

Írástudások az információs társadalomban amatőröknek és szakembereknek

Az információs társadalom a különböző elnevezésekkel illetett új típusú írástudások vagy éppen egy újfajta analfabetizmus világa is. A különféle írástudások értelmezéseinek és definícióinak se szeri, se száma. A hatókörükről alkotott elképzelések a kompetenciákat felsoroló szűk körű listáktól egészen addig terjednek, hogy magával a demokráciával vagy legalábbis annak fundamentumával azonosítják őket. A precíz definíciók hiánya azonban nem jelenti azt, hogy ne lenne szükség ezekre az írástudásokra. A meghatározások képlékenysége éppen abból ered, hogy korunkban multimodális írástudásokra van szükség, amelyek ernyőjük alá gyűjtenek számos készséget, képességet és attitűdöt.

A különféle írástudásokat egyre több kutató vizsgálja. A kutatásokban részt vesznek az irodalomelmélet, a kommunikáció- és médiatudomány, a könyvtár- és információtudomány, a kultúraelmélet, a nyelvészet, az orvostudomány és egészségügy, a pszichológia, a retorika és a történettudomány képviselői is (Hobbs 2006b).

Írástudás vagy műveltség?

Korunkban az írástudás hatóköre kiszélesedett, s egyaránt kötődik a technológiákhoz és a kultúrához (Cordes 2009). Az információs technológiák azonban gyorsan változnak, ezért az írástudás egész életen át történő tanulást feltételez (Geisler et al. 2001). Az írástudás korszerű értelmezése nem korlátozódik az eszközhasználatra, tehát szövegek kódolásának és dekódolásának készségeire, hanem „az írás és olvasás társadalmi gyakorlatának és fogalmainak összessége” (Street 1984, 1). Története azoknak a harcoknak is a története, amelyeket a nyomtatott szöveg interpretálásához és előállításához kapcsolódó hatalom és tekintély megszerzéséért vívtak. Mindezt csupán felerősítette a digitális technológia növekvő szerepe (Livingstone 2004).

Ha a következőkben bemutatandó különféle írástudások megnevezéseit vizsgáljuk, azt találjuk, hogy az angol terminusok mindegyikében – a szókapcsolat második tagjaként – a *literacy* szó szerepel. Ezt azonban több esetben nem az *írástudás*, hanem a *műveltség* szóval fordítjuk. Érdeemes ebből a szempontból megnéznünk az *information literacy* kifejezéssel jelölt fogalom magyarításának gyakorlatát. Ennek a szókapcsolatnak a második tagja ugyanis egyaránt lehet *műveltség*, *kultúra* vagy *írástudás*. Az utóbbi időben azonban az *információs műveltség* elnevezés látszik uralkodóvá válni. Hogy ennek milyen elvi okai vannak, arra még visszatérünk. Itt egyelőre csak azt szögezzük le, hogy ezen a területen még alakulóban van a terminológia.

A számba vehető írástudások

Attól függően, hogy milyen társadalmi kontextus befolyásolja a szöveg létrehozásának körülményeit, többféle írástudást vehetünk számba (Lankshear–Knobel 2004).

Az információs műveltség

A domináns *információs műveltség* elnevezés mellett az *információs írástudás* elnevezés jogosságát leginkább az adja meg, hogy a fogalom az írástudás általános kontextusába ágyazódik be abban a tekintetben is, hogy alapvető készségei az ún. funkcionális írástudás, vagyis a nyomtatott és írott információk hasznosításának képessége nélkül nem sajátíthatók el. Az információs műveltség kulturális eszköztudás is, amelynek lényege az önálló tanulás eszközeinek ismerete és használata (Báthory 1997). Innen pedig csak egy lépés a *műveltség* szó használata.

Az információs műveltség sokféleképpen értelmezhető. Jelentheti többek között

- az információs és kommunikációs technológiák (IKT) információk visszakeresésére és terjesztésére való hatékony alkalmazásának képességét,
- az információforrások megtalálásához és kiaknázásához szükséges kompetenciákat, továbbá
- az információsükséglet felismerése, valamint az információ megtalálása, értékelése és felhasználása során az ismeretek megszerzése vagy kibővítése céljából használható készségeket.

Ezek közül a harmadik opció a legátfogóbb, hiszen az első két megközelítést is magában foglalja (Boekhorst 2003).

A talán legismertebb definíció alapján azt tekinthetjük információsan műveltnek, 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 (ALA 1989). Az információs műveltség kiterjed az információ minden formájára, és minden korosztály számára fontos, mivel mindenki használ információkat (CILIP 2004).

Az információs műveltség értelmezésének kétségtől súlyos problémája a definíciók sokfélesége: számos más terminus is használatban van, amelyeknek a denotátumát nem könnyű egymástól megkülönböztetni (Ward 2006). Fokozatosan bővülő, változó tartalmú fogalomról van szó, amely többféleképpen értelmezhető. A szintetizáló törekvések jegyében megjelent a *multimodális műveltség* kategóriája, amellyel külön is foglalkoznunk kell.

A médiaműveltség

A médiaműveltség elsősorban a tömegkommunikációs eszközök és – fokozódó mértékben – az internet útján nyert információk kritikus kezelésére vonatkozik, s így részben azonos a tágabb értelemben vett információs műveltséggel (Bawden 2001). Ezt erősíti az a definíció is, amely szerint a médiaműveltség az a képesség, amely lehetővé teszi a különböző kommunikációs eszközök útján terjesztett tartalmakhoz való hozzáférést, valamint azok elemzését, értékelését és előállítását is.

A médiaműveltség mozgalma kitágítja a műveltség fogalmát, hogy az magába foglalhassa az elektronikus média világát is. A médiaműveltség segít abban, hogy jelentéseket tudjunk felfogni és megfogalmazni egy olyan kultúrában, amelyet erőteljes képek, szavak és hangok alkotnak. Aki rendelkezik médiaműveltséggel, az képes arra, hogy dekódolja, értékelje és maga is létrehozza mind a nyomtatott, mind az elektronikus média termékei útján terjesztett üzeneteket (Aufderheide 1992). A médiaműveltség – az információs műveltséghez hasonlóan – ernyőfogalom, amely magában foglal több különböző oktatási alapelvet, filozófiát, elméletet, módszert és célt. Mibenlétét is különböző módokon, sokféle megközelítéssel határozhatjuk meg.

A médiaműveltség terjesztését célzó mozgalomnak van egy „immunizáló” irányzata, amely arra helyezi a hangsúlyt, hogy az ifjúságot megvédje a média negatív hatásaitól, így a médiaműveltséget bizonyos társadalmi problémák megoldási lehetőségeként fogja fel. Ettől eltér az a szemlélet, amelynek alapján a médiát életünk olyan fontos, viszont nem feltétlenül negatív vagy káros részének tekinthetjük, amelyet meg kell értenünk, és vizsgálnunk kell (Mendoza 2007).

A médiaműveltséget a következő öt alapelv jellemzi:

- A média üzenetei konstruált üzenetek.
- Az üzenetek a valóság olyan reprezentációi, amelyekbe értékek és nézőpontok épülnek be.
- A média minden formája egyedi szabályok alapján jön létre.
- Az egyének személyes tapasztalataik alapján értelmezik és hozzák létre az üzeneteket.
- A médiát gazdasági és politikai kontextusban megjelenő profitérdekek befolyásolják. A médiatartalmakkal kapcsolatban ennek megfelelően a következő kérdéseket célszerű feltennünk:
 - Ki hozta létre az üzenetet, és miért küldte el? Kié az adott média, és ki profitál belőle?
 - Milyen technikákat alkalmaznak abból a célból, hogy felhívják az üzenetre a figyelmet, vagy fenntartsák azt?
 - Milyen életstílusokat, értékeket, nézőpontokat reprezentál az üzenet?
 - Mit hagytak ki az üzenetből, és miért?
 - Hogyan értelmezhetik különböző emberek? (Key facts 2003.)

A médiaműveltség fontosságát az Európai Bizottság is felismerte. Az általuk elfogadott meghatározás alapvető vonása, hogy kimondja:

- a médiaműveltség fontos, és elősegíti a polgárok aktív részvételét a gazdasági, kulturális és politikai életben,
- a médiaműveltség, különösen a tartalom kritikus értékelésének képessége nagymértékben befolyásolja a felhasználók bizalmát a digitális technológiák és a média iránt,
- a médiatudatos felhasználók fontos szerepet játszanak a médiapluralizmus és a jó minőségű tartalom megjelenésének elősegítésében.

