információs műveltségre azért is van szükség, mert az emberek többnyire kompetensnek tartják magukat az információszerzésben, megelégedve arról, hogy az információtechnológiai eszközök használatában meglévő (többnyire látszólagos) jártasságuk nem garantálja, hogy információs igényeiket megfelelően ki tudnák elégíteni (Herman és Nicholas, 2010).

Az információs műveltség klasszikus – és sokak által kiindulópontnak tekintett – meghatározása viszonylag közismertnek mondható. Mindazonáltal álljon itt, hogy információsan művelt, az, 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. Ehhez a következő készségeket kell elsajátítania:

- az információszükséglet felismerése,
- az adott probléma megoldásához szükséges információ azonosítása,
- a szükséges információ megtalálása,
- a megtalált információ értékelése,
- az információ szervezése,
- a megtalált információ hatékony felhasználása az adott probléma megoldására (ALA, 1989).

Az információs műveltség nem független az információs és kommunikációs technológiáktól, sőt azok ismerete alapfeltétele annak, hogy valaki információsan művelt legyen, azonban a technológiai készségek nem helyettesítik az információs műveltség számos más összetevőjét.

Az *információs műveltség* kifejezés több mindent takar. Gyakran valamely tevékenységi kör, kutatás vagy cél megjelölésére szolgáló címkéként funkcionál. Amikor viszont empirikus

---

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

fogalomként használjuk, az információsan műveltnek tekintett egyének által végzett tevékenységeket értjük alatta. Ez utóbbi felfogásának az a kockázata, hogy morális és normatív dimenziót kap, azt sugallva, hogy valamiféle olyan jó dolgról van szó, amelyet inkább előírni kell, mint leírni. Az információs műveltség elméleti-analitikus fogalom is, amely arra szolgál, hogy elemezzük ezt a jelenséget és elmélete(k)et alkossunk vele kapcsolatban (Pilerot, 2016). Ez az írás elsősorban az utóbbi megközelítéshez kötődően vizsgál meg néhány kérdést.

### **Miért kell a kritikai információs műveltség?**

Az információs társadalmat mozgató technológiákkal kapcsolatos, az oktatást is érintő politikai, szociális és gazdasági indíttatású aggodalmak hatására az információs műveltség fogalma és a hozzá kötődő gyakorlat a már 50 éve jelen van. A pedagógiai gyakorlatba való integrálása azonban mégsem egyértelmű, ami – több más tényezővel együtt – felkeltette a kritikai információs műveltség iránti igényt (Todd, 2017).

Az információs műveltség fókuszában a kritikai gondolkodás és az egész életen át tartó tanulás áll, az oktatásához kapcsolódó pedagógiai ambíciót pedig már a 19. században felismerték könyvtárosok (Pilerot, 2006). Oktatása mégis gyakran készségek sorának mechanikus elsajátíttatására irányul, és nem társul hozzá elméletileg is megalapozott pedagógia. Az információs műveltség elméleti megalapozásával emiatt többen elégedetlenek, miközben egy jól kidolgozott elmélet képes volna arra, hogy előremozdítsa az emberi információs viselkedés (információfeldolgozás és -felhasználás) multidiszciplináris és integrált tanulmányozását (Todd, 2017). Szükség van tehát olyan – a gyakorlatot megalapozó – elméletre, amely az információs folyamatok társadalmi és kommunikatív vonatkozásait hangsúlyozza, méghozzá specifikus élethelyzetek kontextusában teszi ezt annak érdekében, hogy konstruktív társadalmi tevékenységek létrejöttét segítse elő. Ennek keretét a kritikai információs műveltség adja meg.

Arról sem feledkezhetünk meg, hogy az információs műveltség nemcsak az információról szól, hanem a „tanuljunk meg tanulni” szemléletről, amely a tanuláselmélet és az információelmélet alapelemei között konvergenciát jelzi. (Information Power, 1998). Másképpen szólva, az információs műveltséget nem kezelhetjük csupán az oktatás tárgyának, hanem a tanulás eredménye is (Limberg, Sundin és Talja, 2012).

