

NAUKA – DYDAKTYKA – PRAKTYKA

28580

m.2



**Ewa Jadwiga Kurkowska**

# **EDUKACJA INFORMACYJNA W BIBLIOTEKACH**





# **Edukacja informacyjna w bibliotekach a rozwój społeczeństwa wiedzy**

S B P

STOWARZYSZENIE  
BIBLIOTEKARZY  
POLSKICH



Polish Librarians Association  
SCIENCE – DIDACTICS – PRACTICE

Ewa Jadwiga Kurkowska

**Information literacy  
education in libraries vs. knowledge  
society development**



Warsaw 2012

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich  
NAUKA – DYDAKTYKA – PRAKTYKA

Ewa Jadwiga Kurkowska

**Edukacja informacyjna  
w bibliotekach  
a rozwój społeczeństwa wiedzy**



Warszawa 2012

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej  
«NAUKA – DYDAKTYKA – PRAKTYKA»

Jacek WOJCIECHOWSKI (przewodniczący), Stanisław CZAJKA,  
Artur JAZDON, Danuta KONIECZNA, Dariusz KUŹMINA, Krzysztof MIGOŃ,  
Mieczysław MURASZKIEWICZ, Janusz NOWICKI (sekretarz),  
Joanna PAPUZIŃSKA-BEKSIĄK, Wanda PINDEL, Maria PRÓCHNICKA,  
Jadwiga SADOWSKA, Barbara SOSIŃSKA-KALATA, Barbara STEFANIAK,  
Elżbieta STEFAŃCZYK, Hanna TADEUSIEWICZ

**Książka wydana przy pomocy finansowej  
Instytutu Informacji Naukowej i Bibliologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika**

Recenzent  
Prof. dr hab. Elżbieta Barbara ZYBERT

Projekt graficzny okładki  
Studio Kałamarnica

Redakcja techniczna i korekta  
Marta LACH

© Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

ISBN 978-83-61464-86-0

CIP - Biblioteka Narodowa

Kurkowska, Ewa Jadwiga.  
Edukacja informacyjna w bibliotekach a rozwój  
społeczeństwa wiedzy / Ewa Jadwiga Kurkowska  
; Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. - Warszawa  
: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.  
2012. - (Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; 137)

# Spis treści

Wstęp.....	9
<b>Rozdział I</b>	
<b>Społeczeństwo wiedzy .....</b>	<b>19</b>
Społeczeństwo informacyjne.....	20
Informacja i wiedza .....	23
Społeczeństwo wiedzy.....	28
Technologia w społeczeństwie wiedzy.....	31
Gospodarka w społeczeństwie wiedzy .....	32
Społeczeństwo postkapitalistyczne.....	38
Demokracja a kształtowanie się społeczeństwa wiedzy.....	40
Społeczeństwo wiedzy – szanse i obawy .....	44
<b>Rozdział II</b>	
<b>Edukacja w społeczeństwie wiedzy .....</b>	<b>51</b>
Rola nauki.....	53
Znaczenie edukacji .....	54
Wybrane trendy we współczesnej edukacji .....	56
Technologia informacyjna w systemie edukacji .....	65
Kształcenie ustawiczne.....	68
Kształcenie na odległość .....	71
Samokształcenie .....	74
Edukacja informacyjna .....	78
<b>Rozdział III</b>	
<b>Information literacy .....</b>	<b>83</b>
Alfabetyzacja funkcjonalna i <i>information literacy</i> .....	83
<i>Information literacy</i> – problemy definicyjne i terminologiczne.....	91
Behawioryzm i konstruktywizm a <i>information literacy</i> .....	94
Wybrane koncepcje <i>information literacy</i> .....	96
Koncepcja Christine Doyle.....	97
Relacyjny model information literacy Christine Bruce.....	103
Koncepcja Sheila Webber i Billa Johnstona.....	111
Czym jest <i>information literacy</i> .....	116
Edukacja informacyjna i biblioteki .....	119
<b>Rozdział IV</b>	
<b>Działalność organizacji bibliotekarskich</b> <b>na rzecz kształtowania kompetencji informacyjnych .....</b>	<b>127</b>
International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA, Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich).....	128

International Association of School Librarianship – (IASL, Międzynarodowe Stowarzyszenie Bibliotekarstwa Szkolnego) .....	130
<i>American Library Association</i> (ALA, Stowarzyszenie Bibliotek Amerykańskich) .....	131
Association of College and Research Libraries (ACRL, Stowarzyszenie Bibliotek Akademickich i Naukowych) .....	132
ACRL Institute for Information Literacy (IIL, Instytut Edukacji Informacyjnej) .....	134
American Association of School Libraries (AASL, Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy Szkolnych) .....	135
National Forum on Information Literacy (NFIL, Narodowe Forum ds. Edukacji Informacyjnej) .....	136
Bibliotekarskie organizacje w Australii .....	137
Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL, Instytut Alfabetyzacji Informacyjnej Australii i Nowej Zelandii) .....	140
European Network for Information Literacy (EnIL, Europejska Sieć ds. Edukacji Informacyjnej) .....	141
Society of College, National and University Libraries SCONUL, Stowarzyszenie Bibliotek Narodowych i Akademickich) .....	142
Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP, Instytut Profesjonalistów z Zakresu Informacji i Bibliotekarstwa) .....	143
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury) .....	144
International Alliance for Information Literacy (IAIL) .....	146
Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich (SBP) .....	146

## **Rozdział V**

<b>Wybrane standardy i modele <i>information literacy</i></b> .....	149
Information Literacy Standards for Student Learning (1998, USA) .....	151
Standards for the 21st-Century Learner (2007, USA) .....	154
Seven pillars of information literacy (1999 i 2011, Wielka Brytania) .....	156
The Primary School Library Guidelines (2000, Wielka Brytania) .....	160
Standardy ACRL (2000, USA) .....	162
Standardy CAUL i ANZIIL (2001, 2004, Australia i Nowa Zelandia) .....	168
Learning matrix for student learning (2001, 2004, Australia) .....	172
Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Final Draft (2006) ...	174
Standardy dotyczące kompetencji informacyjnych w Niemczech .....	176
Standardy informacni gramotnosti vysokoškolského studenta (2007, Czechy) ...	179
Standardy dotyczące edukacji informacyjnej w Polsce .....	182
<b>Zakończenie</b> .....	185
<b>Wykorzystana literatura</b> .....	189



# Contents

Wstep.....	9
<b>Chapter I</b>	
<b>Knowledge society .....</b>	<b>19</b>
Information society.....	20
Information and knowledge .....	23
Knowledge society .....	28
Technologies in the knowledge society .....	31
Economy in the knowledge society.....	32
Post-capitalism society .....	38
Democracy vs. knowledge society evolution.....	40
Knowledge society – fears and chances.....	44
<b>Chapter II</b>	
<b>Education in the knowledge society .....</b>	<b>51</b>
The role of science.....	53
The role of education .....	54
Selected trends of modern education .....	56
Information technology in the education system.....	65
Lifelong learning .....	68
Distance learning .....	71
Self-education .....	74
Information literacy education .....	78
<b>Chapter III</b>	
<b>Information literacy .....</b>	<b>83</b>
Functional literacy and <i>information literacy</i> .....	83
Information literacy – terms and definitions .....	91
Behaviourism and constructionism vs. <i>information literacy</i> .....	94
Selected concepts of <i>information literacy</i> .....	96
The concept of Christine Doyle .....	97
The Christine Bruce relational model of <i>information literacy</i> .....	103
The concept of Sheila Webber and Bill Johnston.....	111
What is <i>information literacy</i> .....	116
<i>Information literacy</i> education and libraries.....	119
<b>Chapter IV</b>	
<b>Library organisations activities on information literacy development ....</b>	<b>127</b>
International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA).....	128
International Association of School Librarianship (IASL).....	130
American Library Association (ALA).....	131
Association of College and Research Libraries (ACRL).....	132

ACRL Institute for Information Literacy (IIL).....	134
American Association of School Libraries (AASL).....	135
National Forum on Information Literacy(NFIL) .....	136
Library organisations in Australia .....	137
Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) .....	140
European Network for Information Literacy (EnIL) .....	141
Society of College, National and University Libraries (SCONUL).....	142
Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP).....	143
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) ...	144
International Alliance for Information Literacy (IAIL).....	146
Polish Librarians' Association (PLA).....	146

## **Chapter V**

<b>Selected standards and models of information literacy</b> .....	149
Information Literacy Standards for Student Learning (1998, USA) .....	151
Standards for the 21st-Century Learner (2007, USA) .....	154
Seven pillars of information literacy (1999 and 2011, Great Britain).....	156
The Primary School Library Guidelines (2000, Great Britain).....	160
Standardy ACRL (2000, USA) .....	162
Standardy CAUL i ANZIIL (2001, 2004, Australia and New Zealand) .....	168
Learning matrix for student learning (2001, 2004, Australia).....	172
Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Final Draft (2006) ...	174
Information literacy education standards in Germany .....	176
Information literacy education standards In the Czech Republic (2007).....	179
Information literacy education standards In Poland .....	182

<b>Conclusions</b> .....	185
--------------------------	-----

<b>References</b> .....	189
-------------------------	-----

# Wstęp

W ostatnich latach coraz częściej spotykamy się z pojęciem społeczeństwo wiedzy. Jest ono obecne zarówno w literaturze reprezentującej różne dziedziny nauki, jak i w materiałach o charakterze publicystycznym, dokumentach programowych państw i związków państw (np. Unii Europejskiej) oraz organizacji i instytucji. Jego pojawienie się jest związane z obserwowaną w ostatnich kilkudziesięciu latach tendencją do określania bardzo szybko zmieniającej się rzeczywistości – nie jest to bowiem jedyne pojęcie, przy pomocy którego próbowano określić etap rozwoju społeczeństwa, w jaki wchodzi część krajów. Szeroki oddźwięk zyskały m.in. koncepcje: społeczeństwa postkapitalistycznego, społeczeństwa postindustrialnego, informacyjnego czy masowego. Termin społeczeństwo wiedzy można więc potraktować jedynie jako propozycję określenia tworzącej się (jak się wydaje) nowej formacji społecznej, trzeba jednak zdawać sobie sprawę z umowności tej nazwy.

Powstanie teorii społeczeństwa wiedzy wiąże się z faktem, iż we współczesnych społeczeństwach cechą szczególną jest niesamowicie szybki „przyrost” wiedzy, która determinuje ich rozwój. Przejawem tej sytuacji jest ogrom informacji, która dociera obecnie do ludzi z różnych stron i w różnej postaci. Zjawisko to jest tak znaczące, że pojawił się termin społeczeństwo informacyjne, które być może jest obecnie nawet częściej wykorzystywane do opisu zachodzących zjawisk niż termin społeczeństwo wiedzy. Informacja „tworzy” wiedzę, ale żeby tak się stało, potrzebni są odpowiednio przygotowani ludzie, którzy są w stanie ją przetworzyć i odpowiednio usystematyzować. Stąd tak wielką wagę nadaje się dziś edukacji. To ona zapewnia zarówno powstanie nowej wiedzy, jak i wyrabianie odpowiednich umiejętności, które warunkują pełne uczestnictwo obywateli w życiu społecznym.

W społeczeństwie wiedzy, ze względu na powszechną obecność informacji i potrzebę jej przetwarzania, konieczne będzie odpowiednie przygotowanie informacyjne jego uczestników. Jest to szczególne wyzwanie stojące przed systemami oświaty, albowiem to one przygoto-

wują swoich obywateli do funkcjonowania w społeczeństwie. W dużej mierze nabycie, wyrobienie pewnych kompetencji informacyjnych będzie decydować o tym, czy jednostka odniesie sukces czy nie. Osoba, która nie będzie w stanie poradzić sobie z informacją, może zostać odsunięta na margines społeczny. Przygotowanie informacyjne w społeczeństwie wiedzy będzie miało jednak nieco odmienny charakter niż do niedawna. Nie chodzi jedynie o wyrobienie pewnych podstawowych umiejętności związanych z wyszukiwaniem informacji, chociaż są one nadal niesłychanie ważne. Coraz większego znaczenia nabierają umiejętności krytycznej oceny znalezionej informacji oraz kreowania nowej, a także wiedza o społecznych jej aspektach.

W związku z powyższym szczególnego znaczenia nabiera edukacja informacyjna, tzn. taka, która przygotowuje ludzi do posługiwania się informacją i uświadamia im jej rolę we współczesnym społeczeństwie. Edukacja informacyjna jest w niniejszej publikacji rozumiana jako cały szereg działań o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, które z jednej strony mają przygotować do posługiwania się informacją, tzn. do jej wyszukiwania, analizowania, selekcji i właściwego zastosowania, z drugiej zaś strony mają kształtować odpowiednie postawy związane z wykorzystaniem informacji, co jest związane z takimi kwestiami jak etyka i prawo, a także z rozwijaniem krytycznego sposobu myślenia. Edukacja informacyjna jest więc procesem związanym z kształtowaniem kompetencji informacyjnych.

**Tradycyjnie odpowiedzialność za proces edukacji przypisuje się szkołom. We współczesnym społeczeństwie nie jest to podejście właściwe. W proces edukacji włącza się wiele instytucji i organizacji. Niewątpliwie wśród nich można wymienić biblioteki. W kontekście potrzeby kształtowania kompetencji informacyjnych rola bibliotek wydaje się szczególna – w końcu przedmiotem ich działania jest m.in. gromadzenie, opracowanie, tworzenie i udostępnianie informacji.**

Celem niniejszej publikacji jest m.in. przedstawienie stanowiska bibliotekarzy dotyczącego obecności elementów edukacji informacyjnej w ich pracy.

Prezentowane poglądy odwołują się do doświadczeń kilkudziesięciu lat. W związku z tym konieczne jest również przedstawienie – w bardzo skrótowny sposób – rozwoju edukacji informacyjnej, która

zmieniła się w tym czasie. Sposób traktowania tego typu zagadnień sprzed kilku dekad nie koresponduje już z obecnymi potrzebami. Dziś całokształt działań mających ścisły związek z przygotowaniem użytkowników informacji nabiera nowych cech i w literaturze anglojęzycznej określane jest mianem *information literacy*.

Na zagadnienie związane z edukacją informacyjną zwraca się ostatnio coraz większą uwagę. Widać to zwłaszcza w takich krajach jak Stany Zjednoczone, Australia, Wielka Brytania czy krajach Skandynawii czyli wysokorozwiniętych, które jako pierwsze pretendują do miana społeczeństwa wiedzy. Kwestia odpowiedniego przygotowania informacyjnego pozostaje w sferze badań zarówno pedagogiki medialnej, jak i nauki o informacji, informacji naukowej. Przeglądając literaturę z tych zakresów można zauważyć, że problem edukacji informacyjnej jest tam obecny w coraz większym stopniu. *Gros* materiałów na ten temat pochodzi właśnie ze Stanów Zjednoczonych, Australii, Wielkiej Brytanii, Skandynawii, ale ostatnio coraz więcej publikacji pochodzi także z takich krajów jak Afryka Południowa, Kanada, a nawet z krajów Dalekiego Wschodu: Chin czy Korei Południowej.

W niniejszej pracy spróbowałam przedstawić znaczenie kształtowania kompetencji informacyjnych oraz określić, jak wyglądają wysiłki bibliotek w tym zakresie.

Edukacja informacyjna została umieszczona w kontekście rozwoju społeczeństwa wiedzy, stanowi ona bowiem formę przygotowania do samokształcenia, a także uczenia się ustawicznego, które w dużej mierze są czynnikami decydującymi o powodzeniu jednostki we współczesnym świecie. Te przejawy aktywności są nieodzowne, by sprostać wyzwaniom społeczeństwa wiedzy.

W ostatnich trzydziestu latach szczególne zainteresowanie ideą właściwego przygotowania ludzi do posługiwania się informacją obserwuje się niemal na całym świecie. Dziś najczęściej określa się ją używając angielskiego terminu *information literacy*. Obejmuje on zagadnienia istotne dla sprawnego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie wiedzy, w związku z czym w publikacji zwróciłam szczególną uwagę na rozwój koncepcji *information literacy*. Posługuję się często terminem oryginalnym, a nie polskim dosłownym jego tłumaczeniem dlatego, że termin *information literacy* odnosi się do koncepcji, które różnią się od siebie.

Problemami są też tłumaczenia terminu *information literacy* na inne języki. W zależności od podejścia można się spotkać z różnymi propozycjami. W języku niemieckim, duńskim, szwedzkim, norweskim *information literacy* tłumaczy się zazwyczaj jako: kompetencje informacyjne. W wielu językach używa się dosłownego tłumaczenia, np.: w czeskim, rosyjskim, słowackim, fińskim, włoskim, francuskim, chociaż akurat w tym ostatnim języku używa się także, w odniesieniu do opisywanej tu problematyki: *Culture de l'information, Compétence informationnelle, Maitrise de l'information*<sup>1</sup>.

W języku polskim nie przyjęto jak dotąd jednego określenia. Lidia Derfert-Wolf sporządziła zestawienie najczęściej wykorzystywanych polskich odpowiedników terminu *information literacy*. Są to: umiejętność korzystania z informacji, umiejętności posługiwania się informacją, biegłość w użytkowaniu informacji, umiejętności informacyjne, kompetencje informacyjne, edukacja informacyjna, sprawność informacyjna, sprawne korzystanie z informacji, świadomość informacyjna, alfabetyzm informacyjny<sup>2</sup>.

W literaturze z zakresu informacji naukowej i bibliotekarstwa oraz pedagogiki pojawiają się też następujące zwroty, które mają pełnić funkcję desygnatu terminu *information literacy*: przysposobienie informacyjne<sup>3</sup>, umiejętności informacyjne<sup>4</sup>, kompetencje informacyjne<sup>5</sup>,

---

<sup>1</sup> E. Kurkowska, *Information literacy – rozważania terminologiczne*, Toruńskie Studia Bibliologiczne 2008, R. 1, nr 1, s. 77.

<sup>2</sup> L. Derfert-Wolf, *Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych* W: Biuletyn EBIB [online]. 2005 nr 1 (62) [dostęp: 11 lutego 2011]. Dostępny w WWW: <http://ebib.oss.wroc.pl/2005/62/derfert.php>

<sup>3</sup> Tak został przetłumaczony termin *information literacy* na potrzeby polskiej Bibliografii Analitycznej Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej.

<sup>4</sup> B. Niedźwiedzka, *Biblioteki edukują lekarzy*, Forum Akademickie 2004, nr 6; L. Derfert-Wolf, dz. cyt.; A. Grygorowicz, E. Kraszewska *Propozycje standardów w zakresie edukacji użytkowników polskich bibliotek medycznych* W: 25. Jubileuszowa Konferencja Problematyka Bibliotek Medycznych. Kształcenie użytkowników naukowej informacji medycznej – koncepcje i doświadczenia. Lublin-Kazimierz Dolny, 12-14 czerwca 2006 roku [online]. [Warszawa] 2006. [dostęp: 11 kwietnia 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.cbib.info/publikacje/matkonf/25kpbm/grygorowicz\\_kraszewska\\_1.php](http://www.cbib.info/publikacje/matkonf/25kpbm/grygorowicz_kraszewska_1.php)

<sup>5</sup> E. Perzycka, *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczycieli w społeczeństwie sieciowym*, Szczecin 2008; B. Kędzierska, *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa 2007; J. Lau, *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie*. Wytyczne [online] 2011. [dostęp: 7 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pl.pdf>

edukacja informacyjna<sup>6</sup>, kultura informacyjna<sup>7</sup>. Czasami w ogóle się go nie tłumaczy pozostawiając oryginalne brzmienie<sup>8</sup>.

Przyczyną takiego stanu jest fakt, że wyrażenie *information literacy* w języku angielskim ma zastosowanie do określenia problemów, które w języku polskim mogą być tłumaczone odmiennie.

**Termin ten generalnie dotyczy zestawu umiejętności koniecznych do zdobywania i wykorzystywania informacji, także kształtowania właściwych postaw związanych z wykorzystaniem informacji oraz wiedzy o znaczeniu informacji we współczesnym świecie.** Odnosi się więc do trzech elementów stanowiących kompetencje: umiejętności, wiedzy i postaw. Z tego względu w pracy obok oryginalnego terminu pojawia się określenie 'kompetencje informacyjne'. Jednocześnie jednak ze względu na to, że *literacy* czyli alfabetyzacja jest związana z pozyskiwaniem kompetencji czyli z edukacją, wydaje się zasadne używanie także terminów edukacja informacyjna czy kształtowanie kompetencji informacyjnych w odniesieniu do wszelkich działań mających na celu przygotowanie użytkownika do właściwego posługiwania się informacją.

Edukacja informacyjna, w szczególności zaś idea *information literacy*, zyskuje sobie począwszy od lat dziewięćdziesiątych coraz większe uznanie i popularność. Oczywiście znaleźć można w stosunku do niej również głosy krytyczne. Przedstawiciele takich poglądów uznają *information literacy* za chwilową modę, a nawet za koncepcję tworzoną przez bibliotekarzy w celu uzasadnienia sensu funkcjonowania ich zawodu w nowoczesnym społeczeństwie. Można się spotkać także z wy-

---

<sup>6</sup> D. Bazuń, B. Trzop, *Edukacja informacyjna i medialna jako elementy procesu kształtowania się społeczeństwa informacyjnego w Polsce*, W: *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego: dylematy cywilizacyjno-kulturowe [materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej: Kraków, 28 września 2001 r.: fragmenty]* (red. L. H. Haber) [online]. 2001 [dostęp: 16 marca 2008]. Dostępny w WWW: <http://winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty/0037/cz4-r43.pdf>; K. Wenta, *Dyskurs nad edukacją informacyjną w ponowoczesnym świecie* W: *15. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe nt. „Komputer w Edukacji”*, Kraków, 23-24 września 2005 [online]. 2005 [dostęp: 7 lutego 2008]. Dostępny w WWW: <http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2005/wenta.pdf>; R. Piotrowska, *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*, Warszawa 2011.

<sup>7</sup> H. Batorowska, *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Warszawa 2009.

<sup>8</sup> M. Próchnicka, *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku*, [w:] *Książka, biblioteka, informacja: między podziałami a wspólnotą* (red. J. Dzienniawkoska), Kielce 2007.

powiedziami zdradzającymi pewne wątpliwości, czy edukacja informacyjna musi być prowadzona na wszystkich etapach kształcenia<sup>9</sup>.

Głosy osób sceptycznie podchodzących do jakiejś idei są czymś normalnym. Edukacja informacyjna, a zwłaszcza koncepcja *information literacy* również się z nimi spotyka. Niemniej w niniejszej publikacji postawiłam tezę, że edukacja informacyjna obecna na wszystkich szczeblach systemu kształcenia w tworzącym się społeczeństwie wiedzy jest konieczna, tak jak konieczna jest edukacja permanentna i samokształcenie. Z tezy pierwszej wynika druga: **edukacja informacyjna musi zmienić swój charakter – powinna odchodzić od wyrabiania jedynie pewnych schematycznych, narzędziowych umiejętności związanych z wyszukiwaniem informacji na rzecz wyrabiania postaw kreatywnych w wykorzystywaniu informacji**, to znaczy, że powinna przygotować do kreatywnego wykorzystania informacji znalezionej i wyselekcjonowanej na drodze krytycznej analizy.

W kolejnych rozdziałach publikacji spróbowałam uzasadnić te tezy opierając się przede wszystkim na bogatej literaturze zarówno na temat rozwijającego się społeczeństwa wiedzy, edukacji, jak i edukacji informacyjnej.

Wykorzystałam literaturę polską i zagraniczną publikowaną na łamach czasopism bibliotekarskich, z zakresu pedagogiki i socjologii. Ze względu na aktualność tematu wiele spośród uwzględnionych publikacji dostępnych jest jedynie w Internecie. Są to m.in. strony domowe różnych instytucji i organizacji, ich publikacje i wyniki badań przez nie prowadzonych, materiały pokonferencyjne, itp. Stanowi to pewien problem, gdyż ze względu na charakter Internetu pewne publikacje mogły zmienić swoją lokalizację, a nawet zniknąć z sieci. Niemniej stanowiły one na tyle ważny materiał źródłowy, że zostały uwzględnione w dość dużym wyborze.

W rozdziale pierwszym poświęconym rozwojowi społeczeństwa wiedzy, wykorzystałam publikacje, takich autorów jak Daniel Bell, Fritz Machlup, Alvin Toffler, Peter Drucker, Manuel Castells, a także polskie prace na ten temat, których w ostatnich latach pojawia się coraz więcej. W kolejnych rozdziałach wykorzystałam piśmiennictwo polskie i obce, reprezentowane głównie przez artykuły dotyczące przemian zachodzących w edukacji w ogóle, a także koncepcji *information*

---

<sup>9</sup> Zobacz m.in.: M. Bogacz, *Biblioteka jest miejscem... Refleksje towarzyszące projektowaniu misji biblioteki liceum*, „Biblioteka w Szkole” 2001, nr 3, s. 1-2.



*literacy*. Temat ten jest obecny szczególnie na łamach czasopism bibliotekarskich, a do znaczących prac z tego zakresu należą publikacje Patricii Breivick, Hannelore Rader, Cerise Oberman, Sheili Webber, Christine S. Bruce. Problem edukacji użytkowników informacji jest obecny również w polskiej literaturze. Wykorzystałam prace zwłaszcza takich autorów jak: Waclaw Strykowski, Hanna Batorowska, Renata Piotrowska, Lidia Derfert-Wolf, artykuły publikowane. Są to też artykuły publikowane na łamach prasy bibliotekarskiej, oraz periodyki z zakresu pedagogiki, wśród których na szczególną uwagę zasługuje „Edukacja Medialna”. Problematyka kształcenia użytkowników informacji w szkołach wyższych doczekała się co prawda pewnych opracowań, np. autorstwa Teresy Łapacz<sup>10</sup>, albo Wandy Pindlowej<sup>11</sup>, prace te jednak, jakkolwiek wartościowe w dużej mierze są już nieaktualne. Podstawą źródłową pracy są dokumenty przedstawiające różne projekty, akty prawne, standardy, a także strony internetowe organizacji.

Treść niniejszej publikacji została przedstawiona w pięciu rozdziałach. Praca rozpoczyna się od rozdziału, w którym przedstawiono rozwój teorii dotyczącej tworzenia się społeczeństwa nowej jakości. Używam tu pojęcia społeczeństwo wiedzy, jednak w literaturze na ten temat występują inne – najczęściej: społeczeństwo informacyjne. W związku z tym podałam także próby definicji społeczeństwa informacyjnego. Aby częściowo uzasadnić użycie takiego, a nie innego terminu, wprowadziłam krótką charakterystykę pojęć informacja i wiedza. Po tym uzasadnieniu następuje szersze wyjaśnienie pojęcia społeczeństwo wiedzy. Nie jest to zadanie proste, ponieważ jak wspomniałam, termin ten trudno uznać za ostateczny dla określenia społeczeństwa nowej jakości. W związku z tym zaznaczyłam tylko pewne charakterystyczne dla rozwoju koncepcji społeczeństwa wiedzy teorie, a także wskazałam charakterystyczne czynniki mające decydujące znaczenie dla jego powstania, do których obok zmian w gospodarce, rozwoju technologii i demokratyzacji należy postęp w nauce i właściwie zorganizowana edukacja.

---

<sup>10</sup> T. Łapacz, *Kształcenie użytkowników informacji w szkołach wyższych w Polsce na tle tendencji światowych*. Praca doktorska wykonana pod kierunkiem doc. dr hab. Haliny Charnerskiej, Uniwersytet Warszawski 1979, mps.

<sup>11</sup> W. Pindłowa, *Kształcenie studentów jako użytkowników informacji naukowej*. Z pogranicza informatologii i pedagogiki, Kraków 1984.

Kolejny rozdział poświęcony został edukacji traktowanej jako ważny element społeczeństwa wiedzy. Celem tej części pracy jest przybliżenie współczesnych trendów w edukacji, takich jak samokształcenie, edukacja ustawiczna, kształcenie na odległość oraz podejścia do nauczania związanego z teorią konstruktywizmu i kogniwyстикą. Są to te elementy, które powodują, że w ostatnich latach mamy do czynienia z szybkim „przyrostem” wiedzy, a jednocześnie są niezbędne do tego, by sprawnie funkcjonować w społeczeństwie, w którym wiedza stanowi towar.

Za konieczny czynnik dla aktywności edukacyjnej współczesnego człowieka należy uznać przygotowanie informacyjne, które pozwala stać się niezależnym uczestnikiem procesu edukacji, a także osobą niezależną w myśleniu we wszystkich aspektach życia. Jak wspomniałam, w literaturze anglojęzycznej kształtowanie kompetencji informacyjnych nazywane jest *information literacy*. W kolejnym rozdziale przedstawiłam koncepcję *information literacy* uwzględniając jej rozwój w środowisku bibliotekarskim na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat.

Kształtowanie kompetencji informacyjnych jest jednym z zadań stawianych dziś przed bibliotekami. W poszczególnych krajach różnie wygląda realizacja założeń *information literacy*. Przykładów różnorodnych działań w tym zakresie jest bardzo dużo. Z tego względu zrezygnowałam z próby prezentacji poszczególnych projektów i inicjatyw. Wyrazem mocnego zaangażowania się środowiska bibliotekarskiego w sprawę kształtowania kompetencji informacyjnych jest jednak obecność tej problematyki w działalności organizacji bibliotekarskich. Temu został poświęcony kolejny – czwarty rozdział.

Do najważniejszych dokonań środowiska bibliotekarzy w związku z *information literacy* jest opracowanie standardów, które mają ułatwić wprowadzanie elementów kształtowania kompetencji informacyjnych do programów nauczania na różnych poziomach edukacji. W ostatnim rozdziale przedstawiłam najważniejsze propozycje w tym zakresie, a także te, które zostały przygotowane w krajach sąsiadujących z Polską (Niemcy i Czechy).

Problematyka pracy jest rozległa, a co za tym idzie, związanych jest z nią wiele zagadnień, które zostały jedynie zasygnalizowane. Należą do nich m.in.: badanie metod, jakie stosuje się przy szkoleniu użytkowników informacji, badanie czynników wpływających na sto-

pień wykorzystania informacji, poziom przygotowania bibliotekarzy do nowych zadań. Jednocześnie niektóre problemy zostały w ogóle pominięte. Wśród tego typu kwestii jest m.in. sposób realizacji edukacji informacyjnej przez biblioteki. Szersze potraktowanie tych problemów wymagałoby odrębnych opracowań. Niniejsza publikacja jest jedynie próbą charakterystyki najważniejszych kwestii związanych z kształtowaniem kompetencji informacyjnych w bibliotekach w miarę postępu rozwoju społeczeństwa.





# Rozdział I

---

## Spółeczeństwo wiedzy

---

Spółeczeństwo jako forma życia zbiorowego ludzi ulega ciąglým transformacjom. Niemal od chwili powstania socjologii jako nauki zaczęto zastanawiać się nad tym zjawiskiem. Z czasem pojawiało się coraz więcej prób scharakteryzowania rozwoju społeczeństwa, stworzenia koncepcji, która dawałaby odpowiedzi na wiele pytań dotyczących kierunków, w jakie te przemiany podążają. Trudno jest jednak stworzyć jedną, pełną teorię rozwoju społecznego – powstaje więc coraz więcej koncepcji. Ich twórcy jako czynniki przemian uwzględniają różne zjawiska. Jedna z takich koncepcji zakłada, że obecne społeczeństwo przekształca się w społeczeństwo informacji bądź w społeczeństwo wiedzy.

Koncepcji rozwoju społeczeństwa, w których ostatnim etapem jest formacja oparta w dużej mierze na informacji i wiedzy, jest wiele – nie sposób wymienić wszystkich i chociaż pokrótce scharakteryzować.

W zasadzie teorie, przy pomocy których próbowano przedstawić powstawanie w XX w. nowej cywilizacji, zaczęły powstawać w latach pięćdziesiątych tegoż stulecia, chociaż już w latach trzydziestych zauważono, że jakość społeczeństwa się zmienia. Spółeczeństwo przemysłowe traciło swój charakter. Wyodrębniono wówczas tzw. *tertiary sector*, który obejmował zawody niebędące związane z rolnictwem i przemysłem. Kojarzono go ze sferą usług. Ponieważ trzeci sektor zdobywał coraz większe znaczenie powstała koncepcja społeczeństwa usługowego powiązanego z rosnącą dynamiką wydajności pracy. Spotkała się ona jednak z krytyką. Stwierdzono, że społeczeństwo usługowe i przemysłowe bazuje na tych samych ekonomicznych i socjologicznych podstawach. Pogląd taki głosił m.in. K. Kumar, który uważał,

że społeczeństwo usługowe nie jest odmienne od społeczeństwa przemysłowego, lecz jest jego wysoko rozwiniętą formą<sup>1</sup>.

Ponieważ koncepcja społeczeństwa usług nie okazała się w pełni satysfakcjonująca, szukano nowych sposobów na określenie zachodzących zjawisk. Liczne teorie powstawały w latach pięćdziesiątych – to właśnie wówczas pojawiła się teoria kultury masowej propagowana m.in. przez Dwighta MacDonalda<sup>2</sup>. W drugiej połowie XX wieku sformułowana została również wizja społeczeństwa postindustrialnego D. Bella. Pojawiły się też takie koncepcje jak: era technotroniczna – Zbigniewa Brzezińskiego, postkapitalizm – Ralfa Dahrendorfa, neoindustrializm – Kenetha Galbraitha. Gwałtowny rozwój telekomunikacji i technologii informacyjnych określany jako rewolucja informacyjna oraz cały szereg innych zjawisk spowodowały, że lawinowo zaczęły powstawać teorie próbujące określić kształt nowego społeczeństwa. Bardzo ciekawą jest teoria Manuela Castellsa, która traktuje dzisiejsze społeczeństwa jako społeczeństwa sieciowe. Niewątpliwie największą karierę zrobiła do tej pory koncepcja społeczeństwa informacyjnego, chociaż ostatnio coraz częściej mówi się o społeczeństwie wiedzy.