A bizottság különösen fontosnak tartja, hogy a kereskedelmi kommunikációra is kellő figyelmet fordítsunk, mivel a reklámok mindennapjaink részét képezik, és a tár-

sadalomban tudatosítani kell ezekkel kapcsolatban is a médiatudatos viselkedés szükségességét (European Commission 2007).

A digitális írástudás mint multimodális műveltség

A *digitális írástudás* elnevezés elsősorban Paul Gilster (1997) nevéhez fűződik. Ezt a kifejezést azonban gyakran következtelenül vagy éppen szándékosan eltorzított értelemben használják. Mindazonáltal maga az elnevezés afféle gyűjtőnév, amely a *műveltség* vagy az *írástudás* utótagú szókapcsolatokkal jelölt különböző fogalmakra egyaránt vonatkozhat, és magában foglalja az információs műveltséget, valamint az IKT hatékony felhasználására való képességet is (Bawden 2008).

Magyarországon a *digitális írástudás* elnevezést gyakran csak az utóbbira vonatkoztatják, leszűkítő értelmezésben, amely csak az IKT használatáról kíván tudomást venni. Érdeemes tehát alaposabban áttekintenünk, milyen a gilsteri értelemben vett digitális írástudás. Ez többféle típusú műveltséget fog át, a funkcionális írástudás keretébe beleértve az írást, az olvasást és a számolást is. Magában foglalja az értő olvasást és a megszerzett információk kritikus kezelését. Részt képezik a könyvtárak használatának és az információkeresési stratégiák alkalmazásának készségei, továbbá az információforrások és a talált információk értékelése és kritikus kezelése is, ideértve a tömegkommunikációs eszközök közvetítette információk kezelését, azaz a média-írástudást. Természetesen fontos alkotóeleme a számítógépes írástudás, amely minden, a számítógépekhez köthető tudást és képességet magában foglal, nem korlátozódik azonban ezekre (Molnár et al. 2005).

A *digitális írástudás* szókapcsolatot nem Gilster használta elsőként. Az 1990-es években a hipertext olvasásának és megértésének képességét jelölték vele (Bawden 2001). A digitális írástudás a képességek olyan együttese, amely lehetővé teszi, hogy megfelelően használjuk a digitális eszközöket a digitális források azonosítására, elérésére, kezelésére, integrálására, értékelésére és szintetizálására, továbbá új tudás és médiamegnyilvánulások létrehozására, valamint arra, hogy másokkal kommunikáljunk, és reflektáljunk a hozzánk érkező üzenetekre. Mindezt specifikus élethelyzetek kontextusában, konstruktív társadalmi tevékenységek lehetővé tétele érdekében tesszük (Martin 2006).

Bawden szerint a digitális írástudás megkülönböztető jegye, hogy számos olyan tárgyat érint, és foglal magában, amelyeket nem tekint sajátjának. Értelmezési tartományába beletartozik az információ prezentálása, anélkül, hogy része volna a szépírói tevékenység. Foglalkozik az információ értékelésével, anélkül, hogy magában foglalná a szisztematikus bírálatot és meta-analízist. Felöleli az információ szervezését is, de nem foglalkozik a terminológia létrehozásával és fejlesztésével, a taxonómiákkal és a tezauruszokkal (Bawden 2008).

A digitális írástudás az információs műveltségnél és a médiaműveltségnél is tágabb ernyőfogalom. Éppen ezért is tekinthetjük *multimodális műveltségnek*. A multimodális műveltség lehetőséget ad a kommunikáció különböző módjainak szintézisére (Cordes 2009).

A multimodális műveltség része a *vizuális műveltség*, amely képessé tesz bennünket álló- és mozgóképek értelmezésére, létrehozására és felhasználására különböző technológiák alkalmazásával. A vizuális műveltség meghatározásaiban is fontos szerephez jut a kritikai gondolkodás, a kommunikáció, a döntéshozatal és az üzenetek értelmezése

(IVLA 2009). A szintén a multimodális műveltség ernyője alá tartozó *multikulturális műveltség* módot ad az egyes kultúrákban kialakult viselkedési formák, meggyőződések és értékek összehasonlítására, a közös vonások és a különbségek felismerésére (Cordes 2009). A multikulturális műveltséget nevezhetjük *interkulturálisnak* is, anélkül, hogy a két jelző közötti különbségnek nagyobb jelentőséget tulajdonítanánk. Beszélhetünk az *új technológiákhoz kapcsolódó írástudásról* is (*emerging technology literacy*), amelynek lényege, hogy folyamatosan alkalmazkodni tudjunk az IKT újításaihoz, és hasznosítsuk azokat, megértjük a technológiák emberi, szervezeti és társadalmi kontextusait, és ismerjük értékelsük kritériumait (Shapiro–Hughes 1996). Végül szót kell ejtenünk még a *reproduktív* írástudásról is, amely a meglévő anyagok kreatív újrafelhasználását teszi lehetővé (Bawden 2008). Nyilvánvalóan helye van ennek is, hiszen talán nem is túlzottan provokatív állítás, hogy korunk kommunikációja jelentős részben már nem eredeti üzenetek (szövegek) létrehozását, hanem meglévő információk kiválasztását, elrendezését, szűrését és újraalakítását jelenti, beleértve a kommunikáció megfelelő technológiájának megválasztását is (Geisler et al. 2001). Erre mindig is szükség volt, a digitális technológiák megjelenése azonban nagymértékben kibővítette a reprodukciós lehetőségeket.

Párhuzamok és különbségek az írástudások között

A különböző írástudások között számos párhuzamot és hasonlóságot találunk. A médiaműveltség és az információs műveltség fogalmi egymással nyilvánvalóan átfedésben vannak, mivel a médiából nyert információk részben egybeesnek a formálisabb könyvtári forrásokból származókkal, részben kiegészítik azokat (Bawden 2001). A médiaműveltség meghatározásai ennek megfelelően hasonlóságot mutatnak az információs műveltség ismertebb definícióival. Az előbbivel elsősorban a közoktatás területén foglalkoznak, bár a felsőoktatásban is helye van (Mihailidis–Hiebert 2005), az utóbbi viszont elsősorban a felsőoktatásban kapott kiemelt figyelmet, bár itt sem beszélhetünk kizárólagosságról.

Aki a fenti írástudások birtokában van, azt többek között az jellemzi, hogy érti, alkalmazza és befolyásolja az információs folyamatokat, sőt megérti az információs társadalom természetét. Jelentős tudással kell rendelkeznie az információk világáról, magának kell tekintenie az információhoz való hozzáféréshez és az információ használatához kötődő értékeket. Belső értékeinek támogatnia kell az információhasználatot, személyes stílusának elő kell segítenie az információs világgal való interakcióit (Bruce 1994; Nagy 2000). Az információs műveltség nagymértékben épít a hagyományos média megítéléséhez felhasználható képességekre. Bizonyára ennek is tudható be, hogy az információs műveltség és különösen annak hiánya inkább csak a könyvtárosok körében ismert fogalom (Bawden–Robinson 2009).

Az említett írástudások mindegyikét jellemzi, hogy részét képezi a technológiai eszközök alkalmazása, viszont nem függenek ezektől, hanem inkább intellektuális keretet adnak a felismerés, megértés, kritikus értékelés és gondolkodás számára (Bundy 2004). Mindehhez magas szintű készségekre és képességekre van szükség. Ennek megfelelően az Amerikai Egyesült Államok egyes felsőoktatási intézményeiben követelményként jelenik meg, hogy a hallgatók

- ismerjék a természeti és társadalmi valóságot és a tanulmányaikhoz szükséges ismeretszerzési formákat;
- sajátítsák el, miként lehet az információt tudássá, ítéletekké alakítani, és tettekre váltani;
- hatékonyan tudjanak szóban, írásban, valamint képi eszközökkel és idegen nyelven is kommunikálni;
- és képesek legyenek különböző forrásokból származó ismereteket integrálni (AACU 2002).