Meghatározó tényező emellett, hogy a médiaműveltség (médiatudatosság, média-írástudás, médiaértés) és az információs műveltség egyre inkább közelednek egymáshoz, ami természetes következménye annak, hogy a technológiai konvergencia eredményeként a távközlés, a számítástechnika és az elektronikus média hálózati információs és kommunikációs technológiákként egyesülnek (Livingstone, Van Couvering és Thumin, 2008). Ugyanennek a konvergenciának egyik fontos eredményeként született meg a média- és információs műveltség (Media and Information Literacy, MIL) fogalma, ugyanis – a köztük levő számos különbözőség ellenére is – mindkét alkotóeleme pedagógiai természetű, és célja az, hogy információk és médiatartalmak használatának, megértésének és előállításának készségeit fejlessze (Lee és So, 2014).

Az információs műveltséggel kapcsolatos képünket tovább árnyalja az adatműveltség (adat-írástudás) iránti igény megjelenése. Természetét nagymértékben meghatározzák az információs műveltség jellemzői, de hosszútávon várható, hogy vissza fog hatni az információs műveltségre. Aki ezzel az írástudással (műveltséggel) rendelkezik tudja, hogy miként kell adatokat keresni, azokat megfelelően szűrni, feldolgozni, létrehozni és szintetizálni (Johnson, 2012). Középpontjában az adatok minőségének rendkívül összetett kérdésköre áll (Ridsdale et al., 2015).

Fentebb már említettem, hogy az információs műveltség fogalma akkor jelent meg, amikor az információkhoz való hozzáférés még problémákat okozott, ezért az információbőség

korában meg kell újulnia (Špiranec és Banek Zorica, 2010). A kritikai információs műveltség ennek a megújulásnak az egyik lehetséges útját kínálja.

### **A kritikai információs műveltség főbb jellemzői**

Az a felismerés, hogy az írástudásnak nemcsak autonóm, hanem ideológiai (ideologikus) modellje is van, jóval megelőzte a megújulás iránti igény megjelenését. A korábban lényegében egyeduralkodó autonóm modell az írástudást az egyén belső, kognitív folyamatai által meghatározott, tehát a külső a körülményektől független cselekvéseként kezeli. Ennek megfelelően szintjét kvantitatív eszközökkel mérhetőnek tekinti és eldönthetőnek látja, hogy valaki írástudó-e vagy sem. Ezt a hagyományos modellt részben felváltotta az ideológiai modell, amelyben az írástudás már szituációkhoz kötve, az írás, az olvasás és a számolás, vagy – másképpen fogalmazva – a tágran értelmezett kommunikáció társadalmi gyakorlatként jelenik meg, tehát nemcsak szövegek kódolását és dekódolását foglalja magába (Street, 1984). Az ideologikus perspektíva kontextusában minden közösségnek megvan a maga írástudása, és a szociolingvisztikai hagyományból táplálkozó New London Group (1996) ehhez hozzáadta az összetett, többféle jártasságot magában foglaló írástudás (multiliteracies, többszörös műveltség) fogalmát, amely azt is figyelembe veszi, hogy az új technológiák a kommunikáció többféle formáját teszik lehetővé, ami a korábbtól eltérő pedagógiai megközelítéseket kíván meg.

A fentebb említett média- és információs műveltség figyelembe vételén túl, a kritikai információs műveltség pedagógiai megalapozásában a következő három – az alábbiakban részletesebben is ismertetésre kerülő – elméleti megközelítéseknek lehet kiemelkedő szerepe (Limberg, Sundin és Talja, 2012):

- a fenomenografikus megközelítés, amely az információs élményt (esztétikai és emocionális választ) és a reflexiót állítja előtérbe;
  - a diskurzuselemzéshez kötődő szemlélet, amely a diskurzusközösségek szokásaira és szabályaira figyel;
  - a szociokulturális perspektíva, amely az emberek, a gyakorlat és az eszközök összefüggésében gondolkodik és az ezek függvényében változó információra fókuszál;
- Ezeknek a megközelítéseknek – a köztük levő eltérések ellenére – számos közös vonása van.

### **A fenomenografikus megközelítés**

A fenomenografikus megközelítésre épülő információs műveltségi oktatás figyelmének középpontjában tehát annak vizsgálata áll, hogy a tanulók miként élik meg információs viselkedésüket és az miként hat információhasználatukra. A pozitivista szemlélettel szemben nem kézzelfogható tárgyként, készségek soraként, vagy a szöveget középpontba állítva írja le az információt, hanem a jelentéskonstruálásra fókuszál, ezért kiindulópontja az, hogy nem az információs készségek valamely, szakértők által összeállított, az információs keresésének és használatának helyes vagy helytelen módját kijelölő listáit kell a tanulókkal bevésetnünk (Limberg, Sundin és Talja, 2012).