## **Spółeczeństwo informacyjne**

Teoria społeczeństwa informacyjnego została uformowana w latach siedemdziesiątych. Jednak termin ten po raz pierwszy został użyty przez Japończyków. Zwrot ‘społeczeństwo informacyjne’ został wykorzystany w 1963 r. przez Tadao Umesamo w publikacji dotyczącej ewolucyjnej teorii społeczeństwa opartego na przemysłach informacyjnych i w 1968 r. przez Kenichi Koyamę w pracy pt. *Introduction to Information Theory*. Rok później ukazała się książka autorstwa Yujiro Hayashi na temat społeczeństwa informacyjnego. Publikacje te – a szczególnie teoria K. Koyamy – stały się inspiracją do przygotowania planu stworzenia społeczeństwa informacyjnego dla Japonii roku 2000, w którego opracowaniu olbrzymią rolę odegrał Yonei Masuda pełniący wówczas funkcję dyrektora Japońskiego Instytutu Rozwoju Użytkowania Komputerów (JACUDI). Plan został opublikowany w Tokio w 1972 r.

---

<sup>1</sup> M. Goliński, *Poziom rozwoju infrastruktury informacyjnej społeczeństwa. Próba pomiaru*, Warszawa 1997, s. 18-20.

<sup>2</sup> D. MacDonald, *Kultura masowa*, Kraków 2002.

Na starym kontynencie idea społeczeństwa bogatego w informację, a także sama nazwa 'społeczeństwo informacyjne' zostały spopularyzowane przez Simona Nora i Alaina Minca pod koniec lat siedemdziesiątych. Próbowali przedstawić dokonania Japonii jako jedno z możliwych wyjść z kryzysu, który panował wówczas w Europie. Nazwa ta w latach osiemdziesiątych również przyjęła się w Stanach Zjednoczonych<sup>3</sup>. Jednak dopiero w połowie lat dziewięćdziesiątych termin 'społeczeństwo informacyjne' upowszechnił się i został oficjalnie uznany poprzez stosowanie go w licznych dokumentach, publikacjach, wystąpieniach itp. Z czasem upowszechnił się w środowiskach naukowych i jest dziś powszechnie używany. Termin ten szczególnie jest rozpowszechniany przez administrację Unii Europejskiej. Ponadto w 2006 r. Zgromadzenie Ogólne ONZ ustanowiło dzień 17 maja Światowym Dniem Społeczeństwa Informacyjnego.

Czym jest więc społeczeństwo informacyjne? Trudno jest je zdefiniować. Do tej pory podjęto już wiele prób.

Według J. R. Schementa i L. Lievrouwa społeczeństwo informacyjne jest skoncentrowane na produkcji i dystrybucji informacji, a do jego głównych cech należy transformacja pracy ludzkiej, poprzez zastosowanie nieożywionych źródeł energii, w aktywność produkcyjną<sup>4</sup>. Badacze przyjęli, że społeczeństwo informacyjne jest kolejną wersją industrialnego, a podstawową różnicą między nimi jest fakt, że w pierwszym proces decyzyjny jest w dużym stopniu oparty o informację, podczas gdy w drugim przypadku, decyzje podejmowano raczej intuicyjnie. Podstawowym przejawem istnienia społeczeństwa informacyjnego jest handel informacją na dużą skalę. Informacja staje towarem porównywalnym do innych dóbr, a więc poddawana jest wymogom zaawansowanego kapitalizmu. Głównym kryterium uznania społeczeństwa za informacyjne jest, według J. R. Schementa i L. Lievrouwa, zatrudnienie w sektorze informacyjnym<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> T. Goban-Klas, *Społeczeństwo informacyjne i jego teoretycy* [W:] *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999, s. 29-30; H. Wojciechowska, *Japońska wizja społeczeństwa informacyjnego*, Prasa Techniczna 1988, nr 4, s. 12; J. Lubacz, *Kilka uwag – „informacji” – wprowadzających* [W:] *W drodze do...*, s. 9; L. W. Zacher, *Społeczeństwo bogate w informację. Elementy historii, teorii i prognozy* [W:] *Rewolucja informacyjna i społeczeństwo*, Warszawa 1997, s. 12.

<sup>4</sup> J. R. Schement, L. Lievrouw, *Competing Visions, Complex Realities: Social Aspects of the Information Society*, Norwood 1987, s. 38-44 cyt. za: A. Pawłowska, *Władza i uczestnictwo polityczne w społeczeństwie informacyjnym*, Lublin 1995, s. 30-31, 40.

<sup>5</sup> Tamże, s. 38-40.

Raul Luciano Katz z kolei stwierdzał, że termin społeczeństwo informacyjne jest używany do określenia socjoekonomicznych systemów charakteryzujących się wysokim zatrudnieniem w pracach związanych z informacją i szeroką dyfuzją technologii informacyjnej<sup>6</sup>.

Agnieszka Pawłowska określiła społeczeństwo informacyjne jako typ społeczeństwa, w którym „udział sektora informacyjnego gospodarki w dochodzie narodowym, a także zatrudnienie w tym sektorze przewyższają 30% całego dochodu i zatrudnienia”<sup>7</sup>. Funkcjonowanie społeczeństwa informacyjnego jest związane z przekształceniem produkcji i dystrybucji informacji w działalność gospodarczą, która przynosi określone zyski. Taka definicja jest częściowo oparta na teoriach Fritza Machlupa i Marca Uri Porata, dotyczących ekonomii informacyjnej i roli informacji w funkcjonowaniu społeczeństw. Według M. U. Porata w społeczeństwie informacyjnym odsetek osób zatrudnionych w sektorze informacji jest wyższy niż pracowników przemysłu.

Natomiast Kazimierz Krzysztofek uważa, że „społeczeństwo staje się informacyjnym, kiedy stopień komplikacji rozwoju społecznego zmusza do użycia narzędzi, bez których nie jest możliwe zgromadzenie, przetworzenie i użytkowanie olbrzymiej masy informacji i wiedzy, zapanowanie nad szumem informacyjnym przy pomocy mózgu ludzkiego oraz tradycyjnych nośników informacji i tradycyjnych narzędzi komunikacji” lub nieco inaczej: społeczeństwo informacyjne jest to społeczeństwo „ceniące informację jako czynnik wytwórczy, podstawę jego egzystencji”<sup>8</sup>.

Jeszcze inna – bardzo lakoniczna – definicja pochodzi od Jacka Mączyńskiego: „Prawdziwe społeczeństwo informacyjne to takie, w którym informacja jest dostępna na żądanie według zapotrzebowania”<sup>9</sup>. Dyskusyjną sprawą pozostaje, czy taka koncepcja może zostać kiedykolwiek zrealizowana.

---

<sup>6</sup> R. L. Katz, *The Information Society. An International Perspective*, New York, Westport, Connecticut, London 1988, s. XIII.

<sup>7</sup> A. Pawłowska, dz. cyt., s. 9.

<sup>8</sup> K. Krzysztofek, *Szanse społeczeństw przedinformacyjnych*, Prasa Techniczna 1990, nr 4, s. 8.

<sup>9</sup> J. Mączyński, *Społeczeństwo informacyjne – elementy pojęciowe i fizyczne – substrat technologiczny* [W:] *Społeczeństwo informacyjne: aspekty techniczne, społeczne i polityczne*, Warszawa – Lublin 1992, s. 122.



Spółeczeństwo informacyjne jest więc społeczeństwem, które nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania, czyli ma dostęp do nowoczesnych technologii, lecz spełnia także inny warunek: przetwarzanie informacji jest podstawą tworzenia jego dochodu narodowego i źródłem utrzymania większości jego członków<sup>10</sup>.

Trudno jest jednoznacznie i wyczerpująco zdefiniować termin 'społeczeństwo informacyjne'. Jak wskazują przytoczone przykłady istnieje pewna różnorodność w podejściu do tego zagadnienia. We wszystkich przypadkach jednak dominujące znaczenie ma informacja, która wydaje się motorem zmian. Czy jednak na pewno informacja? Wszak nawet najważniejsza informacja bez odpowiedniego jej umieszczenia w kontekście, nie ma większego znaczenia. Czy zatem istotniejsza w nowoczesnym społeczeństwie nie jest po prostu wiedza?

## **Informacja i wiedza**

Informacja była obecna w społeczeństwie od jego początków – niemożliwe jest funkcjonowanie w grupie bez porozumiewania się. Dlaczego więc dopiero teraz nadaje się jej tak olbrzymią wagę?

Dość powszechnie uznaje się, że w rozwoju społeczeństwa nastąpiły dwa zasadnicze przełomy, które doprowadziły do powstania najpierw społeczeństwa agrarnego, później społeczeństwa przemysłowego. Pojawianie się społeczeństwa nowej jakości wiązało się z elementem nowości: pojawieniem się uprawy roli, później przemysłu wykorzystującego na szeroką skalę maszyny. Informacja jest natomiast nierozzerwalnie związana z funkcjonowaniem społeczeństwa, nie jest więc nowym pierwiastkiem wyróżniającym obecne społeczeństwo od poprzednich jego etapów. Czy więc zasadne jest mówienie o społeczeństwie informacyjnym, tak jak o agrarnym czy przemysłowym? Wydaje się, że nazwa ta nie jest w pełni uzasadniona, niemniej nie można zaprzeczyć, że nastąpiły nieodwracalne zmiany w funkcjonowaniu społeczeństw, które są ściśle powiązane z olbrzymim przepływem informacji. Nigdy dotąd społeczeństwa nie były tak bardzo nasycone informacją i nigdy informacja nie miała aż takiego wpływu na jednostkę. Jednocześnie

---

<sup>10</sup> T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Spółeczeństwo informacyjne: szanse zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999, s. 43.

coraz częściej pojawia się opinia, że tak naprawdę o rozwoju społeczeństwa na wszelkich jego płaszczyznach decyduje wiedza. W związku z tym powinno się raczej używać pojęcia społeczeństwo wiedzy. Jak zaznacza Ryszard Pachociński „Pojęcie społeczeństwo wiedzy wydaje się bardziej odpowiednie niż społeczeństwo informacyjne lub sieciowe, w których wiedza jest traktowana zbyt instrumentalnie”<sup>11</sup>.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na to, czym różni się informacja od wiedzy.

Nie sformułowano do tej pory jednoznacznej definicji informacji – robi się to na użytek różnych dyscyplin nauki, co powoduje różnorodność w rozumieniu tego pojęcia. Zhong Yuexiao znalazł około 400 prób zdefiniowania informacji<sup>12</sup>.

Według *Słownika współczesnego języka polskiego* informacja to „element wiedzy komunikowany, przekazywany komuś za pomocą języka lub innego kodu, także to, co w danej sytuacji może dostarczać jakiejś wiedzy; wiadomość, komunikat, wskazówka”<sup>13</sup>. W *Słowniku języka polskiego PWN* podano także definicję informacji z punktu widzenia cybernetyki: „każdy czynnik, dzięki któremu ludzie lub urządzenia automatyczne mogą bardziej sprawnie, celowo działać”<sup>14</sup>.

W *Słowniku encyklopedycznym terminologii języków i systemów informacyjno-wyszukiawczych*<sup>15</sup> informacja występuje jako termin pierwotny, czyli niedefiniowalny i jedynie kojarzy się ją tutaj z odwzorowaniem elementów rzeczywistości lub układem rzeczy przeznaczonych dla jakiegoś odbiorcy przez jakiegoś nadawcę. W naukach społecznych natomiast za informację jest uznawany „całokształt wiedzy niezbędnej do funkcjonowania jednostek, grup i społeczeństwa jako całości, utrzymywania w ruchu procesów i mechanizmów komunikowania społecznego, a w konsekwencji także tworzenia cywilizacji

---

<sup>11</sup> R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 31.

<sup>12</sup> Cyt. za: J. Ratajewski, *Informologia – nauka o informacji*, Studia Bibliologiczne t. 5: 1992, s. 223.

<sup>13</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1, (red. A. Sikorska-Michalak, O. Wojniłko), Warszawa 1998, s. 321.

<sup>14</sup> *Słownik języka polskiego PWN*, t. 1: A – K, (red. M. Szymczak), Warszawa 1995, s. 739-740.

<sup>15</sup> *Słownik encyklopedyczny terminologii języków i systemów informacyjno-wyszukiawczych*, (red. B. Bojar), Warszawa 1993, s. 53.

i kultury”<sup>16</sup>. Uwzględniając tylko tych kilka przykładów widać olbrzymią różnorodność w podejściu do problemu informacji.

Intuicyjnie wiążemy informację z komunikatem, łącznością, przekazem. Nadajemy jej pierwiastek dynamiki. Informacja może stać się informacją dopiero wówczas, gdy zostanie w jakiś sposób przekazana.

Czym jest więc wiedza? Jej bardziej potoczne rozumienie to: ogół wiadomości zdobytych dzięki uczeniu się<sup>17</sup>. Ujmując inaczej wiedza to: „zespół wiadomości, najczęściej powiązanych ze sobą, dotyczących całości lub fragmentu rzeczywistości”<sup>18</sup>. Ponieważ wiadomość traktuje się często jako informację można powiedzieć, że wiedza to układ powiązanych ze sobą informacji, ich uporządkowany zasób. Wiedzę można też kojarzyć ze sposobem interpretacji tych informacji, co jest możliwe dzięki wiadomościom zdobytym wcześniej i doświadczeniu. Można więc uznać wiedzę za informację umiejscowioną w pewnych ramach, kontekście, które umożliwiają jej uporządkowanie, zrozumienie i interpretację.

Można też na wiedzę spojrzeć nieco inaczej: to nie tylko pewne dane zarejestrowane przez zmysły i gromadzone w umyśle człowieka, ale wynik jego działalności umysłowej i różnych form aktywności poznawczej. Wiedza wydaje się konieczna do rozwiązania każdego problemu. Z drugiej strony, w momencie rozwiązywania konkretnej kwestii zyskujemy nową wiedzę. Jak twierdzi Karl Raimund Popper: „Nie ma wiedzy bez problemów – ale także nie ma problemów bez wiedzy.”<sup>19</sup> Ciągłe poszukiwanie prawdy, porównywanie różnych zjawisk, synteza i analiza danych zmysłowych, a więc permanentne wykorzystywanie umysłu jest konieczne do tego, by osiąść wiedzę. Zaprzestanie posługiwania się umysłem powoduje, że wiedza częściowo dezaktualizuje się, a tym samym traci na wartości, częściowo zaś po prostu zanika<sup>20</sup>.

Informacja i wiedza są więc pojęciami ściśle ze sobą powiązanymi. Wiedza ma jednak charakter subiektywny i statyczny – jest „magazy-

---

<sup>16</sup> K. Krzysztofek, *Teoria społeczeństwa informacyjnego. Geneza, założenia, ewolucja* [W:] *Przemiany współczesnego kapitalizmu*, Katowice 1987, s. 58.

<sup>17</sup> *Słownik języka Polskiego PWN*, t. 3: R – Ż, (red. M. Szymczak), Warszawa 1995, s. 651.

<sup>18</sup> K. Olechnicki, P. Załęski, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 242.

<sup>19</sup> K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, Warszawa 1997, s. 83.

<sup>20</sup> K. R. Popper, *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, T. 2: *Wysoka fala prorocत्व: Hegel, Marks i następstwa*, Warszawa 1993, s. 226.

nowana” w ludzkim umyśle, a informacja obiektywny i dynamiczny – jest przekazywana. Informacja może ulec transformacji w wiedzę poprzez takie procesy jak: klasyfikacja, selekcja, analiza, refleksja. Można ją uznać za obiektywną formę wiedzy, którą można zapisać i poddać komunikowaniu<sup>21</sup>.

Peter Drucker, aby wyjaśnić różnice między wiedzą a informacją, tę pierwszą określił jako „ekonomicznie użyteczną energię, widoczną podobnie jak elektryczność dopiero w momencie jej wykorzystywania”<sup>22</sup>, informację zaś jako zapamiętaną wiedzę mającą tylko potencjalną wartość. Z kolei Gabriel Salomon zwracał uwagę na fakt, że wiedza jest umieszczona w jakimś kontekście, ma naturę społeczną, jest niejednoznaczna i uwikłana w różne powiązania, podczas gdy informacja jest jasna, konkretna i może zostać przekazana<sup>23</sup>.

Czasem zdarza się, że terminy: społeczeństwo informacyjne i społeczeństwo wiedzy traktowane są jak synonimy<sup>24</sup>. Jednak analizując próby zdefiniowania informacji i wiedzy nie wydaje się to właściwe. Należy się zastanowić, czy bardziej pożądane jest osiągnięcie etapu, w którym społeczeństwo jest nasycone informacją czy, w którym ludzie opierają swoje działania na wiedzy. Jak już wspomniałam, sama informacja nie gwarantuje sukcesu – musi zostać właściwie przetworzona i umieszczona w odpowiednim kontekście. Społeczeństwo informacyjne można więc spróbować potraktować tylko jako etap przejściowy – przed zaistnieniem społeczeństwa wiedzy<sup>25</sup>. Wydaje się, że terminów: społeczeństwo informacji i społeczeństwo wiedzy nie powinno się traktować zamiennie, gdyż dotyczą innych pojęć. Wzrost dostępności informacji (cecha charakterystyczna społeczeństwa informacyjnego) nie jest równoznaczny z rozwojem wiedzy (cecha społeczeństwa wiedzy).

---

<sup>21</sup> Por. K. Materska, *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*, Warszawa 2007, s. 37, 43.

<sup>22</sup> P. F. Drucker, *The Age of Discontinuity Guidelines to Our Changing Society*, New York 1968, s. 269 cyt. za: M. Goliński, dz. cyt., s. 25.

<sup>23</sup> Cyt. za: J. W. Marcum, *Rethinking Information Literacy*, The Library Quarterly 2002, vol. 72, nr 1, s. 8.

<sup>24</sup> M. Goliński, dz. cyt., s. 14.

<sup>25</sup> L. W. Zacher, *Społeczeństwo informacyjne w myśli współczesnej* [W:] *Społeczeństwo informacyjne. Istota. Rozwój. Wyzwania* (red. M. Witkowska, K. Cholawo-Sosnowska), Warszawa 2006, s. 204.

We współczesnych społeczeństwach informacja jest dlatego tak istotna, bo generuje wiedzę. To wiedza jest w centrum zainteresowania i przynosi korzyści. Środki przekazu informacji mają tak duże znaczenie dlatego, że przyspieszają powstawanie nowej wiedzy. W końcu sam fakt pojawienia się jakiejś informacji, jeśli nie zostanie ona umieszczona w odpowiednim kontekście, jest mało ważny i nie przynosi żadnych korzyści. Wiedza te korzyści przynosi. Teraz to ona pozostaje w centrum zainteresowania jako źródło innowacji, a tym samym wzrostu dobrobytu. Stąd wydaje się, że obecne społeczeństwa dążą raczej do osiągnięcia etapu, który można nazwać społeczeństwem wiedzy – w którym jednak informacja pełni olbrzymią rolę.

Żyjąc w okresie wielkich przemian trudno określić z pełną precyzją ich charakter, a tym samym i nazewnictwo zastosowane do ich określenia może pozostawiać wiele do życzenia. Ludzie żyjący dwa wieki temu nie zdawali sobie sprawy, że właśnie wkraczają w etap nazywany przez potomnych społeczeństwem przemysłowym. Dzisiaj, pomimo wielu usilnych prób, nie jesteśmy w stanie określić, jaki właściwie ma charakter obecna epoka. Czy mamy do czynienia z początkiem nowego etapu rozwoju społeczeństwa, czy żyjemy w samym jego centrum. Nie można jeszcze autorytatywnie stwierdzić, że przyjęcie takiej, a nie innej nazwy na określenie wyłaniającego się kształtu społeczeństwa jest słuszne. Być może żadna z proponowanych dziś nazw odzwierciedlających główne założenia pewnych koncepcji nie jest adekwatna do rzeczywistości, nie jest właściwa. Być może po pewnym czasie, gdy na wszystko będzie można spojrzeć z dystansu, obecne przeobrażenia i charakter społeczeństwa zostaną określone zupełnie inaczej. Zmiany zachodzące na wielu płaszczyznach od co najmniej połowy XX wieku są jednak zbyt oczywiste, by traktować ten etap rozwoju społeczeństwa jako erę industrialną. Powodują one, że ludzie próbują zaakcentować w jakiś sposób pierwiastki nowości. Konieczność określenia społeczeństwa niedalekiej przyszłości powoduje, że w niniejszej publikacji stosuję termin „społeczeństwo wiedzy” uznając go za bardziej zasadny niż „społeczeństwo informacyjne”. Nie traktuję go jednak jako pełnoprawnego desygnatu tworzącej się formacji społecznej, lecz raczej jako etykietę o być może tymczasowym charakterze.

Jak już zaznaczyłam, wiele wskazuje na to, że część funkcjonujących społeczeństw przeobraża się m.in. pod wpływem odmiennego niż dotychczas podejścia do wiedzy. Zjawisko to powoduje, że próbuje się scharakteryzować pewne istotne cechy powstającego społeczeństwa, określić zasady na jakich będzie funkcjonować. Oczywiście są to tylko próby, przewidywania, które chociaż opierają się na pewnych przesłankach i obserwacjach, nie muszą się sprawdzić, więc są obciążone sporym ryzykiem błędu. Niemniej próby takie są podejmowane, a więc przeglądając dostępną literaturę można spróbować w jakimś stopniu określić charakter społeczeństwa wiedzy.

W czasach nowożytnych wagę wiedzy zaczęto dostrzegać w oświeceniu. Już wówczas pojawiały się hasła nawołujące do tego, by człowiek znalazł w sobie tyle odwagi, by posługiwać się własnym rozumem<sup>26</sup>. Pojawiła się idea samowyzwolenia się poprzez wiedzę, która może być postrzegana jako duchowe samowyzwolenie się od błędów, przesądów i fałszywych bożków, idea „samowyzwolenia duchowego za pomocą krytyki własnych idei”<sup>27</sup>. Dzięki temu człowiek miał stać się dojrzały, być wolną jednostką. Kult wiedzy nie jest więc zupełnym *novum*, chociaż z wielu powodów podejście do wiedzy dzisiaj zmieniło się od czasów Woltera i Rousseau.

Jak pisał K.R. Popper samokrytyka i samowyzwolenie są „możliwe jedynie w atmosferze pluralizmu, to znaczy w społeczeństwie otwartym, które toleruje nasze błędy i błędy wielu innych”<sup>28</sup>. Z tych też względów koncepcje oświeceniowe nie osiągnęły pełnej realizacji.

Robert Kaczmarek uważa, że informacja była zawsze ceniona, a cenna informacja warta była wielu starań – tak jest dzisiaj i tak było wtedy, gdy przekazanie tajemnicy wyrobu chińskiej porcelany karano śmiercią<sup>29</sup>. Nico Stehr uważa, że w pewnym sensie społeczeństwo wiedzy istniało zawsze, bo postęp w rozwoju ludzkiej cywilizacji jest nierozzerwalnie związany z wiedzą. To co wyróżnia obecny stan, to fakt bardzo szybkiego wzrostu wiedzy i rozległego dostępu do niej, a tak-

<sup>26</sup> K. R. Popper, *W poszukiwaniu ...*, s. 161.

<sup>27</sup> Tamże, s. 74.

<sup>28</sup> Tamże, s. 174.

<sup>29</sup> R. Kaczmarek, *Wiedza i informacja*, Kultura 1997, nr 4, s. 8.

że szybkość z jaką marginalne, wydawałoby się, sprawy stają się kluczowymi, krytycznymi dla rozwoju określonej sytuacji<sup>30</sup>. Ważną cechą obecnie powstającego społeczeństwa jest więc nie tylko to, że ceni się w nim wiedzę, ale świadomość tego, że to właśnie wiedza stanowi główne źródło wszelkich innowacji i postępu, a więc jest kluczowym elementem gospodarki. Jesteśmy świadkami niespotykanego do tej pory zainteresowania „wytwarzaniem” wiedzy w celach rynkowych, jak również przywiązywania szczególnej uwagi do zarządzania wiedzą, a więc i zasobami ludzkimi.

Jakie więc może być społeczeństwo wiedzy? Ponieważ jeszcze się ono nie ukształtowało, jego opis pozostaje jedynie w sferze prognoz, przewidywań, które mogą się zmienić pod wpływem różnych czynników. Można spróbować je scharakteryzować biorąc pod uwagę wiele różnych koncepcji – głównie dotyczących społeczeństwa informacyjnego, chociaż i to oczywiście nie gwarantuje, że będzie to obraz, który sprawdzi się w przyszłości.

Społeczeństwo wiedzy bywa charakteryzowane przez trzy atrybuty jego członków: kreatywność, która przejawia się poprzez generowanie nowej wiedzy i pogłębianie istniejącej, innowacyjność – wykorzystywana m.in. do poprawiania jakości produktów i ich funkcji oraz umiejętność określania stopnia relewancji, to znaczy umiejętność zastosowania wiedzy w odpowiedni sposób i do odpowiednich celów<sup>31</sup>.

Kolejną cechą „nowego” społeczeństwa jest konwergencja wiedzy – trudno dziś mówić o granicach pomiędzy technologią, naukami humanistycznymi i sztuką, pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami nauk – nawzajem się one przenikają i ta właśnie cecha decyduje w dużym stopniu o ich atrakcyjności<sup>32</sup>.

W powstającym społeczeństwie wiedza jest uznawana jako towar, dobro, które podlega prawom ekonomii i które napędza rozwój gospodarki. W związku z tym już dziś widoczna jest dominacja pracowników wiedzy, którzy stają się głównymi twórcami produktu narodowego brutto i kreatorami rzeczywistości. Głównymi cechami tej siły jest nie-

---

<sup>30</sup> N. Stehr, *World Made of Knowledge*, Deutschland 2001, nr 1, s. 40-44 cyt. za: J. B. G. Tilak, *Knowledge Society, Education and Aid*, Compare 2002, vol. 32, nr 3, s. 298.

<sup>31</sup> M. Anandakrishnan, *Convergence of Knowledge System: Imperatives of Continuous Learning*, University News 2001, vol. 39, nr 2, s. 19, 22 cyt. za: J. B. G. Tilak, dz. cyt., s. 299.

<sup>32</sup> J. B. G. Tilak, dz. cyt., s. 300.

ograniczoność wyływająca z faktu, że wiedza „wędruje” jeszcze łatwiej niż pieniądze. Mobilność rośnie dzięki stosunkowo łatwemu dostępowi do formalnej edukacji, do technologii, źródeł informacji. Ponadto każdy pracownik może posiadać środki produkcji, jakie stanowi wiedza, co wcale nie oznacza, że musi wygrać swoją szansę. Wydaje się, że dla społeczeństwa wiedzy właściwe są także takie zjawiska jak globalizacja, eksplozja technologiczna, poddawanie wszystkiego prawom rynku<sup>33</sup>.

Są to jednak tylko pewne pojedyncze zjawiska, które można przewidzieć. Jak w rzeczywistość będzie funkcjonować społeczeństwo wiedzy, dziś trudno powiedzieć. Przyjmując, że społeczeństwo wiedzy jest ściśle związane z istnieniem koncepcji społeczeństwa informacyjnego, można jeszcze raz odwołać się do charakterystyki tego drugiego. Za społeczeństwo informacyjne uznaje się społeczeństwo zrewolucjonizowane poprzez rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych, które z kolei doprowadziły do gwałtownych przemian ekonomicznych i społecznych. Japoński plan zbudowania społeczeństwa informacyjnego zakładał istnienie czterech wstępnych warunków możliwości jego realizacji, a mianowicie: rozwoju informacji społecznej związanego z komputeryzacją, wzrostu produktu narodowego brutto, polityki rządu nastawionej na rozwój komputeryzacji, podniesienia zdolności intelektualnych społeczeństwa<sup>34</sup>.

Próbując scharakteryzować społeczeństwo wiedzy można również uwzględnić koncepcję społeczeństwa postindustrialnego D. Bella. Jej autor zakładał, że będzie to społeczeństwo dobrobytu oparte na rozwoju nauki i technologii – głównie informacyjnej oraz na nowoczesnym zarządzaniu. Wiedza natomiast będzie ważniejsza niż kapitał w społeczeństwie industrialnym. Dominującą rolę pełnią pracownicy wiedzy, profesjonaliści. Kapitał ludzki stanie się w tym społeczeństwie pierwszoplanowym zasobem<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> P. F. Drucker, *Świat postkapitalistyczny*, Nova Res Publica 1993, nr 6, s. 70-75; D. Spander, *The Knowledge Society: the status of science education*, *Australian Science Teachers Journal* 1998, vol. 44, nr 4, s. 25; *The next society*, *Economist* 2001, vol. 361, nr 8246, s. 3-5; J. B. G. Tilak, op. cit., s. 299.

<sup>34</sup> H. Wojciechowska, *Japońska wizja społeczeństwa informacyjnego*, „Prasa Techniczna” 1988, nr 4, s. 12.

<sup>35</sup> D. Bell, *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting/Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*, Warszawa 1975 – na prawach rękopisu.



Wydaje się, że wyznacznikami społeczeństwa wiedzy będą zmiany odbywające się na kilku płaszczyznach, m.in.: technologicznej, ekonomicznej, politycznej, kulturowej<sup>36</sup>.

To one doprowadzają do głębokich przemian społeczeństwa, których rezultatem będzie powstanie jego nowej jakości – społeczeństwa wiedzy.

## **Technologia w społeczeństwie wiedzy**

Człowiek od zawsze starał się ułatwić sobie życie poprzez zastosowanie narzędzi – najpierw prymitywnych, z czasem coraz bardziej wyrafinowanych, wykorzystując siły przyrody, w końcu udoskonalając kanały komunikowania się. Pierwsze wynalazki takie jak telegraf, radio czy telefon miały przełomowe znaczenie, lecz potrzebne było jeszcze ich umasowienie mające miejsce w XX wieku, by można mówić o wyraźnych zmianach, które wywołały. Kolejny wynalazek: telewizja spowodował, że nawet zaczęto mówić o erze telewizji. Jeszcze więcej zmian spowodował komputer gromadzący oraz przetwarzający informację. Jednak najistotniejsze przemiany są powiązane z mariażem technologii komputerowej z komunikacyjną. Postęp w rozwoju komputerów – m.in. zapisy cyfrowe, wynalezienie taniego chipa, miniaturyzacja oraz wprowadzenie do użytku prostych języków programowania w połączeniu z najnowszymi osiągnięciami telekomunikacji stały się źródłami innowacji technologii informacyjnej czyli technologii obejmującej narzędzia pozwalające przekazać informację przy pomocy niewielkiej ingerencji człowieka<sup>37</sup>. Dzisiaj technologia informacyjno-komunikacyjna jest bardzo różnorodna, to znaczy wykorzystuje różne środki przekazu, łączy różne osiągnięcia z zakresu techniki komputerowej i telekomunikacyjnej. Dąży się do stworzenia coraz bardziej uniwersalnej technologii służącej do przekazywania różnego rodzaju informacji jak najlepszej jakości i w jak najszybszy sposób.

Wynalazek komputera i powiązanie go z techniką przekazu informacji miało doniosłe znaczenie dla różnych dziedzin życia. Dlatego w odniesieniu do upowszechniania ich w życiu często używa się sfor-

<sup>36</sup> M. Goliński, *Spółeczeństwo informacyjne – problemy definicyjne i problemy pomiaru* [W:] *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii* (red. W. Furmanek, A. Piecuch), Rzeszów 2004, s. 45-49; J. Morbitzer, *W stronę społeczeństwa wiedzy – perspektywa pedagogiczna* [W:] *Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy* (red. D. Ciechanowska), Toruń 2009, s. 19.

<sup>37</sup> P. Sadler, *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, Kraków 1997, s. 77.

mułowania „rewolucja informacyjna” – nigdy dotąd bowiem informacja nie była przetwarzana i przekazywana tak szybko. Technologie informacyjne niosą ze sobą korzyści, które do tej pory były nieosiągalne. Należy do nich m.in. przyspieszenie w procesie przekazywania danych – jak się szacuje prędkość przekazu informacji w dwudziestym stuleciu wzrosła ponad 100 milionów razy<sup>38</sup>. Innym osiągnięciem jest ulepszenie precyzji i jakości przekazywanych informacji – trudno porównywać dawne formy przekazu do dzisiejszych multimedialnych. Także możliwość wyszukiwania i organizowania informacji przez ludzi nawet mniej zdolnych jest ważna. W znaczny sposób powiększono również możliwości magazynowania zasobów informacji i jednocześnie odszukiwania potrzebnej informacji w odpowiednim momencie. Technologia informacyjna jest niejako środkiem, za pomocą którego wykorzystuje się wiedzę. Szybko też „uzależniła” od siebie różne gałęzi wiedzy – trudno sobie wyobrazić dzisiaj rozwój nauki, gdyby nie stosowano nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT). Dzięki nim wzrasta skala i zasięg informacji, a także jej zastosowanie. Rewolucja w sferze technologii informacyjno-komunikacyjnych dała pewien grunt pod powstanie społeczeństwa nowej jakości, sama go jednak nie tworzy. ICT ma wartość jedynie wówczas, gdy zrobi się z niej odpowiedni użytek. Można ją uznać za swoisty katalizator zmian zachodzących w społeczeństwie – przyczynia się ona bowiem do tworzenia i rozpowszechniania wiedzy będącej motorem rozwoju tegoż społeczeństwa, sama jednak go nie zmienia.