Ennél messzebb is mehetünk, és kijelenthetjük, hogy globalizálódó világunknak olyan állampolgárookra van szüksége, akik rendelkeznek az írástudás készségeivel, információs műveltséggel, akik sokat olvasnak, tisztán látnak és gondolkodnak, jól értesült emberek módjára kérdeznak, és megkérdőjelezik a szaktekintélyek, sőt még saját maguk állításait is (Bundy 2004). Ennek – mutatis mutandis – érvényesnek kell lennie a média útján közvetített üzenetek világában való eligazodásra is.

A médiaműveltség lehetővé teszi, hogy kritikusan tudjuk kezelni a mindennapos médiafogyasztás eredményeként megszerzett élményeinket, és tudatában legyünk a médiaüzenetek konstruált jellegének (Hobbs 2006a). Hasonlóképpen az információs műveltségnek is központi eleme a kritikai gondolkodás. Ez – többek között – magában foglalja

- a megbízható források keresését és megtalálását,
- a tények és a vélemények közötti különbségtételt, valamint
- a manipulatív érvelés felismerését (Jones 1996).

Nem kétséges az sem, hogy a különböző írástudások iránti igény kialakulásában nagy szerepet játszott a digitális technológiák gyors fejlődése által okozott információs túlterhelés, amely társadalmi szükségletté tette a kompetens információhasználók ki-nevelődését (Andretta 2005). A legfőbb „közös nevező” az új technológiák hatásának a felismerése. Ahogy arra Hobbs (2006a) a médiaismeret oktatása kapcsán rámutat, figyelmünket az új médiumok, az üzenetek új formái, valamint az új társadalmi kérdések felé kell fordítanunk.

Az írástudások tudáselméleti megközelítésben

Az emberi tudást Karl Popper *tetradikus sémája* alapján (Popper 1998) a környezet-hez való alkalmazkodás során felmerülő problémák és az ezekre adott sikeres megoldások összességként foghatjuk fel. A tudás fejlődése problémák megoldásának egyre bővülő folyamata, amelynek során

problémákból indulunk ki;

– a megoldáshoz szükségünk van egy *kísérleti elméletre* (Popper 1998), paradigmára (Kuhn 2000) vagy tudáskeretre, illetve forogatókönyvre (Shank 2004), amelyen belül a problémát megoldhatjuk;

– a lehetséges megoldások közül a *hibakiküszöbölés* folyamata során valamilyen elméleti vagy kísérleti, például próba szerencse alapon működő algoritmussal kiválasztjuk az optimális megoldást; majd

– megkíséreljük megoldani a kiválasztott megoldás megvalósítása során felmerülő *új problémákat* is – ugyanennek a sémának az ismételt alkalmazásával.

A tudás ilyen értelemben az ismert problémáknak és az ezekre adott (sikeres és sikertelen) megoldásoknak az összessége. A szubjektív és az objektív tudást elsősorban az emberi közösségekben megvalósuló *kritikai kommunikáció* különbözteti meg, amely bizonyos tudástartalmakat elfogad, másokat pedig elvet. Az igaznak elfogadott tudástartalmak a Popper által tételezett *harmadik világ* lakói lesznek, amely az emberi elme időtálló produktumait tartalmazza.

Úgy is fogalmazhatunk tehát, hogy a különböző *írástudások* tudáseméleti megközelítésben a problémamegoldás fenti sémájának sikeres alkalmazásához szükséges főbb *kompetenciákat* (vö. Henczi et al. 2007) írják le. Ez magában foglalja egyebek közt a szükségesnek, illetve kívánatosnak tartott

- tudást, képességeket és készségeket,
- érték- és célrendszert,
- motivációt és
- személyiségvonásokat.

Érdeemes még megemlítenünk, hogy az így értelmezett írástudások csak a problémamegoldás szubjektív tényezőit ölelik fel. Egy adott környezetben ezeken kívül szükség van meghatározott (külső) *erőforrásokra* is, továbbá arra, hogy ezekhez hozzá is lehessen jutni, vagyis az erőforrások felhasználásához szükség van megfelelő *hatáskörre* is, sőt a környezetre kifejtett hatás akkor maximális, ha a hatáskör adminisztratív hatalommal, irányítási lehetőséggel jár együtt (vö. Bognár 1998, 80–84).

Társadalomelméleti szempontból a fenti kompetenciátényezők meghatározása arra a kérdésre segít megtalálni a választ, hogy a társadalom jelenlegi és jövőbeli elvárásainak hogyan lehet a legjobban megfelelni (és ezáltal a *legsikeresebbnek* lenni) az adott társadalmi keretek között. Ilyen értelemben beszélhetünk az írástudások *normatív funkciójáról*, amely egy adott társadalmi környezetben meghatározza, kit tekinthetünk *kompetens* személynek.

Tudáseméleti megközelítésben a négy alapvető kompetenciátényező közül az első a legfontosabb, ezért a továbbiakban ezt vizsgáljuk részletesebben.

Tudás, képességek és készségek

Ha az emberi szubjektív tudás kialakulását vizsgáljuk, beszélhetünk velünk született, öröklött adottságokról (diszpozíciókról) és *tanulással* szerzett tudásról. Az előbbiek jelentőségét támasztja alá, hogy „az emberi viselkedést sok száz különböző funkciójú öröklött komponens szolgálja” (Nagy 2002, 50), az utóbbi esetben pedig meghatározó szerepet játszanak a szintén diszpozicionális alapú, folyamatosan fejlődő kognitív *képességek* (a tanulás képessége mellett a kommunikáció, a gondolkodás és a tudásszerzés képességei, vö. Nagy 2002, 110–126). A tanulás során egyrészt a velünk született diszpozíciók továbbfejlesztésével meghatározott *készségeket* alakítunk ki, másrészt pedig az

emberiség által felhalmozott objektív tudás meghatározott részeit sajátítjuk el. A készségek elsajátítása esetében a gyakorlásnak, a tudás átvétele esetében pedig a nyelvnek van meghatározó szerepe, amely „a harmadik világ kulcsát” biztosítja számunkra (Popper 1998, 26.). A konstruktív tanuláselmélet egyik sarkalatos tézise szerint a megszerzett tudás a már meglévő tudáson alapul, abba ágyazódik be (Nahalka 1997, 14.). A tanulás aktív folyamat, amelyben mind a már meglévő tudásunk, mind az éppen tanult tudástartalom kisebb-nagyobb mértékben átalakul, és végeredményként – szerencsés esetben – koherens egészet alkot.

A fentiekben lényegében kétféle tudástípusról beszéltünk, a gyakorlati jellegű készségekről és a nyelvi alapon elsajátítható tudásról. Ha a különböző tudástípusokat pontosabban meg akarjuk határozni, az egyik kézenfekvő lehetőség az, hogy a különböző *mentális reprezentációkból* indulunk ki. A kognitív pszichológia különbséget tesz

- a propozicionális vagy deklaratív (verbalizálható),
- a képi vagy érzéki (analóg természetű) és
- a procedurális (valamilyen tevékenységben megnyilvánuló)

reprezentációk között (Da Silva Neves 2000), bár a propozicionális és a képi reprezentációk kapcsolata még nem teljesen tisztázott (uo. 77; Pléh 1998, 123–131.). Megkülönböztethetjük tehát a *deklaratív*, a *képi* és a *procedurális* tudást, amelyek a megfelelő reprezentációkon alapulnak, és lényegében megfelelnek annak, amit a „hétköznapi” szóhasználatban elméleti, tapasztalati és gyakorlati jellegű tudásnak nevezünk. Különbséget tehetünk továbbá a különböző tudásfajták *tudatossági szintje* között is. Ebben a megközelítésben a deklaratív és a képi tudás esetében a tudatosítható, míg a procedurális tudás esetében a nem tudatos, készségszinten realizálódó reprezentációk vannak többségben (vö. Da Silva Neves 2000, 84.). Ha ezekhez a szempontokhoz még hozzávesszük, hogy a tudás egyik legfontosabb sajátossága a magas szintű *szervezettség*, amelynek alapján például beszélhetünk absztrakt sémákról és konkrét tapasztalatokról, az alábbi táblázatban feltüntetett tanulási stílusokhoz juthatunk el (vö. Henczi et al. 2007, 23.; Mező 2004, 15.):