Bár a *fenomenográfia* kifejezés rokonságot mutat a filozófia fenomenológiai irányzatával, a kettő nem ugyanaz. A fenomenografikus megközelítés arra figyel, hogy az emberek milyen jelentéseket tulajdonítanak az adott kontextus különféle elemeinek. Vizsgálja, hogy milyen módon tapasztalják és értik meg a különböző jelenségeket; és hogy az így létrejött leíró kategóriák milyen logika alapján köthetők egymáshoz. Ez a kvalitatív módszertan segít abban, hogy meghatározott csoportok vagy szakmák képviselőinek információs műveltségi élményeit sikeresen meghatározzuk, gazdag és pontos képet nyerve ezekről (Forster, 2016).

## **A diskurzuselemzés perspektívája**

A diskurzuselemzés alkalmazásával közelebb kerülhetünk ahhoz, hogy megértsük az információs kompetenciák és gyakorlatok társadalmilag és kulturálisan kialakult útjait (Limberg, Sundin és Talja, 2012).

A diskurzusokat állítások, feltételezések és jelentések hálózata alkotja. Létrehozói a diskurzusközösségek tagjai, akik az adott közösségnek az információ keresésével, értékelésével és felhasználásával kapcsolatos hagyományait, formális vagy implicit szabályait alkalmazzák, amikor élményeiket, identitásukat és szociális szférájukat leírják vagy létrehozzák.

A diskurzuselemzés felől nézve az információs készségek mechanisztikus és a differenciálást nélkülöző, univerzális modelljei nem egyeztethetők össze azzal, ahogyan a különböző diszciplínák diskurzusközösségei elmélyült tudást és értelmezést létrehozzák. Ez akadályoz bennünket abban, hogy a felhasználókkal, igényeikkel, valamint az információ társadalmi létrehozásának természetével kapcsolatos elképzeléseinket újragondoljuk és kritikusan álljunk hozzájuk. Ezeket az új, gazdag perspektívákat azonban nem elég csak kimunkálnunk, de össze kell egyeztetnünk az információs műveltség meglévő irodalmában foglaltakkal is (Todd, 2017).

## **A szociokulturális perspektíva**

A szociokulturális perspektívát, amely nem egyetlen elméleti vagy módszertani megközelítés, hanem elméletek családja (Gee, 2000), nyilvánvalóan jól összhangba lehet hozni az írástudások elméletével (Buckingham 2005), ugyanis az egyének és a közösségi és (főként) az intézményi gyakorlatok közötti összefüggést hangsúlyozza (Limberg, Sundin és Talja, 2012). A tanulás társas-társadalmi beágyazottságú elméletére építve kifejti, hogy a tanulás társadalmilag és történetileg meghatározott szimbolikus kódok elsajátítása, ami szemiotikai eszközöktől és (főként nyelvi) jelektől függ, amelyek a társas és a pszichológiai folyamatok között közvetítenek (Buckingham, 2005).

A szociokulturális perspektíva a tanulás szituatív természetét előtérbe állítva, megkérdőjelezi az információs műveltség elsajátításának általános (generikus) jellegét. Inkább arra helyez súlyt, hogy adott közösségi gyakorlat normái szerint legyünk képesek kommunikálni és az adott gyakorlat céljának megfelelő fizikai tárgyakat használni, mivel a cselekvés és eszköze elválaszthatatlanok egymástól (Limberg, Sundin és Talja, 2012). Ebben az összefüggésrendszerben az információ jelentése a társas kapcsolatokban dől el, tehát nem objektív, hanem az egyéni és közösségi gyakorlatok, helyzetek és a hordozók függvénye. Az információs műveltséget a gyakorlat architektúrája is alakítja. hiszen strukturálja és szervezi az információs környezetet, amely összefügg a szabályokkal és előírásokkal, a kapcsolatokkal és értékekkel, valamint a testi-anyagi tényezőkkel. Amit ugyanis csinálunk, az testileg is érzékelhető. Ezen kívül az információs műveltség az egész személyiség tevékenysége, ami azzal jár, hogy nem korlátozható az információs készségekre.