## **Gospodarka w społeczeństwie wiedzy**

---

Już u progu lat sześćdziesiątych XX w. zaczęto zdawać sobie sprawę, że dla gospodarki coraz większe znaczenie ma informacja. Od jej aktualności i prędkości przepływu zależało efektywne i sprawne działanie firm. Ponieważ informacja generuje nową wiedzę, a ta z kolei innowacje, które mogą być pokaźnym źródłem dochodów, zwrócono uwagę na tzw. sektor informacji. Zatrudnienie w tym sektorze zaczęło gwałtownie rosnąć. Wzrastał również jego udział w dochodzie narodowym

---

<sup>38</sup> K. Krzysztofek, *Spoleczeństwo informacyjne i rewolucja teleinformatyczna. Przegląd trendów cywilizacyjnych pod koniec drugiego milenium* [W:] *Rewolucja informacyjna i społeczeństwo. Niektóre trendy, zjawiska i kontrowersje*, Warszawa 1997, s. 64.

brutto. Wkrótce dostrzeżono ogromną rolę nowoczesnych technologii w gromadzeniu, przetwarzaniu oraz przekazywaniu informacji i zaczęto je wykorzystywać. Technologia informacyjna stała się więc niejako motorem napędzającym gospodarkę. Z drugiej strony to gospodarka determinuje do pewnego stopnia rozwój technologii informacyjnej i to w dwojaki sposób. Po pierwsze: dzisiaj podstawą każdej innowacji (także w zakresie ICT) są badania naukowe. Są one jednak zawsze kosztowne, więc mogą się rozwijać, gdy sytuacja ekonomiczna przedsiębiorstwa, kraju jest dobra. Po drugie: powstające wielkie firmy są uzależnione od technologii informacyjnej i możliwości zwiększenia swojej wartości upatrują właśnie w zastosowaniu nowych, lepszych, bardziej efektywnych technologii – pobudzają w ten sposób badania w tym zakresie. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że gospodarka i technologia informacyjna wzajemnie na siebie oddziałują, a zmiany w jednej dziedzinie powodują zmiany w drugiej.

Na rosnące znaczenie informacji w gospodarce zwrócili uwagę między innymi Fritz Machlup i Marc Uri Porat. Stworzyli podstawy tzw. ekonomii informacji, ekonomii wiedzy. F. Machlup jako jeden z pierwszych (bo już w latach sześćdziesiątych) zaczął badać znaczenie przepływu informacji dla wyników ekonomicznych kraju. Zauważył, że wiedza – szczególnie techniczna – ma znaczący wpływ na rozwój gospodarki, a więc „wytwarzanie” wiedzy można potraktować jako jej odrębny sektor. Problemem stało się określenie, które jednostki gospodarcze i instytucje można włączyć do tego sektora. Kryterium przynależności do sektora informacji, według Machlupa, stało się zatrudnienie w organizacjach i instytucjach zajmujących się gromadzeniem, przetwarzaniem i przechowywaniem informacji, a także innymi usługami związanymi z informacją. Wyodrębnił w nim 5 działów: oświaty, badań i rozwoju, komunikacji, usług informacyjnych, maszyn informatycznych. Próbował też określić wartość produkcji tego sektora w USA, chociaż przyznał, że jest to bardzo trudne zadanie<sup>39</sup>.

M. U. Porat obserwując aktywność ludzką w dziedzinie produkcji, dystrybucji i konsumpcji informacji także wyróżnił sektor informacyjny. Pojmował go bardzo szeroko wyróżniając w nim dodatkowo sektory:

---

<sup>39</sup> W. P. Dizard Jr., *The Coming Information Age, The Information Society* 1998, vol. 1, nr 2, s. 94-95; F. Machlup, *Knowledge: its creation, distribution, and economic significance*, vol. 1: *Knowledge and Knowledge Production*, Princeton 1980.

pierwotny i wtórny. Pierwszy – składa się z instytucji i organizacji, których podstawowym celem funkcjonowania jest udostępnianie i przetwarzanie informacji i są to m.in. mass media, usługi reklamowe, marketingowe, telekomunikacyjne, consultingowe, firmy ubezpieczeniowe, serwisy informacyjne i biblioteki, a także firmy związane z produkcją urządzeń telekomunikacyjnych, elektronicznych i komputerów. Sektor wtórny – obejmuje firmy i organizacje, dla których przetwarzanie informacji stanowi niejako działalność uboczną, są to m.in. administracja państwowa, instytucje publiczne i biurokracja przedsiębiorstw. Natomiast pracownik informacji to człowiek, którego głównym zadaniem jest produkcja, przetwarzanie i dystrybucja informacji. Porat w 1977 r. opublikował ponadto studium o określeniu i pomiarze „ekonomii” informacji oraz wprowadził pojęcie: wiek informacji. Z czasem sklasyfikował „agendy informacyjne” w sześć sektorów: przemysł sprzedający informacyjne dobra i usługi, publiczna biurokracja, prywatna biurokracja, publiczny sektor produkcyjny, prywatny sektor produkcyjny, gospodarstwa domowe. Ta kategoryzacja była wykorzystywana m.in. przez OECD w badaniach stanu rozwoju społeczeństw<sup>40</sup>.

K. Koyama i Y. Hayashi, którzy pierwsi zaczęli posługiwać się pojęciem społeczeństwo informacyjne, zauważyli jeszcze jedną prawidłowość. Otóż towary mają zarówno wartość użytkową jak i informacyjną. Te, które służą do zaspokojenia potrzeb życiowych (takich jak jedzenie) mają bardzo dużą wartość użytkową, ale stosunkowo niewielką wartość informacyjną. Natomiast dobra, które mają zaspokoić wyższe cele, dobra prestiżowe charakteryzują się mniejszą wartością użytkową, natomiast ich wartość informacyjna jest nieporównywalnie większa. W nowoczesnych społeczeństwach jest coraz więcej dóbr, w których przeważa pierwiastek informacyjny i to one determinują rozwój gospodarczy<sup>41</sup>.

Przez kolejne lata ekonomika informacji się rozwijała. Z czasem (w latach 70.) powstały nowe gałęzie, m.in. zarządzanie zasobami ludzkimi i zarządzanie wiedzą.

<sup>40</sup> M. U. Porat, *Global Implications of the Information Society*, *Journal of Communication* 1978, s. 70-79; J. R. Schement, *Porat, Bell, and the Information Society Reconsidered: the Growth of Information work in the Early Twentieth Century*, *Information Processing & Management* 1990, vol. 26, nr 4, s. 449-459; *Spoleczeństwo informacyjne* (red. J. Papińska-Kacperek), Warszawa 2008, s. 17.

<sup>41</sup> M. Goliński, dz. cyt., s. 31.

Zarządzanie wiedzą wymaga tworzenia jej na podstawie własnych doświadczeń i eksperymentów, jej nabywania z zewnątrz (np. uczenie się od innych) oraz zachowywania i rozprzestrzeniania w instytucji, przedsiębiorstwie, itp. Działania te mają na celu kapitalizowanie wiedzy, przetwarzanie inteligencji indywidualnej w zbiorową i ostatecznie wprowadzanie innowacji, które dają przewagę konkurencyjną. Zarządzanie wiedzą wymaga ciągłego zdobywania wiedzy przez pracowników, a więc edukacji<sup>42</sup>.

To co już dziś uznaje się za cechę charakterystyczną gospodarki, to traktowanie wiedzy, a co za tym idzie i informacji, jako towaru. Charles Leadbeater w *Living on Thin Air: the new economy* (London 1999) stwierdził, że w ostatnich latach nowe siły, postęp nie pochodzą z zastosowania nowych materiałów, zasobów naturalnych, lecz wywodzą się z ludzkiej inteligencji, która pozwala ludziom w taki sposób zreorganizować dostępne już materiały, aby otrzymać jednak zupełnie nowe produkty; wiedza jest więc powiązana z tym rodzajem kreatywności, który decyduje o dzisiejszej gospodarce. Badania naukowe stają się zatem daleko bardziej „produktywne” niż miało to miejsce w przeszłości; ich wyniki są także dużo szybciej wykorzystywane do celów komercyjnych<sup>43</sup>.

Wiedza jest głównym potencjałem w nowej gospodarce. Ma takie samo miejsce jak kapitał w społeczeństwie przemysłowym, czy ziemia i praca w społeczeństwie agrarnym. Wiedzę charakteryzują jednak odmienne cechy. Po pierwsze: wiedza nie może być konsumowana, bądź jak wolą inni – jej konsumpcja jest nieograniczona, gdyż wykorzystując wiedzę nie pomniejsza się jej tak, jak dzieje się to z kapitałem czy ziemią. Po drugie: wiedza zawarta jest ludzkich umysłach w związku z tym trudno ją chronić. Po trzecie: do dziś trudno dokładnie zbadać, jak duży wpływ ma wiedza na całą gospodarkę, gdyż wartość ta jest często nieuchwytna. Trudno jest opracować metody badania tego zjawiska, które nie budziłyby zastrzeżeń<sup>44</sup>. Te cechy informacji i wiedzy powodują, że zasady ekonomii na nich oparte musiały się do pewnego stopnia zmienić.

---

<sup>42</sup> *Spółczesność informacyjna...*, s. 370-371 .

<sup>43</sup> Ch. Leadbeater, *Towards the knowledge society*, New Statesman 1999, vol. 128, nr 4444, s. 25.

<sup>44</sup> P. Sadler, dz. cyt., s. 58; F. Machlup, *Knowledge...*, s.170-174; M. Goliński, dz. cyt.

W nowoczesnych gospodarkach głównie wiedza stanowi o konkurencyjności. Obok produkcji i usług nastawionych na klienta masowego rozwija się drugi nurt: dostosowywanie produkcji do indywidualnych potrzeb. Stworzenie oryginalnego produktu wymaga jednak odpowiedniej wiedzy i dostępu do najlepszych źródeł informacji (najszybszych i wiarygodnych). W rezultacie obecnie o powodzeniu, czyli właśnie o konkurencyjności, decydują zasoby wiedzy czyli potencjał ludzki. Wagi nabierają słowa P. Druckera, że „prawdziwym i absolutnie zasadniczym «czynnikiem produkcji» nie jest dzisiaj ani kapitał, ani ziemia, ani praca. Jest nim wiedza<sup>45</sup>”.

Zmiany w gospodarce, jak już wspomniałam, mogły się dokonać w tak dużym stopniu dzięki rozwojowi technologii informacyjnej. Szczególnie ważne okazały się m.in.: tendencje do miniaturyzacji, rozwój technologii sieciowej, łączenie różnych technologii informacyjnych. Spowodowały, że prócz zmian struktury gospodarki i traktowania informacji jako dobra najbardziej pożądanego, zmieniają się też prawa ekonomii. Szczególnie technologia sieciowa poczyniła przełom w myśleniu o zasadach rządzących gospodarką. Próbę ich sformułowania przedstawił m.in. Kevin Kelly. W swojej książce: *New Rules for the New Economy*<sup>46</sup> przedstawił dziesięć zasad tzw. ekonomii sieci, które gwarantują rozwój w dzisiejszym świecie. Były to prawa: potęgi decentralizacji, zwiększających się zysków, powszechności w miejsce rzadkości, darmowego udostępniania, dbałości o sieć, osiągnięcia szczytów, przestrzeni, braku harmonii, technologii relacji, przewagi możliwości nad wydajnością. Według niego taki ekonomiczny układ, który funkcjonuje dzisiaj nie jest ostateczny. Będzie dotyczył jednego bądź dwóch pokoleń. Później sytuacja prawdopodobnie znowu się zmieni<sup>47</sup>.

Takie podejście do gospodarki było niejednokrotnie krytykowane – zwracano uwagę na to, że wiele spośród zasad omawianych przez Kelly'ego jako zupełnie nowe, funkcjonowało już prędej i nie są one bynajmniej typowe dla ekonomii sieci<sup>48</sup>. Niemniej nie można nie za-

<sup>45</sup> P. F. Drucker, *Świat postkapitalistyczny...*, s. 72.

<sup>46</sup> K. Kelly, *New Rules for the New Economy: Ten Ways the Network Economy Is Changing Everything*, London 1998.

<sup>47</sup> K. Kelly, *Nowe reguły nowej gospodarki*, Warszawa 2001.

<sup>48</sup> J. Bradford DeLong, *Rules, New and Old, for Tommorrow's Economy* [online]. 1998 [dostęp: 20 marca 2012]. Dostępny w WWW: [http://econ161.berkeley.edu/Econ\\_Articles/Information\\_Rules.html](http://econ161.berkeley.edu/Econ_Articles/Information_Rules.html); J. Bradford DeLong, *Old Rules for the New Economy* [online]. 1997 [dostęp: 20 marca 2012]. Dostępny w WWW: [http://econ161.berkeley.edu/Comments/for\\_hudson.html](http://econ161.berkeley.edu/Comments/for_hudson.html)

uważyć pewnych zmian, które mają miejsce wraz z upowszechnieniem się technologii sieciowej. Na sieciowość, która także (a może przede wszystkim) wpływa na gospodarkę zwraca uwagę Manuel Castells w *Spółczesnym społeczeństwie sieci*<sup>49</sup>. Według niego nie tylko przepływy wpływów i władzy funkcjonują w strukturze sieci, ale w znacznej mierze przepływ kapitału. Wraz z rozwojem sieci rośnie koszt pozostawiania poza nią. Wzajemne zależności pomiędzy graczami na rynku są coraz większe. Firmy pozornie niemające ze sobą nic wspólnego wpływają na siebie i na ludzi w nich zatrudnionych. Zwłaszcza, że dochody we współczesnych gospodarkach są generowane nie tyle przez materialną produkcję, ile przez przepływy finansowe, a te obejmują cały świat.

Technologia sieciowa nie jest bynajmniej jedynym czynnikiem zmieniającym obecne podejście do zasad ekonomii. Jest ich więcej i w zależności od uwzględnienia któregoś spośród nich za wiodący próbuje się określić charakter gospodarki społeczeństwa wiedzy. Tak więc obok gospodarki sieciowej czy nowej gospodarki pojawiają się pojęcia: gospodarka informacyjna, ucząca się, innowacyjna czy zasobów niematerialnych<sup>50</sup>.

Głównymi trendami w aktywności ekonomicznej są specjalizacja i profesjonalizm. Ważniejsze jest przygotowywanie nowych strategii niż ciągle obniżanie kosztów, które stają się coraz niższe, jeśli nie bierze się pod uwagę myśli ludzkiej. Ze względu na to, że to wiedza staje się kluczowym elementem decydującym o konkurencyjności gospodarki, niezwykle istotną rolę pełnią tzw. zasoby ludzkie. Wiedza nie może generować zysków w oderwaniu od człowieka, a wykorzystywanie maszyn i nowoczesnych technologii do jej przetwarzania może być czynnikiem pomocnym, ale niewystarczającym.

Próbując charakteryzować społeczeństwo wiedzy zakłada się, że będzie to społeczeństwo dobrobytu, w którym powoli zanika walka o dobra materialne, szczególnie te o niskiej wartości informacyjnej. Rynek jest dzisiaj nimi nasycony i przewyższa zdolności konsumpcyjne. To co jeszcze nie tak dawno wydawało się luksusem, dziś jest standardem – tak jak telefon, telewizja kolorowa czy komputer. Ludzie nie muszą walczyć o dobra materialne, ale rywalizacja odbywa się na innej

<sup>49</sup> M. Castells, *Spółczesne społeczeństwo sieci*, Warszawa 2001.

<sup>50</sup> Przegląd koncepcji przedstawia m.in. K. Materska w książce: *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*, Warszawa 2007, s. 253-257.

płaszczynie: walczy się o dostęp do informacji i o możliwości sprawnego jej przetwarzania, o pozyskiwanie wiedzy. Rywalizacja toczy się w sferze prac badawczych i rozwojowych, w sferze nauki. W społeczeństwie wiedzy nie zanika konkurencja, ale ma nieco inny charakter: dotyczy zasobów ludzkich. Wydaje się więc, że w społeczeństwie wiedzy zmienia się zarówno przedmiot stanowiący podstawę konkurencyjności, jak i zasięg jej oddziaływania.

Pomimo istniejącej konkurencji duże koncerny muszą ze sobą współpracować, by wspólnie wypracować pewne standardy. Tak było np. przy wypracowywaniu standardu GSM czy 'bluetooth', w który zaangażowały się rywalizujące na co dzień ze sobą firmy – m.in. Ericsson i Nokia<sup>51</sup>. Dzięki temu dotychczasowi rywale mogą korzystać z jednakowych technologii i wspólnie pracować nad nowymi.

Sytuacja wielkich korporacji może być uznana niejako za odbicie tego, co dzieje się w skali dużo mniejszej. Dzisiaj różnego rodzaju wynalazki nie są zazwyczaj dziełem jednej osoby, lecz całych zespołów ludzi, którzy wymieniają się swoim doświadczeniem i wiedzą i dzięki temu efekty ich pracy są bardziej spektakularne, następują szybciej. W nauce bowiem dominująca staje się zasada współpracy. Ta zasada częściowo przenosi się na sferę gospodarki, która tak bardzo uwikłana jest dzisiaj w naukę właśnie i „produkcję” nowej wiedzy<sup>52</sup>.

## **Spółeczeństwo postkapitalistyczne**

Kolejne charakterystyczne dla nowoczesnego społeczeństwa zjawisko dotyczy podziału dóbr. Powszechne fundusze emerytalne sprawiły, że olbrzymia część kapitału, którym obracają firmy, należy do zwykłych pracowników. Sama organizacja firm też się zmieniła – na ich czele nie stoi jeden charyzmatyczny przywódca. Ponieważ duża część firm to spółki akcyjne, władzę w nich pełnią przedstawiciele akcjonariuszy – zarząd. Kapitał, którym się posługują, nie jest zgromadzony w rękach kilku osób, lecz jest podzielony wśród wielu. To co stanowi o funkcjonowaniu firm, to nie tyle prawo własności spoczywające w ręku jednostki bądź grupy osób, lecz odpowiednio dobrana strate-

<sup>51</sup> M. Castells, P. Himanen, *Spółeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu*, Warszawa 2009, s. 74.

<sup>52</sup> Por. Ch. Leadbeater, dz. cyt., s. 26.



gia zarządzania. Sposób zarządzania tymi firmami zaś zależy przede wszystkim od wiedzy ludzi, którzy się nią zajmują i ją tworzą<sup>53</sup>.

W nowoczesnym społeczeństwie ulega także zmianom wizerunek człowieka bogatego. To już nie jest osoba prowadząca wystawne życie dzięki majątkowi gromadzonemu w ciągu pokoleń przez rodzinę należącą do określonej grupy społecznej, ale człowiek, który olbrzymią część swojego czasu poświęca wytężonej pracy. Dziś często człowiek bogaty pracuje znacznie więcej i ciężiej niż przeciętny pracownik. Podział społeczeństwa na proletariat i burżuazję staje się nieadekwatny i nie ma charakteru ostatecznego – trudno bowiem przyporządkować ludzi, do którejś z klas<sup>54</sup>. Zwłaszcza, że każdy z nas może posiadać najważniejsze, najbardziej pożądane dobro, które decyduje o sukcesie czyli wiedzy.

Jak pisał P. Drucker: „...powstało społeczeństwo «pracowników wiedzy», którzy nie są ani wyzyskiwaczami, ani wyzyskiwanymi, pojedynczo nie są kapitalistami, ale razem wzięci posiadają środki produkcji dzięki swym funduszom emerytalnym, kapitałom przeznaczonym na zakup akcji i oszczędnościom, są podwładnymi, często także szefami. Są to ludzie niezależni, a zarazem zależni. (...) «pracownicy wiedzy» dysponują siłą przetargową wynikającą ze społecznej równości i ze swej niezbędności dla gospodarki»<sup>55</sup>. Ta grupa ludzi zajmująca się profesjonalnie „gromadzeniem, tworzeniem, przetwarzaniem i dystrybuowaniem informacji czyli «nowej wiedzy»” bywa nazywana *kognitariatem*<sup>56</sup>.

To co stanowi *novum* w społeczeństwie wiedzy, to nie fakt zaistnienia pracy opartej na wiedzy, bo ta istniała zawsze, lecz pojawienie się olbrzymiej liczby zawodów, w których wykorzystuje się wiedzę przy jednoczesnym spadku tych, które nie wymagają nakładów intelektualnych<sup>57</sup>.

Wiedza przejmuje niejako rolę kapitału w dotychczasowym rozumieniu – staje się dobrem najbardziej pożądanym, o który warto za-

<sup>53</sup> *The next society...*, s. 3.

<sup>54</sup> A. Krawczewski, *Trylogia J. K. Galbraitha*, Warszawa 1974 – na prawach rękopisu, s. 15-16; P. F. Drucker, *Świat ...*, s. 70-75.

<sup>55</sup> P. F. Drucker, *Nowe pluralizmy*, Ameryka 1991, nr 237, s. 5-6.

<sup>56</sup> Por. K. Krzysztofek, *Spoleczeństwo ...*, s. 64; J. Kozielecki, *W społeczeństwie kognitariusz*, *Spoleczeństwo Otwarte* 1995, nr 6, s. 10.

<sup>57</sup> N. Stehr, *A World of Knowledge, Society* 2001, nr 11/12, s. 90.

biegać, tak jak niegdyś o pieniądź<sup>58</sup>. Zdobyć wiedzy jest celem najważniejszym, gdyż to ona decyduje, jaką pozycję w społeczeństwie się zajmuje. Oczywiście człowiek uczy się także sam dla siebie – wynika to z jego wrodzonej ciekawości świata, ale wydaje się, że w nowym społeczeństwie zdobycie wiedzy staje się koniecznym warunkiem uczestnictwa w podziale dóbr. Człowiekowi niewykształconemu będzie coraz trudniej osiągnąć sukces, będzie coraz mniej znaczącą jednostką w społeczeństwie. Wiedza, informacja stają się środkami zdobycia kapitału, pozycji społecznej. Zmiana ta ma swoje następstwa, które głównie dotyczą nowego podziału społeczeństwa. O ile w epoce agrarnej władzę miał ten, kto posiadał ziemię, w epoce przemysłowej ten, kto miał dostęp do surowców naturalnych, odpowiednich maszyn i kapitału, to w społeczeństwie wiedzy posiadanie kapitału i władzy jest w dużym stopniu powiązane z posiadaniem wiedzy. Ze względu na charakter wiedzy, która jest „zmagazynowana” w ludzkich umysłach, podział dóbr w nowym społeczeństwie jest w gestii jednostki. Od człowieka w dużej mierze zależy, czy zdobędzie wiedzę czy nie.

Zasady podziału dóbr się zmieniły, ale nadal istnieją. I nadal społeczeństwo opiera się na stosunkach kapitalistycznych. Stąd więc wziął się termin społeczeństwo postkapitalistyczne, którym często określa się społeczeństwo przyszłości, społeczeństwo wiedzy.

## **Demokracja a kształtowanie się społeczeństwa wiedzy**

Obok technologii informacyjnej i nowego podejścia do gospodarki ważną rolę w kształtowaniu się społeczeństwa wiedzy miały dokonujące się przeobrażenia na płaszczyźnie politycznej. Chodzi tu przede wszystkim o demokratyzację życia, przynajmniej częściową zmianę stosunków panujących w społeczeństwie oraz politykę informacyjną państw.

Znamienne jest, że kraje, które są uważane za demokratyczne, pierwsze przybliżyły się do realizacji idei społeczeństwa wiedzy. Decyzje w nich podejmowane są oparte o wybór całego społeczeństwa i mają służyć ogółowi. Postęp techniczny bez demokratycznych form życia społecznego nie jest wystarczający, może stanowić nawet zagrożenie. Łatwo sobie wyobrazić tryumf technologii, tak jak ma to miej-

<sup>58</sup> D. Bell, *Coming...*; P. F. Drucker, *Spoleczeństwo postkapitalistyczne*, Warszawa 1999.

sce w świecie opisanym przez G. Orwella w 1984, w którym rządzi Wielki Brat, a ludzie zamiast korzystać z dobrodziejstw techniki są jej bezwarunkowo podporządkowani. Takie społeczeństwo trudno nazwać społeczeństwem wiedzy. Również przemiany w sferze gospodarki mogłyby wypaczyć wizję społeczeństwa wiedzy, gdyby informacja, a tym samym wiedza była zarezerwowana tylko dla pewnej wąskiej grupy osób.

Demokratyzacja życia sprawia, że każdy jest współodpowiedzialny za losy społeczeństwa. Demokratyczna wolność daje ludziom także większe możliwości zdobycia wiedzy, chociaż nie odbywa się to bez przeszkód. W większości państw demokratycznych prawo zapewnia wszystkim obywatelom dostęp do nauki, a tym samym do wiedzy, ale jego egzekwowanie jest często utrudnione. Na przeszkodzie stoi zła sytuacja materialna ludzi, a także brak świadomości wagi edukacji i wiedzy w dzisiejszym społeczeństwie.

Sytuacja ekonomiczna uważana jest za jeden z warunków demokracji. Jednak nie tylko ona wpływa na stopień demokratyzacji. Widać tu również sprzężenie zwrotne: demokratyzacja wpływa na stopień zażyłości społeczeństw<sup>59</sup>.

Według S. M. Lipseta „demokracja jest funkcją stopnia rozwoju gospodarki. Im bogatszy kraj, tym większe szanse, że demokracja się w nim utrzyma”<sup>60</sup>. Michael Novak dodaje, że „wolna gospodarka jest koniecznym, choć nie wystarczającym warunkiem właściwego funkcjonowania demokracji”<sup>61</sup>.

Realizowanie idei demokracji ma też we współczesnych, wysoko rozwiniętych krajach inny wymiar. Demokracja jako władza ludu zakłada nieustanną partycypację wszystkich we wszystkim. Jest z definicji nieuporządkowana. Trudno więc taką ideę wprowadzić w życie. Stąd dominującą formą władzy jest dziś demokracja w powiązaniu z biurokracją<sup>62</sup>. Jednak wiele wskazuje na to, że tym, czego oczekuje się od społeczeństwa wiedzy jest demokracja bezpośrednia. Demokracja bezpośrednia lub jak określił ją m.in. A. Toffler demokracja na pół

---

<sup>59</sup> Por. R. Dahrendorf, *Nowoczesny konflikt społeczny: esej o polityce wolności*, Warszawa 1993, s. 107, 159.

<sup>60</sup> Cyt. za: R. Dahrendorf, dz. cyt., s. 107.

<sup>61</sup> M. Novak, *Nuda, cnota i demokratyczny kapitalizm*, Ameryka 1991, nr 238, s. 11.

<sup>62</sup> Por. R. Dahrendorf, dz. cyt., s. 102, 147-148.

bezpośrednia oznacza, że „zamiast zdawania się na reprezentantów będziemy w większym stopniu reprezentować sami siebie”<sup>63</sup>. Obecne technologie wydają się umożliwić większe zaangażowanie każdego obywatela w sprawy społeczeństwa.

Zasady demokracji mówią o tym, że społeczeństwo składa się z wolnych jednostek, które mogą funkcjonować według własnego planu. Wolność jednak nie zwalnia ich od realizowania pewnych obowiązków na rzecz całego społeczeństwa. Właśnie na tę ostatnią kwestię zwraca się dziś coraz większą uwagę. W ten sposób dochodzi się tu do koncepcji społeczeństwa otwartego.

Termin ten zaproponowany przez Karla Raimunda Poppera, chociaż mało precyzyjny<sup>64</sup>, określa pewien model społeczeństwa opartego na demokracji, ale w ujęciu bliższym Ateńczykom niż współczesnym. W społeczeństwie tym panuje idea wolności politycznej, połączona jednak z odpowiedzialnością moralną za własne czyny. Głównym jego celem są „rządy sprawiedliwości sięgającej możliwie najdalej bez ograniczenia wolności”<sup>65</sup>. Społeczeństwo otwarte odrzuca absolutny autorytet, zarówno ustanowiony jaki i ten wypływający z tradycji, jednocześnie starając się ustanowić lub rozwinąć tradycje nowe i stare, ale odpowiadające standardom wolności, człowieczeństwa i racjonalnej krytyki. Jedynym autorytetem wydaje się być ludzki rozum, stąd tak wielkie zaufanie do metod naukowych. Społeczeństwo otwarte jest więc społeczeństwem wolnych jednostek, ale wolnych w ujęciu Kantowskim. Człowiek bowiem nie może być absolutnie wolny, gdyż w pewnym momencie narusza wolność innych<sup>66</sup>.

Jak uważał A. S. Achijezer w społeczeństwie otwartym „najwyższą wartością stało się osiągnięcie stabilności na drodze podnoszenia efektywności decyzji i działalności w wyniku wszechstronnego rozwoju życia społeczeństwa: jednostki, kultury, stosunków społecznych (...) Otwiera to drogę do poszukiwania takich wariantów innowacji, które sprzyjają zwiększeniu zdolności społeczeństwa przezwycięzania niebezpieczeństw i do efektywnego rozwiązywania życiowo ważnych

<sup>63</sup> A. Toffler, H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1996, s. 95.

<sup>64</sup> Wskazuje na to m.in. R. Legutko w: *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*, Kraków 1998.

<sup>65</sup> K. R. Popper, *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, T. 1: *Urok Platona*, Warszawa 1993, s. 11.

<sup>66</sup> Tamże, s. 11-13.

problemów<sup>67</sup>. Jednak jak twierdzi Józef Wierzbowski osiągnięcie etapu społeczeństwa otwartego jest niemal niemożliwe w warunkach przekształcenia informacji w zasób produkcyjny. I jakkolwiek wiąże się ono „z wymogiem otwartego społeczeństwa, tym niemniej ubocznym skutkiem tego przekształcenia jest postępujące rozwarstwienie społeczne prowadzące siłą rzeczy do zaprzeczenia szeregu atrybutów otwartego społeczeństwa”<sup>68</sup>. Chodzi głównie o polaryzację społeczeństwa opartą na nierównym dostępie do informacji i wiedzy. Stąd, by zbliżyć się do społeczeństwa otwartego, trzeba wyrównać możliwości korzystania z informacji głównie przez kształtowanie wartości społecznych i wzorców kulturowych<sup>69</sup>.

W społeczeństwie wiedzy chodzi o równy dostęp do wiedzy, do informacji. Jest to możliwe głównie poprzez uczestnictwo w systemie edukacji, który powinien rozwijać się w takim kierunku, by sprostać postawionemu przed nim zadaniu: by był w stanie zapobiec gwałtownemu powstawaniu nierówności społecznych wynikających z nierównego dostępu do informacji.

Aby powstało społeczeństwo wiedzy niezbędny jest ciągły postępujący proces demokratyzacji i powstanie społeczeństwa obywatelskiego, którego członkowie są w stanie sami zainicjować różnego rodzaju działania przynoszące korzyści zbiorowości, w której żyją, rozwiązywać jej problemy, w sposób suwerenny dokonywać wyborów dla niej istotnych. W społeczeństwie obywatelskim aktywność ludzi w sferze ekonomicznej, społecznej i politycznej powinna być czymś normalnym. Wydaje się, że realizacja założeń społeczeństwa obywatelskiego w dużej mierze może zostać wsparta przez technologię. Coraz częściej wskazuje się na możliwości, które daje – chociażby przeprowadzenie naprawę bezpośrednich, powszechnych wyborów. Do grona apologetów takiego podejścia do problemu należy Alvin Toffler, który zakłada, że rewolucja informacyjna wpływa na życie publiczne obywateli, staje

---

<sup>67</sup> A. S. Achijezer, *Kak „otkryt” zakrytoje obszczestwo*, Moskwa 1997, s. 23 cyt. za: J. Wierzbowski, *Aksjologiczne i społeczne skutki przekształcania informacji w zasób produkcyjny* [W:] *Polska wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego: aksjologiczne i społeczne dylematy integracji z Unią Europejską*, Warszawa 1998, s. 24.

<sup>68</sup> J. Wierzbowski, *Aksjologiczne...*, s. 25-27.

<sup>69</sup> Tamże, s. 26-27.

się bodźcem do ich większego zaangażowania w to, co się dzieje, umożliwia realizację pewnych tzw. oddolnych inicjatyw obywatelskich<sup>70</sup>.

R. Dahrendorf istnienie społeczeństwa obywatelskiego łączy z kolejnym problemem: globalizacją<sup>71</sup>. Termin ten według niego bynajmniej nie oznacza rezygnacji z indywidualnych cech narodów, lecz pełną współpracę między państwami, przejawiającą się m.in. wprowadzeniem pewnych standardów i praw międzynarodowych, które umożliwią wspólne korzystanie z wiedzy wielu społeczeństwom. Taki jest wymóg, gdyż „nie da się już działać na własną rękę, chyba że jakiś kraj zdecydowałby się żyć w beznadziejnej nędzy”<sup>72</sup>

Dla powstania i funkcjonowania społeczeństwa wiedzy ważny jest również inny czynnik związany z polityką: odpowiednie podejście władz do zagadnień tworzenia wiedzy. Poszczególne kraje muszą prowadzić tzw. politykę informacyjną, która reguluje wszystkie sprawy związane z przepływem informacji w kraju<sup>73</sup>. Oczywiście nie można przeceniać tego czynnika, ale też nie można go pominąć. Przyjmowane przez państwa odpowiednie regulacje prawne, strategie rozwoju wspierają procesy, które już się zaczęły niejako samoistnie. Takim przykładem są dokumenty Unii Europejskiej dotyczące tworzenia społeczeństwa informacyjnego, czy japoński *Plan for an Information Society – A National Goal Towards Year 2000* (Tokio 1971).

## **Spółeczeństwo wiedzy – szanse i obawy**

Ludzie wiążą ze społeczeństwem wiedzy olbrzymie nadzieje. Takie pozytywne podejście do wizji społeczeństwa przyszłości można odnaleźć w wielu dokumentach Unii Europejskiej począwszy od tzw. Raportu Bangemanna, w którym przedstawione zostały możliwości jakie daje społeczeństwo informacyjne. Należą do nich m.in. telepraca, nauczanie na odległość, sieć dla uniwersytetów i centrów badawczych, przetwarzanie danych dla małych i średnich przedsiębiorstw, zarządzanie ruchem drogowym oraz powietrznym, lepsza ochrona zdrowia i usługi związane z lecznictwem, sprawniejsza praca władz i admi-

<sup>70</sup> A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 199.