1. táblázat
Tanulási stílusok

| | <i>Procedurális tudás (gyakorlás, kipróbálás, kísérletezés)</i> | <i>Deklaratív tudás (megfigyelés, gondolkodás, feldolgozás)</i> |
|-----------------------------|---|--|
| Absztrakt tudás | <i>konvergens tanulási stílus</i> (absztrakt fogalomalkotás és aktív kísérletezés) például általános szabályok, módszerek, technológiák, „forogatókönyvek” kialakítása | <i>asszimiláló tanulási stílus</i> (absztrakt fogalomalkotás és gondolkodó megfigyelés) például általános sémák vagy tudáskeretek, elméleti modellek kialakítása |
| Konkrét, tapasztalati tudás | <i>alkalmazó tanulási stílus</i> (konkrét tapasztalat és aktív kísérletezés) például konkrét eljárások, technikák (készségszintű) elsajátítása | <i>divergens tanulási stílus</i> (konkrét tapasztalat és gondolkodó megfigyelés) például konkrét szövegeken, megfigyelt szituációkon alapuló, minél szélesebb körű lexikális vagy háttértudás megszerzése |

A tanulási stratégiák, stílusok és módszerek jelentőségét egyebek közt az is fokozza, hogy napjainkban az emberiség által felhalmozott tudás hozzáférhetősége rendkívüli ütemben növekszik (köszönhetően elsősorban az internetnek), és egyes területeken – például az informatika területén – az új ismeretek megjelenésének, és ezáltal a meglévő ismeretek elavulásának az üteme egyre gyorsul. A könyvtár- és információtudomány esetében például a kutatók – becslések alapján – úgy vélik, hogy „a teljes könyvtáros tudásanyag 80-90%-a 15-20 év alatt elavul” (Tószegi 2008, 23.). Ezért nem véletlen, hogy „jó ideje megfogalmazódik az iskolával szemben a hatékony tanulási módszerek kialakításának igénye” (Balogh László; idézi Mező 2004, 11.), ugyanis a tanulási folyamat a diploma megszerzésével nem zárul le, sőt valójában akkor kezdődik el. Ezt a hangsúlyeltolódást az oktatásban az átadott (lexikális) tudásanyag mennyiségétől „a tanulás tanulásának” készségei felé legjobban Coombs megállapítása fejezi ki, miszerint „a jövőben nem annyira kiképzett embereket kell az oktatásnak produkálnia, mint inkább képezhető embereket, akik képesek tanulni” (idézi Mező 2004, 11.). Azonban tudást csak már meglévő tudásra alapozhatunk, ezért a megfelelő tanulás-módszertani készségek kialakítása mellett legalább annyira fontos azoknak az alapvető *tudástartalmaknak* vagy -területeknek a meghatározása is, amelyeket egy kompetens személytől elvárhatunk. Ezeknek a tudástartalmaknak a legalábbis nagyvonalú körvonalazása az írástudások definíciójának is szerves részét kell hogy képezze.

Információs szakemberek kompetenciái

Lássunk egy konkrét példát. Az európai könyvtári és információs szakemberek számára készült *LIS Euroguide* 33 szakterületet sorol fel 5 csoportba sorolva (ECIA 2006). Ha ezekből elhagyjuk a speciálisan a könyvtári munka végzéséhez kapcsolódó területeket és ezeket egyszerűen *szaktudásnak* nevezzük, valamint egyes területeket megfelelően általánosítva értelmezzük, és esetenként kiegészítünk (mivel az írástudások nyilvánvalóan nem köthetők egy adott szakmához), a 2–6. táblázatokba foglalt listákat kapjuk az elvárható tudástartalmakról.

2. táblázat

I csoport – Információ

| <i>Szakterületek</i> | <i>Példák</i> |
|---|---|
| ... | |
| I03 – Az információval kapcsolatos jogok alkalmazása | magyar és EU-s jogi ismeretek, szerzői jogok, személyiségi jogok, esélyegyenlőség |
| I04 – Tartalom- és tudásmenedzsment ¹ <i>lásd még T01–T03 [T05]</i> | információk szervezése, információs rendszerek (például adatbázisok) kialakítása és feltöltése, problémák megoldása (például statisztikák készítése, adatbányászat) |
| I05 – Az információforrások azonosítása és értékelése | könyvek, folyóiratok, elektronikus dokumentumok, multimédia-adattárak |
| I06 – Az információ elemzése, [feldolgozása] és szolgáltatása | jegyzetelés, osztályozás, referátumok (kivonatok, szemlék, tömörítvények, recenziók, összefoglalók stb.) készítése, az információk kritikai értékelése |
| I07 – Információkeresés <i>[lásd még K04, T04]</i> | lexikonok, bibliográfiák, könyvek tárgymutatói, könyvtári katalógusok, internetes keresők (Google), információkatalógusok („kedvencek”) |

3. táblázat

T csoport – Technológia

| <i>Szakterületek</i> | <i>Példák</i> |
|---|--|
| T01 – Információs rendszerek számítógépes tervezése [ld. még I04, M01] | információs rendszerek (például adatbázisok) tervezése, kialakítása és adminisztrálása |
| T02 – Alkalmazások számítógépes fejlesztése [lásd még I04] | számítógépes alkalmazások (például információs rendszerek, webes alkalmazások) kidolgozása; számítógépes nyelvek (például SQL, HTML, XML, JavaScript, Java stb.) ismerete |
| T03 – Publikálás és szerkesztés [lásd még K03, T05] | a számítógépes szöveg- és kiadványszerkesztés formai és tartalmi követelményei, weblapszerkesztés |
| T04 – Internettechnológia [lásd még I07, K04, T05] | internetes alkalmazások (például böngészők, vírusirtók, tömörítők, letöltők, fájlformátumok és kezelősük) ismerete; internetes szolgáltatások (keresők, elektronikus könyvtárak, levelezőrendszerek, ftp stb.) ismerete |
| T05 – Információ- és számítástechnika [lásd még I04, K03, M01, T03, T04] | kb. az ECDL által lefedett alapismeretek (operációs rendszerek, szövegszerkesztés, táblázatkezelés, adatbázis-kezelés, grafika és prezentáció, információ és kommunikáció) |

4. táblázat

K csoport – Kommunikáció

| <i>Szakterületek</i> | <i>Példák</i> |
|---|--|
| K01 – Szóbeli kommunikáció [lásd még M02, M07] | nyilvános beszédek tartása, interjúk készítése, tárgyalási technikák ismerete, vitakultúra |
| K02 – Írásbeli kommunikáció | helyesírás, fogalmazási készség, stílus, jegyzőkönyvek, hivatalos levelek és (tudományos) cikkek írása |
| K03 – Audiovizuális kommunikáció [lásd még T03, T05] | multimédia-alkalmazások (például kép-, hang- és videoszerkesztő programok) ismerete; prezentációk készítése és előadások tartása, weblapszerkesztés |
| K04 – Számítógépes kommunikáció [lásd még I07, T04-05] | számítógépes hálózatok és programok ismerete; internetes információkeresés, elektronikus levelezés |
| K05 – Idegen nyelv használata | idegen nyelvi kommunikáció szóban és írásban, általános és szaknyelvi témákban |
| K06 – Interperszonális kommunikáció [lásd még M07] | emberismeret (személyiség típusok, szerepek), kommunikációs készség |
| K07 – Intézményi kommunikáció [lásd még M02] | reklámkommunikációs technikák és ismeretek |

¹ A hivatkozott dokumentum a „tudásmenedzsment” terminust – félreérthető módon – nem az ezzel a szóval jelölt, újabban egyre jobban polgárjogot nyerő konkrét menedzsmentterület megnevezésére, hanem általános értelemben használja (kb. a tudás felhasználását értve rajta). A forrásanyag általunk betoldott kiegészítéseit a táblázatokban szögletes zárójellel jelezzük.