Az információs műveltség gyakorlata nem szigetelhető el attól a környezettől sem, amely azokban jön létre, akik gyakorolják, és ahogyan az adott szakterületre reflektálva tevékenykednek. A gyakorlat lehetőségei és korlátjai viszont előre megbecsülhetők. Ennek megfelelően, az információs műveltséget az egyének azonos helyen működő és a részvételben osztozó közössége által végzett, olyan cselekvéseként értelmezhetjük, amely megfelel az aktuális társadalmi, anyagi-gazdasági és történeti feltételeknek (Lloyd, 2012).

Bár információforrásaink gyakran szövegek, nem volna helyes szem előtt téveszteni a tudás és a tudásreprezentáció más formáit, ami különösen fontos, ha nem akarunk kívül maradni az közösségi információ megosztott és együttműködésre épülő világán. Az információs műveltség fontos eleme az információforrások ismerete, azonban azt olyan környezetbe kell helyeznünk,

amelyben az információs környezet megértése diskurzus útján valósul meg. Meghatározói az emberek, tárgyak, szövegek és testi élmények közötti, megegyezésen alapuló kapcsolatok, amelyek képesség teszik az egyént szubjektív és interszubjektív (a szubjektív és az objektív között elhelyezkedő) álláspontok kialakítását (Lloyd, 2005).

Mivel az információs műveltség – a fent említetteknek megfelelően – az egész személyiség tevékenysége, megvalósulása-megvalósítása értelemmel bíró cselekvések sora. Ontológiai szempontból ez annak megértése, hogy mi alkotja az információt, mivel az olyan, közösségi részvételen alapuló társadalmi tevékenységeket, mint az információs műveltséget a résztvevők közös megegyezés útján, a hagyományokat tükrözve alakítják. Olyan diskurzuson alapul, amelyben normatív, nem rutinszerű megegyezések születnek arról, hogy mi fogadható el információnak vagy tudásnak, továbbá mely és milyen tevékenységek helyénvalók az információs műveltség gyakorlása során. Közösségi jellegénél fogva az információs műveltség nemcsak a cselekvés eszközeivel köt össze, hanem önazonosságunkat is formálja, és megadja helyünket az adott társadalmi kontextusban. A szociokulturális perspektíva fényében tehát az információs műveltség átfogja gondolkodásunk teljes rendszerét és a rendszerben megvalósuló információáramlást (Elmborg, 2006).

## Összegzés

Bár még bőven vannak hiátusok ezen a területen, formálódóban van az információs műveltségnek szilárd és jól megalapozott elméleti háttere, amely a könyvtár- és információtudomány, valamint a neveléstudomány területén folyó kutatásokra épül, és amelyhez jól illeszthetőek a fenomenografikus megközelítés, a szociokulturális perspektíva és a diskurzuselemzéshez által kínált, fentebb ismertetett megközelítések.

Mindhárom megközelítés közös vonása az, hogy az információs műveltséget egyrészt kontextusfüggőnek látja, másrészt maga úgy tekint rá, mint ami magas is formálja azokat a kontextusokat, amelyekbe beágyazódott. Annak elméleti hátterét viszont, hogy miként változtatja meg alakítja át a tanulás körülményeit a digitális környezet, a szociokulturális perspektíva adja meg (Limberg, Sundin és Talja, 2012).

Feltétlenül szükség lesz azonban arra is, hogy alaposabb elemzésnek vessük alá az információs műveltség és a médiaműveltség közötti konvergencia hatását, valamint azt, hogy a média- és információs műveltség előtérbe kerülése hosszabb távon miként fogja befolyásolni az információs műveltség elméletének és gyakorlatának alakulását.

## Irodalomjegyzék

- ALA 1989. ALA Presidential Committee on Information Literacy, *Final report*. American Library Association, Chicago, Ill.
- Buckingham, D. (2005). *Médiaoktatás*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
- Elmborg, J. (2006). Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 192-199.  
<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004>
- Forster, M. (2016). Phenomenography: A methodology for information literacy research. *Journal of Librarianship and Information Science*, 48(4), 353-362.  
<https://doi.org/10.1177/0961000614566481>
- Gee, J. P. (2000). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools, in: Cope, B., & Kalantzis, M. (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Psychology Press. pp. 43-68.
- Herman, E. and Nicholas, D. (2010). The information enfranchisement of the digital consumer. *Aslib Proceedings*, 62 (3), 245-260.  
<https://doi.org/10.1108/00012531011046899>

Information Power (1998). *Building partnership for learning*. Chicago, IL: American Association of School Librarians, Association for Educational Communications Technology, American Library Association.

Johnson, C. A. 2012. *The Information Diet: A Case for Conscious Consumption*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.