<sup>71</sup> Por. R. Dahrendorf, dz. cyt., s. 81-84, 289.

<sup>72</sup> R. Dahrendorf, dz. cyt., s. 194.

<sup>73</sup> R. L. Katz, dz. cyt, s. XIV-XV, 45-51; Na ten temat wiele informacji można odnaleźć w dokumentach Unii Europejskiej dotyczące społeczeństwa informacyjnego i informacji.

nistracji, miejska „autostrada” informacyjna, z której można będzie korzystać w domu<sup>74</sup>. Podobnie japoński plan powstania społeczeństwa informacyjnego zakładał, że najważniejsze korzyści wynikające z jego powstania to zmiany systemów społecznych i ekonomicznych, wzrost jakości świadczeń społecznych i rozwój twórczości intelektualnej<sup>75</sup>. Entuzjastycznie do możliwości, jakie zaistnieją w społeczeństwie „trzeciej fali”, podchodził także A. Toffler.

Jednak obok bardzo optymistycznych wizji zdarzają się i takie, w których wyczuwa się nutę zaniepokojenia tworzącą się sytuacją. Pomimo obietnic lepszego życia, niektórzy tak jak np. Tom Forester zauważają, że „ludzie pracują dłużej niż krócej, biura są pełne papieru, a wioska elektroniczna to raczej mit”, a także, że obecnie istnieją silne ponadnarodowe korporacje, masy bezrobotnych oraz ekonomiczna i informacyjna niesprawiedliwość, a to co miało miejsce dotychczas – dominacja siły w społeczeństwie kapitalistycznym – znalazło nową drogę, nowe technologie, przez które się to udaje<sup>76</sup>.

Także wszędzie obecna technologia informacyjna, która dla Tofflera wydawała się swoistym antidotum na kryzys demokracji we współczesnym świecie, co więcej: szansą na szybką realizację założeń społeczeństwa obywatelskiego, dla innych stanowi podstawy do obaw. Wizja rozwoju demokracji dzięki technologii dla ludzi takich jak Ralf Dahrendorf była jedynie mirażem. Powtarzając za Raymondem Aronem twierdził, że „dla przytłaczającej większości dosłownie nie ma znaczenia, kto rządzi”<sup>77</sup>, większość ludzi nie interesuje się polityką – ważniejsze dla nich staje się ich własne życie. Trudno też korzystać z dobrodziejstw technologii bez wykształcenia i odpowiednich możliwości. Bez zmian w polityce poszczególnych państw – głównie upowszechniania edukacji i stworzenia szans rozwoju – technologia może stać się użyteczna tylko dla wąskiej grupy. A to już może być niebezpieczne, bo jak pisał K. Krzysztofek elita „społeczeństwa informacji (...) będzie dysponować największymi w historii możliwościami sterowania procesami społecznymi”<sup>78</sup>.

<sup>74</sup> *Europe and The Global Information Society. Bangemann report recommendations to the European Council* [online]. [Brussels 1994] [dostęp: 15 czerwca 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.epractice.eu/files/media/media\\_694.pdf](http://www.epractice.eu/files/media/media_694.pdf)

<sup>75</sup> H. Wojciechowska, dz. cyt., s. 15.

<sup>76</sup> Za: W. J. Martin, *The Global Information Society*, Alderskot – Brookfield 1997, s. 5.

<sup>77</sup> R. Dahrendorf, dz. cyt., s. 179.

<sup>78</sup> K. Krzysztofek, *Teoria społeczeństwa informacyjnego...*, s. 69.

Idea społeczeństwa wiedzy w założeniu powinna być bliska idei społeczeństwa otwartego. Jednak na obecnym etapie rozwoju nietrudno zauważyć poważne zagrożenia, które powodują, że te dwie idee mogą stać się przeciwstawne. Obawy przed nadejściem społeczeństwa nowej jakości, a właściwie jego nieudanej wersji, przedstawia wielu autorów.

Wilson P. Dizard w pracy *The Coming Information Age: An Overview of Technology, Economics and Politics* (New York 1982) wyraził obawy, że rozwój technologii informacyjnej spowoduje zmiany, których nikt nie będzie w stanie opanować, a które niekoniecznie muszą okazać się zmianami na lepsze. Obawiał się m.in. zagrożeń dla podstawowych wartości, takich jak więź społeczna i wolność ludzka. Uważał, że same wynalazki to dopiero początek – równie ważne jest ich odpowiednie użycie.

Podobne wątpliwości wyrażał Thomas R. Ide, według którego rewolucja informacyjna może okazać się dobrem tylko dla nielicznych grup społecznych, społeczeństw, krajów, podczas gdy inne mogą z tych samych powodów, dla których te pierwsze odnoszą sukces, ponieść klęskę i przeżywać długotrwały kryzys. Ide uważał, że „dysproporcje mogą przewyższać wszystko, co potrafimy sobie wyobrazić”<sup>79</sup>. Społeczeństwo powstałe w wyniku rewolucji informacyjnej i zmian w gospodarce może zatem wyposażać ludzi w olbrzymie możliwości, a jednocześnie może stanowić zagrożenie dla autonomii jednostki.

Na początku lat dziewięćdziesiątych XX w. powstało wiele tego typu ostrzeżeń. Neil Postman w *Technopolu* ukazuje nowoczesne społeczeństwo jako olbrzymie zagrożenie dla jednostki ludzkiej. Społeczeństwo opisywane przez Postmana jest zdeterminowane przez maszyny, człowiek jest w nim wyalienowany, pozbawiony wszelkich norm i autorytetów. Istota ludzka staje się w nim przedmiotem. N. Postman w *Technopolu* nakreślił wizję społeczeństwa opartego na totalitarnej technokracji. Najważniejsza jest w nim informacja – uzyskuje status niemal metafizyczny, kultura została tu wyparta przez technikę, następuje rozluźnienie więzi międzyludzkich, pojedynczą jednostkę traktuje się jak maszynę. W technopolu zaciera się różnica między *sacrum* a *profanum*<sup>80</sup>. Pozostaje więc pytanie: czy takie społeczeństwo można nazwać społeczeństwem wiedzy?

---

<sup>79</sup> T. Machowski, M. Rostocki, *Biedni nie mają wyboru. [Rozmowa z Thomasem R. Idem]*, Polityka 1984, nr 3, s. 11.

<sup>80</sup> N. Postman, *Technopol: triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.



Inne niebezpieczeństwo, na które zwraca uwagę m.in. Jeremy Rifkin, dotyczy zmian na rynku pracy. Innowacyjność gospodarki powoduje, że część stanowisk pracy, a nawet zakładów może stać się niepotrzebna i będą eliminowane. Technologia zastępuje w wielu przypadkach człowieka. Grozi to powiększaniem się strukturalnego bezrobocia, a to już jest poważny problem społeczny<sup>81</sup>.

C. Bezold i R. L. Olson analizując dokonujące się w świecie przemiany wyróżnili aż cztery scenariusze dalszego rozwoju społecznego. Dwa spośród nich: scenariusz społeczeństwa rozczarowania społecznego i scenariusz Orwellowski raczej nie napawają optymizmem. Pierwszy mówi o wolnym postępie technicznym, niemożności rozwiązania wielu problemów społecznych zarówno w skali krajowej i globalnej, do których zaliczają m.in. chroniczne bezrobocie, zagrożenie prywatności, lukę informacyjną między bogatymi a biednymi. Z kolei scenariusz Orwellowski przewiduje trudności gospodarcze oraz wzrost niepokojów społecznych, które doprowadzą do społecznej akceptacji wzmoczonej dyscypliny i inwigilacji; w tym społeczeństwie technika ma szerokie zastosowanie nie tylko w gospodarce, ale także do kontroli ludzi<sup>82</sup>. Bezold i Olson prezentują także dwa bardziej optymistyczne scenariusze: powstanie społeczeństwa informacyjnego opartego na wysokiej technice i społeczeństwa kreatywnego, ale w którym kierunku będzie się rozwijać społeczeństwo, tego nie wiadomo. Najbardziej pożądanym byłoby społeczeństwo określone mianem twórczego, kreatywnego.

Po okresie olbrzymiej fascynacji nowymi możliwościami nastąpił czas refleksji, której owocem jest krytyka pewnych zjawisk, dostrzeżenie niebezpieczeństw jakie niesie technologia i nowe podejście do wiedzy w gospodarce. Nowoczesne społeczeństwo właśnie przez fakt opierania się na wiedzy staje się dość niestabilne, skazane na szeroką gamę nieoczekiwanych zmian, niemiłych niespodzianek. Będą w nim powstawać nowe problemy, często natury moralnej, a także pojawiać pytania, kto jest odpowiedzialny za wszystko<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2003.

<sup>82</sup> Za L. Zacherem, *Spoleczeństwo bogate w...*, s. 33-38; L. Zacher, *Spoleczeństwo informacyjne...*, Prasa Techniczna..., s. 6.

<sup>83</sup> N. Stehr, *A World of...*, s. 92.

Być może taka sytuacja będzie miała jedynie charakter przejściowy. Być może wspomniane problemy są związane z „wielkim wstrząsem”, o którym pisał Francis Fukuyama<sup>84</sup>, a który stanowił punkt wyjścia dla zaistnienia nowego społeczeństwa. Trudno to dziś przesądzić.

Wydaje się, że jest jeszcze za wcześnie, by mówić o rzeczywistym istnieniu społeczeństwa wiedzy. Do tej pory największe i najbardziej spektakularne zmiany dotyczą technologii informacyjnej, ale nie są one wystarczające. Być może istnieje już społeczeństwo informacyjne, ale społeczeństwo wiedzy to ciągle przyszłość. Społeczeństwo wiedzy jest oparte nie tylko na rewolucji technologicznej, lecz głębokich zmianach społecznych wynikających ze zmian w podejściu do gospodarki i postępującej demokratyzacji. W nowoczesnym społeczeństwie rzeczywistość jest organizowana na podstawie naszej wiedzy – oparty jest na niej cały społeczny porządek. Jest to główna zasada funkcjonowania społeczeństwa wiedzy, o innych trudno jest jeszcze dyskutować, gdyż społeczeństwo to nie powstaje według jakichś wzorców, schematów, nie jest rezultatem prostych, jednowymiarowych procesów<sup>85</sup>.

Nie można też mówić o jednym społeczeństwie wiedzy. Mogą istnieć różne społeczeństwa tego typu, bądź inne formacje cywilizacyjne oparte na różnych systemach wartości i kultury<sup>86</sup>. Zwolennikiem tej teorii jest m.in. Raul Luciano Katz, który uważa, że nie ma modelu społeczeństwa obejmującego wszystkie kraje. Drugą przesłanką jego założeń jest twierdzenie, że dyfuzja technologii informacyjnej i wzrost wymagań wobec pracowników wiedzy konieczne do powstania społeczeństwa nowej jakości postępują nieliniarnie. Wobec tego każde społeczeństwo wiedzy może różnić się jakościowo. Jest to uwarunkowane stopniem zaawansowania technologii, zmian ekonomii, demokratyzacji, prędkości przepływu informacji. Olbrzymią rolę odgrywa tu własna kultura narodów. Co więcej, nie jest powiedziane, że inne typy społeczeństw znikną. Na razie nie wydaje się to nawet możliwe. Prawdopodobnie będą one funkcjonować równolegle<sup>87</sup>.

---

<sup>84</sup> F. Fukuyama, *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000.

<sup>85</sup> Tamże, s. 89.

<sup>86</sup> Por. J. Wierzbolowski, *Informacja i technologie...*, s. 12.

<sup>87</sup> R. L. Katz, dz. cyt., s. XIII-XIV, 3-24.

Spółeczeństwo wiedzy funkcjonuje dzisiaj tylko jako pewna idea i w związku z tym jego obraz przedstawiany w literaturze jest bardzo nieprecyzyjny. Trudno określić, jak będą kształtować się stosunki społeczne w tej nowej formacji, na ile obecne prognozy, z których o części można powiedzieć, że stanowią tylko pobożne życzenia, zostaną zrealizowane. Wiadomo jednak, że obecne przemiany w gospodarce, rozwój technologii informacyjnej oraz starania o utrwalenie systemu demokratycznego i szerzenia idei społeczeństwa obywatelskiego muszą znacząco wpłynąć na funkcjonowanie całego społeczeństwa. Czy życie w nowym społeczeństwie będzie lepsze niż dotychczasowe, zależy w dużej mierze od tego, czy zmiany na wszystkich wspomnianych płaszczyznach będą odbywać się równolegle. Zaniedbania na każdym z tych pól mogą mieć poważne konsekwencje. Trzeba być bowiem świadomym, że oprócz wielu wspaniałych możliwości jakie mogą być udziałem członków społeczeństwa wiedzy, istnieją również niezwykle zagrożenia, które mogą spowodować, że zamiast żyć w społeczeństwie wiedzy ludzie znajdują się nagle w *technopolu* używając terminologii Postmana, nowym totalitaryzmie bądź w pełnym nowych konfliktów „społeczeństwie wielkiego rozczarowania”. Stąd trafnym może wydać się określenie nadane przez Ch. Leadbeatera obecnej sytuacji jako *living on thin air*<sup>88</sup>. Może się ono zakończyć katastrofą, ale i wielkim sukcesem.

Aby mogło powstać rzeczywiste społeczeństwo wiedzy, to obok wspomnianych przemian, konieczne jest spełnienie jeszcze jednego warunku: musi nastąpić rozwój nauki i edukacji. Nauka i edukacja nabierają w społeczeństwie wiedzy specjalnego statusu. Nie można mówić o jakichkolwiek zmianach bez zwrócenia uwagi na te dwa elementy. Od nich, w dużej mierze, zależy powodzenie zmian na innych płaszczyznach. Roli nauki, a w szczególności znaczeniu edukacji w społeczeństwie wiedzy jest poświęcony kolejny rozdział.

---

<sup>88</sup> W wolnym tłumaczeniu: „stąpanie po cienkim lodzie”.



# Rozdział II

---

## Edukacja w społeczeństwie wiedzy

---

Jak wskazałam w rozdziale pierwszym, w społeczeństwie nowej jakości szczególne znaczenie będzie miała wiedza i ściśle z nią związana informacja. Będą one traktowane w zasadzie jako towar stanowiąc o bogactwie poszczególnych jednostek, jak i całych społeczeństw. Obecnie wiedza staje się „bogactwem strategicznym, podobnie jak energia, bogactwa naturalne i organizacja produkcji w przypadku społeczeństwa przemysłowego”<sup>1</sup>, a dostęp do niej stanie się jednym z głównych konfliktów nowoczesnych cywilizacji<sup>2</sup>. Wszelkie działania związane z jej pozyskiwaniem stają się więc kluczowe dla rozwoju społeczeństwa wiedzy.

Wartość wiedzy wzrasta. Coraz więcej zawodów i rozwiązań organizacyjnych wymaga jej zastosowania. Jednocześnie w ostatnich latach bardzo szybko się ona dezaktualizuje, co wymaga stałego jej uzupełniania. Między innymi z tego względu jej zdobywanie staje się obecnie ogromnym wyzwaniem. Tak jak kiedyś ludzie chcieli posiadać surowce naturalne i ziemię, dzisiaj pragną wiedzy – bo będąc źródłem innowacji umożliwia odniesienie prawdziwego sukcesu.

Transformacje, które znamionują powstawanie społeczeństwa wiedzy, skoncentrowane są wokół kilku podstawowych zagadnień – m.in.: postępu w technologii informacyjno-komunikacyjnej, zmian w gospodarce, rozwoju demokracji. Wszystkie te przeobrażenia są jednak uwarunkowane rozwojem nauki i edukacji w danym społeczeństwie. Bez tych dwóch czynników poziom wiedzy prezentowany przez członków tworzących konkretne społeczeństwo byłby zbyt niski, by mogło

---

<sup>1</sup> R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 11.

<sup>2</sup> A. P. Wierzbicki, *Wpływ informacji jako zasobu na stosunki społeczne i gospodarcze w krajach rozwiniętych* [W:] *Integracja europejska w obliczu ery informacyjnej (postindustrialnej)*, Warszawa 1997, s. 66.

się ono rozwijać właściwie na pozostałych płaszczyznach. Nauka i edukacja stają się więc czynnikami warunkującymi funkcjonowanie społeczeństwa wiedzy.

Zmiana jakości społeczeństwa wymaga, by jego członkowie wykazywali się postawą kreatywną, byli otwarci na zmiany oraz odkrywanie nowych zjawisk. Zakładając, że nowe społeczeństwo – społeczeństwo wiedzy – ma być lepsze, to właśnie mądrzy, wykształceni ludzie powinni o nim decydować. Jak najwięcej ludzi powinno zostać odpowiednio przygotowanych do pełnienia jakże ważnej roli współzrządzających – przygotowanych także od strony intelektualnej. To zaś jest ściśle związane z rozwojem nauki i przede wszystkim: edukacji.

Tworząc społeczeństwo nowej jakości trzeba się więc niejako odebrać od sposobu myślenia charakterystycznego dla epoki industrialnej. Wówczas doceniano przede wszystkim takie cechy jak: sumienność, dyscyplinę i posłuszeństwo. Dziś okazuje się, że potrzebne są osoby kreatywne, aktywne i niezależne w poglądach, czyli posiadające dużą wiedzę i – co ważniejsze – potrafiące ją wykorzystać. To dlatego uważa się, że jednym z głównych czynników umożliwiających przejście do społeczeństwa nowej jakości jest upowszechnienie wykształcenia – w szczególności zaś wyższego.

Ze względu na olbrzymie znaczenie przypisywane wiedzy, w nowoczesnym społeczeństwie w centrum zainteresowania znajduje się jednostka. Wiedza bowiem nie jest czymś bezosobowym, nie może istnieć sama w sobie. Jest ściśle związana z jednostką ludzką i jak twierdzi P. Drucker, jest zawsze reprezentowana przez osobę, która ją tworzy, przetwarza, przekazuje i stosuje. W książkach, bazach danych itp., znajdują się informacje, wiedza „znajduje się” jedynie w umyśle jednostki<sup>3</sup>.

Ponieważ wiedza ma wpływ na wszelkie płaszczyzny życia społecznego wiele osób uważa, że w społeczeństwie przyszłości naukowcy i ludzie związani z edukacją będą mieli coraz większy wpływ na jego kształt, funkcjonowanie i politykę. Wśród zwolenników tego poglądu można wymienić m.in.: K. W. Deutscha, K. Galbraitha, D. Bella, L. Zacherera oraz wielu innych.

---

<sup>3</sup> P. F. Drucker, *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999, s. 171.

W związku z postrzeganiem wiedzy jako towar, strategiczne źródło innowacji i rozwoju, w nowoczesnym społeczeństwie liczy się przede wszystkim tzw. wiedza naukowa czyli odpowiednio zorganizowana, co nie znaczy, że wiedza w potocznym znaczeniu nie jest ważna. Jednak to wiedza naukowa jest motorem wszelkich innowacji. Jest ona w dużej mierze wynikiem działalności różnych instytucji badawczych – tu jest tworzona, a dzięki nowoczesnej technologii informacyjno-komunikacyjnej jest szybko rozpowszechniana.

Wiedza jest więc ściśle związana z nauką. Rozwój tej ostatniej powoduje, że zasoby wiedzy w umysłach ludzkich oraz informacji przechowywanych w pamięci różnych maszyn są coraz większe. Jak pisał Stanisław Kamiński „nauka zdobywa dominację w całej kulturze oraz urasta jako zjawisko społeczno-ekonomiczno-techniczne do niesłychanych rozmiarów. Jest najszybciej zarówno co do tempa, jak i zasięgu rozwijającą się odmianą aktywności ludzkiej”<sup>4</sup>.

Nauka, według jej krótkiej definicji podanej przez K. R. Poppera, to eksperyment powiązany z myśleniem<sup>5</sup>. Jest poszukiwaniem prawdy: nawet, gdy niektóre teorie stworzone przez człowieka w istocie są prawdziwe, to nigdy nie możemy być tego pewni<sup>6</sup>. Stąd ciągle poszukiwanie prawdy, przeprowadzanie badań i eksperymentów i poddawanie krytyce różnych idei. Popper wręcz twierdzi, że: „Nie ma poznania bez racjonalnej krytyki, krytyki w służbie poszukiwania prawdy.”<sup>7</sup> Nauka jest więc sama w sobie działalnością krytyczną, gdyż poprzez krytykę sprawdzane są wszelkie hipotezy. Dzięki tego typu zabiegom intelektualnym poszukujemy błędów w nich zawartych, eliminujemy je i dzięki temu w jakiś sposób zbliżamy się do celu, czyli poznania prawdy. Takie rozumienie nauki jest jednak w pewnym stopniu zawężone. W rzeczywistości pojęcie ‘nauka’ jest wieloznaczne, trudno definiowalne. Generalnie jest kojarzone z pewnym wytworem pracy umysłowej człowieka

---

<sup>4</sup> St. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacji nauk*, Lublin 1981, s. 32.

<sup>5</sup> K. R. Popper, *Spółczesność otwarte i jego wrogowie t. 2: Wysoka fala prorocत्व: Hegel, Marks i następcy*, Warszawa 1993, s. 233.

<sup>6</sup> K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, Warszawa 1997, s. 56.

<sup>7</sup> Tamże, s. 37.

związanej z jego dążeniem do poznania prawdy, twórczym poznawaniem bądź ogółem wiedzy w jakiś sposób usystematyzowanej.

Nauka ma charakter zmienny, ulega ciągłym przeobrażeniom, jej poszczególne gałęzie rozwijają się w szybszym bądź wolniejszym tempie w sposób ciągły.

Rozwój nauki pozostającej w ścisłym związku z wiedzą ma istotne znaczenie dla rozwoju nowoczesnych społeczeństw. Można ją potraktować jako swego rodzaju generator informacji stanowiącej w nowoczesnym społeczeństwie zasób produkcyjny. Nauka staje się więc bezpośrednią siłą wytwórczą będącą „stymulatorem rozwoju społeczno-gospodarczego”, to znaczy, że dzięki niej informacja przekształcana jest w zasób produkcyjny<sup>8</sup>.

Nauka staje się osią, wokół której organizują się zarówno postęp technologiczny, jak i wzrost gospodarczy, a także stratyfikacja społeczna<sup>9</sup>. To dzięki niej powstają nowe technologie mające uczynić życie ludzkie bardziej wygodnym, a także rozwiązania wielu problemów nurtujących ludzkość od wieków. Badania naukowe w szczególności wpływają na innowacyjność gospodarki, która w społeczeństwie wiedzy decyduje o konkurencyjności. Rezultatów badań naukowych nie widać od razu, ale uważa się, że innowacyjność zależy w dużej mierze właśnie od poziomu i powszechności wykształcenia, a także umiejętności wdrażania wyników badań naukowych do praktyki<sup>10</sup>.

## **Znaczenie edukacji**

Rozwój samej nauki nie jest jedynym warunkiem rozwoju społeczeństwa wiedzy. Konieczne jest także przygotowanie osób umiejących ją generować i ustalać. Eksplorację musi bowiem poprzedzać edukacja.

Osiągnięcia naukowe, które nie zostaną upowszechnione, nie mają większego znaczenia dla całego społeczeństwa. Cieszyłyby się nimi jedynie elity doprowadzając do pogłębiania nierówności społecznych. Nauka i wiedza przeznaczona dla wybrańców nie przynoszą korzyści wszystkim ludziom, lecz stają się przywilejem. Działają tu te same me-

---

<sup>8</sup> J. Wierzbowski, *Aksjologiczne i społeczne skutki...*, s. 21-23.

<sup>9</sup> W. Osmańska-Furmanek, *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, Zielona Góra 1999, s. 29.

<sup>10</sup> *Nauka i technologia*, Warszawa 1995, s. 53.



chanizmy, co w społeczeństwach agrarnych w związku z posiadaniem ziemi, czy industrialnych – z dostępem do surowców naturalnych i energii oraz innych dóbr materialnych. Dla rozwoju nauki, a tym samym społeczeństwa wiedzy, pierwszorzędne znaczenie ma więc edukacja, a zwłaszcza jej demokratyzacja. Jeżeli edukacja będzie powszechnie dostępna, a w założeniach ma to już miejsce we wszystkich współczesnych demokracjach, istnieje szansa, że rysujący się podział na tych, którzy mają dostęp do wiedzy i tych, którzy go nie mają, nie będzie przebiegał zbyt głęboko i nie przyjmie najbardziej drastycznych form. Edukacja poprzez upowszechnienie nauki i wiedzy staje się czynnikiem emancypacji grup społecznych, a nawet całych społeczeństw, bez którego trudno sobie wyobrazić powstanie i funkcjonowanie społeczeństwa wiedzy.

Stopień wykształcenia obywateli wpływa na ich uczestnictwo w życiu społecznym, czyli edukacja przyczynia się do kształtowania demokracji. Demokracja jest bowiem możliwa tylko wówczas, gdy członkowie społeczeństwa są świadomi swoich praw, powinności, możliwości przed nimi stawianych, a także obowiązków i zakazów. Można powtórzyć za Ralphem Dahrendorfem, że „prawa polityczne niewiele znaczą, jeśli ludziom brak odpowiedniego wykształcenia by z nich skorzystać”<sup>11</sup>. W ten sposób edukacja wpływa na demokrację. Z drugiej strony edukacja jest uzależniona od demokracji, dzięki której oświata w różnych formach dociera do coraz większej liczby osób. Niebezpieczne jest jednak to, że pomimo postępującej demokratyzacji i powszechności edukacji, brak wykształcenia (szczególnie wyższego) staje się dziedziczny. Edukacja jest dostępna dla wszystkich tylko do pewnego poziomu. Ten etap, który rzeczywiście daje szansę młodym ludziom na osiągnięcie dobrej pozycji w społeczeństwie, jest często zbyt kosztowny, a więc niedostępny<sup>12</sup>. We współczesnych społeczeństwach taka sytuacja jest jedną z przyczyn rozwarstwienia społeczeństwa. Czy społeczeństwo wiedzy ma właśnie tak wyglądać?

Rola edukacji polega nie tylko na wspieraniu demokracji. Jest też czynnikiem, który w znaczący sposób wpływa na gospodarkę, a zmiany właśnie w tej dziedzinie są jednym z warunków powstania społeczeństwa

---

<sup>11</sup> R. Dahrendorf, *Nowoczesny konflikt społeczny: esej o polityce wolności*, Warszawa 1993, s. 74.

<sup>12</sup> Por. P. F. Drucker, dz. cyt., s. 162.

wiedzy. Właściwie trudno dziś ocenić, jak wielki jest to wpływ, jednak przykłady takich krajów jak Korea Południowa, Hongkong, Singapur, Tajwan potwierdzają tezę, że dbałość o edukację przynosi niesłychane efekty. W krajach tych postawiono bowiem na rozwój edukacji – szczególnie uniwersyteckiej, co przy jednoczesnym otwarciu się na innowacje i ich zastosowanie przełożyło się na szybki postęp gospodarczy<sup>13</sup>.

Rosnąca waga edukacji wiąże się ze zmianami dokonującymi się w strukturze zatrudnienia, z wymogami rynku pracy. Społeczeństwo wiedzy będzie potrzebować ludzi, którzy będą w stanie tworzyć nową wiedzę oraz robić z niej właściwy użytek. Aby to było możliwe, muszą zostać do tej roli przygotowani. Edukacja staje się przepustką do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Bez niej już dziś trudno wyobrazić sobie uczestnictwo w życiu społecznym. Edukacja pozwala osiągnąć sukces rozumiany jako możliwość pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa i decydowania o nim. W związku z tym coraz częściej określa się nowe społeczeństwo mianem społeczeństwa uczącego się (*learning society*).

## **Wybrane trendy we współczesnej edukacji**

Termin edukacja jest definiowany jako ogół procesów, form, metod i środków działania, których celem jest zmienianie i kształcenie ludzi odpowiednio do przyjętych w konkretnym społeczeństwie ideałów i celów dydaktycznych oraz wychowawczych. Edukacja ma za zadanie rozwijać wiedzę, umiejętności oraz zdolności intelektualne z jednej strony, z drugiej zaś kształtować pewne konieczne umiejętności manualne i motoryczne, a także pomagać w kształtowaniu – szczególnie wśród młodych ludzi – pewnego przyjętego przez dane społeczeństwo systemu wartości, postaw i przekonań<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Por. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, [Washington] 2002; *Lifelong Learning and the Knowledge Economy. Summary of the Global Conference on Lifelong Learning organized by the World Bank, the Baden-Württemberg Foundation for Development-Cooperation, and the German State of Baden-Württemberg, Stuttgart, Germany, Oct. 9 – 10, 2002* [online]. 2003, s. 9-11 [dostęp: 12 lutego 2011]. Dostępny w WWW: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079984605/lifelong\\_KE.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079984605/lifelong_KE.pdf)

<sup>14</sup> W. Strykowski, *Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa* [W:] *Media i edukacja w dobie integracji*, Poznań 2002, s. 22.

Z takiej definicji edukacji wynika, że powinna ona podążać w kierunku wyznaczanym przez zmieniające się – wraz z rozwojem społeczeństwa – potrzeby. Systemy edukacji muszą się zmienić dostosowując się do nowych funkcji, jakie mają pełnić. Jak pisze Peter Drucker: „Jednym z pierwszych obowiązków społecznych każdego systemu edukacji jest wyposażenie poszczególnych osób uczących się w środki wykonywania zadań i wnoszenia wkładów, gdyż takich właśnie ludzi będą poszukiwać organizacje”<sup>15</sup>. Zwrócono również na to uwagę w tzw. Deklaracji Bolońskiej: „Nie zapominając o niezależności i autonomii, jest rzeczą najwyższej wagi zapewnienie, by szkolnictwo wyższe i systemy badawcze nieustannie adaptowały się do zmieniających się potrzeb, wymagań społecznych oraz postępu wiedzy naukowej”<sup>16</sup>.

Edukacja zawsze musiała odpowiadać zapotrzebowaniom społecznym. Zmiany w niej zachodzące były uwarunkowane różnymi czynnikami – począwszy od dominujących poglądów religijnych, poprzez strukturę społeczną, zasady ekonomii, itd. Na zmiany w edukacji w ostatnich latach nie miały wpływu ma zmieniająca się gospodarka. Trendy w gospodarce powodują, że wzrasta zapotrzebowanie na pewne grupy zawodowe, specjalistów z danej dziedziny, np. z zakresu technologii informacyjnych, czy zarządzania zasobami ludzkimi. Powoduje to zmiany w systemach kształcenia, które chcąc sprostać oczekiwaniom rynku pracy starają się przygotować odpowiednią kadrę. Z drugiej strony systemy edukacji dostarczając coraz lepiej przygotowanych pracowników wpływają na gospodarkę, która dzięki nim może szybciej się rozwijać<sup>17</sup>.

Przypuszcza się, że w tworzącym się społeczeństwie wiedzy jednym z najważniejszych specjalistów będzie profesjonalista związany z wyszukiwaniem, interpretacją i przetwarzaniem informacji, a także z tworzeniem nowej wiedzy. Do tego oprócz posiadania konkretnych umiejętności potrzebna jest również odpowiednia postawa i kreatywność, a także elastyczność<sup>18</sup>. Systemy edukacji muszą więc przygotować ludzi do tego, by sprostali takim wobec nich oczekiwaniom.

---

<sup>15</sup> P. F. Drucker, dz. cyt., s. 161.

<sup>16</sup> Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii, w dniu 19 czerwca 1999 [online]. [dostęp: 12 stycznia 2003]. Dostępny w WWW: [http://www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/1.3\\_DeklaracjaBolonska+%281%29.pdf](http://www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/1.3_DeklaracjaBolonska+%281%29.pdf)

<sup>17</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1999, s. 114.

<sup>18</sup> St. Juszczyk, dz. cyt., s. 21.

W nowoczesnym społeczeństwie szkoły powinny kształtować postawy kreatywne, stąd idea uczenia aktywnego zdobyła szerokie poparcie środowisk związanych z edukacją. Jednak pomimo tego, że propozycja ta wydaje się atrakcyjna, nie można zakładać, że pozwoli na rzeczywiste kształtowanie kreatywności uczniów. Kreatywność jest cechą indywidualistów, innowatorów, a zunifikowane do pewnego stopnia systemy edukacji nie zawsze dają szansę wykazania się takim ludziom. Ponadto trudno nauczyć kreatywności. Można jedynie stworzyć warunki odpowiednie do tego, by się objawiła i rozwijała<sup>19</sup>.

Aby dobrze przygotować ludzi do nowych funkcji i rynku społeczeństwa wiedzy wydaje się także niezwykle istotne, by system edukacji podlegał pewnej dywersyfikacji: ludzie nie muszą przyswajać sobie takich samych wiadomości, lecz powinni mieć możliwość wyboru treści, metod, narzędzi, które najbardziej im odpowiadają. Każdy człowiek jest inny, więc oferta edukacyjna powinna być zróżnicowana.

Obserwowane w ostatnich pięćdziesięciu latach zmiany dokonujące się w społeczeństwach, których wynikiem będzie być może powstanie społeczeństwa wiedzy, oczywiście wpłynęły na systemy edukacji. Zmienił się nieco sposób postrzegania jej roli w społeczeństwie, a także zdefiniowano zadania przed nią stojące.

Szczególnie w drugiej połowie XX w. podejmowano szereg inicjatyw mających nadać edukacji jej pierwotną funkcję czyli przygotowania do dorosłego życia i ponownie związać ją z potrzebami społeczeństwa. Stąd pojawiające się próby reformowania systemów edukacji, które zostały udokumentowane w licznych raportach opracowanych w poszczególnych krajach bądź przygotowywane przez międzynarodowe organizacje.