5. táblázat

M csoport – Menedzsment

| <i>Szakterületek</i> | <i>Példák</i> |
|---|--|
| M01 – Általános információmenedzsment [lásd még T01, T05] | kiértékelő (például grafikai, adatbázis- és táblázatkezelő) programok használata; termelési, menedzsment-, minőségügyi, marketing- stb. információs rendszerek kialakítása és használata |
| M02 – Marketing [és stratégiai menedzsment] [lásd még K01] | marketing- és innovációs stratégia kialakítása; termék-, ár-, értékesítési és reklámkommunikációs stratégia meghatározása; környezetelemzés, hosszú távú célok kitűzése, stra- tégia meghatározása, jövőképpalkotás; kapcsolattartás a felhasználókkal (igények felmérése, piackutatás, felhasználói elégedettség mérése stb.) |
| ... | |
| M05 – Projekttervezés és -menedzsment | rövid vagy középtávú célok kitűzése, a szükséges tevékenységek meghatározása és ütemezése, pro- jekttervek készítése, projektek menedzselése |
| M06 – Helyzetmegállapítás és értékelés, [mi- nőségmenedzsment] | vállalati folyamatok tervezése és dokumentálása, teljesítménymutatók kialakítása és értékelése, minő- ségügyi rendszer tervezése és bevezetése |
| M07 – Emberierőforrás-menedzsment [lásd még K01, K06, M08] | emberismeret, kommunikációs készség, motiválás, konfliktuskezelés, értő figyelem (Gordon 1993) szervezeti kultúra, normák és értékrend kialakítása, szervezeti tudás menedzselése (tudásmenedzsment) |
| M08 – Oktatási és képzési menedzsment [lásd még M07] | képzési és tanulási stratégiák, stílusok és módszer- tanok ismerete; képzési és továbbképzési programok szervezése és vezetése, az élethosszig tartó tanulás elvének követ- keztetéses alkalmazása |

6. táblázat

E csoport – Egyéb tudományos [és általános] ismeretek

| <i>Szakterületek</i> | <i>Példák</i> |
|-----------------------|--|
| E01 – Egyéb területek | alapvető tudományos és filozófiai művek, általános irodalmi műveltség („olvasottság”), széles körű tájékozottság; speciális szaktudás (szakértelem) |

Érdeemes felfigyelnünk arra, hogy az információs technológiával és a kommunikációval kapcsolatos szakterületeken megjelölt példák nagy része szinte módosítás nélkül átvihető más, a könyvtár- és információtudománytól eltérő területekre is. További érdekes vonása a felsorolt követelményeknek, hogy a menedzsmentterületek mekkora súllyal jelennek meg közöttük – ez a *munkahelyi szervezet* működésével kapcsolatos tudás fontosságát emeli ki. Ha azonban arra gondolunk, hogy aktív felnőtt életünknek körülbelül a felét a munkánk teszi ki, már egyáltalán nem meglepő a munkahelyi szervezet hatékony működésével kapcsolatos menedzsmentismeretek aránya a kompetens személyektől elvárható egyéb tudásterületekhez képest. Végül pedig jegyezzük meg, hogy a fenti listák nyilvánvalóan idealizáltak. A gyakorlatban aligha várható el, hogy valaki minden felsorolt területen teljes kompetenciával, azaz *szakértői szintű* tudással

rendelkezzen. A felsorolt tudástartalmak azonban olyan *értékeket* képviselnek, amelyek egy tudás alapú társadalomban az amatőröktől a szakemberekig mindenki számára iránymutatásként, a folyamatos fejlődés vezérfonalául szolgálhatnak.

Írástudások amatőröknek és szakembereknek

Korunkban a közösségi hálózatok, blogok, fájlmegosztó portálok és más, a *web 2.0* gyűjtőnévvel összefoglalható alkalmazások elterjedése folytán az amatőrök világának kitágulásának vagyunk szemtanúi. Magát a *web 2.0* elnevezést azonban bizonytalanság terheli, mivel különböző dolgokat jelölnek vele, amelyek ráadásul nem kompatibilisek egymással. Nehéz megmondani, hogy mit is soroljunk a *web 2.0* körébe, mivel az különféle elgondolásokat, viselkedésmódokat, technológiákat és ideálokat egyaránt magában foglal. Számos olyan internetes fejlesztés, alkalmazás és tevékenység tekinthető a *web 2.0* példájának, amelyek önmagukban véve nem képezik annak alkotórészét. A *web 2.0* inkább fogalmi keretet ad, amely lehetővé teszi, hogy az egyszerűség kedvéért *web 2.0* elnevezéssel illetett sokféle jelenséget és eseményt egymással összefüggésbe hozzuk, és értelmezzük (Allen 2008).

A *web 2.0* megnevezésben sokan hevesen bírálják az ún. „verziószám” alkalmazását. Ennek az amatőr tartalmak kapcsán is kiemelkedő jelentősége van. Annak hangsúlyozása ugyanis, hogy mennyire fontos a továbblépés a *web 1.0*-tól a *web 2.0*-hoz, felveti azt a kérdést, hogy milyen mértékben történt meg vagy zajlik jelenleg ez a változás, amelyet valami új dolognak a megjelenése váltott ki. Kérdezhetjük azt is, hogy az új terminus nem csupán ugyanannak az újramegnevezésére szolgál-e, amit korábban egyszerűen *web* néven emlegettünk, és most csak átrendeződik vagy új megvilágításba kerül. Hozzátehetjük, hogy a *web 1.0* elnevezést korábban soha senki nem használta (Allen 2008).

A *web 2.0* számos vonásának afféle előjátékát láthattuk akkor, amikor – még a *web 2.0* terminus felbukkanása előtt – megjelent „a felhasználó mint játékos” ötlete. Ez arra a gondolatra épül, hogy a *felhasználó* megnevezés korunkban nem felel meg az információt használó személyek leírására. Az új kornak új igényei vannak, és mások az információkeresési szokások. Az „információs játékos” (*information player*) terminus a játékot társítja az információ fogalmához. Ez azért is fontos, mert a „felhasználó” kívül áll magán a rendszeren, a „játékos” azonban része a rendszernek, azzal állandó interakciót folytat, benne van az információs térben. A játék fogalma összekapcsolódik a szórakozással és a versennyel is, és a játékos számára az információkeresés is társas tevékenység (Tóth 2003).

A web 2.0 és az amatőrök kultusza

Ha a *web 2.0* fogalmát annak kulturális kontextusától izoláltan vizsgáljuk, túlzottan alaktalanná és definiálatlanná válik ahhoz, hogy kritikusan tudjuk kezelni, ezért aztán egyesek szemében a kultúra halálát jelenti, míg mások éppen a kultúra újjászületését üdvözlik benne. Egyesek a demokrácia zálogának, mások éppen a legrosszabb hatalomkoncentráció eszközének tekintik. Akadnak olyanok, akiknek a szemében a *web 2.0* a kollektív intelligencia hasznosítását testesíti meg, míg mások úgy ítélik meg, hogy a tömeg butaságának eluralkodását segíti elő (Everitt–Mills 2009).

Keen (2007) szerint az amatőrök kultusza a *web 2.0*-hoz társított környezetben olyan kulturális forradalmat hoz magával, amely fenekestől felforgatja intellektuális hagyományainkat. Valójában nincsen szó forradalomról, kétségtelen azonban, hogy sokakat tévútra visz a túlzott aggodalom, hogy le ne maradjanak valami újról, és lépést tudjanak tartani az internetes technológia fejlődésével (Everitt & Mills 2009).

A *web 2.0* egyik fontos jellemzője, hogy nyilvánossá teszi a magánéletet, s ezzel párhuzamosan az amatőr produktumok kerülnek előtérbe. Mindez felveti az információ létrehozói és fogyasztói közötti különbségtétel problémáját. Cope és Kalantzis (2009) szerint az író és az olvasó, a termelő és a fogyasztó történetileg kialakult dichotómiája kezd elhomályosulni. Az a tény, hogy a hálózaton az írók egyre szélesebb és egyre változatosabb összetételű közönséghez szólnak, amely egyaránt állhat szakemberekből és laikusokból (Chan–Foo 2004), nem feltétlenül jelenti a szerepek közötti különbségek megszűnését. Cope és Kalantzis (2009) egyik jóslata szerint a tudás létrehozásában együttműködés fog kialakulni a tudás létrehozói és felhasználói között, ami talán ahhoz vezet, hogy a felhasználói kommentárok magának a tudásnak a részévé válnak. Beláthatjuk, hogy ez semmiképpen sem idegen a tudományos kommunikációtól, hiszen az ellenőrzött formában még nem publikált tudományos közlemények (az ún. *preprintek*) nyomtatott vagy – korunkban egyre inkább – elektronikus formában való közzététele, amely több tudományterületen bevett gyakorlat, jelentős részben éppen ezt bizonyítja. A jóslat másik része, miszerint megszűnik a tudás előállításának lineáris, zárt jellege, már újabb kérdéseket vet fel. A zárt rendszer ugyanis a minőségbiztosítás egyik záloga.