W raporcie przygotowanym przez Międzynarodową Komisję do Spraw Rozwoju Edukacji przy UNESCO pod kierunkiem Edgara Faure'a i opublikowanym w 1972 r. pod tytułem: *Learning to be. The world of education today and tomorrow*<sup>20</sup> zwrócono uwagę na konieczność kształcenia ogólnego i ustawicznego, kształcenia przy pomocy wszystkich dostępnych środków, biorącego pod uwagę indywidualne

---

<sup>19</sup> R. Galar, J. Lubacz, *Paradoksalne konsekwencje rewolucji informacyjnej w edukacji* [W:] *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999, s. 118-120.

<sup>20</sup> *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Paris 1972; wydanie polskie: *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

potrzeby uczniów i wymagającego od nich aktywności. Podkreślono w nim nową rolę nauczyciela w procesie uczenia się. Sformułowano podstawowe zasady, którym powinny podporządkowywać się nowoczesne systemy edukacji – zwłaszcza demokratyczności kształcenia, jego ciągłości i elastyczności.

Raport Klubu Rzymskiego: *Uczyć się – bez granic: jak zewrzeć „łukę ludzką”?* przybliżał koncepcję tzw. kształcenia dla przyszłości (edukacji prospektywnej). Wyznaczał pewne trendy we współczesnej edukacji – m.in. zachęcał do wykorzystywania technik nauczania takich jak prognozowanie, symulacja, prezentacja modeli (tzw. nauczanie innowacyjne), a także propagował demokratyzację kształcenia na wszystkich szczeblach.

Nowoczesne spojrzenie na edukację i jej rolę we współczesnych społeczeństwach zaprezentowano w publikacji przygotowanej przez Międzynarodową Komisję do Spraw Rozwoju Edukacji dla XXI wieku przy UNESCO: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Edukacji nadano szczególne znaczenie: to ona umożliwi dostęp do wiedzy w zasadzie wszystkim i to jej przypada „wyraźnie określona rola w urzeczywistnianiu światowego zadania: pomagać zrozumieć świat i zrozumieć innego, aby móc zrozumieć lepiej samego siebie”<sup>21</sup>. Obok znanego już hasła: **uczyć się, aby być** pojawiają się tu nowe: **uczyć się aby wiedzieć, uczyć się aby, działać oraz uczyć się, aby żyć wspólnie** i to one, według *Raportu*, stanowić powinny podstawowe założenia edukacji XXI wieku. Podkreśla się tu zwłaszcza konieczność uczenia się dla dobra wspólnego, a także znaczenie uczenia się przez całe życie, autoedukacji oraz tzw. alfabetyzacji informatycznej, która ma umożliwić lepsze zrozumienie rzeczywistości.

Świadomość konieczności zmian w systemach edukacji znalazła swój wyraz także w dokumentach Unii Europejskiej. W przygotowanym przez Komisję Europejską dokumencie *Teaching and learning: towards the learning society*<sup>22</sup> edukacja jest traktowana jako jeden z warunków rozwoju społeczeństwa i sposób rozwiązania wielu jego problemów. Wyzwaniem dla współczesnych społeczeństw staje się wy-

<sup>21</sup> *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*, s. 47.

<sup>22</sup> *Teaching and learning: towards the learning society*, Luxembourg 1996; wydanie polskie: *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się, na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

równywanie szans edukacyjnych i wspomaganie zdobywania wiedzy różnymi drogami, bliższa współpraca szkół z sektorem biznesu, nauka języków obcych, a także szersze wykorzystywanie w szkołach multi-medium i innych nowoczesnych technologii. Największym szansą upatruje się w kształceniu permanentnym. Założenia te zostały potwierdzone w licznych dokumentach unijnych<sup>23</sup>.

Konieczność dostosowania edukacji do potrzeb współczesnych społeczeństw została także dostrzeżona przez poszczególne kraje (np. *SCANS Report* w Stanach Zjednoczonych, *Radical Look at Education Today and A Strategy for the Future* w Wielkiej Brytanii, w Japonii *Basic Guidelines for the Development of an Integrated Educational System Suited for Contemporary Society*)<sup>24</sup>.

Można spróbować wymienić przynajmniej niektóre spośród tendencji obecnych we współczesnej edukacji. Po pierwsze szkoła powinna zapewnić młodym ludziom możliwość integralnego rozwoju wszystkich sfer ich osobowości. Istotne są działania na rzecz wychowania młodego pokolenia i wyrobienia pewnych postaw, które będą pomocne w samodzielnym życiu. Kolejnym trendem jest zwrócenie szczególnej uwagi na autoedukację, która może być prowadzona zarówno w domu jak i w pracy w dużej mierze dzięki nowoczesnym technologiom. Z rozwojem samokształcenia związana jest zmiana sposobu nauczania nastawiona na tworzenie jednostek kreatywnych, potrafiących samodzielnie rozwiązywać pojawiające się problemy. Ważnym zadaniem dla współczesnej edukacji staje się odzwierciedlanie zarówno lokalnych, jak i globalnych trendów i potrzeb w programach nauczania i jego organizacji. Postuluje się również wprowadzenie pewnych zmian organizacyjnych, m.in. wzrost autonomii szkół poszczególnych typów, a także rozwój sieci instytucji wspomagających kształcenie oraz większy udział rodziców w procesie edukacyjnym<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> M.in.: *Learning In the Information Society. Action plan for a European education initiative (1996-98)* [online]. 1996 [dostęp: 24 lutego 2012]. Dostępny w WWW: [http://aci.pitt.edu/1200/1/education\\_gp\\_follow\\_COM\\_96\\_471.pdf](http://aci.pitt.edu/1200/1/education_gp_follow_COM_96_471.pdf); *Teaching and Learning: Towards The Learning Society. White Paper on Education And Training* [online] [1995]. [dostęp: 16 października 2011]. Dostępny w WWW: [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf)

<sup>24</sup> Cz. Kupisiewicz, *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1994, s. 19-31; Cz. Kupisiewicz, *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa 1978, s. 135-150.

<sup>25</sup> K. Denek, *Edukacja cywilizacji informacyjnej* [W:] *Edukacyjne Dyskursy* [online]. 2000 [dostęp: 5 lutego 2003]. Dostępny w WWW: <http://belfer.univ.szczecin.pl/~edipp/edukacja4.htm>

Jedną z tendencji dostrzeganych w edukacji jest próba nawiązania do kognitywizmu, który czerpie z nauki o poznawaniu (tzw. *cognitive science*), w szczególności zaś z założeń psychologii poznawczej (kognitywnej). Proces kształcenia jest zatem traktowany przede wszystkim jako proces poznawczy. Olbrzymią rolę pełni w nim informacja, którą jednostka odbiera, przechowuje, interpretuje, kreuje i przekazuje. Uczenie się w dużym stopniu zależy od informacji docierającej do człowieka ze świata zewnętrznego, ale równie ważna jest informacja wewnętrzna (inaczej mówiąc: wiedza), która została zdobyta wcześniej. Konstruowanie wiedzy obejmuje przyjęcie nowych struktur wiedzy i ich modyfikację. W takim ujęciu osoby uczące się podchodzą do zadania przyswajania informacji z własnym zasobem wiedzy wstępnej. Jednocześnie bierze się pod uwagę różne ich zdolności i preferencje do przetwarzania wiedzy. Kognitywizm zakłada więc konieczność występowania dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniem, dzięki czemu można dostosować przekazywane treści do poziomu uczącego się. Stawia uczącego się w centrum procesów poznawczych. Osoba ucząca się jest podmiotem, który aktywnie przyswaja informację czyli zdobywa wiedzę. Nurt kognitywistyczny w teorii kształcenia traktuje osobę uczącą się jako aktywnego poszukiwacza wiedzy z jednej i jednocześnie twórcę wiedzy z drugiej strony. Dzięki temu obok rozwijania struktur poznawczych, uzyskiwania pewnych danych generuje nową informację, co w rezultacie prowadzi do poszerzenia wiedzy<sup>26</sup>. Uczeń ucząc się kreuje samego siebie, tworzy swoją osobowość według własnego wzorca, projektu, staje się podmiotem kształcenia.

W związku z nowym postrzeganiem roli edukacji nawiązuje się również do konstruktywizmu czyli teorii, według której kształcenie polega na samodzielnym konstruowaniu wiedzy oraz konektywizmu (szczególnie popularnego w USA), który zakłada, że dużo ważniejsze niż zasoby wiedzy jest myślenie i dochodzenie do wniosków oraz umiejętność dostrzegania powiązań pomiędzy zjawiskami, opiniami innych czy koncepcjami. Ważna jest umiejętność uczenia się i podejmowania własnych decyzji – także odnośnie samego procesu uczenia

---

<sup>26</sup> Z. Meger, *Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstruktywizmu* W: e-mentor [online] 2006, nr 4 (16). [dostęp: 11 stycznia 2011]. Dostęp w WWW: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/325>; K. Denek, *Edukacja cywilizacji informacyjnej...*; W. Strykowski, *Media i edukacja...*

się. Zasoby informacji mogą być przechowywane poza ludzkimi umysłami – łatwy dostęp do nich daje technologia informacyjna<sup>27</sup>.

Takie podejście przynosi określone skutki dla organizacji procesu kształcenia. Nauczanie powinno stawać się specyficznym procesem badawczym. Nie można opierać się jedynie na tzw. transmisji wiedzy czyli przekazywaniu pewnych informacji przez nauczyciela i wyjaśnianiu przez niego wszelkich problemów, lecz należy nastawić się na stworzenie odpowiednich warunków do samodzielnej badawczej pracy ucznia<sup>28</sup>. Głównym zadaniem nauczyciela staje się przygotowanie odpowiednich warunków do tego, by uczniowie mogli wspólnie poszukiwać odpowiedzi na nurtujące ich pytania, wykazać się swoją wiedzą, poszukiwać, aktywnie uczestniczyć w procesie kształcenia. Uczniowie powinni sami dochodzić do pewnych prawd, zasad i wniosków, a nie być biernymi odtwórcami. Stają się nie tyle przedmiotem procesu edukacji, ale również jego podmiotem. Jak twierdził A. P. Wierzbicki „Głównym celem edukacji jest kształtowanie osobowości mogącej zrozumieć i przekształcać świat, a nie tylko wyuczenie umiejętności narzędziowych”<sup>29</sup>.

Kolejnym znamienym elementem edukacji dla społeczeństwa wiedzy jest powszechna informatyzacja. Z jednej strony jest ona świetnym narzędziem usprawniającym proces nauczania, pomocą dydaktyczną. Z drugiej strony, to właśnie ona w dużym stopniu wymusza zmiany w kształceniu. Dziś, obok czytania i pisania, umiejętnością elementarną staje się obsługa komputera. Zmiany spowodowane ekspansją nowych technologii w świecie – na różnych płaszczyznach – wymuszają zmiany w podejściu do nauki. Uczniowie muszą być bowiem przygotowani do życia w społeczeństwie wiedzy. Muszą być na tyle elastyczni, by być w stanie posługiwać się nowymi technologiami, które wchodzą na rynek w zastraszająco szybkim tempie.

---

<sup>27</sup> Z. Meger, dz. cyt.; G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* W: *elearnspace* [online]. 2004 [Dostęp: 11 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>; M. Polak, *Konektywizm: połącz się, aby się uczyć* W: *EDUNEWS.PL* [online] 2010 [dostęp 10 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1068-konektywizm-polacz-sie-aby-sie-uczyc>

<sup>28</sup> W. Strykowski, *Media i edukacja...*

<sup>29</sup> A. P. Wierzbicki, *Wpływ informacji...*, s. 65.



Problem ten jest związany z następującą kwestią: czy przy tak szybko zmieniających się możliwościach technologii informacyjnych jesteśmy w stanie dobrze przygotować młodych ludzi do takiej rzeczywistości? Czy po ukończeniu pewnego etapu edukacji umiejętności, które nabyli na jej początku, będą miały jeszcze jakieś znaczenie? Wydaje się, że odpowiedź brzmi: nie zawsze. W związku z tym w trakcie nauki szkolnej uczniowie będą musieli wyrobić w sobie tylko podstawowe umiejętności związane z obsługą komputera, większy nacisk będzie bowiem kładziony na rozwijanie w nich zdolności myślenia samodzielnego, a zarazem logicznego i krytycznego. Dzięki temu będą w stanie poradzić sobie z problemami, które będą spotykać przez całe swoje życie (również natury technologicznej). Technologie się zmieniają, ale sposób dochodzenia do właściwych wniosków i rozwiązań – nie. K. Denek uważa, że edukacja w społeczeństwie wiedzy będzie związana także z promowaniem umiejętności interpersonalnych<sup>30</sup>.

W społeczeństwie wiedzy zmiany w funkcjonowaniu systemów edukacji wydają się więc konieczne. P. Drucker kreśli następujące cechy nowoczesnego systemu edukacji:

- powszechna umiejętność czytania i pisanie w szerokim znaczeniu (*literacy*);
- wpajanie motywacji i nawyków nieustannego uczenia się przez całe życie;
- otwartość szkoły – ma być dla wszystkich ludzi;
- kształcenie wyposażające w wiedzę traktowaną jako proces i substancję;
- likwidacja monopolu szkół – edukacja musi przenikać całe społeczeństwo<sup>31</sup>.

Z kolei według Banku Światowego przed systemem edukacji stoją cztery zadania:

- zapewnienie szerokiej oświaty podstawowej, która wyposaża jednostkę w kluczowe kompetencje konieczne do funkcjonowania w społeczeństwie;
- stymulowanie zainteresowań i przygotowanie ludzi do pracy w sferze techniki i nauki;

---

<sup>30</sup> K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000; K. Denek, *Edukacja cywilizacji...*

<sup>31</sup> P. F. Drucker, dz. cyt., s. 160-161.

- kształcenie zróżnicowanej siły roboczej;
- prowadzenie badań i szkoleń przygotowujących wysokiej klasy specjalistów niezbędnych do poszerzania wiedzy i jej zastosowań<sup>32</sup>.

Zaprezentowany tu przegląd tendencji obecnych w edukacji nie jest z pewnością wyczerpujący, niemniej daje jakieś wyobrażenie o tym, w jakim kierunku podążają przeobrażenia systemów kształcenia. Trzeba zdawać sobie sprawę, że chociaż wiele się zmieniło w tym zakresie w ostatnich kilkudziesięciu latach, jak dotąd w żadnym kraju nie udało się przygotować takiego systemu edukacji, który w pełni odpowiadałby potrzebom społeczeństwa wiedzy<sup>33</sup>. Jest to proces trudny – nie łatwo przeprowadzić zmiany w kształceniu, które korespondowałyby z oczekiwaniami społecznymi.

Jednocześnie utylitarne nastawienie w edukacji może stać się poważnym zagrożeniem dla społeczeństwa wiedzy, gdyż jest przyczyną szybkiej dezaktualizacji wykształcenia, a z tym zjawiskiem „wąsko ukształtowane osobowości nie są w stanie sobie poradzić własnymi siłami.”<sup>34</sup> Jest także przyczyną zbytniej specjalizacji i w pewnym stopniu ograniczenia, co stoi w sprzeczności z potrzebą elastyczności. System edukacji – zwłaszcza na poziomie wyższym – powinien do jakiegoś stopnia być sprzężony z rynkiem pracy i jego potrzebami, ale nie powinien być poddawany przejściowym modom. Obok przekazywania różnorodnych umiejętności, często bardzo specjalistycznych, powinien dawać ogólne podstawy, dzięki którym człowiek może poruszać się we współczesnym świecie z większą łatwością i dzięki którym staje się bardziej elastyczny w myśleniu i działaniu.

Nie można stracić z pola widzenia głównego celu edukacji, jakim jest wyposażenie ludzi w uniwersalną wiedzę i umiejętności. Ludzie muszą być przygotowani do tego, że w ciągu swojego życia będą musieli kilkakrotnie zmieniać pracę i przekwalifikowywać się. Często ich start w dorosłe życie będzie również związany z nowym ukierunkowaniem się. Stąd tak ważne staje się, by wykształcenie miało znów charakter bardziej ogólny. Bez pewnej ogólnej wiedzy, swego czasu „niemodnej” i niepotrzebnej, trudno wyobrazić sobie szybkie przekwalifikowanie.

<sup>32</sup> K. Materska, dz. cyt., s. 331.

<sup>33</sup> P. F. Drucker, dz. cyt., s. 158-160.

<sup>34</sup> R. Galar, J. Lubacz, dz. cyt., s. 117.

Niestety, jak oceniają Roman Galar i Józef Lubacz, obecnie „zachwiana została proporcja między przekazywaniem wiedzy, którą upływ czasu zweryfikował, a bieżącymi ciekawostkami (z których część okaże się wierutną bzdurą).”<sup>35</sup> Nie wydaje się, by były to sprzyjające warunki do rozwoju społeczeństwa wiedzy. Ludzie żyjący w świecie, w którym najważniejszymi towarami staje się wiedza i informacja muszą posiadać właśnie wiedzę ogólną stanowiącą punkt wyjścia do dalszego ich rozwoju, a także pewne umiejętności typu metodologicznego.

Szkoły – a zwłaszcza uniwersytety – wydają się zobligowane do tego, by w szczególności sposób dbać o rozwój świadomości metodologicznej swoich uczniów. Studenci powinni bardziej skupić się na poznawaniu sposobów dochodzenia do wyników badawczych, aniżeli na faktografii i wiedzy statystycznej. Należy położyć nacisk przede wszystkim na procesualny charakter nauki, na te czynności, które należy wykonywać, aby dojść do wiedzy mającej charakter naukowy. Sama wiedza ma zbyt płynny charakter, by tylko jej poświęcać czas<sup>36</sup>.

Powstawanie społeczeństwa wiedzy powoduje, iż wzrasta rola zarówno nauki jak i edukacji. Jak pisze Galbraith wykształcenie to „jeden z instrumentów oddziałujących na przekonania i zwiększających krytycyzm ludzi”<sup>37</sup>, a krytycyzm jest ściśle związany z poszerzaniem wiedzy, wydaje się cechą konieczną w świecie lawinowo rosnącej informacji.

## **Technologia informacyjna w systemie edukacji**

Obecność komputera i urządzeń ICT jest normalnym zjawiskiem we współczesnych szkołach. Nowoczesne technologie w systemie edukacji są wykorzystywane w coraz większym stopniu i to dzięki nim możliwe jest dokonanie wielu przemian w tym systemie. Do najważniejszych z nich należy m.in.: udostępnianie uczniom, a także nauczycielom, informacji w jej różnych formach i różnymi drogami, co wpływa na zmianę w metodologii nauczania. Rozwijana jest indywidualność ucznia, który może sam, według własnego uznania korzystać z global-

<sup>35</sup> Tamże, s. 117.

<sup>36</sup> J. Brzeziński, *Uniwersytet europejski a przyszłe szkolnictwo wyższe w Polsce [W:] Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa 1997, s. 93.

<sup>37</sup> J. K. Galbraith, *Spoleczeństwo dobrobytu. Państwo przemysłowe*, Warszawa 1973, s. 383.

nych zasobów informacji. Zmiana w podejściu do nauczania wpływa też z większego zastosowania technik uczenia się na odległość, dzięki czemu większa liczba osób ma dostęp do tych samych informacji i może kontaktować się z tymi samymi autorytetami – uczenie staje się przez to bardziej „demokratyczne”. Techniki komputerowe wpływają też na otoczenie ucznia. Tablicę i kredę wypierają projektory, monitory, książki elektroniczne.

Drugi obszar oddziaływania technik informacyjnych to zmiana przekazu edukacyjnego, czyli treści przekazywanych w szkole. W miarę upowszechniania się technologii informacyjnych dochodzi np. do eliminacji niektórych zawodów, a jednocześnie powstają nowe – związane właśnie z technologią informacyjną i przetwarzaniem informacji. System edukacji rezygnuje więc z nauki umiejętności potrzebnych jeszcze pięćdziesiąt lat temu na rzecz nowych, które w obecnym świecie warunkują odpowiednie przygotowanie do życia.

Zmiany wywołane w systemie edukacji przez technologię informacyjną mają również inny charakter: zmienia się organizacja edukacji. Dzięki technologii informacyjnej możliwe staje się gromadzenie i analiza informacji o kursach, uzyskanych zaliczeniach, ocenach, przebiegu kariery zawodowej itp. To z kolei umożliwia wprowadzenie bardziej zindywidualizowanych studiów, bardziej elastycznych, dostosowanych do potrzeb konkretnego człowieka. Systemy informacji obsługujące system edukacji mogłyby być wykorzystywane do weryfikacji uprawnień, poszukiwań osób o odpowiednich kwalifikacjach, poszukiwań odpowiedniej pracy, najbardziej korzystnych kredytów edukacyjnych. Z pewnością mogłoby to pomóc przy tworzeniu bardziej elastycznych programów nauczania w większym stopniu dostosowanych do potrzeb rynku pracy<sup>38</sup>.

Jest wielu entuzjastów zastosowania na szeroką skalę technologii informacyjnej w edukacji. Dostrzegają możliwości jakie ona daje. Jednak pojawiają się też głosy bardziej sceptyczne. Do nich należą poglądy głoszone przez Clifforda Stolla, który na łamach swych książek krytykuje obecność komputerów w każdej dziedzinie życia i traktowanie ich jako panaceum na wszystko. Jest zdania, że technologia informacyjna może zagrażać nawet systemowi edukacji – nie wierzy bowiem w cał-

---

<sup>38</sup> R. Galar, J. Lubacz, dz. cyt., s. 102-103.

kowity zanik tradycyjnych bibliotek, a jednocześnie widzi niebezpieczeństwo pominięcia ich zasobów informacyjnych przez uczących się, co powoduje, że nie będą w stanie odwzorować rzeczywistości. Ponadto technologia informacyjna w pewnym stopniu odzwyczaja od myślenia<sup>39</sup>.

Podobne poglądy prezentował Edmund Pellegrino, który uważał, że technologia informacyjna może stać się hamulcem w rozwoju intelektualnym ludzi. Za jej pośrednictwem do uczniów dochodzi tylko część informacji, w dodatku jest ona odpowiednio przetworzona – w takiej sytuacji bardzo trudno wybrać istotną wiadomość mającą znaczenie dla rozwoju wiedzy konkretnej osoby<sup>40</sup>.

Wspominany już Neil Postman także zwracał uwagę na zagrożenia płynące ze strony komputera, który wdarł się do szkół. Uważa, że instytucje te „uczą operowania systemami komputerowymi, zamiast tego, co jest naprawdę dla dzieci ważne”<sup>41</sup>.

Obok tego typu zastrzeżeń już dziś wskazuje się na pewne zagrożenia, które może nieść ze sobą nauczanie wspomagane komputerami: zaburzenia funkcji poznawczych, ucieczka od realnego świata, specyficzne postacie patologii społecznej, uzależnienia, dysfunkcje neurologiczne<sup>42</sup>.

Technologia informacyjna przynosi pewne niebezpieczeństwa dla procesu dydaktycznego. Uczniowie są bombardowani informacjami, których jakość pozostawia wiele do życzenia: szybko ulegają zmianom, nie zawsze są prawdziwe. Aby więc Internet był rzeczywiście narzędziem przyszłości edukacji, ludzie będą musieli posiadać umiejętność poszukiwania potrzebnej informacji, jej analizy, ewaluacji, selekcji. Ponieważ informacja jest przekazywana w różnych formach, muszą też nauczyć się jej dekodowania, a także generowania nowej wiadomości.

Ludzie odzwyczajają się myśleć, gdyż w codziennym życiu ich myślenie bywa zastępowane uruchamianiem tej czy innej aplikacji.

---

<sup>39</sup> C. Stoll, *Krzemowe remedium*, Poznań 2000.

<sup>40</sup> E. D. Pellegrino, *The computer and the book. The perils of coexistence* [W:] *Books in our future. Perspectives and proposals*, Washington 1987 – cyt. za: D. Grygrowski, *Dokumenty nieksiążkowe w bibliotece*, Warszawa 2001, s. 104.

<sup>41</sup> N. Postman, dz. cyt., s. 19; N. Postman, *Zniszczone bariery*, Społeczeństwo Otwarte 1995, nr 6, s. I-VIII.

<sup>42</sup> M. Tanaś, *Cywilizacja globalna, społeczeństwo informacyjne a kształcenie*, Kultura i Edukacja 1999, nr 1, s. 107-109.

W różnych zawodach zwiększa się stopień algorytmizacji, a co za tym idzie, praca staje się coraz bardziej monotonna i rutynowa.

Wspaniałą skądinąd przekaz multimedialny może spowodować, że trudno uchwycić istotę rzeczy, gdyż podczas jego odbioru działają zmysły, emocje, w mniejszym stopniu intelekt odbiorcy. Nowoczesne komputery o olbrzymiej szybkości i pojemności coraz częściej służą do przechowywania informacji zastępując umysł ludzki, który mając taką alternatywę gromadzi tych informacji mniej. Jednak w sytuacjach awaryjnych, gdy jesteśmy odcięci od technologii, można polegać tylko na swojej własnej wiedzy. Ta wiedza jednak zostaje bardzo zubożona poprzez ciągłe wyręczanie się technologią, w wyniku czego nie jesteśmy w stanie rozwiązać problemu. Swobodny dostęp do informacji może być dla edukacji wielką pomocą, z drugiej strony nieprzygotowany dobrze człowiek z tej olbrzymiej ilości informacji może nie być w stanie korzystać.

Technologia informacyjna powoduje, że w systemie oświaty zmieniają się narzędzia pracy. Obserwuje się szybsze „starzenie się” wiedzy, które powoduje, że po ukończeniu studiów poziom profesjonalizmu jest wysoki zaledwie przez kilka lat. Jest to przyczyną utraty stabilizacji zawodowej oraz konieczności kształcenia się przez całe życie.

## **Kształcenie ustawiczne**

„Jednostka musi [...] osiąść wiedzę o mechanizmach życia społecznego oraz drogach rozwiązywania konfliktów społecznych i nieustannie wiedzę tę rozwijać, aby móc się nią posłużyć w realizowaniu własnej wolności w zmieniającej się rzeczywistości społecznej w sposób zgodny z jej najlepiej pojętym indywidualnym interesem, a zarazem bez zaburzania uprawnionych dążeń innych ludzi do wolności. W zdobyciu takiej wiedzy pomocne może być kształcenie. Ale ono dostarcza jedynie podstaw wiedzy [...] ta natomiast musi być nadal rozwijana przez samą jednostkę i dopełniana nabywanym doświadczeniem. Wysoka wiedza, stosownie zoperacjonalizowana, pogłębiiona przez refleksyjnie kontrolowane doświadczenie, przeradzająca się w mądrość może być już dziełem tylko autoedukacji, rozwijanej przez całe życie”<sup>43</sup>. Tak o procesie uczenia się we współczesnym świecie pisał

<sup>43</sup> D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999, s. 25.

Dzierżymir Jankowski i trudno się nie zgodzić z tymi słowami. Rzeczywiście fakt bardzo szybkiego postępu w nauce, wzroście wiedzy, ale i sytuacja na rynku pracy powodują, że człowiek musi ciągle się uczyć. Idea kształcenia ustawicznego staje się jedną z charakterystycznych dla edukacji przełomu XX i XXI wieku i prawdopodobnie zyska jeszcze na znaczeniu w powstającym społeczeństwie wiedzy<sup>44</sup>.

Uczenie się przez całe życie oznacza wyjście poza typowe instytucje edukacyjne, ale nie oznacza bynajmniej, że szkoły nie biorą w nim udziału. Przeciwnie: ich rola jest bardzo ważna. Jednak szkoły muszą stać się „systemami otwartymi”. W związku z koniecznością ciągłego kształcenia potrzebne jest takie przygotowanie systemu edukacji, w którym ludzie mogliby wchodzić na różne poziomy kształcenia bez względu na swój wiek.

Stworzenie możliwości kontynuowania nauki zgodnie z potrzebami jest bardzo ważne. Jej przerwanie jest bowiem nie zawsze związane z brakiem dostatecznej wiedzy i umiejętności, lecz często jest wynikiem sytuacji życiowej. W związku z tym jednostki muszą mieć możliwość kontynuowania formalnego wykształcenia i zdobywania kwalifikacji do pracy wymagającej wiedzy w każdej fazie swego życia. Taki wymóg spowoduje, że zakład pracy również stanie się miejscem, w którym można się uczyć, kontynuować edukację<sup>45</sup>.

Ostatnio, w związku nadaniem szczególnego znaczenia kształceniu odbywającemu się przez całe życie, coraz częściej mówi się o *learning society*, czyli społeczeństwie uczącym się ustawicznie, w którym stałym elementem życia jego członków jest edukacja. W *learning society* ludzie mają uczyć się nie tyle po to, by dobrze zarabiać, ale kształcenie staje się tu stylem życia, a to wiąże się z przewartościowaniem roli pracy i wykształcenia. Zakładając jednak, że człowiek w dzisiejszym społeczeństwie ciągle musi się uczyć, trzeba pamiętać o biologicznych uwarunkowaniach tego procesu. Tworząc ideę społeczeństwa uczącego się trzeba pamiętać o ludzkich możliwościach, które mają swoje granice<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> W. Wróblewska, *Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji* W: e-mentor [online] 2006 nr 5 (17). [dostęp: 12 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/17/id/356>

<sup>45</sup> P. F. Drucker, dz. cyt., s. 166-168.

<sup>46</sup> R. Galar, J. Lubacz, dz. cyt., s. 118, 123.

Edukacja permanentna odgrywać będzie coraz większą rolę w społeczeństwie, ale jako forma kształcenia pojawiła się już w pierwszej połowie XX wieku. Jego podwaliny stanowiło wprowadzenie elementów oświaty dorosłych. Zasadę uczenia się ustawicznego po raz pierwszy w sposób całościowy przedstawił w 1924 r. Basil Yeaxlee w dziele *Lifelong Education* (London 1924). Na szerszą skalę zajęto się tym problemem w połowie XX w. wiążąc go przede wszystkim z oświatą dorosłych.

W latach sześćdziesiątych tegoż stulecia zauważono, że gwałtowne przemiany zachodzące w społeczeństwie i gospodarce, a także pojawienie się nowoczesnych technologii wymuszają zmiany w całym systemie kształcenia w kierunku wprowadzenia edukacji ciągłej<sup>47</sup>. Proces kształcenia musi być trwały i towarzyszyć człowiekowi przez całe życie stanowiąc integralny element jego aktywności tak zawodowej, jak i społecznej oraz kulturalnej.

Idea edukacji permanentnej od lat siedemdziesiątych staje się dominującą w polityce oświatowej, a wraz z szybszymi zmianami społecznymi nabiera coraz większego znaczenia. Jej wagę podkreśliło m.in. UNESCO kreśląc w 1976 r. *Strategię Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*, w której uznano, że jest to obszar działań edukacyjnych zapobiegający wykluczaniu kolejnych grup społecznych. Problematyka edukacji ustawicznej jest stale obecna w polityce tej międzynarodowej organizacji. Na konieczność kształcenia ustawicznego dla potrzeb tworzącego się społeczeństwa nowej jakości zwrócono również uwagę w 2003 r. w Genewie podczas World Summit on the Information Society<sup>48</sup>.

Edukacja permanentna definiowana jako „sytuacja wyrażająca się w potrzebie ciągłego podnoszenia i doskonalenia ludzkich kwalifikacji oraz rozwijania i modyfikacji własnej osobowości w następstwie przeobrażeń w społeczeństwie, kulturze, ekonomice”<sup>49</sup> ma charakter integrujący – nie jest w opozycji do tradycyjnego kształcenia instytucjonalizowanego. Wymaga natomiast zachowania ciągłości i syste-

---

<sup>47</sup> R. Wroczyński, *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy*, Warszawa 1973, s. 27-28, 106.

<sup>48</sup> *World Summit on the Information Society. Outcome Documents. Geneva 2003 – Tunis 2005* [online] 2005, s. 18. [dostęp: 5 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.itu.int/wsis/outcome/booklet.pdf>

<sup>49</sup> R. Wroczyński, dz. cyt., s. 103.



matyczności w procesie uczenia się. Powinna odbywać się na wielu płaszczyznach, to znaczy, że za jej rozwój odpowiadają nie tylko szkoły (w tym wyższe), ale m.in. środki masowego przekazu<sup>50</sup>.

Biorąc pod uwagę takie założenia można wyciągnąć wniosek, że podstawowym zadaniem szkoły winno być przygotowanie młodzieży do uczenia się przez całe życie i uświadomienie jej, że aby nadążyć za postępem w nauce i technologii, trzeba ciągle odświeżać swoją wiedzę i umiejętności, modyfikować swoje wykształcenie.

Jednocześnie zauważyć można pewną tendencję: w edukacji coraz mniejszą rolę odgrywa sformalizowany, zinstytucjonalizowany system kształcenia w postaci różnego typu szkół. Placówki te stają się jedynie jednymi z wielu instytucji dających możliwość uczenia się. Pojawiają się bowiem inne, które przejmują część obowiązków szkół proponując różnego rodzaju szkolenia, kursy, seminaria, itp. Szkoły więc tracą swój monopol na nauczanie, a co za tym idzie, również w tej sferze pojawiły się zasady konkurencji<sup>51</sup>.

Jak zauważa E. Solarczyk-Ambrozik, kształcenie ustawiczne staje się podstawowym warunkiem funkcjonowania gospodarki opartej na wiedzy<sup>52</sup>.

## **Kształcenie na odległość**

W procesie edukacji permanentnej coraz większe znaczenie przypisuje się nauczaniu na odległość, które jest znacznie bardziej elastyczną formą kształcenia od tych tradycyjnych, związanych z konkretnym miejscem.

Nauczanie na odległość nie jest nową koncepcją. Pierwsze próby takiego trybu nauczania miały miejsce już w XVIII w. w USA. Szybko zdobyły popularność. W Anglii w połowie XIX w. kursy korespondencyjne zdobyły na tyle duże uznanie jako forma kształcenia, że w latach osiemdziesiątych XIX stulecia uniwersytety angielskie rozszerzyły o nie swoją ofertę edukacyjną. Pod koniec XIX w. nauczanie na odle-

<sup>50</sup> J. Pólturzycki, dz. cyt., s. 32.