A *web 2.0* kulcsszereplője az új típusú médiafogyasztó, aki elkötelezett, aktív, és részt vesz a „tartalom” létrehozásában, fenntartásában és terjesztésében. A *web 2.0* megnevezés azt sugallja, hogy jelentős előrelépés történt az aktív felhasználók száma és tevékenységük minősége tekintetében. A részvétel és a tartalom önálló létrehozása azonban sokkal inkább újabb szavak tömegének a hozzáadását jelenti az amúgy is viharos sebességgel növekvő információáradathoz, mintsem valódi üzenetek kommunikálását. Ezzel igazából egy új digitális szakadék jött létre, melynek az egyik oldalán azok állnak, akik a felhasználók adatait birtokolják, a másikon pedig a tartalmak pusztá előállítói (Everitt–Mills 2009).

Tévedés volna azt gondolnunk, hogy a *web 2.0* megjelenését a technológia fejlődése váltotta ki. A szükséges technológiák régebb óta megvoltak, az információ terjesztését, megosztását és a nyílt vitát lehetővé tevő számos alkalmazás közel 30 éve rendelkezésre áll (Everitt–Mills 2009). Ezeket használjuk is. A talán legismertebb példát erre a *Listserv* szoftver és utódai nyújtják, amelyek az elektronikus levelezésen alapuló vitafórumok működését teszik lehetővé 1982 óta.

Írástudások a web 2.0 korában

Az írástudások felől nézve mindezt, láthatjuk, hogy az információs műveltségnek, a médiaműveltségnek és a digitális írástudásnak van aktív összetevője is. Mindegyik magában foglalja a szövegalkotást, sőt a vizuális és multimédia kommunikációs műfajok egész sorának ismeretét is (Lynch 1998). A felsőoktatástól tehát akár az is elvárható, hogy hallgatóival elsajátíttassa, miként lehet szóban, írásban, valamint képi eszközökkel és idegen nyelven hatékonyan kommunikálni, továbbá miként alakíthatják az információt tudássá, és azt hogyan válthatják tettekre (AACU 2002).

Felvethető az a kérdés, hogy a médiaműveltségnek is részét képezi-e az aktív alkotás, a média előállítás (Hobbs 1998). A tág értelemben vett „szövegek” létrehozása nem minden esetben része a médiaműveltség definícióinak, miközben tartalmak létrehozása soha nem volt olyan könnyű, mint most, mivel ugyanazzal a technológiával fogadhatunk és küldhetünk üzeneteket, s így sokan már nemcsak olvasók, hanem írók is (Livingstone 2004).

Az információs műveltség fogalma is hasonlóan tisztázatlan ebben a tekintetben. Meghatározásainak, készséglistáinak egy része tartalmazza az aktivitást, bár a befogadás dominál, ami abban is megnyilvánul, hogy többnyire az információkeresésre esik a hangsúly. Ugyanakkor mindig fontos szerepet játszik bennük a kommunikáció: az információkeresés beilleszthető az írás kontextusába is, mivel az írás a leggyakoribb feladatok egyike, amelyekbe az információkeresés beágyazódik (Attfield–Blandford–Dowell 2003). Ez az összefüggés azonban kétirányú, tehát az információ szóban és írásban történő kommunikálása az információs műveltség részének tekinthető.

Shapiro és Hughes (1996) az írástudások szerepét a hét szabad művészet magját képező *trivium* – a grammatika, logika és retorika – szerepéhez hasonlítják. Az információs műveltség hét szintjét sorolják fel, amelyek között szerepel a publikálás, azaz a gondolatok és a kutatási eredmények megfogalmazására és elektronikus közzétételére való képesség. Nem lényegtelen, hogy a szintek között ott van a kutatómunka eszköz-és módszer-infrastruktúrájának ismerete és használata.

A tudomány és az amatőrök

Az egyenlőség és nyíltság hangoztatása a „webkettes” retorika fontos része. Ennek jegyében egyesek a *web 2.0* ernyője alá hozzák a tudományos publikációkhoz való nyílt hozzáférés (*Open Access*) támogatását is. Bár tudjuk, hogy a *web 2.0* – definiálatlansága folytán – sok mindent magában foglalhat, a nyílt hozzáférésnek semmi köze a *web 2.0* amatőr világához. Ezt a mozgalmat kutatók indították már jóval a *web 2.0* megjelenése előtt, elsősorban azért, mert tarthatatlannak látták (és látják ma is) azt az állapotot, hogy miközben a tudományos publikációk továbbításának technikája megváltozott, a publikációs tevékenység közgazdasági keretei alig változtak.

A nyílt hozzáférés fontosabb csatornáit – a lektorált elektronikus szakfolyóiratok, a kutatási területenként szerveződő preprintarchívumok, az egyetemek intézményi repozitóriumi, valamint a közlemények szerzőinek saját honlapjai – a közzététel többé-kevésbé öntevékeny jellegénél fogva kétségkívül közel állnak a *web 2.0* „csinálj magad” szelleméhez. A legfontosabb különbség azonban az, hogy a nyílt hozzáférés célja a tudományos tartalmak közkinccsé tétele, még hozzá úgy, hogy annak integráns része a lektorálás, szakértői véleményezés (*peer review*) is (Björk 2004). Ez akkor is így van, ha tudjuk, hogy a lektorálást mint a tudományos publikációk minőségbiztosításának legfőbb eszközt számos jogos kritika érte. Az elektronikus technológia nem szükségtelenné, hanem még inkább szükségessé tette a minőség-ellenőrzést, mivel a digitális hálózati környezetben nem tekinthető cleve adottnak az olyan szintű megbízhatóság, amely az analóg környezetben a minőségi dokumentumokat jellemzi.

A *web 2.0* információs környezete valójában nem támogatja a tudományosságot (Keen 2007). A felszínen azt látjuk, hogy számos olyan alkalmazás van, amelynek az a rendeltetése, hogy közvetlenül is szolgálja a kutatókat. A csak előfizetéssel elérhető

bibliográfiai szoftverek mellett ott vannak az olyan oldalak is, amelyek a szakirodalom és a hivatkozások kezelését segítik. Ilyen például a *CiteULike* (<http://www.citeulike.org/>). Ez az oldal nagymértékben úgy működik, mint a közösségi oldalak, tehát itt is az információk megosztásáról van szó, ami a *web 2.0* világában számos alkalmazás működési mechanizmusát jellemzi. Azért nem mondhatjuk mégsem, hogy ezeknek az alkalmazásoknak a célja az információk megosztása, mert a valódi céljuk nem más, mint kereskedelmi érdekek kiszolgálása. A hirdetőik ugyanis egyre több aktivitást akarnak a fájlmegosztó és közösségi oldalakon, mert ez segíti elő a legjobban, hogy pontosan célzott marketingkommunikációval ériék el azokat a felhasználókat, akik várhatóan a leginkább igényt tartanak a termékeikre (Allen 2008). Nem melleleg ez azt eredményezi, hogy a minőség teljesen a háttérbe szorul: semmiféle kritikai hozzáállásnak sincs tere, sőt sokak szerint a valódi megosztásnak, például a *P2P* fájlcsere-lőknek nagyon is ellensége a *web 2.0* (Everitt–Mills 2009). Ne felejtjük el, hogy a „tudományos alkalmazások” valódi hasznát, értékét még nem ismerjük.

Információs műveltségre minden tudományos kutatónak szüksége van. Látnunk kell azonban, hogy másféle eszköztár szolgálja az amatőröket és más a kutatókat. A szükségletek Maslow (1954) által leírt hierarchiáját a tudomány szempontjából nézve azt látjuk, hogy két szükséglet emelkedik ki, nevezetesen a megbecsülés iránti szükséglet, vagyis az elismerés, a státus és a presztízs keresése, valamint a megismerés és megértés kognitív szükséglete. Ugyanakkor kétségtelen, hogy az elfogadás, a valahova tartozás szükséglete is megjelenik, amely az amatőrök munkálkodásának fő motívuma. A kutatók körében azonban ennek más sajátosságai vannak, mivel az elfogadásban elsődleges szerepet betöltő szakmai közösségek társadalmi kontextusa és kulturális identitása eltér a köznapi közösségektől (Elmborg 2006). Ez a diszciplináris kultúra és a tudományos publikálás számos hagyománya felülírhatja az új technológiák, köztük a *web 2.0* kínálta „lehetőségeket” (Harley et al. 2008).

A szakemberek és kutatók viszonylag homogén hovatartozásával szemben az amatőrök a web sokfélesége és hajlékonysága folytán egyszerre nagyon sokféle közösséghez tartozhatnak, ami azt eredményezi, hogy nincs rögzült identitásuk (Csepeli 2008). Részben ebből következik, hogy a tömegek bölcsességének érvényesülése sokak szerint hozzájárul a tudás demokratizálásához (Cope–Kalantzis 2009). Ezzel kapcsolatban egyrészt természetesen felmerül az a kérdés, hogy milyen tudásról beszélünk, másrészt a tömegek nem szükségképpen értelmesebbek, mint az egyének külön-külön. A szakértelem hiánya és a kollektív felelőtlenség miatt a tömegekből a kibertérben is hiányzik a hibák kölcsönös korigálásának képessége. A közjó és a kibertér kapcsolata ma még teljesen felderítetlen, viszont tudjuk, hogy a szemét, a téves információk, a valóság hibás reprezentációinak kiszűrődésére nincs biztosíték, ha inkompetensek a résztvevők (Csepeli 2008). A magas szinten szakosodott társadalomban érték a hosszú tanuláson alapuló hozzáértés. Szükség van tehát szakemberekre, akik szűrőként működnek, és csak azt engedik át, ami fontos, elkülönítve a hihetőt a megbízhatatlantól (Keen 2007).

Az amatőr tartalmak előállítói és tökéletesítói alapvetően névtelenek (Csepeli 2008). A tudományt ezzel szemben nem jellemzi a névtelenség, hiszen a kutatók formális csatornákon, főleg folyóiratokban publikálják eredményeiket. Ezt nem lehet névtelenül megtenni, ráadásul értelmetlen is volna, mivel az eredmények közzététe-

lének fontos eleme az elsőbbség kimutatása, azaz annak bizonyítása, hogy az adott kutató elismerten az első, aki a szóban forgó eredményt a tudományos közösség számára publikálta (Braun 2009).

Amikor Lessig (2007) Keen kritikájával szemben „megvédi” a *web 2.0* amatőrizmusát, két fontos dolgot is kimond. Leírja, hogy nagyra tartja az amatőr teljesítményeket, még akkor is, ha azok nem mérhetők össze a profik által létrehozott művekkel. Szívesen olvasgatja gyermekei írásait, és bátorítja őket az alkotásra, de ez nem tántorítja el attól, hogy Hemingwayt olvasson. Szerinte lehet a rossz írásokat kritizálni, viszont nem szabad egy átlagos blogot egy minőségi napilappal összehasonítani. Mindegyik gondolat azt erősíti meg, amit már eddig is hangsúlyozni kívántunk: az amatőr teljesítményeknek máshol van a helyük a „rendszerben”, tehát nem kell őket kiátkoznunk, de nem is keverhetjük őket össze a professzionális művekkel.

Az értéktelen és szükségtelen közleményeket távol tartó kapuőrök eltűnésével megszűnt a régi elitista világ, viszont a ránk szakadt nagy szabadság közepette magunknak kell olvasóként kapuőri szerepet felvennünk. Ez azért is nehéz, mert sok minden, amit az interneten találunk, a hétköznapi társalgásból jól ismert sekélyes gondolkodást tükrözi. A kutatóknak nem szabad abba a tévedésbe esniük, hogy amit sok ember hisz, az igaz is. A sokak által osztott vélemény nem azonos a tényekkel (Badke 2004).

Az amatőrizmus és a *web 2.0* közötti viszony megismerése szempontjából roppant tanulságos, amit Cox (2008) a *Flickr* képmegosztó portál kapcsán megállapít. Szerinte a *Flickr* világa nem illeszkedik ahhoz az értékrendhez, amelyet a hagyományos amatőr fotósok és fotóklubok hosszú évtizedekig képviseltek. A *Flickr* középpontjában a közösségi alkalmazás áll, nem a fényképezés. Más, a *web 2.0* körébe tartozó alkalmazásokhoz hasonlóan a *Flickr* sem annyira jóindulatú, mint inkább a kereskedelmi érdekek alakította tér, amelyben kétségtelenül több interaktivitás válik lehetővé, mint a fotómagazinokban, a fotóklubok alapvetően esztétikai célkitűzése azonban nem jelenik meg. A *web 2.0* világában mindez nyilvánvalóan nem csak ennek az alkalmazásnak a sajátja.

Mire jók az írástudások, a különféle műveltségek?

Megtanultuk, hogy az információ nagy mennyiségének könnyű elérhetősége nem feltétlenül vezet ahhoz, hogy a közvélemény tájékozottabb legyen. Inkább megnehezíti, hogy megtaláljuk a megbízható jelet a vélemények tengerében, miközben az emberek az olyan információkhoz vonzódnak, amelyek már meglévő nézeteiket támasztják alá, s ezeknek az elérhetőségét az új információs technológiák virtuálisan garantálják, sőt könnyen megtalálhatóvá is teszik őket (Ginsparg 2007).

A verziószám használata nemcsak a *web 2.0* esetében vitatható gyakorlat, hanem a *web 2.0* világán kívüli jelenségekre való kiterjesztése is erősen megkérdőjelezhető (Everitt–Mills 2009). Helyesebb tehát, ha óvatosan bánunk a „tudomány 2.0” vagy „könyvtár 2.0” elnevezésekkel, és a különféle írástudások vonatkozásában is jobb, ha nem valamilyen 2.0-s változatról, hanem inkább azok továbbfejlődéséről beszélünk.

Annyi bizonyos, hogy monolitikus, szabványosítható és objektív mércével mérhető műveltségekről nem beszélhetünk többé (Tuominen 2007). Az információs műveltség kizárólag bizonyos készségekhez (készséglistákhoz) kötött szemléletét sokan

megkérdőjelezi már ma is (Dorner–Gorman 2006), bár tény, hogy jelenleg széles körben használatos például az *Association of College and Research Libraries* 2000-ben létrejött kompetenciaszabványa (Walsh 2009).

Nincsen tehát olyan egyetlen, „mindenható” írástudás (vagy műveltség), amely mindenkinek az igényeit kielégítené, vagy amely egy-egy szakember egész életútján megfelelőnek bizonyulna. A fogalmakat újra és újra tisztáznunk kell, és folyamatosan friss elsajátítandó kompetenciákat kell megjelölnünk annak függvényében, ahogy a világ – és különösen az információs környezet – megváltozik. Ez a helyzet olyan körülmények között állt elő, amikor soha nem volt még ilyen könnyű a tudás létrehozásához szükséges információkat összegyűjteni, míg a tudást létrehozni az összegyűjtött információkból soha nem volt ilyen nehéz (Martell 2009). Végeredményben a tudás új mintáit, eljárásait és módozatait össze kell kapcsolnunk a tudás hagyományos eszközeivel, hidakat verve a tudás korábbi világa és az új világ közé (Csepeli 2008).

Irodalom

- AACU 2002. *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. Washington, D. C., Association of American Colleges and Universities.
- ALA 1989. ALA Presidential Committee on Information Literacy. *Final report*. Chicago, Ill., American Library Association.
- Allen, M. 2008. Web 2.0: An argument against convergence. *First Monday*, Vol. 13, No. 3. <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2139/1946>
- Andretta, S. 2005. *Information literacy: A practitioner's guide*. Oxford, etc., Chandos Publishing.
- Hatfield, S. – Blandford, A. – Dowell, J. 2003. Information seeking in the context of writing: a design psychology interpretation of the problematic situation. *Journal of Documentation*, Vol. 59, No. 4, 430–453.
- Aufderheide, P. 1992. *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, D. C., Aspen Institute. http://www.medialit.org/reading_room/article356.html
- Badke, W. 2004. *Research Strategies: Finding your Way through the Information Fog*. 2nd ed. Lincoln, N. E., iUniverse.com.
- Bálint Julianna 1998. *Minőség – Tanuljuk és tanítsuk*. Budapest, Műszaki Kiadó – Magyar Minőség Társaság.
- Báthory Zoltán 1997. *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest, Okker.
- Bawden, D. 2001. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, Vol. 57, No. 2, 218–259.
- Bawden, D. 2008. Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear – Knobel, M. (ed.): *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York, N. Y., Peter Lang, 17–32.
- Bawden, D. – Robinson, L. 2009. The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, Vol. 35, No. 2, 180–191.
- Björk, B.-Ch. 2004. Open access to scientific publications - an analysis of the barriers to change? *Information Research*, Vol. 9, No. 2. <http://InformationR.net/ir/9-2/paper170.html>
- Boekhorst, A. 2003. Becoming information literate in the Netherlands. *Library Review*, Vol. 52, No. 7, 298–309.