<sup>51</sup> P. F. Drucker, dz. cyt., s. 167.

<sup>52</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy* W: e-mentor [online] 2003, nr 2, s. 34-36. [dostęp: 14 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/2/id/12>

głość w postaci kursów korespondencyjnych na dobre zadomowiło się także we Francji, a z czasem w innych krajach<sup>53</sup>.

Ostatnio kształcenie na odległość przeżywa renesans. Jedną z przyczyn takiej sytuacji jest zmiana jego klasycznych, statycznych form na nowe – o charakterze bardziej interaktywnym. Pozwala na to zastosowanie nowoczesnej technologii przekazywania informacji. Można zaryzykować stwierdzenie, że to właśnie dzięki niej nauczanie na odległość zdobywa uznanie i popularność. Taka forma kształcenia jako sposób realizowania idei tzw. kształcenia otwartego<sup>54</sup> jest bowiem wykorzystywana przez liczne instytucje dydaktyczne nastawione na kształcenie ustawiczne, kształcenie dorosłych. Coraz częściej także uczelnie wyższe poszerzają o nią swoją ofertę edukacyjną, dzięki czemu docierają do większej liczby osób.

Kształcenie na odległość traci swoje znaczenie jako działalność tylko kompensacyjna (jak było początkowo), a stawia się przed nim zadania podnoszenia i pogłębiania kwalifikacji w perspektywie oświaty permanentnej<sup>55</sup>.

Dla nauczania na odległość charakterystyczne jest to, że wkład pracy uczącego się jest zdecydowanie większy niż w przypadku uczenia się stacjonarnego. Uczący się w większym stopniu sam kieruje swoim procesem uczenia się.

Obecnie nauczanie na odległość wiąże się przede wszystkim z zastosowaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Rozróżnia się tu dwa zasadnicze typy nauczania na odległość. Pierwszy z nich to tzw. nauczanie asynchroniczne, czyli sytuacja, w której uczeń i nauczyciel zostają oddzieleni czasem oraz przestrzenią. W tym wypadku wymaga się od ucznia większej samodzielności. Kontakt z innymi uczestnikami takiego procesu bywa ograniczony i nie odbywa się w jednym czasie. Szczególne znaczenie mają tutaj różne narzędzia Internetu, takie jak poczta elektroniczna czy FTP. Wykorzystuje się je wówczas, gdy jakiś problem wymaga dłuższego przemyślenia, refleksji. Są wówczas nie tylko bardziej skuteczne, ale i tańsze.

---

<sup>53</sup> R. Wroczyński, dz. cyt., s. 196; *Społeczeństwo informacyjne...*, s. 379.

<sup>54</sup> Kształcenie otwarte jest ogólnie dostępne, znosi bariery różnego rodzaju i nie jest ograniczane, a także dostosowuje się do potrzeb i możliwości uczącego się.

<sup>55</sup> R. Wroczyński, dz. cyt., s. 200.

Drugi typ nauczania na odległość to tzw. nauczanie synchroniczne. Oznacza sposób nauczania, w którym uczestnicy kursów mają możliwość współdziałania ze sobą oraz z nauczycielami w czasie rzeczywistym, a oddziela ich jedynie przestrzeń, czyli jest to nauczanie, w którym informacje mogą być przekazywane w obydwie strony w tym samym czasie. Wymaga zastosowania nowoczesnych technologii przekazywania informacji. Są to takie formy jak audiotelekonferencje, wideotelekonferencje, komputerowe aplikacje konferencyjne, listy dyskusyjne, które umożliwiają wymianę informacji między uczestnikami równocześnie. Nauczanie synchroniczne obecnie staje się coraz bardziej popularne, przynosi bowiem wiele korzyści, takich jak możliwość interakcji z uczestnikami kursów, z którymi można prowadzić dyskusję. Na uwagę zasługuje również fakt, że można w ten sposób prowadzić zarówno pracę indywidualną jak i grupową<sup>56</sup>.

Nauczanie na odległość jest coraz chętniej stosowane, ale forma ta nie jest wolna od pewnych problemów. Wśród nich wymienić można ciągle jeszcze zbyt ograniczony dostęp do nowoczesnych technologii i problemy natury raczej metodologicznej. Ze względu na specyfikę takiego trybu nauczania, zajęcia muszą być bardzo precyzyjnie przygotowane<sup>57</sup>.

Istotny jest rozwój metodyki kształcenia na odległość uwzględniającej zarówno wprowadzenie nowoczesnych technologii warunkujących taki, a nie inny sposób nauczania, jak i konieczność dialogu jako podstawowej formy nauczania. W metodyce kształcenia zdalnego widać dziś duży wpływ konstruktywizmu, czy konetyktywizmu. Aby proces kształcenia na odległość przebiegał sprawnie, istotna jest rola tzw. moderatora, którego zadaniem nie jest przekazywanie wiedzy, ale jej budowanie w trakcie dialogu z osobami uczącymi się<sup>58</sup>.

Nauczanie zdalne może być niezwykle skuteczną i efektywną formą edukacji permanentnej. Wśród wielu jego zalet K. Wieczorkowski wyróżnia m.in.: pełną indywidualizację procesu nauczania, możli-

<sup>56</sup> S. Juszczyk, *Edukacja na odległość: kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2003.

<sup>57</sup> T. Goban-Klas, *Uczenie na odległość: formy i problemy [W:] Nauczanie na odległość – nowa szansa dla edukacji*, Tychy 1999, s. 13.

<sup>58</sup> Zob. też: D. Nojszewski, A. Rokicka-Broniatowska, *Metodologiczne i jakościowe problemy zdalnego nauczania* W: *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* (red. M. Dąbrowski, M. Zajęc) [online] Warszawa 2005, s. 234-240. [dostęp: 23 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.e-edukacja.net/e-edukacja.pdf>

wość nauki w dowolnym miejscu, możliwość wyboru wykładowców, oszczędność czasu i zmniejszenie kosztów dodatkowych (np.: dojazdów, zakwaterowania), możliwość prowadzenia dialogu w zasadzie z każdym użytkownikiem sieci, jak również wykorzystywanie zasobów informacji tam znajdujących się, umożliwienie uczenia się osobom, które do tej pory z różnych względów nie mogły tego uczynić (np. osobom niepełnosprawnym, kobietom wychowującym dzieci, mieszkańcom okolic bardzo oddalonych od centrów kształcenia).

Nie można jednak nauczaniem zdalnym całkowicie zastąpić tradycyjnych form kształcenia, ponieważ niesie ono również pewne ograniczenia, a nawet niebezpieczeństwa. Wspomniany K. Wieczorkowski zalicza do nich: niemożność korzystania z pewnych bardzo cennych typów zajęć, np. laboratoryjnych, które pozwalają poznać rzeczywistość nie tylko teoretycznie, ale w praktyce, konieczność dysponowania odpowiednim sprzętem, kłopoty z posługiwaniem się komputerem, rozpraszające użytkownika cechy Internetu, czasami brak motywacji, którą dostarcza atmosfera tradycyjnej szkoły oraz – co jest bardzo istotne – posiadanie predyspozycji umożliwiających samokształcenie, takich jak: dyscyplina, systematyczność, samokontrola<sup>59</sup>.

Jak wynika z badań przeprowadzonych w 2003 r. przez Thomson & NET dużo lepsze efekty kształcenia uzyskuje się dzięki metodzie tzw. *blended learning* czyli połączenia tradycyjnych form edukacji z e-learningiem<sup>60</sup>.

## **Samokształcenie**

W kształceniu permanentnym jak i tradycyjnym szczególną rolę odgrywa autoedukacja. Szybko następujące zmiany na rynku pracy, nowe wymagania pracodawców czynią koniecznym ciągłe podnoszenie kwalifikacji. Aby był to proces ciągły, sam zainteresowany musi zadbać o to, by mieć warunki do pogłębiania swojej wiedzy i poszerzania zakresu umiejętności. Często nie wystarczają tu zinstytucjonalizowane formy kształcenia ustawicznego – trzeba przejść do uczenia się samo-

---

<sup>59</sup> K. Wieczorkowski, dz. cyt., s. 99-104.

<sup>60</sup> *Spoleczeństwo informacyjne...*, s. 380.

dzielnego. To co sobą reprezentujemy, coraz bardziej zależy od nas samych<sup>61</sup>.

Idea samokształcenia ma już swoją tradycję. Na gruncie polskim próby określenia jego istoty zostały podjęte w pierwszej połowie XX wieku i nie straciły wiele na swej aktualności. Już wówczas Florian Znaniecki zauważył, że samokształcenie jest procesem osobowościowo-wotwórczym, są to dobrowolne starania mające na celu upodobnienie własnej osoby do pewnego wzoru<sup>62</sup>. Władysław Okiński określał samokształcenie jako „samodzielne, poddane autokontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub bardziej uchwytne- go i mniej lub więcej jasno określonego wzoru osobowości”<sup>63</sup>. Twierdził, że samokształcenie nie może być odizolowane od innych form kształcenia i nie jest negacją nauczania przez innych – przeciwnie jest w pewnym sensie wynikiem wychowania przez innych: aby móc uczyć się samodzielnie, trzeba zostać do tego przygotowanym. Podobnego zdania był m.in. Antoni Bolesław Dobrowski, który uważał, że bez szkoły samokształcenie jest ograniczone<sup>64</sup>. Jednostka nie posiada wrodzonej umiejętności filtrowania i wartościowania informacji – trzeba je dopiero stworzyć w procesie kształcenia.

W ciągu kolejnych lat zaczęto rozróżniać pojęcia: samowychowanie, samokształcenie czy samouctwo nadając każdemu z nich nieco inny zakres<sup>65</sup>. Dziś najczęściej określa się samokształcenie jako „proces samodzielnych starań na rzecz rozwoju własnej osobowości, ukierunkowany zinternalizowanym lub ukształtowanym wzorem czy ideałem osobowościowym”<sup>66</sup> czy „zdobywanie wszelkiej wiedzy i kształtowanie możliwie całej osobowości czy jej odpowiednich fragmentów”<sup>67</sup>. Można jednak, kładąc nacisk głównie na aspekt zdobywania wiedzy, rozumieć je jako formę niezależnego uczenia się – studiowania, która

<sup>61</sup> A. Frąckowiak, *Ustawiczne samokształcenie* W: e-mentor [online] 2005 nr 5 (12). [dostęp: 7 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/12/id/225>

<sup>62</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, Warszawa 1930, s. 129.

<sup>63</sup> Wł. Okiński, *Procesy samokształceniowe*, Poznań 1935, s. 34.

<sup>64</sup> D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999, s. 82.

<sup>65</sup> Samowychowanie jest związane z kształtowaniem postaw, osobowości, a samouctwo ze zdobywaniem pewnych umiejętności i wiedzy fachowej, które jednak w przeciwieństwie do samokształcenia jest często pozbawione systemowości, programowości, metodyczności.

<sup>66</sup> K. Wenta, *Samokształcenie a technologia informacyjna* [W:] *III Międzynarodowa Konferencja: Media a edukacja*, Poznań 2000, s. 444.

<sup>67</sup> D. Jankowski, dz. cyt., s. 80-81.

na ogół dotyczy samodzielnej pracy intelektualnej z określonymi materiałami naukowymi lub dydaktycznymi<sup>68</sup>.

Dzięki nowoczesnym technologiom, szczególnie Internetowi, można uczyć się zupełnie samodzielnie korzystając z ogromnych zasobów informacji tam zamieszczonych. Tu jednak rodzi się problem wiarygodności takich źródeł: obok wartościowych i godnych zaufania publikacji ukazują się także bezwartościowe lub nieprawdziwe. Tylko od umiejętności użytkownika – zwłaszcza ewaluacji i selekcji – zależy więc, czy Internet i inne media mogą stać się narzędziem edukacji. Próby uczenia się całkowicie samodzielnego nie zastąpią tradycyjnej szkoły chociażby z tego względu, że nie pełnią funkcji wychowawczej. Problem może stanowić także brak osobistych kontaktów: odizolowany od innych uczeń może mieć trudności z wyrobieniem sobie takich umiejętności jak: dyskusja, współpraca przy rozwiązywaniu problemów, itp. Może być świetny, jeśli chodzi o posługiwanie się komputerem, Internetem, ale nie będzie w stanie wykorzystać swojej wiedzy<sup>69</sup>. Wspomniane problemy nie wykluczają takiego sposobu uczenia się, jednak wskazują, że może być raczej ono uzupełnieniem kształcenia tradycyjnego, niż formą funkcjonującą samodzielnie.

Inaczej jest w przypadku tzw. samokształcenia kierowanego, podczas którego w mniejszym lub większym stopniu narzucone zostają uczącemu się pewne cele wraz z odpowiadającymi im wymaganiami, kontroluje się wyniki, udziela pomocy, gdy zaistnieje taka potrzeba. Można je uznać za formę pośrednią pomiędzy nauczaniem szkolnym, a samokształceniem *sensu stricto*<sup>70</sup>. Właśnie tzw. samokształcenie kierowane jest typowe dla nauczania na odległość. Ta forma również najprawdopodobniej zyska największą popularność, gdyż wydaje się najbardziej efektywna.

Opinia o konieczności samokształcenia jest dziś powszechna, ale nie jest ono procesem łatwym. Wymaga spełnienia kilku warunków. Andrzej Janczur wymienia wśród zasad samokształcenia m.in.:

- wieloraką aktywność, tzn. kształtowanie różnych umiejętności;

---

<sup>68</sup> K. Wenta, *Samokształcenie...*, s. 443.

<sup>69</sup> J. Morbitzer, *Pedagogiczne konsekwencje budowania społeczeństwa informacyjnego*, Edukacja Medialna 2000, nr 3, s. 31-32.

<sup>70</sup> Tamże, s. 88-89.

- funkcjonalne wiązanie poznanych treści z dotychczasową wiedzą oraz doświadczeniem życiowym, co jest ściśle związane z krytycyzmem;
- rozpoznawanie struktury i umiejętne strukturalizowanie poznawanej wiedzy, tzn. zapoznanie się m.in. z pojęciami, prawami, zasadami związanymi z konkretnym wycinkiem wiedzy;
- systematyczność, utrwalanie i samokontrolę;
- racjonalne gospodarowanie własnymi siłami, środkami i czasem;
- konsekwentne przewyżnianie trudności w dochodzeniu do odpowiedzi;
- racjonalną refleksję nad celowością działań<sup>71</sup>.

Autoedukacja wymaga oprócz niezwyklej motywacji i wiedzy, także odpowiednich umiejętności innego rodzaju. Samokształcenie wymaga od ludzi umiejętności organizowania sobie pracy umysłowej, znajomości mediów i sposobów kodowania informacji, niezwyklej ostrożności w podchodzeniu do pojawiających się wiadomości. Konieczne są takie umiejętności jak: analiza, ocena, selekcja, synteza. Aby móc usprawnić, a może wręcz umożliwić autoedukację, człowiek musi umieć posługiwać się informacją, a co za tym idzie również różnymi mediami.

Proces samokształcenia powinien być poprzedzony opanowaniem techniki uczenia się. Wiąże się to z umiejętnością wykorzystania różnorodnych źródeł informacji. Należy więc zapoznać się z ich istotą. Konieczne są również umiejętności prawidłowego rozumienia treści oraz sporządzania notatek, a także opracowania materiału wraz z przygotowaniem załączników takich jak wykresy, plany, tabele, grafy, schematy itp. Należy nie tylko zdobyć pewną wiedzę, ale i umieć ją zastosować, np. w toku dyskusji, podczas stawiania pytań, przygotowywania wypowiedzi publicznych, rozwiązywania problemów.

Aby posiadać wspomniane wyżej umiejętności, ktoś powinien ich nauczyć. Właśnie przygotowanie do samokształcenia jawi się dzisiaj jako jedno z podstawowych zadań szkoły. Już w 1969 r. na symposium poświęconemu edukacji ustawicznej F. W. Jessup twierdził, że zaszczepienie w młodych ludziach żądzy wiedzy oraz wyposażenie ich w umie-

<sup>71</sup> A. Janczur, *O zasadach samokształcenia* [W:] Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace pedagogiczne LXV, Wrocław 1988, s. 157-158.

jętność uczenia się umożliwiającą dalsze kształcenie się jest istotnym zadaniem szkoły. Nauczyciel nie powinien już pełnić roli wyłącznie dostawcy wiedzy, lecz przede wszystkim instruktora, opiekuna, konsultanta, osoby, która kieruje procesem samokształcenia. To od ucznia, który musi się maksymalnie zaktywizować, zależy w jakim stopniu posiędzie on różne umiejętności i wiedzę<sup>72</sup>.

Aby ludzie mogli kształcić się samodzielnie przez całe życie konieczna jest wiedza o tym, jak się uczyć. Na kwestię tę zwraca uwagę UNESCO. Unia Europejska zaliczyła umiejętność uczenia się do kluczowych kompetencji we współczesnym świecie<sup>73</sup>. Gordon Dryden i Jeanette Vos w swej książce *Rewolucja w uczeniu*, w której przedstawiają m.in. propozycje unowocześnienia systemów edukacji, tak by te odpowiadały potrzebom współczesnego świata, postulują nawet, by nauka o tym, jak się uczyć, stała się jednym z głównych przedmiotów realizowanych w szkołach. Według nich szkoły przyszłości w programach nauczania powinny mieć zajęcia dotyczące tego, jak się uczyć i jak myśleć<sup>74</sup>.

## **Edukacja informacyjna**

Do podstawowych umiejętności umożliwiających samokształcenie należy posługiwanie się informacją dostępną w różnej formie i poprzez różne media. W nowoczesnym społeczeństwie zasadne wydaje się więc wprowadzenie do kanonu wykształcenia ogólnego edukacji określanej jako edukacja medialna i informacyjna. Jej celem z jednej strony jest przygotowanie ludzi do wykorzystywania różnych mediów jako źródeł informacji, wiedzy, kształtowania postaw i umiejętności, z drugiej: przygotowanie ich do posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej, a także zapoznanie ich z wpływem mediów na życie codzienne, rolę informacji we współczesnym świecie, co ma im dać podstawy do życia w społeczeństwie nowej jakości<sup>75</sup>.

---

<sup>72</sup> J. Półturzycki, *Samokształcenie...*, s. 34, 37-38, .

<sup>73</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Załącznik [Dz. U. E. L394 z dn. 30.12.2006], s. 13-18; *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*, Luksemburg 2007, s. 1.

<sup>74</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Warszawa 2000, s. 87, 99, 456-455.

<sup>75</sup> J. Morbitzer, dz. cyt., s. 35.



Edukacja informacyjna w społeczeństwie wiedzy ma olbrzymie znaczenie nie tylko dlatego, że stanowi podstawę do kształcenia ustawicznego i autoedukacji, ale także z innych powodów. W społeczeństwie wiedzy istotną rolę w gospodarce odgrywać będzie informacja: to od dostępu do niej i umiejętności jej wykorzystania w dużej mierze zależeć będzie sukces konkretnego przedsięwzięcia. O ile w dużych firmach zazwyczaj istnieją stanowiska, na których pracujące osoby są odpowiedzialne za dostęp i przepływ informacji, to w przypadku małych przedsiębiorstw za tego typu działania jest odpowiedzialny zazwyczaj właściciel bądź zwykli pracownicy. W związku z tym muszą być przygotowani – przynajmniej w stopniu podstawowym – do tego, by dać sobie radę z dotarciem do odpowiedniej informacji oraz jej przetworzeniem<sup>76</sup>.

Przygotowanie informacyjne jest ważne w społeczeństwie wiedzy także z tego względu, że przyczynia się w pewnym sensie do rozwoju demokracji. Jedną z podstawowych zasad współczesnych demokracji jest prawo obywateli do informacji. Dostęp do niej może być jednak utrudniony poprzez niewłaściwe przygotowanie do jej odbioru, bądź jego brak. Aby zatem usunąć tę barierę, należy kształtować odpowiednie postawy i umiejętności pozwalające na to, by dotrzeć do potrzebnej informacji i w ten sposób zapewnić pełniejsze realizowanie wspomnianego prawa<sup>77</sup>. Wpływ edukacji informacyjnej na rozwój demokracji ma również charakter pośredni: przygotowując do samokształcenia sprawia, że ludzie są lepiej wykształceni, a jak wspomniano, demokracja potrzebuje takich ludzi, bo może się rozwijać tylko wtedy, gdy członkowie danej społeczności są świadomi swoich praw, obowiązków, przywilejów itp.

---

<sup>76</sup> Por.: V. Rosenberg, *Information Literacy and Small Business* [W:] *White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, July 2002* [online]. 2002 [dostęp: 15 września 2004]. Dostępny w WWW: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitcon&meet/papers/rosenberg-fullpaper.pdf>

<sup>77</sup> F. W. Horton, *Public Access to Government Information and Information Literacy Training as Basic Human Rights* [W:] *White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, July 2002* [online]. 2002 [dostęp: 15 września 2004]. Dostępny w WWW: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/horton-fullpaper.pdf>

W tworzącym się społeczeństwie wiedzy edukacja przygotowująca do posługiwania się głównym jego zasobem wydaje się mieć olbrzymie znaczenie. Od tego, w jakim stopniu człowiek opanuje umiejętność wykorzystywania informacji w celu tworzenia nowej wiedzy, zależy będzie jego miejsce w społeczeństwie. To właśnie niedostateczne przygotowanie jest traktowane jako jeden z powodów braku dostępu do tego podstawowego – w społeczeństwie wiedzy – zasobu produkcyjnego, czego wynikiem może być nowy podział społeczeństwa i konflikty społeczne. Zatem nie można tego aspektu współczesnej edukacji lekceważyć. Na konieczność edukacji informacyjnej zwracano uwagę od dłuższego już czasu, jednak dopiero usankcjonowanie takich zjawisk jak edukacja permanentna czy samokształcenie jako kluczowych elementów dla powstania i funkcjonowania społeczeństwa wiedzy, spowodowało wzmożone działania w tym zakresie. Oczywiście w związku ze zmianami w całym systemie edukacji, jak również w społeczeństwie w ogóle, edukacja informacyjna przechodzi różnego rodzaju transformacje, jej celem jest jednak zawsze przygotowanie do efektywnego wykorzystywania informacji do celów zawodowych i osobistych.

Pomimo poszerzenia oferty tzw. kształcenia równoległego odbywającego się w dużej mierze poza systemem szkolnym, nie można wyeliminować szkoły z realizacji procesu edukacji. Instytucje te muszą nieco zmienić swój charakter, ale dzięki nim ludzie będą zdobywać podstawy wykształcenia. W związku z tym do obowiązków szkół należy przygotowanie wszystkich korzystających z nich członków społeczeństwa do posługiwania się informacją, a tym samym do samokształcenia trwającego przez całe życie. Elementy edukacji informacyjnej muszą się więc znaleźć w programach nauczania szkół różnego typu i nie mogą być traktowane jako małoważny dodatek, ale jako zadanie, któremu należy poświęcić szczególną uwagę.

Instytucjami, które są dziś odpowiedzialne za rozwój edukacji są także biblioteki. I nie chodzi bynajmniej tylko o biblioteki szkolne, które z założenia włączają się w proces kształcenia wspierając realizację programów nauczania w szkołach. Niewątpliwie takie wyzwania stają również przed bibliotekami szkół wyższych oraz publicznymi. Te pierwsze są przede wszystkim źródłem informacji naukowej, w oparciu o którą ludzie mogą poszerzać swoją wiedzę. Włączają się w proces kształcenia przygotowując zajęcia z zakresu posługiwania się swoimi

zasobami oraz informacją w ogóle. Jeśli chodzi o biblioteki publiczne, to już w wytycznych IFLA/UNESCO *Public Library Service. IFLA/UNESCO Guidelines for Development* z 2001 r. jako jeden z zasadniczych obszarów działalności tych instytucji uznaje się włączenie w proces edukacji i przygotowywanie użytkowników do posługiwania się informacją<sup>78</sup>.

Włączanie się w proces edukacji jest czymś naturalnym dla bibliotek. Mają one ponadto olbrzymie znaczenie w procesie kształcenia ustawicznego i samokształcenia – dostarczają informację. Na rolę bibliotek w tworzeniu społeczeństwa nowej jakości zwrócono uwagę m.in. podczas World Summit on Information Society. Uznano, że należą do tych instytucji, na których spoczywa dziś odpowiedzialność za zapewnienie każdemu człowiekowi dostępu do informacji, a także jej wykorzystanie dla dobra osobistego i całego społeczeństwa<sup>79</sup>.

Nowe wyzwania stojące przed każdym człowiekiem w związku z tworzeniem się społeczeństwa wiedzy zostały dostrzeżone przez bibliotekarzy. Zaczęli poszerzać ofertę bibliotek o różne elementy edukacji informacyjnej. Początkowo były związane z tradycyjnymi źródłami informacji oraz z możliwościami wykorzystania biblioteki – w literaturze anglojęzycznej nazywano je *bibliographic instruction* lub *library orientation*, w Polsce przyjęło określać je jako przysposobienie biblioteczne. Z czasem zaczęto w coraz większym stopniu dostosowywać te działania do potrzeb zwracając uwagę na kwestie wykorzystania informacji w ogóle oraz etyczne i prawne aspekty tego działania. W bibliotekarstwie pojawiła się koncepcja *information literacy*. Jest ona obecnie dominująca, jeśli chodzi o działalność bibliotek w zakresie edukacji informacyjnej. Początkowo była ona rozwijana głównie w tym środowisku. Dziś jednak budzi coraz szersze zainteresowanie i jest uznawana za ważny element kształcenia. Koncepcji tej poświęcony zostanie kolejny rozdział.

---

<sup>78</sup> *Public Library Service. IFLA/UNESCO Guidelines for Development* (Ed. P. Gill), München 2001, s. 16-17, 37 – dostępne również w WWW: <http://www.ifla.org/en/publications/ifla-publications-series-97>; *Działalność bibliotek publicznych: wytyczne IFLA/UNESCO* (oprac. P. Gill), Warszawa 2002, s. 20-21.

<sup>79</sup> *World Summit on the Information Society. Outcome Documents. Geneva 2003 – Tunis 2005* [online] 2005, s. 17-18. [dostęp: 5 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.itu.int/wsis/outcome/booklet.pdf>



# Rozdział III

---

## Information literacy

---

W społeczeństwie wiedzy jako jedną z kluczowych kompetencji uznaje się zdolność do wykorzystywania informacji, ściśle związaną z umiejętnością generowania nowej wiedzy. Nie dziwi zatem fakt, że wraz upowszechnianiem się idei społeczeństwa wiedzy coraz większe zainteresowanie zaczynały budzić działania edukacyjne mające przygotować jego członków do sprawnego posługiwania się informacją.

### **Alfabetyzacja funkcjonalna i information literacy**

---

Przejawem nowych trendów w kształtowaniu systemów edukacji było zwrócenie uwagi na alfabetyzację – nie tylko w jej pierwotnym znaczeniu, ale dużo szerszym. Pojawiło się pojęcie alfabetyzacja funkcjonalna (ang. *functional literacy*), którym określono – najprościej rzecz ujmując – odpowiednie przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie.

Tradycyjna definicja pojęcia ‘alfabetyzacja’ wiązała je przede wszystkim z umiejętnością czytania i pisania, czasem też liczenia. Uznawano te podstawowe umiejętności jako konieczne do tego, by móc się komunikować, a tym samym współtworzyć i czerpać korzyści z obecności w społeczności.

Pojawienie się nowego typu społeczeństwa, które charakteryzuje się m.in. szybkością generowania i przekazywania informacji, spowodowało, że te podstawowe dotąd umiejętności, stały się niewystarczające, aby sprawnie w nim funkcjonować. Stąd zaczęto rozwijać pojęcie alfabetyzacja i wliczano do zespołu kompetencji z nią związanych kolejne, np.: sprawne liczenie, rozumienie technologii, znajomość języków obcych, umiejętność organizacji pracy, umiejętność posługiwania się informacją. Termin alfabetyzacja (*literacy*) nabrał bardziej uniwer-

salnego znaczenia oznaczając proces przygotowywania do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Na potrzeby International Adult Literacy Survey termin alfabetyzacja (*literacy*) zdefiniowano jako: zdolność do rozumienia i stosowania drukowanej informacji w codziennej aktywności, w domu, w pracy i w społeczeństwie<sup>1</sup>.

Natomiast w amerykańskim *National Literacy Act of 1991* określono go jako:

„Zdolność jednostki do czytania, pisania i mówienia po angielsku oraz dokonywania obliczeń i rozwiązywania problemów na takim poziomie biegłości, jaki jest konieczny do funkcjonowania w pracy i społeczeństwie, do osiągnięcia celów, rozwinięcia wiedzy i talentu”<sup>2</sup>.

W ramach prac prowadzonych przez UNESCO spróbowano dokonać próby zdefiniowania, kim jest *person functional literat*. Terminem tym określono osobę, która jest w stanie zaangażować się we wszystkie działania, w których alfabetyzacja jest wymagana, dzięki czemu potrafi efektywnie funkcjonować w grupie i społeczności, a także wykorzystywać umiejętność czytania, pisania i liczenia dla własnego rozwoju oraz społeczności, w której żyje<sup>3</sup>.

O alfabetyzacji funkcjonalnej wspomniano także w jednym z ważniejszych raportów dotyczących rozwoju edukacji w ubiegłym stuleciu – w tzw. Raporcie Klubu Rzymskiego:

„...idea, aby widzieć w alfabetyzacji funkcjonalnej środek służący rozbudzeniu świadomości oraz umiejętności konstruktywnego i zgodnego z wymogami etyki uczestnictwa w życiu społeczeństwa i w sprawach świata, zasługuje ze wszelkich miar na poparcie”<sup>4</sup>.

W polskiej literaturze również podjęto próby zdefiniowania alfabetyzacji funkcjonalnej. Została ona uwzględniona m.in. w *Encyklo-*

---

<sup>1</sup> B. Pont, P. Werquin, *Literacy in a thousand words* [w:] *Observer OECD* [online]. 2000 nr 223 [dostęp: 15 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/366>

<sup>2</sup> *National Literacy Act of 1991: Major Provisions of P.L. 102-73. CRS Report for Congress* W: *ERIC Clearinghouse on Information Resources* [online]. 1991 [dostęp: 28 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED341851.pdf>

<sup>3</sup> J. W. Ryan, *Literacy and Numeracy: Policies* [W:] *The International Encyclopedia of Education*, vol. 5 (ed. T. Husen, T.N. Postlethwaite), 1985, s. 3102-3104.

<sup>4</sup> *Uczyć się – bez granic. Jak zerwać „lukę ludzką”. Raport Klubu Rzymskiego.* (red. J. W. Botkin, M. Malitz) Warszawa: PWN 1982, s. 179.

pedii pedagogicznej XXI wieku<sup>5</sup> i w *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia. W tym ostatnim wydawnictwie alfabetyzacja funkcjonalna została zdefiniowana jako:

„Nauczanie analfabetów posługiwania się pismem i drukiem jako środkami porozumiewania się oraz wdrożenie ich do zdobywania wiedzy bezpośrednio im potrzebnej w życiu i w pracy zawodowej [...], korzystnie wpływającej na zmiany w środowisku węższym i szerszym oraz na rozwój osobowości [...]”<sup>6</sup>.

J. Trawka definiuje alfabetyzację funkcjonalną jako: praktyczne umiejętności potrzebne do posługiwania się informacją, z którą stykamy się, na co dzień w bezpośrednim otoczeniu. Umiejętności takie, jak rozumienie tekstu, myślenie matematyczne, myślenie naukowe<sup>7</sup>. E. Świerzbowska-Kowalik dodaje, że odnosi się ona do zestawu cech, dyspozycji i kompetencji rozwijanych w czasie, a więc nie odnosi się do zjawiska statycznego i niezmiennego<sup>8</sup>.

Alfabetyzacja umieszczona w określonym społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym kontekście stała się wskaźnikiem podstawowej wiedzy w danej dziedzinie, posiadania umiejętności i znajomości pojęć z nią związanych. W ślad za pojawieniem się terminu ‘alfabetyzacja funkcjonalna’ (*functional literacy*) w zależności od przedmiotu, umiejętności, kontekstu pojawiły się kolejne, np.: *information literacy*, *media literacy*, *visual literacy*, *cultural literacy*, *technological literacy*, *computer literacy*, itp<sup>9</sup>.

W publikacji przygotowanej przez Międzynarodową Komisję do Spraw Rozwoju Edukacji dla XXI wieku przy UNESCO: *Edukacja*

---

<sup>5</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 89-90.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Warszawa 2001, s. 20.

<sup>7</sup> J. Trawka, *Nauczyciel kreatorem społeczeństwa informacyjnego* W: 17 *Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe nt. „Komputer w Edukacji”* Kraków, 28-29 września 2007 [online]. 2007 [dostęp: 24 kwietnia 2008]. Dostępny w WWWeb: <http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2007/Trawka.pdf>

<sup>8</sup> E. Świerzbowska-Kowalik, *Czytać i pisać, aby żyć*, „Wiedza i życie” 1996, nr 8, s. 29; H. Gulczyńska, E. Świerzbowska-Kowalik, *Alfabetyzm funkcjonalny – kwalifikacje – praca*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 7, 45-62.

<sup>9</sup> J. W. Marcum, *Rethinking Information Literacy*, *The Library Quarterly* 2002, vol. 72, nr 1, s. 13-18; L. Arp, *Information Literacy or Bibliographic Instruction: Semantic or Philosophy?*, *RQ* 1990, vol. 30, nr 1, s. 47; Breivik i Gee, 1989; E. K. Owusu-Ansah, *Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It*, *The Journal of Academic Librarianship* 2003, vol. 29, nr 4, s. 221.

– jest w niej ukryty skarb<sup>10</sup> wskazuje się na wagę alfabetyzacji informacyjnej, jako środka umożliwiającego lepsze zrozumienie rzeczywistości.

W badaniach realizowanych w ramach Programme for International Student Assessment (PISA) prowadzonych od 2000 r. przez OECD również używa się pojęć, w których pojawia się słowo *literacy* (alfabetyzacja) – dotyczą one sprawnego posługiwania się różnymi kategoriami umiejętności i wiedzy i są to: *scientific literacy, mathematical literacy, reading literacy*<sup>11</sup>.

Wśród wielu pojęć związanych z alfabetyzacją funkcjonalną pojawiła się również *information literacy*.

Termin *information literacy* po raz pierwszy został użyty przez prezydenta Information Industry Association Paula Zurkowskiego w publikacji *The Information Service Environment: Relationships and Priorities* (Washington 1974 r.). Według niego osoby, które są odpowiednio przygotowane do zastosowania informacji w pracy, które nauczyły się technik i umiejętności potrzebnych do wykorzystania szerokiego spektrum narzędzi informacyjnych, a także źródeł pierwotnych pozwalających na rozwiązanie ich problemów można nazwać *information literates*. Zurkowski przeciwstawił je osobom „*information illiterate*”, czyli tym, które co prawda potrafią pisać i czytać, ale nie są w stanie ocenić wartości informacji i nie posiadają zdolności do kształtowania informacji w zależności od swoich potrzeb<sup>12</sup>.

Pojawienie się terminu *information literacy* stosowanego do określenia przygotowania do posługiwania się informacją zbiegło się ze zmianami, które zachodziły w bibliotekach.

Jak już wspomniałam w poprzednim rozdziale, biblioteki od lat włączały się w proces kształcenia swoich użytkowników. Zajęcia organizowane przez biblioteki na temat tego, jak się nimi posługiwać, jakie informatory są w nich dostępne oraz na temat technik studiowania

---

<sup>10</sup> *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (red. J. Delors), Warszawa 1998.

<sup>11</sup> *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)* [online]. [dostęp: 17 września 2011 r.]. Dostępny w WWW: <http://www.pisa.oecd.org>

<sup>12</sup> S. Behrens, *A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy*, College and Research Libraries 1994, vol. 55, nr 7, s. 309-310; T. Ridgeway, *Information literacy: An introductory reading list*, College & Research Libraries News 1990, vol. 51, nr 7, s. 645.



miały miejsce już w XVII w<sup>13</sup>. Nie były wówczas normą, jednak od drugiej połowy XIX w. coraz częściej wskazano na konieczność wprowadzenia do oferty bibliotek specjalnych szkoleń przygotowujących ludzi do efektywnego korzystania z ich zbiorów. Zaczęto więc organizować dla zainteresowanych różnego rodzaju szkolenia biblioteczne (*library orientation, library instruction*). Aby odpowiedzieć na zapotrzebowanie związane ze zmianami m.in. w gospodarce poszerzano zakres szkoleń, zmieniając ich nazwę na np. *bibliographic instruction*, o różnego rodzaju źródła informacji takie jak: bibliografie, indeksy cytoowań, itp<sup>14</sup>. I to jednak wkrótce okazało się niewystarczające. Wraz z upowszechnieniem się technologii informacyjno-komunikacyjnej – zwłaszcza Internetu – pojawiły się nowe problemy. Coraz łatwiejszy dostęp do serwisów informacyjnych i coraz szybciej rozpowszechniana informacja sprawiły, że wielu ludzi zaczęło się gubić w tym gąszczu. Jednocześnie dla przeciętnego człowieka biblioteki przestały pełnić rolę głównego dostawcy informacji – obok radia i telewizji pojawiło się jeszcze atrakcyjniejsze medium. Wielu ludzi przestało odwiedzać biblioteki ulegając fascynacji internetem. Jednak problem ich odpowiedniego przygotowania do odbioru informacji pozostał. Stosowane do tej pory modele kształcenia użytkowników informacji określane w języku angielskim jako *library instruction, bibliographic instruction, library orientation* czy polskie przysposobienie biblioteczne nie korespondowały z potrzebami członków społeczeństwa wiedzy<sup>15</sup>.

Propozycją dotyczącą stworzenia modelu edukacji informacyjnej nowej jakości stała się koncepcja *information literacy*.

Jak wspomniano jako pierwszy terminu *information literacy* użył P. Zurkowski i w tym ujęciu koncepcja nim charakteryzowana dotyczyła wyrobienia umiejętności posługiwania się informacją zarówno do celów zawodowych jak i prywatnych. W 1976 r. Lee Burchinal w wystąpieniu na sympozjum bibliotekarzy w Texas A & M. University stwierdził, że aby być *information literate*, trzeba umieć zlokalizować i użyć informację potrzebną do rozwiązywania problemów i podejmo-

<sup>13</sup> M. F. Salony, *The History of Bibliographic instruction: Changing Trends from Books to the Electronic World*, The Reference Librarian 1995, vol. 24, issue 51/52, p. 33.

<sup>14</sup> Np. P. Senn Breivik, *Take II – information literacy: revolution in education*, Reference Services Review 1999, vol. 27, nr 3, s. 271-275.

<sup>15</sup> Por. L. Hardesty, *Reflections on 25 years of library instruction: have we made progress?*, Reference Services Review 1999, vol. 27, nr 3, s. 242; P. S. Breivik, *Take II...*, s. 272.

wania decyzji w sposób jak najbardziej efektywny i skuteczny. W tym samym roku Cees Hamelink potraktował *information literacy* jako zdolność do wypracowania holistycznej, a jednocześnie indywidualnej i niezależnej perspektywy na nowe zdarzenia<sup>16</sup>.

W latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia w środowisku bibliotekarzy coraz częściej stosowano termin *information literacy* do określenia tego typu edukacji, która dotyczy przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez wyrobienie umiejętności posługiwania się informacją. Pojęcie *information literacy* przyjęło się bardziej po wydaniu przez Carol Collier Kuhlthau pracy: *Information skills for an Information Society: A Review of Research*. Autorka założyła, że *information literacy* jest połączeniem *library skills* (umiejętności „bibliotecznych”) i *computer literacy* (umiejętności posługiwania się komputerem). Postulowała także włączenie tych umiejętności do programu nauczania w ramach zajęć odbywających się w szkolnych centrach medialnych<sup>17</sup>.

Shirley Behrens, która przeanalizowała historię *information literacy* wymieniła dwa znaczące wydarzenia dla jej rozwoju. Pierwszym z nich było ukazanie się publikacji *Information Literacy: Revolution in the Library* (New York 1989) autorstwa Patricii Breivik i E. Gordona Gee powstałej pod auspicjami American Council on Education, która podkreślała znaczenie bibliotek w reformie edukacji na poziomie średnim i wyższym. Biblioteki zostały w niej przedstawione jako współodpowiedzialne za proces kształcenia – zwłaszcza w zakresie kompetencji informacyjnych. Drugim ważnym wydarzeniem było oświadczenie American Library Association Presidential Committee on Information Literacy na temat edukacji informacyjnej, które zostało ogłoszone 10 stycznia 1989 r. Najważniejsza amerykańska organizacja bibliotekarska określiła znaczenie *information literacy* we współczesnym świecie oraz rolę bibliotek w edukacji z tego zakresu<sup>18</sup>.

Swego rodzaju usankcjonowaniem stosowania terminu w odniesieniu do całokształtu działań związanych z przygotowaniem człowie-

---

<sup>16</sup> S. Behrens, dz. cyt., s. 310.

<sup>17</sup> C. C. Kuhlthau, *Information Skills for an Information Society: A Review of Research. An ERIC Information Analysis Product W*: ERIC Education Resources Information Center [online] Syracuse 1987. [dostęp: 23 listopada 2011]. Dostępny w WWW: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED297740.pdf>; C. Doyle, *Information Literacy In an Information Society...*

<sup>18</sup> S. Behrens, dz. cyt., s. 315; T. Ridgeway, dz. cyt., s. 646.

ka do właściwego posługiwania się informacją stało się włączenie go w 1992 r. do listy dekskryptorów stosowanych przez ERIC Clearinghouse on Information Resources<sup>19</sup>.

Począwszy od lat 90. XX w. *information literacy* stała się przedmiotem licznych badań. Opierając się na głównych jej założeniach w coraz większym stopniu przygotowywano w bibliotekach odpowiednie formy kształcenia użytkowników.

Jednak wraz z upowszechnieniem się terminu pojawił się pewien problem. Coraz częściej się zastanawiano się w jaki sposób go właściwie zdefiniować, co on tak naprawdę oznacza. Zaczęły pojawiać się kolejne propozycje. Jednocześnie pojawiły się pojęcia, które były ściśle związane z nowoczesnym podejściem do edukacji informacyjnej zwłaszcza w kontekście pojawiającego się społeczeństwa wiedzy. Ch. Bruce wymieniła następujące:

- ***IT literacy*** – zdolność użycia technologii informacyjnej. Nasylenie różnych sfer działalności ludzkiej technologią i tworzenie coraz bardziej przyjaznych użytkownikowi aplikacji spowodowało, że pojęcie to jest kojarzone z umiejętnościami informacyjnymi, *information literacy*.
- ***Computer literacy*** – rozumiana jako wiedza o tym, co można zrobić przy pomocy *software* i *hardware*. W tym sensie może stanowić komponent *IT literacy*. Ta definicja jest jednak dyskusyjna – w ostatnich latach coraz częściej pojęcie *computer literacy* używa się do kreślenia umiejętności zastosowania komputera. Relacje pomiędzy *computer literacy* i *information literacy* istnieją w tym sensie, że ta pierwsza może być traktowana jako podkategoria drugiej.
- ***Library literacy (library skills)*** – umiejętność wykorzystania biblioteki. Do tego problemu podchodzi się na dwa sposoby. Pierwszy zwraca się ku osobistym zdolnościom do przetwarzania zasobów biblioteki. W takim ujęciu *library skills* wydają się zdolnością do użycia szerokiego spektrum narzędzi informacyjnych dostępnych w bibliotece. Drugie podejście do problemu *library skills* dodaje jeszcze do tego umiejętność lokalizowania, interpretacji pojęć w kontekście korzystania z biblioteki, co wy-

---

<sup>19</sup> Ch. Doyle, *Information Literacy...*

maga użycia informacji, oraz krytycznego myślenia. W takim ujęciu *library literacy* i *information literacy* są bliskie znaczeniowo – różni je tylko kontekst – tzn. ta pierwsza idea jest rozpatrywana w kontekście biblioteki, podczas gdy druga ma charakter ogólny.

- **Information skills** – umiejętności informacyjne. Koncepcja *information skills* pojawiła się w połowie lat 80. XX w. i jest ściśle związana z ówczesnym rozwojem taksonomii w edukacji. Jedną z najbardziej znanych taksonomii z zakresu *information skills* jest model Big6 M. Eisenberga i R. Berkowitza. Pojawiały się także inne, z których wiele z czasem utożsamiano z charakterystyką *information literacy*. Pomimo tego, że termin *information literacy* jest nieco starszy, to *information skills* zyskał sporą popularność. Odnosi się on do intelektualnego procesu związanego z wykorzystaniem informacji. Może być rozpatrywany poza kontekstem biblioteki, która stanowi jedno z wielu źródeł informacji. Związek *information skills* i *information literacy* jest ścisły – do tego stopnia, że umiejętności informacyjne są często utożsamiane z *information literacy*, bądź uznawane za jeden jej aspektów.
- **Learning to learn** – uczenie się, jak się uczyć. Jest to proces związany z koniecznością uczenia ustawicznego i samokształcenia, które w społeczeństwie informacyjnym/społeczeństwie wiedzy są szczególnie ważne. Stanowi jedną z kluczowych kompetencji. *Learning to learn* wiąże się ze samodzielnym zdobywaniem wiedzy i przygotowywaniem ludzi do uczenia się w zmieniającym się społeczeństwie. Jest warunkiem wstępnym do uczenia się ustawicznego. Jest powiązane z *information literacy* w ten sposób, że wiąże się z pozyskiwaniem informacji i robieniem z niej użytku<sup>20</sup>.

Tych pięć elementów koegzystuje z ideą *information literacy*. Co więcej są same w sobie tematem trwającej dyskusji nad ich znaczeniem. Wprowadziło to jeszcze więcej problemów z przedstawieniem spójnej koncepcji *information literacy*.

---

<sup>20</sup> Ch. Bruce, *The Seven Faces of Information Literacy*, Adelaide 1997, s. 20-26.

## Information literacy – problemy definicyjne i terminologiczne

*Information literacy* jest ciągle obiektem analiz wynikających m.in. z problemów ze zrozumieniem jej problematyki. Jak wskazywała jeszcze w latach 90. XX w. Lori Arp, nie została ona dobrze zdefiniowana ani przez teoretyków, ani przez praktyków i ciągle trzeba próbować ustalić jej zakres znaczeniowy. Zarówno praktykom zajmującym się szkoleniami z zakresu edukacji informacyjnej, jak i osobom zajmującym się tą problematyką naukowo, często brakuje precyzji w użyciu terminu *information literacy*: nie zawsze są w stanie określić granicę pomiędzy *information literacy*, szkoleniem bibliotecznym czy *bibliographic instruction*. Brak precyzji w użyciu tych różnych terminów czy stosowanie ich czasami zamiennie jest związane z używaniem samego terminu *information literacy* w różny sposób, w odniesieniu do różnych działań<sup>21</sup>.

Krytyce poddawano albo termin *information literacy* albo koncepcję nim określaną.

Stephen Foster zauważył, że fraza ta nie ma żadnego znaczenia. Według niego jest ona także nielogiczna, bo jak określić *information illiteracy*? Używanie takiego terminu nie jest więc w pełni uprawnione, a fakt jego częstego stosowania można uznać za coś w rodzaju mody. Stał się on sposobem komunikowania się ze środowiskiem, swego rodzaju chwytem *public relation*. Używa się go po to, by utwierdzić wagę zawodu bibliotekarza jako profesjonalisty z zakresu informacji<sup>22</sup>.

Inne problemy związane z *information literacy* dostrzegł Lawrence McCrank. Uważał, że samo pojęcie *information literacy* jest całkowicie abstrakcyjne, stanowi pewien ideał odnoszący się do zespołu umiejętności i wiedzy, które są charakteryzowane bardziej przez zdolności i zachowania niż specyficzną tematykę. Powszechnie przyjęcie terminu tłumaczył brakiem innego, który określałby nowe trendy w edukacji informacyjnej. Terminy stosowane do niedawna w odniesieniu do kształcenia użytkowników zdewaluowały się i niektóre środowiska bibliotekarzy pragną je koniecznie zastąpić. Zgadzał się z tym, że jest

<sup>21</sup> Ch. Bruce, *The Seven faces...*, s. 11.

<sup>22</sup> S. Foster, *Information Literacy: Some Misgivings*. *American Libraries* 1993, vol. 24, nr 4, s. 344-346.

to po prostu termin modny, ale jego znaczenie dla wielu ludzi jest odmiennie<sup>23</sup>.

Herbert S. White natomiast zwrócił uwagę na fakt, że pojęcie *literacy* implikuje mierzalność umiejętności, a w przypadku umiejętności informacyjnych jest to niemożliwe. Proponuje więc stosować termin *information empowerment*, jako bardziej adekwatny do zjawiska<sup>24</sup>.

W latach 90. ubiegłego stulecia w związku z dyskusją nad *information literacy* próbowano doprecyzować jej koncepcję i przedstawić zwiążą definicję.

Po opublikowaniu raportu Christiny Doyle *information literacy* najczęściej traktowano jako zdolność uzyskania, oceny i użycia informacji pochodzącej z różnych źródeł<sup>25</sup> lub bardzo lakonicznie: zdolność do wykorzystania informacji<sup>26</sup>.

Jeremy J. Shapiro i Shelley K. Hughes rozszerzają to pojęcie. Według nich jest to krytyczna refleksja nad naturą informacji samej w sobie, jej techniczną infrastrukturą, społecznym, kulturalnym i filozoficznym kontekstem. Stąd jest to raczej *new liberal art* (sztuka wyzwolona) niż tylko wiedza na temat tego, jak korzystać z komputera i jak zdobyć informację<sup>27</sup>.

Można zaobserwować, że w literaturze *information literacy* jest częściej opisywana niż definiowana. Pojawiają się też próby zdefiniowania jej poprzez charakterystykę *information literate person*. Na taki zabieg zdecydowano się przygotowując wspomniane już oświadczenie ALA z 1989 r. Podano tu definicję *information literate people*. Są to osoby,

---

<sup>23</sup> L. J. McCrank, *Information Literacy: a Bogus Bandwagon?* *Library Journal* 1991, vol. 116, nr 8, s. 38-42; L. J. McCrank, *Academic programs for information literacy, theory and structure*. RQ 1992, vol. 31, nr 4, s. 485-496.

<sup>24</sup> H. S. White, *Bibliographic Instruction, Information Literacy, and Information Empowerment*, *Library Journal* 1992, vol. 117, nr 1, s. 76, 78.

<sup>25</sup> Ch. Doyle, *Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990. Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings*. W: ERIC Clearinghouse on Information Resources [online]. 1992, s. 5 [dostęp: 14 maja 2006]. Dostępny w WWW: [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/23/4a/12.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/4a/12.pdf)

<sup>26</sup> Ch. Curran, *Information Literacy and the Public Librarian* [W:] *Encyclopedia of Library and Information Science* vol. 51 (ed. A. Kent, H. Lancour), New York 1993, s. 258.

<sup>27</sup> J. J. Shapiro, S. K. Hughes, *Information Literacy as a Liberal Art. Enlightenment proposal for a new curriculum*, *Educom Review* [online]. 1996, vol. 31, nr 2 [dostęp: 17 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewarticles/31231.html>

które uczą się, jak się uczyć, wiedzą, jak zorganizowana jest wiedza, jak znaleźć informację i jak jej użyć, by szybko podjąć decyzję i by inni mogli się od nich czegoś nauczyć. Są więc przygotowane do kształcenia ustawicznego<sup>28</sup>. W takim ujęciu *information literacy* można niemalże utożsamiać z prowadzeniem procesu badawczego, a to według niektórych – np. J. W. Marcuma – jest zbyt daleko posuniętą próbą stworzenia koncepcji uzasadniającej funkcjonowanie przyjętego już terminu<sup>29</sup>.

Zaproponowana przez ALA definicja była zogniskowana wokół umiejętności informacyjnych i uczenia się ustawicznego, które są wsparte wiedzą o świecie informacji. Pomimo tego, że miała istotne znaczenie dla rozwoju koncepcji *information literacy*, niejednokrotnie poddawano ją krytyce.

Wspomniany już S. Foster krytykował już raport i definicję. Według niego oświadczenie ALA nie pozwala rozpoznać, kto jest naprawdę *information literate person*, a kto nie. Ponadto wymagane od *information literate person* niektóre elementy umiejętności i wiedzy są sformułowane zbyt ogólnie (np. co znaczy wiedzieć, jak wiedza jest zorganizowana?), jednocześnie inne należy rozpatrywać w określonym kontekście (lokalizowanie, ocena i użycie informacji).

S. Foster zwraca też uwagę, że zabrakło w oświadczeniu ALA satysfakcjonującego rozróżnienia pomiędzy wykorzystaniem biblioteki, a informacji w ogóle. Według badacza z lektury oświadczenia ALA można wysnuć wniosek, że *information literacy* dotyczy wiedzy, jak użyć bibliotekę.

Debata nad koncepcją *information literacy* cały czas trwa, chociaż jej najbardziej intensywny okres przypadł na lata 90. ubiegłego stulecia. Ch. Bruce na podstawie analizy literatury, która ukazała się na ten temat do 1990 r. przedstawia 10 prób interpretacji *information literacy*. Jest więc ona rozumiana jako:

- użycie technologii informacyjnej,
- powiązanie umiejętności korzystania z biblioteki i *computer literacy*,
- model systemów informacyjnych,

---

<sup>28</sup> *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy Statement* [online]. 1989 [dostęp: 12 kwietnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

<sup>29</sup> Por. J. W. Marcum, dz. cyt., s. 13-18.

- umiejętności informacyjne powiązane z IT,
- proces informacyjny,
- powiązanie umiejętności, wiedzy i postaw,
- aktywne zaangażowanie się w działania związane z informacją,
- zdolność do uczenia się,
- podstawowy komponent krytycznego myślenia,
- część alfabetyzacji w ogóle<sup>30</sup>.

Na problem definiowania terminu *information literacy* i na to czy jego stosowanie jest w ogóle właściwe, zwróciły uwagę również Lorraine Snavely i Natasha Cooper. Badaczki zauważyły, że w zależności od kontekstu *information literacy* bywa różnie interpretowana obejmując kilka kompetencji informacyjnych albo odnosząc się niemal do całego procesu badawczego. Nie jest więc dziwne, że termin musi rodzić wiele kontrowersji. Jego przyjęcie jest jednak według nich najlepszym rozwiązaniem, bo powrót do starej terminologii byłby niewłaściwy ze względu na nową problematykę, którą obejmuje, a z kolei tworzenie innych, nowych terminów może również nie satysfakcjonować wszystkich<sup>31</sup>.

Warto zauważyć, że czas największej dyskusji nad *information literacy* przypadł na moment starcia się dwóch podejść do nauczania: behawioryzmu i konstruktywizmu, co nie pozostało bez wpływu na koncepcje formułowane przez poszczególnych badaczy.

## **Behawioryzm i konstruktywizm a *information literacy***

Behawioryzm jest identyfikowany jako teoria psychologiczna oparta na analizie zaobserwowanego zachowania. Zastosowany w pedagogice daje kierunek, który w dużej mierze wychowanie opiera na poznaniu procedur manipulacji. Zakłada, że wychowanie jest procesem warunkowania i modelowania zachowań, a jedną z metod wspomagających jest wzmocnianie pozytywów i negatywów. W modelu pedagogiki behawioralnej w relacjach wychowawczych nie uwzględnia się wewnętrznych doświadczeń osób uczącej się i nauczającej. Generalnie zarówno zadania edukacyjne jak i wychowawcze formułowane są przez nauczy-

<sup>30</sup> Ch. Bruce, *The Seven Faces...*, s. 28-37.

<sup>31</sup> L. Snavely, N. Cooper, *The Information Literacy Debate*, *The Journal of Academic Librarianship* 1997, vol. 23, no. 1, s. 10-13.



cieli (wychowawców) – nie ma tu więc miejsca na kreatywność i twórczość wychowanka czy osoby uczącej się. Ważny jest efekt, z którego jedna i druga strona jest rozliczana, a więc należy go osiągnąć<sup>32</sup>.

W takim ujęciu użytkownik informacji, aby zostać uznany za *information literate person* musi wykazać się posiadaniem pewnych cech. Efektem uczenia się w zakresie *information literacy* jest pozyskanie konkretnych umiejętności<sup>33</sup>.

Podejście behawioralne naciska na konieczność zdobycia określonej wiedzy i umiejętności. Uczeń może je pozyskać stosując rodzaj schematu, modelu postępowania. Ważniejszy jest efekt końcowy niż sposób jego osiągnięcia. Stąd *information literacy* w takim ujęciu wiąże się z posiadaniem pewnych określonych umiejętności i związanej z nimi wiedzy, które w prosty sposób mogą zostać zweryfikowane<sup>34</sup>.

W behawioralnym podejściu do procesu edukacyjnego bardzo często korzysta się z taksonomii Blooma – zwłaszcza jej części dotyczącej sfery poznawczej. W odniesieniu do *information literacy* takie podejście zostało rozwinięte w późnych latach 80. W ujęciu behawioralnym *information literacy* jest ujmowana w kategoriach atrybutów osoby, co jest związane z zestawem umiejętności, wiedzy i postaw. Edukacja w tym zakresie polega więc na nabyciu tych cech, stąd to właśnie atrybuty osoby *information literacy* i jej postawa pozostają w centrum badań<sup>35</sup>.

Podejście behawioralne przez długi czas dominowało w badaniach nad zjawiskiem *information literacy* i próbach zaimplementowania kursów z tego zakresu do programów nauczania. Było wygodne dla instytucji odpowiedzialnych za kształcenie. Jednak z czasem spotkało się z krytyką – zwłaszcza fakt, że nie uwzględnia osobistych doświadczeń osoby uczącej się i wpływów środowiska. Zaczęto nawiązywać do kognitywizmu, a z czasem do konstruktywizmu jako do metody, która pozwala na bardziej wszechstronny rozwój osoby uczącej się.

Konstruktywizm jest teorią uczenia się, która m.in. zakłada, że proces ten nie polega na transmisji informacji i wsparciu procesu prze-

<sup>32</sup> *Pedagogika*, t. 2 (red. Z. Kwicziński, B. Śliwerski), Warszawa 2006, s. 172-173; C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 18.

<sup>33</sup> Ch. S. Bruce, *The relational approach: a new model for information literacy*, *The New Review of Information and Library Research* 1997, nr 3, s. 2.

<sup>34</sup> Ch. Bruce, *The relational...*, s. 4.

<sup>35</sup> Ch. Bruce, *The Seven Faces...*, s. 36-37.

tworzenia informacji, ale jest oparty na budowaniu wiedzy związanej z indywidualnymi doświadczeniami uczącego się i ich interpretacji. Wiedza nie jest jakimś stałym zestawem informacji, ale ciągle się zmienia. Nie są więc ważne gotowe instrukcje i powielanie wzorców – także w myśleniu, co do pewnego stopnia charakteryzowało behavioryzm, ale istotniejsze jest poszukiwanie, modyfikowanie, sprawdzanie swoich wiadomości. Osoba nauczająca (nauczyciel) pełni rolę przewodnika nastawionego na rozwój indywidualności ucznia i rozbudzającego ciekawość. Nie dostarcza informacji, lecz wspiera uczącego się, który powinien być aktywny i umieć podejmować różnorodne działania, aby budować własną wiedzę i rozumieć otaczający go świat. Uczeń jest sam odpowiedzialny za proces zdobywania wiedzy<sup>36</sup>.

Uczenie się jest rozumiane jako konstruowanie własnych struktur wiedzy. W odniesieniu do *information literacy* oznacza, że jest to proces indywidualnie tworzony przez każdego użytkownika informacji.

### **Wybrane koncepcje *information literacy***

W latach 80. pojawia się nowy paradygmat w myśleniu o nauce o informacji, który jest skierowany na zainteresowanie użytkownikami informacji i ich perspektywą – informacja jest konstruowana i końcowo odbierana przez ludzi. W ten trend wpisują się też badania dotyczące *information literacy*. Mają one różny charakter i dotyczą różnych problemów związanych z funkcjonowaniem tego pojęcia w środowisku. Do badań tych należą również te, których zadaniem jest m.in. możliwe precyzyjne określenie zawartości treściowej terminu *information literacy*. Wielokrotnie podejmowano próby w tym zakresie. Niektóre z nich miały dla rozwoju koncepcji *information literacy* szczególne znaczenie. Dowodzą również, że *information literacy* może być różnie postrzegana. Poniżej zaprezentowane zostaną trzy podejścia do tego zagadnienia. Każde wynika m.in. z zastosowania odmiennej metody badawczej mającej określić i zdefiniować *information literacy*, a także podejścia do procesu edukacji w ogóle.

---

<sup>36</sup> *Pedagogika*, t. 2 (red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski), Warszawa 2006, s. 206; W. Okoń, *Nowy Słownik...*, s. 180-181.

## Koncepcja Christine Doyle

Koncepcja *information literacy* zaproponowana przez Christine Doyle jest jedną z pierwszych szerzej znanych i przyjętych na świecie. Wpisuje się w trend behawioralnego podejścia do całego procesu edukacji. Propozycja Ch. Doyle została zaprezentowana w raporcie: *Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990. Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings*<sup>37</sup>, w którym przedstawiono wyniki badań na temat postrzegania *information literacy* w środowisku bibliotekarzy.

Badania prowadzone przez Christinę S. Doyle były niejako odpowiedzią na opublikowanie w 1991 r. raportu National Education Goals pt. *America 2000: An Educational Strategy* oraz raportu Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills pt.: *What work requires of schools: A SCANS Reports for America 2000* (tzw. *SCANS Report*).

W National Educational Goals zwracano uwagę na konieczność przygotowania młodych ludzi do oczekiwań rynku pracy. Z *information literacy* korespondował trzeci spośród sześciu podstawowych celów tu nakreślonych. Założono, że amerykańscy uczniowie (na poziomie K-12) będą potrafili wykazać się kompetencjami z zakresu podstawowych przedmiotów, ale także będą umieli używać swojego umysłu, w taki sposób, by być przygotowanymi do pełnienia roli odpowiedzialnego obywatela, do dalszego uczenia się oraz zatrudnienia w nowoczesnej gospodarce<sup>38</sup>.

W *SCANS Report* zostały przedstawione m.in. trzy rodzaje kompetencji, które będą wymagane od członków nowoczesnego społeczeństwa, jakim miały stać się USA na przełomie millenium. Są to:

1. Podstawowe umiejętności, tj.: komunikacja, czytanie ze zrozumieniem, sprawne pisanie i mówienie.
2. Umiejętności myślenia, tj.: rozwiązywanie problemów, uczenie się, jak się uczyć, generowanie nowych idei, wybór najlepszej alternatywy.

<sup>37</sup> Ch. S. Doyle, *Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990. Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings*. W: ERIC Clearinghouse on Information Resources [online]. 1992 [dostęp: 14.05.2006]. Dostępny w WWW: [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/23/4a/12.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/4a/12.pdf)

<sup>38</sup> Ch. S. Doyle, *Information Literacy: A Concept for the Information Age*, Syracuse, New York 1994, s. 20-21.

3. Osobiste cechy takie jak: odpowiedzialność, poczucie własnej godności, towarzyskość, samoorganizacja, itp.

Ponadto w SCANS Report przedstawiono 5 kompetencji, które są potrzebne jednostkom, aby wejść na rynek pracy i są to:

- Identyfikowanie, organizowanie, planowanie, alokacja zasobów,
- Praca z innymi,
- Pozyskiwanie i używanie informacji,
- Zrozumienie złożoności wewnętrznych relacji w zespołach,
- Praca z różnymi technologiami.

Spośród wymienionych kompetencji zwłaszcza pozyskiwanie i używanie informacji było zbieżne z tymi, które środowisko amerykańskich bibliotekarzy utożsamiało z *information literacy*. Wg SCANS Report na kompetencję tę składa się: pozyskiwanie i ocena informacji, jej organizowanie i utrzymywanie, interpretacja i komunikowanie, używanie komputerów do procesów informacyjnych<sup>39</sup>. I chociaż w dokumencie tym *information literacy* nie została wymieniona wprost jako element związany z budowaniem koniecznych kompetencji, to w zasadzie wydzźwięk tego dokumentu wzmacniał jej ideę.

National Forum on Information Literacy (NFIL) – organizacja zrzeszająca na początku lat 90. XX w. 46 krajowych organizacji edukacyjnych, rządowych i biznesowych zainteresowanych tematyką *information literacy* zainicjowała badania nad rozwojem *information literacy* w kontekście wyznaczonych celów edukacyjnych zawartych w National Educational Goals oraz SCANS Report. Raporty zostały użyte w badaniach jako swoiste ramy umożliwiające zademonstrowanie, że do osiągnięcia wyszczególnionych w nich celów *information literacy* wydate się być konieczna.

Intencją tego projektu badawczego było przygotowanie rekomendacji do polityki reprezentowanej przez NFIL. We wrześniu 1991 r. – podczas cokrwartalnego spotkania jego członków – rozpoczęto przygotowania do badań. Ich celem miało być m.in. opracowanie spójnej, szerokiej definicji *information literacy* oraz wypracowanie wskaźników

---

<sup>39</sup> Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS): Final Report Available W: Academic innovation [online] 1991 [dostęp: 12 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.academicinnovations.com/report.html>; What Work Requires of Schools A Scans Report For America 2000 [online] Washington 1991 [dostęp: 12 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>, s. iii, X-XI

pomiarów wyników, które można byłoby zastosować w praktyce, w nuczaniu z zakresu *information literacy*.

Badania były prowadzone przez Ch. Doyle pomiędzy wrześniem 1991 r. a marcem 1992 r. Wykorzystano w nich metodę delficką<sup>40</sup>. Badaczka zaprosiła do dyskusji nad zjawiskiem *information literacy* grupę 136 wybranych ekspertów wywodzących się zarówno ze środowiska edukacyjnego, jak i profesjonalistów informacji i bibliotekarzy. Osoby te reprezentowały 18 różnych stowarzyszeń, a pochodziły z USA, Kanady i Portoryko. Tak stworzona grupa dyskutowała i próbowała uzgodnić, które cechy są rzeczywiście charakterystyczne dla *information literacy* i do jakiego stopnia kompetencje z nią związane wpisują się w założenia wspomnianych już raportów.

Badanie przebiegało w trzech etapach. Pierwszy z nich został podzielony na dwie części:

- pierwsza – polegała na opracowaniu definicji *information literacy* i atrybutów osoby *information literate*;
- druga – skupiła się na ocenie narodowych celów związanych z implementacją *information literacy* w edukacji i możliwością pomiaru wyników w tym zakresie.

Drugi etap polegał na analizie odpowiedzi, które ujawniły się w trakcie dyskusji w etapie pierwszym. Odpowiedzi zostały podsumowane, a następnie dostarczone każdemu z dyskutantów. Tylko te stwierdzenia, których zgodność wynosiła 1,5 lub więcej w pięciostopniowej skali Likerta<sup>41</sup>, zostały włączone do etapu trzeciego polegającego na określeniu wspólnej definicji *information literacy* oraz atrybutów *information literacy person*, a także odniesienia się do National Education Goal 1990.

Po gruntownej analizie odpowiedzi udało się ustalić definicję *information literacy*. Ch. Doyle sformułowała ją następująco:

---

<sup>40</sup> Metoda delficka jedna z metod heurystycznych, która polega na tym, że do podejmowania decyzji wykorzystuje się wiedzę, doświadczenie i opinie ekspertów z danej dziedziny. Zob. też: S. Cisek, *Metoda delficka w badaniach nauki o informacji i bibliotekoznawstwa w XXI wieku*, Zagadnienia Informacji Naukowej 2009 nr 1 (93), s. 25-32.