- Braun Tibor 2009. Miért publikálunk a tudományos kutatásban? *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 56. évf., 7. sz., 327–28.
- Bruce, C. S. 1994. Information Literacy Blueprint. http://www.gu.edu.au:80/ins/training/computing/web/blueprint/content_blueprint.html
- Bundy, A. 2004. One essential direction: information literacy, information technology fluency. *Journal of eLiteracy*, Vol 1, No. 1. <http://www.jelit.org/6/>
- Chan, S. K. – Foo, R. 2004. Interdisciplinary perspectives on abstracts for information retrieval, *IBERICA*, 8: 100–124. <http://www.aelfe.org/documents/07-RA-8-Chan-Foo.pdf>
- CILIP 2004. Chartered Institute of Library and Information Professionals. A short introduction to information literacy. <http://www.cilip.org.uk/policyadvocacy/learning/informationliteracy/definition/introduction.htm>
- Cope, B. – Kalantzis, M. 2009. Signs of epistemic disruption: Transformations in the knowledge system of the academic journal. *First Monday*, Vol. 14, No. 4–6. <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2309/2163>
- Cordes, S. 2009. Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. <http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf>
- Cox, A.M. 2008. Flickr: a case study of Web2.0. *Aslib Proceedings*, Vol. 60, No. 5, 493–516.
- Csepeli György 2008. Wikitudás. *Kritika*, 37. évf., 4. sz., 2–4.
- Da Silva Neves, Rui 2000. *Emlékek, képek, gondolatok*. Budapest, Osiris Kiadó (Osiris zsebkönyvtár).
- Dorner, D. G. – Gorman, G. E. 2006. Information Literacy Education in Asian Developing Countries: cultural factors affecting curriculum development and programme delivery. *IFLA Journal*, Vol. 32, No. 4, 281–293.
- Elmborg, J. 2006. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *Journal of Academic Librarianship*, Vol. 32 No 2, 192–199.
- European Commission 2007. A European approach to media literacy in the digital environment. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/com/en.pdf
- European Council of Information Associations (ECIA) 2006. LIS Euroguide. 1. kötet. *Európai információs szakemberek kompetenciái és tulajdonságai*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár Könyvtári Intézete. http://www.certidoc.net/fr1/euroguide_hungarian.pdf, 2009-11-22
- Everitt, D. – Mills, S. 2009. Cultural anxiety 2.0 *Media, Culture & Society*, Vol. 31, No. 5, 749–768.
- Geisler, Ch. et al. 2001. ITex. Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication*, Vol. 15, No. 32, 269–308.
- Gilster, P. 1997. *Digital literacy*. New York, Wiley.
- Ginsparg, P. 2007. Next-Generation Implications of Open Access. *CTWatch Quarterly*, August. <http://www.ctwatch.org/quarterly/articles/2007/08/next-generation-implications-of-open-access/>
- Goldhaber, M. H. 1996. *M. H. Goldhaber's Principles of the new economy*. <http://www.well.com/user/mgoldh/principles.html>
- Gordon, T. 1993. Vezetői Eredményesség Tréning. V. E. T. Balatonfenyves, Studium Effektive K.

-
- Harley, D. et al. 2008. *Assessing the Future Landscape of Scholarly Communication: An In-depth Study of Faculty Needs and Ways of Meeting Them*. http://cshe.berkeley.edu/research/scholarlycommunication/sc_prop_final_lite.pdf
- Henczi Lajos – Zöllei Katalin [Nemeskéri Gyula] 2007. Kompetenciamenedzsment. Budapest, Perfekt Kiadó.
- Hobbs, R. 1998. The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, Vol. 48, No. 1, 6–32.
- Hobbs, R. 2006a. Reconceptualizing media literacy for the digital age. In A. Martin – D. Madigan (eds.): *Digital literacies for learning*. London, Facet, 99–109.
- Hobbs, R. 2006b. *Multiple Visions of Multimedia. Literacy: Emerging Areas of Synthesis*. Innen: <http://www.okhighered.org/otep/reading-conference/hobbs-visions-literacy.pdf>
- IVLA 2009. *What is 'Visual Literacy'?* International Visual Literacy Association. http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm
- Jones, D. 1996. *Critical Thinking in an Online World. Untangling the Web*. Santa Barbara, University of California. Innen: <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html>
- Keen, A. 2007. *The Cult of the Amateur*. London, Nicholas Brealey Publishing.
- Key facts 2003. *Key facts. Media literacy*. The Henry J. Kaiser Family Foundation. <http://www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts-Media-Literacy.pdf>
- Kuhn, Thomas S. 2000. A tudományos forradalmak szerkezetec. Budapest, Osiris (Osiris Könyvtár. Filozófia).
- Lankshear, C. – Knobel, M. 2004. „New” Literacies: *Research and Social Practice*. <http://www.geocities.com/c.lankshear/nrc.html>
- Lessig, L. 2007. 'Keen's 'The Cult of the Amateur': BRILLIANT! Blogbejegyzés. http://www.lessig.org/blog/2007/05/keens_the_cult_of_the_amateur.html
- Livingstone, S. 2004. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, Vol. 7, No. 1, 3–14.
- Lynch, C. 1998. *Information literacy and information technology literacy: new components in the curriculum for a digital culture*. http://www.cni.org/staff/cliffpubs/info_and_IT_literacy.pdf
- Martell, Ch. 2009. sAccess: The social dimension of a new paradigm for academic librarianship. *Journal of Academic Librarianship*, Vol. 35, No 3, 205–206.
- Martin, A. 2006. Literacies for the Digital Age. In A. Martin and D. Madigan (eds.) *Digital literacies for learning*. London, Facet, 3–25.
- Maslow, A. 1954. *Motivation and Personality*. New York, Harper and Row.
- Mendoza, K. 2007. *Media Literacy and Invitational Rhetoric*. Innen: <http://www.mediaeducation-lab.com>
- Mező Ferenc 2004. A tanulás stratégiája. Debrecen, Pedellus Novitas Kiadó.
- Mihailidis, P. – Hiebert, R. E. 2005. Media Literacy in Journalism Education Curriculum. *Academic Exchange Quarterly*, Vol. 9, No. 3, 162–166.
- Molnár Szilárd et al. 2005. *A hozzáférési pontok humán-infrastruktúrájának fejlesztése, az IT-mentori szakma kialakítása*. <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=811>
- Nagy Ádám 2000. Információs írástudás és informatikai intelligencia. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf., 4. sz., 34–41.
- Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra*, 1997/4, 3–20.

- Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest, Typotex Kiadó.
- Popper, Karl R. 1998. *Test és elme. Az interakció édelmében*. Budapest, Typotex Kiadó (Test és lélek).
- Shank, R. C. 2004. *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Budapest, Vince Kiadó.
- Shapiro, J. J. – Hughes, S. K. 1996. Information Literacy as a Liberal Art. Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*, Vol. 31, No. 2. <http://net.educause.edu/apps/cr/review/reviewArticles/31231.html>
- Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tóth Máté 2003. A felhasználó mint játékos. A könyvtáros szakma szerepváltása a digitális korban a felhasználói igények mentén. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 50. évf., 2. sz., 53–58.
- Tószegi Zsuzsanna 2008. Mit kell tudnia ma egy könyvtárosnak? Az informatikus könyvtárosok szakmai kompetenciái. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 2008/7, 17–25.
- Tuominen, K. 2007. Information literacy 2.0. *Signum* 5. <http://pro.tsv.fi/stks/signum/200705/2.pdf>
- Walsh, A. 2009. Information literacy assessment: Where do we start? *Journal of Librarianship and Information Science*, Vol. 41, No. 1, 19–28.
- Ward, D. 2006. Revisioning Information Literacy for Lifelong Meaning. *Journal of Academic Librarianship*, Vol. 32, No.4, 396–402.

Koltay Tibor

nyelvész, a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar és a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ főiskolai tanára.

Boda István

fizikus, programozó matematikus, a Debreceni Egyetem Informatikai Kar egyetemi docense.