<sup>41</sup> Pięciosłupniowa skala porządkowa, którą wykorzystuje się w kwestionariuszach ankiet i wywiadach kwestionariuszowych. Dzięki niej można uzyskać odpowiedź dotyczącą stopnia akceptacji zjawiska, poglądu itp.

*Information literacy is the ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources* [zdolność pozyskania, oceny i użycia informacji pochodzącej z różnych źródeł].

W trakcie badań udało się też wypracować zestaw 10 atrybutów charakteryzujących osobę przygotowaną informacyjnie (*information literate person*). Były to:

1. umiejętność rozpoznawania potrzeby informacyjnej;
2. świadomość, że dokładna i kompletna informacja jest podstawą do podejmowania decyzji w sposób inteligentny;
3. umiejętność formułowania pytań opartych na potrzebach informacyjnych;
4. umiejętność identyfikowania potencjalnych źródeł informacji;
5. umiejętność skutecznego rozwijania strategii wyszukiwawczej;
6. umiejętność docierania do źródeł informacji zarówno w formie tradycyjnej jak i elektronicznej;
7. umiejętność oceny informacji;
8. umiejętność organizowania informacji w celu praktycznego zastosowania;
9. umiejętność integrowania nowej informacji z istniejącym zasobem wiedzy;
10. umiejętność używania informacji w procesie myślenia krytycznego i rozwiązywania problemów<sup>42</sup>.

Taka wszechstronna definicja stała się cennym narzędziem, które wykraczało poza funkcję tylko wyjaśniającą dostarczając listę pożądanych wyników kształcenia w zakresie *information literacy*<sup>43</sup>.

W raporcie końcowym stwierdzono także, że *information literacy* odpowiada trzem spośród sześciu obszarów koniecznych reform zaproponowanych w National Educational Goals of 1990, a umiejętności kojarzone z *information literacy* muszą osiąść wszyscy studenci college'ów.

Ponadto w raporcie Ch. Doyle podano ponadto zestawy wskaźników związanych z realizacją *information literacy* dla trzech grup odbiorców:

---

<sup>42</sup> Ch. S. Doyle, *Information Literacy in a Information Society*, Emergency Librarians 1995, vol. 22, nr 4, s. 30-33; Ch. Doyle, *Outcome...*, s. 2.

<sup>43</sup> Tamże, s. 1-2.

- dla władz, departamentu edukacji, rodziców – dotyczą wprowadzania elementów *information literacy* do edukacji;
- dla nauczycieli – dotyczą sposobów realizowania procesu kształcenia z uwzględnieniem *information literacy*;
- dla studentów i uczniów. Te wskaźniki dotyczą umiejętności, jakie powinien posiadać student w zakresie *information literacy*, ażeby stać się osobą samodzielnie uczącą się. Tych kompetencji wymieniono aż 21 – począwszy od czytania ze zrozumieniem poprzez umiejętność korzystania z komputera i innych technologii informacyjnych, identyfikowanie potrzeby informacyjnej, formułowanie problemów po rozpoznaniu, że dokładna i kompletna informacja jest podstawą do inteligentnego podejmowania decyzji<sup>44</sup>.

Jakie cechy charakterystyczne miała koncepcja *information literacy* w ujęciu Ch. Doyle?

Przede wszystkim prezentuje punkt widzenia uczonych – związanych zarówno ze środowiskiem bibliotekarskim, jak i edukacyjnym. Jest wynikiem pewnego konsensusu ustalonego metodą delficką czyli stara się stworzyć jednolity obraz. Zaleca konstruktywistyczne podejście do uczenia i nauczania. Jednocześnie *information literacy* jest tu postrzegana jako zjawisko wymierne i definiowalne. Daje odpowiedź na pytanie o jakość (jak bardzo jestem nauczony). Przedstawia *information literacy* w kategoriach atrybutów osoby i skupia się na cechach poszczególnych osób nie uwzględniając środowiska, w którym żyją<sup>45</sup>.

W koncepcji Doyle założono, że edukacja związana z kształtowaniem *information literate person* wymaga nabycia przez nią i demonstrowania wskazanych atrybutów. To właśnie zespół tych umiejętności i atrybutów charakteryzujących osobę *information literate* sprawił, że koncepcja Doyle wpisuje się w podejście behawioralne do procesu kształcenia<sup>46</sup>. Z tego powodu z czasem niejednokrotnie wskazywano na niedoskonałości tej koncepcji.

Model Ch. Doyle wpisuje się w podejście behawioralne do procesu nauczania, gdyż został oparty na konieczności osiągnięcia konkretnego zestawu umiejętności, przez co wydaje się być „mierzalny”. Dla

<sup>44</sup> Tamże, s. 14.

<sup>45</sup> Por. też: Ch. Bruce, *The Seven Faces...*, s. 13.

<sup>46</sup> Ch. S. Bruce, *The relational...*, s. 6.

instytucji o charakterze edukacyjnym miało to duże znaczenie z organizacyjnego punktu widzenia: mogły stosunkowo łatwo określić czy konkretny kurs został zaliczony przez osobę uczącą się czy nie. Ta łatwość jednak jest pozorna – w praktyce nie zawsze jest możliwe określenie stanu wiedzy i posiadanych kompetencji. Niemniej, to ze względu na potrzeby instytucji edukacyjnych podejście behawioralne w określaniu *information literacy*, a więc także model Ch. Doyle, były przez długi czas wiodące<sup>47</sup>.

Jak wspomniano, model *information literacy* przygotowany przez Ch. Doyle wpisuje się w podejście behawioralne. Ale nie jest on do końca spójny – czerpie także z metod typowych dla konstruktywizmu – zwłaszcza podkreślając znaczenie uczenia problemowego, samodzielnego dochodzenia do rozwiązywania problemów, uczenia się w oparciu o zasoby<sup>48</sup>.

Według australijskiej badaczki Ch. Bruce ten fakt niespójności jest pewnym problemem. Z jednej strony wymienia się pewne atrybuty jako wynik kształcenia w zakresie *information literacy*, a z drugiej sama Doyle uważała, że najlepsze efekty uczenia/nauczania uzyskuje się dzięki uczeniu się w oparciu o zasoby (*resource-based learning*) czyli nawiązywała wyraźnie do konstruktywizmu w edukacji<sup>49</sup>. Drugi problem wynika z faktu, że zarówno wiedza jak i umiejętności szybko się dziś dezaktualizują – nauczanie/uczenie się oparte tylko na kategoriach opracowanych przez Doyle jest więc niezadowolające i niesatysfakcjonujące.

Takie podejście było przyczyną wielu słów krytyki kierowanej pod adresem koncepcji *information literacy* w ogóle (np. wspomniani już: S. Foster, L. J. McCrank).

Jednak taka konstrukcja koncepcji *information literacy* wynikała z potrzeb – konieczne było przygotowanie i opracowanie wyników badań tak, by można je było bezpośrednio zastosować w praktyce. Takie były potrzeby osób i instytucji, które decydowały o funkcjonowaniu sektora edukacji. Jasne określenie pewnych umiejętności, które są związane z *information literacy* miało być pomocą w określaniu programów nauczania, weryfikacji, mierzeniu stopnia przyswojenia

---

<sup>47</sup> Ch. S. Bruce, *The relational approach...*, s. 2.

<sup>48</sup> Tamże, s. 2.

<sup>49</sup> Potwierdziła to m.in. w publikacji: *Information literacy in an information society: a concept for the information age*, Syracuse 1994, s. 34-35.



wiedzy i umiejętności. Studium Doyle służyło określonym celom. Badaczka starała się pracować w paradygmacie akceptowalnym dla władz stanowiących programy nauczania w USA i zapewnić środki do oceny wyników uczenia się<sup>50</sup>.

## **Relacyjny model information literacy Christine Bruce**

Ze względu na to, że definicja *information literacy* ciągle budziła kontrowersje, a ponadto niektóre środowiska miały problem z tym, by zidentyfikować jednoznacznie czym jest *information literacy*, a czym np. *bibliographic instruction*, Christine Bruce próbowała podejść do problemu w zupełnie inny sposób.

Do połowy lat 90. XX w. w badaniach nad *information literacy* dominowało raczej podejście behawiorystyczne – czyli opierające się na przygotowaniu zestawu atrybutów osoby określanej jako *information literate person*. Wykorzystywano także taksonomię Blooma – z tej tradycji czerpała m.in. Ch. Doyle, czy C. C. Kulthau. Ch. Bruce poszła inną drogą. Realizując swoje badania zaczerpnęła z fenomenografii – metody rozwiniętej przez Ference Martona, a popularnej w badaniach nad edukacją zwłaszcza w Australii i w Szwecji<sup>51</sup>.

W fenomenografii<sup>52</sup> koncepcja jest tłumaczona jako sposób doświadczania świata. Jest interpretowana jako wewnętrzna relacja pomiędzy ludźmi (którzy stanowią podmiot) i pewnymi aspektami świata (czyli przedmiotami). Zwraca się szczególną uwagę na związki wewnętrzne pomiędzy podmiotem a przedmiotem – bo to w tych związkach kreowane jest tak naprawdę znaczenie przedmiotu. Zjawisko według Martona jest opisywane jako kombinacja relacji pomiędzy obiektem a przedmiotem.

<sup>50</sup> Ch. Bruce, *The Seven Faces...*, s. 12.

<sup>51</sup> Ch. S. Bruce, *The relational ...*, s. 8.

<sup>52</sup> Za *Słownikiem PWN*: fenomenografia to rodzaj podejścia fenomenologicznego w badaniach humanistycznych, będącego swoistym studium jakościowo różnych sposobów doświadczania, rozumienia przez osoby rozmaitych zjawisk; procedura badawcza polega na zwróceniu się ku badaniu codziennego oglądu zjawisk oraz ich konceptualizacji; podstawowymi danymi empirycznymi dla badacza są zgromadzone przez niego „potoczne opisy rzeczywistości” osób badanych, które następnie poddaje on interpretacji, by odkryć ich istotę i intencjonalność. Zob. też: A Męczkowska: *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2003, nr 3.

Fenomenografia to metoda opisywania różnych koncepcji zjawiska, które zostało zaprezentowane wśród różnych grup ludzi w jakimś szczególnym kontekście. W centrum zainteresowania fenomenografii pozostaje natura koncepcji. Ważne jest rozróżnienie pomiędzy koncepcją (*conception*), która oznacza doświadczone znaczenie zjawiska i konceptualizacją (*conceptualisation*) – stanowiącą działalność kognitywną (myślenie, przez które koncepcja zostanie ustanowiona). W studiach fenomenograficznych ważna jest też różnica pomiędzy koncepcją zjawiska a kategoriami opisu wyników badania<sup>53</sup>.

Ch. Bruce wyszła z założenia, że jeśli akceptujemy *information literacy* jako zjawisko, czyli jest to coś, co może być doświadczone przez jednostki, wtedy staje się możliwe szukanie zrozumienia natury *information literacy* poprzez badanie właśnie doświadczeń ludzkich. *Information literacy* może zostać opisana jako zestaw różnych sposobów, którymi doświadczają jej ludzie. To nie jest podejście dychotomiczne (ktoś jest *information literate* bądź nie), ale wskazanie różnych dróg doświadczania *information literacy*.

Badanie *information literacy* w ujęciu fenomenograficznym polega więc na określeniu sposobów jakimi ludzie jej doświadczają, a nie próbie scharakteryzowania jej ze względu na jakieś zewnętrzne wpływy. Wewnętrzne relacje pomiędzy osobami uczestniczącymi w badaniu a określanym zjawiskiem (tu: *information literacy*) reprezentują aspekt strukturalny czyli pokazują zawartość koncepcji i wzmacniają jej znaczenie, oraz referencyjny – reprezentujący pewne atrybuty koncepcji<sup>54</sup>.

Model Ch. Bruce w związku z zastosowaniem do jego stworzenia zasad fenomenografii dotyczy sposobów doświadczania *information literacy* i skupia się na całościowym ich opisie.

Stosując podejście fenomenograficzne Ch. Bruce otrzymała obraz *information literacy*, który wywodził się z doświadczeń użytkowników informacji. Nie dążyła do ustalenia jakiegoś konsensusu, ale do urozmaicenia. Koncepcja Bruce została stworzona w oparciu o metodę fenomenografii, w związku z czym zaleca relacyjne podejście do nauczania i uczenia. Bruce nie uważała, by *information literacy* można było zmierzyć – można ją jedynie scharakteryzować w sposób opisowy. Nie

---

<sup>53</sup> Ch. Bruce, *The Seven Faces...*, s. 84-87.

<sup>54</sup> Ch. Bruce, *The Phenomenon of Information Literacy*, Higher Education Research and Development 1998, vol. 17, no. 1, s. 27, Ch. S. Bruce, *The relational ...*, s. 9.

ma charakteru wymiernego, więc daje odpowiedź na pytanie, czego się nauczyliśmy, a nie w jakim stopniu. Obrazuje *information literacy* w kategoriach koncepcji, tzn. relacji pomiędzy obiektem a przedmiotem. Skupia się na cechach poszczególnych osób, ale w relacji z ich środowiskiem. Wychodzi z założenia, że każde zjawisko może zostać opisane jako suma różnych sposobów jego doświadczania.

Studium opracowane przez Ch. Bruce miało odkryć znaczenie *information literacy*, ale to wcale nie znaczy, że miało za zadanie odpowiedzieć na pytanie czym jest *information literacy* – miało przede wszystkim odpowiedzieć, jak może być doświadczana. Badania dotyczyły kultury akademickiej, ale takie podejście może być rozwinięte i w innych środowiskach. I z powodzeniem podobne badania były przez nią wraz z innymi badaczami realizowane – np. wśród osób pracujących<sup>55</sup>.

Jak przebiegały badania Bruce nad zjawiskiem *information literacy*?

Najpierw – w lipcu i sierpniu 1994 r. – prowadziła pilotażowe badania polegające na przeprowadzeniu wywiadów oraz zebraniu pisemnych odpowiedzi na temat sposobów pojmowania *information literacy* od uczestników seminariów, w których Bruce też brała udział.

W badaniach głównych uczestniczyło 60 dydaktyków uniwersyteckich z 8 uczelni – najwięcej z Queensland University of Technology. Wśród nich największą grupę stanowili bibliotekarze (aż 31 osób). Oprócz nich w badaniu uczestniczyło 18 wykładowców, 6 *staff developers* i 5 *counsellors* (doradców). Najwięcej informacji na temat postrzegania *information literacy* poprzez konkretne osoby zgromadzono dzięki wywiadom, ponadto stosowano również metodę otwartych pytań oraz gromadzono opisy badanego zjawiska sporządzone na piśmie. Wszystkie uzyskane w ten sposób dane zostały zebrane i przeanalizowane. Analiza skierowana była zwłaszcza na dwa problemy: określenie świadomości badanych znaczenia *information literacy* oraz ich doświadczenia w tym zakresie. W ten sposób Ch. Bruce udało się stworzyć 7 kategorii doświadczeń związanych z *information literacy*. Według badaczki dopiero suma tych kategorii naprawdę obrazuje zjawisko *information literacy*<sup>56</sup>.

Wyniki badań zostały przedstawione przy pomocy specjalnych grafów kołowych, z których każdy składa się z 3 sfer. W zależności

---

<sup>55</sup> Ch. S. Bruce, *Workplace experiences of information literacy*, International Journal of Information Management 1999, nr 19, s. 33-47.

<sup>56</sup> Ch. Bruce, *The Seven Faces...*, s. 82-102, Ch. S. Bruce, *The relational...*, s. 10.

od stopnia związania z pewnymi atrybutami w poszczególnych sposobach rozumienia *information literacy*, zmienia się również ich pozycja w okręgach (sferach). W centrum koła zawsze znajduje się element centralny w świadomości użytkowników, a najbardziej zewnętrzna sfera koła reprezentuje środowisko.

Dzięki swoim badaniom Ch. Bruce stworzyła 7 kategorii koncepcji *information literacy*. Poniżej zostaną krótko scharakteryzowane.

**Kategoria 1:** koncepcja technologii informacyjnej. W tym przypadku *information literacy* jest postrzegana i doświadczana jako wykorzystanie IT do wyszukiwania informacji oraz komunikacji. W tym przypadku w centrum pozostaje doświadczenie wykorzystywania technologii informacyjnej zarówno w celu dotarcia do informacji, jak i komunikacji. *Information literate people* to ci, którzy penetrują środowisko informacyjne przy użyciu IT w celu zbudowania świadomości informacyjnej.

**Kategoria 2:** koncepcja źródeł informacji. *Information literacy* jest postrzegana i doświadczana jako wyszukiwanie informacji znajdującej się w różnych rodzajach źródeł. *Information literacy* jest rozpatrywana w dwóch kategoriach: samodzielnego dostępu do źródeł bądź poprzez pośrednika. Istotnym atrybutem jest w tym przypadku znajomość źródeł informacji – zarówno tradycyjnych, jak i dostarczanych poprzez różnorodne media, która pozwala odszukać pożądaną informację. Bruce wydzieliła tu 3 subkategorie: znajomość źródeł informacji i ich struktury, znajomość źródeł informacji i ich samodzielne wykorzystanie, znajomość źródeł informacji i ich użycie w sposób elastyczny – samodzielnie lub przy udziale pośrednika.

**Kategoria 3:** koncepcja procesu informacyjnego. *Information literacy* jest postrzegana i doświadczana jako przeprowadzanie procesu informacyjnego. Jest kojarzona ze zdolnością odnajdowania się w nowej sytuacji i radzenia sobie z nią dzięki umiejętnościom stworzenia właściwej strategii wyszukiwawczej i używania odnalezionej w ten sposób informacji. Wynikiem takiego doświadczenia *information literacy* jest zdolność do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji.

**Kategoria 4:** koncepcja kontroli informacji. W tym przypadku *information literacy* jest postrzegana i doświadczana jako kontrolowanie informacji. W związku z tym *information literate people* to osoby, które potrafią wykorzystywać różne media, aby uzyskać jak najbardziej

obiektywną informację oraz są w stanie nią manipulować, gdy zaistnieje taka potrzeba. Dotyczy to w dużej mierze umiejętności selekcji materiałów na podstawie prawdopodobieństwa ich użycia w przyszłości. I w tym przypadku Bruce wydzieliła 3 subkategorie: kontrola informacji przebiega dzięki mechanicznym urządzeniom, kontrola informacji przebiega dzięki wykorzystaniu umysłu i pamięci oraz tworzeniu różnych relacji, kontrola jest prowadzona dzięki zastosowaniu komputera.

**Kategoria 5: koncepcja tworzenia wiedzy.** *Information literacy* jest postrzegana i doświadczana jako rozwijanie własnej wiedzy o nowe pola zainteresowań. Takie doświadczenie nie jest związane tylko z gromadzeniem i przechowywaniem informacji, ale także koniecznością zaadoptowania jej do własnej perspektywy. Ze względu na umieszczenie informacji w kontekście istniejących osobistych poglądów, postaw i wartości, informacja uzyskuje unikatowy wymiar – jest przetworzona w jedyny niepowtarzalny sposób. Ta kategoria dotyczy sytuacji, w której użytkownik tworzy nową bazę wiedzy związaną z jego nowymi zainteresowaniami. Nie chodzi tu o rozwijanie już istniejącej bazy wiedzy. Ważnym atrybutem związanym z tak postrzeganą *information literacy* jest krytycyzm w podejściu do informacji.

**Kategoria 6: koncepcja poszerzania wiedzy.** *Information literacy* jest postrzegana i doświadczana jako wykorzystanie wiedzy i własnych poglądów w celu uzyskania nowych opinii. Kategoria ta dotyczy sytuacji, kiedy użytkownik informacji poszerza swoją wiedzę – ma już pewną jej bazę dotyczącą określonych zagadnień, ale chce ją poszerzyć czy spojrzeć na niektóre problemy z innej perspektywy. W ten sposób można wyrobić sobie nowe poglądy na jakiś temat. W tym przypadku konieczna jest intuicja i kreatywność w myśleniu. Dzięki temu powstają nowe idee i nowe rozwiązania. Użycie informacji jest tu ważne dlatego, że poszerza istniejącą bazę wiedzy użytkownika.

**Kategoria 7: koncepcja mądrości.** *Information literacy* jest postrzegana i doświadczana jako mądre wykorzystanie informacji dające także korzyść innym. To doświadczenie wiąże się z przystosowaniem osobistych wartości i zasad etyki do wykorzystywania informacji. Mądrość jest tu postrzegana jako wartość dodana w procesie wykorzystywania informacji. Sugeruje świadomość osobistych wierzeń, wartości, postaw. Użycie informacji następuje poprzez ulokowanie jej w szerokim kontekście – np. historycznym, społecznym, itp. i dzięki temu

może zyskać zupełnie nowe znaczenie i w jakościowo różny sposób być użyta<sup>57</sup>.

Wyniki badań Bruce wnoszą istotny wkład w rozumienie *information literacy*. Po pierwsze – jak wskazuje autorka – ustala sposób myślenia o *information literacy* w kategoriach różnych relacji pomiędzy użytkownikami informacji i samą informacją. Po drugie: dostarcza obraz różnych struktur świadomości, którą tworzą ludzkie doświadczenia związane z *information literacy*. Po trzecie: badania ujawniają elementy *information literacy*, które do tej pory nie były brane pod uwagę: sposób myślenia o informacji, wagę intuicyjnego aspektu użycia informacji, sferę budowania wiedzy i mądrości, społeczną naturę *information literacy*, włączenie możliwości przekształcania informacji w wiedzę i przekształcania ludzi w prawdziwych użytkowników informacji, a nie tylko odpowiednio wyposażonych w narzędzia informacyjne. Po czwarte wyniki badań Bruce pozwalają zrozumieć relacje pomiędzy *information literacy* a uczeniem się uczenia się. I w końcu po piąte: zmienia nasze spojrzenia na rolę IT – okazuje się, że w kontekście *information literacy* nacisk na nią zmienia się w zależności od doświadczeń<sup>58</sup>.

Bruce uwzględniając wyniki swoich badań przygotowała również 2 zestawy efektów uczenia się, do których ramy stanowią kategorie opisu *information literacy*. Pierwszy zestaw odzwierciedla całościowe rozumienie zjawiska uzyskanego dzięki wynikom badań. Drugi zestaw jest oparty na poszczególnych kategoriach, które obrazują koncepcję.

I. Zestaw wyników ukierunkowanych na potrzebę uczenia się o zjawisku *information literacy* jako całości. Student będzie:

- Pojmował *information literacy* na różne sposoby;
- Używał informacji efektywnie w danym kontekście;
- Rozpoznawał sposoby myślenia dotyczące efektywnego użycia informacji w odniesieniu do napotykaných problemów;
- Pojmował informację jako subiektywną i zmienną w charakterze;
- Doceniał społeczną naturę *information literacy*.

II. Zestaw wyników ukierunkowanych na potrzebę uczenia się o poszczególnych aspektach *information literacy*. Student będzie:

- Używał IT do wyszukiwania Informacji i komunikacji;
- Znajdował informacje – samodzielnie lub za pośrednictwem;

<sup>57</sup> Ch. Bruce, *The Seven Faces...*, s. 117-151, 156; Ch. S. Bruce, *The relational ...*, s. 10-17.

<sup>58</sup> Ch. Bruce, *The Seven Faces...* s. 158-9.

- Wykorzystywał procesy informacyjne;
- Kontrolował informację;
- Budował bazę swojej osobistej wiedzy;
- Poszerzał wiedzę o nowe informacje, które dobiera z osobistej perspektywy;
- Używał informacji mądrze dla korzyści innych<sup>59</sup>.

W relacyjnym modelu *information literacy* prezentowanym przez Ch. Bruce znaczenie pojęcia *information literacy* jest konstruowane odpowiednio do doświadczenia użytkownika informacji. Każdy z użytkowników funkcjonuje w swoim własnym mikroświecie i jest częścią pewnego systemu, co powoduje, że inaczej postrzega pewne zjawiska, inaczej ich doświadcza. Relacyjny model uwzględnia różne doświadczenia, a w związku z tym i różne potrzeby odnośnie edukacji w zakresie *information literacy*. W takim przypadku edukacja ta nie byłaby oparta na konkretnym zestawie atrybutów (jak w podejściu behawiorystycznym), lecz na siedmiu zestawach takich atrybutów – innych dla każdego rozumienia *information literacy*.

Jedna spójna definicja *information literacy* może być rozpatrywana jedynie jako suma kategorii – zawiera problematykę: od stosowania IT w wykorzystywaniu informacji po kreowanie nowej wiedzy i mądrości. Dzięki temu można rozwinąć katalog wyników uczenia się w zakresie *information literacy*.

Badania, które stały się podstawą stworzenia przez Bruce jej relacyjnej koncepcji *information literacy*, zostały przeprowadzone w 1994 r. Od tego czasu rozumienie, doświadczenie *information literacy* mogło się zmienić – chociażby ze względu na stale rozwijającą się technologię, ale celem badaczki nie było określanie przyszłości *information literacy*, lecz ukazanie jej jako wieloaspektowego zjawiska.

*Information literacy* może być więc rozumiana jako swoista kombinacja różnych sposobów jej doświadczania zależnych od wielu czynników, m.in. środowiska, już posiadanej wiedzy. Stąd Bruce określiła swój model *information literacy* relacyjnym – w zależności od środowiska, z którego wywodzi się badany użytkownik i jego doświadczeń, koncepcja się zmienia.

---

<sup>59</sup> Ch. Bruce, *The Seven...*, s. 169-170; Ch. Bruce, *The Phenomenon of...*, s. 40.

Wynikiem podejścia relacyjnego do zjawiska *information literacy* jest jego opis, który nie próbuje na nowo nazwać zjawiska takiego jak *computer literacy*, *bibliographic instruction* czy *infomation skills*. W tym przypadku opisy wywodzą się od użytkowników informacji. Ma to o tyle duże znaczenie, że otrzymujemy zestaw znaczeń *information literacy*, które wpływają na sposób realizacji tych zagadnień w edukacji. Wspierają konstruktywistyczne podejście do kształcenia. Dzieje się tak m.in. dlatego, że dydaktycy mają dzięki takiemu relacyjnemu podejściu dostęp do opisu tego, jak zjawisko jest rozumiane przez uczących się, a więc mogą dostosować nauczanie do ich potrzeb i kreować sytuacje, które wymagają od nich własnego podejścia do rozwiązania problemu<sup>60</sup>.

W Szwecji zainteresowanie relacyjnym podejściem do *information literacy* wykazywali Fjallbrant i Limberg, w Australii – Tinkler, Lepani, Mitchell. Swoje teorie dotyczące *information literacy* i czerpiące z fenomenografii przedstawili także: S. Edwards i M. Lupton. I chociaż wszystkie nieco się różniły od siebie – co wynikało m.in. z badanego środowiska oraz kontekstu, w którym była umieszczana *information literacy* (np. Ch. Bruce badała używanie informacji w praktyce, M. Lupton – związki informacji z różnymi scenariuszami rozwiązywania problemów, S. Edwards – kontekst doświadczania wyszukiwania informacji z wykorzystaniem Internetu i bibliotecznych baz danych), to miały wspólną cechę: wskazywały, że *information literacy* jest różnie postrzegana w zależności od doświadczeń w pracy z informacją<sup>61</sup>.

Ch. Bruce traktuje *information literacy* jako szerokie spektrum zagadnień związanych z wykorzystaniem informacji. Wiąże ją raczej ze świadomością możliwości użycia informacji i naszymi doświadczeniami w tym zakresie, a nie tylko z kwestią umiejętności informacyjnych. Takie postrzeganie *information literacy* stało się dla Ch. Bruce punktem wyjścia do określenia jej roli w tzw. *informed learning* (świadomym uczeniu się), które jest jedną z propozycji kształcenia w społeczeństwie bogatym w informację<sup>62</sup>.

<sup>60</sup> Ch. S. Bruce, *The relational approach...*, s. 3, 8.

<sup>61</sup> S. Andretta, *Phenomenography: a conceptual Framework for information literacy education*, *Aslib Proceedings: New Information Perspectives* 2007, vol. 59, nr 2, s. 157-160; S. Edwards, Ch. Bruce, L. McAllister, *Information Literacy Research: the consolidation of a theme W: Research Applications in Information and Library Studies* [online] 2004 [dostęp: 12 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: <http://eprints.qut.edu.au/997/>

<sup>62</sup> Ch. S. Bruce, H. E. Hughes, M.M. Somerville, *Supporting informed learners in the 21<sup>st</sup> century*, *Library Trends* 2012, vol. 60, nr 3; Ch. Bruce, H. Hughes, *Informed learning:*



## Koncepcja Sheili Webber i Billa Johnstona

---

Sheila Webber i Bill Johnston zauważyli, że większość prac dotyczących *information literacy* wywodzi się ze środowiska bibliotekarskiego. Jedną z ich cech jest skupienie się na pożądanych zachowaniach użytkowników – jednak w dużej mierze jest to problem podejmowany z perspektywy bibliotekarzy i specjalistów z zakresu informacji naukowej. S. Webber i B. Johnston wskazują na pewne niebezpieczeństwo związane z takim podejściem. Otóż *information literacy* może zostać zredukowana do małych, nie powiązanych ze sobą jednostek wiedzy i umiejętności, pozbawionych szerszego kontekstu, których przyswojenie może zostać w pewnym momencie uznane za ukończone. Takie nauczanie jest powierzchowne i nie wyposaża uczących się we właściwe kompetencje – zwłaszcza w kontekście uczenia się przez całe życie. Na ten problem zwracała uwagę także Ch. Bruce, ale S. Webber i B. Johnston spoglądają na *information literacy* jeszcze z innej perspektywy. Otóż zakładają oni, że na rodzaj informacji, której potrzebują osoby uczące się i którą mogą pozyskać i wykorzystać, wpływa bardzo wiele czynników. Są one związane m.in. z ekonomią informacji, kontekstem kulturowym i społecznym, zakresem tematycznym zainteresowań, normami etycznymi i wartościami, stylami zarządzania i organizowania. Te czynniki również wpływają na sposób postrzegania *information literacy*. S. Webber i B. Johnston uważają więc, że kształtowanie kompetencji informacyjnych jest związane nie tylko z bibliotekarstwem i sferą informacji naukowej, ale z problematyką funkcjonowania społeczeństwa w ogóle.

Aby uzyskać rzeczywisty obraz *information literacy* S. Webber i B. Johnston przeprowadzili badania. Zastosowali metodę *action research* (badanie w działaniu), która umożliwia zintegrowanie teoretycznych podstaw z praktyką. Badania zostały przeprowadzone na Strathclyde University i skupiały się na tym, jak studenci postrzegają i rozumieją *information literacy*. Postawiono 2 hipotezy. Po pierwsze, ażeby zaangażować studentów w bardziej zaawansowane umiejętności związane z *information literacy* trzeba używać metod uczenia i nauczania, które wzmacniają refleksję, namysł, zastanowienie się. To wy-

---

*a pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning*, Library and Information Science Research 2010, vol. 32, nr 4, s. A2-A8.

maga odrzucenia listy pożądanych zachowań jako instrumentu oceny studentów. W tym punkcie Webber i Johnston zgadzali się z propozycją Bruce. Po drugie: chociaż niektórzy komentatorzy twierdzą, że *information literacy* powinna być nauczana w kontekście innych zajęć, Webber i Johnston stwierdzili, że mogłaby ona stanowić odrębny przedmiot w nauczaniu i uczeniu się<sup>63</sup>.

Słuszność swoich założeń Webber i Johnston chcieli sprawdzić w toku badań. Na Strathclyde University studenci drugiego i trzeciego roku mogli wybierać dodatkowe zajęcia. Od roku akademickiego 1998/1999 w ofercie znalazły się także zajęcia z *information literacy*. Na początku semestru studenci byli pytani o to, czym dla nich jest *information literacy* i dlaczego chcą się zapoznać z tym problemem. To samo pytanie ponowiono pod koniec semestru. Badane osoby miały również określić, jakie umiejętności związane z *information literacy* są potrzebne studentom pierwszego roku i dlaczego. Zauważono, że odpowiedzi początkowo były zbieżne z dostępnym opisem zajęć i dotyczyły głównie takich kwestii jak: wyszukiwanie informacji, jej oceny, wzrostu świadomości informacyjnej. Porównano wyniki do tych uzyskanych przez Ch. Bruce. Zauważono, że w odpowiedziach studentów z Strathclyde University było mniejsze nastawienie na kwestie ITC, stosunkowo niewiele osób wiązało *information literacy* z kontrolą informacji i konstruowaniem wiedzy oraz budowaniem mądrości. Głównie kładziono nacisk na znajomość źródeł informacji i proces informacyjny. Osoby biorące udział w badaniu wskazywały, że wiadomości i umiejętności jakie miały okazję nabyć podczas zajęć z zakresu *information literacy* mają charakter uniwersalny i są bardzo pomocne w trakcie studiów. Niekoniecznie muszą być związane z konkretnym kierunkiem studiów – pewne zasady, reguły dotyczą możliwości wykorzystania informacji bez względu na ich kontekst.

Wyniki badań dały również podstawę do wysunięcia tezy, że trzeba zwrócić uwagę na prawa i zasady związane z *information literacy*, a nie należy jej podporządkowywać innym dyscyplinom. Webber i Johnston zauważyli, że chociaż *information literacy* powiązana z innymi elementami programu może być atrakcyjna, to istnieje niebezpieczeństwo, że studenci potraktują ją fragmentarycznie i nie wypracują so-

---

<sup>63</sup> S. Webber, B. Johnston, *Conceptions of information literacy: new perspectives and implications*, Journal of Information Science 2000, vol. 26, nr 6, s. 384-388.

bie spójnej koncepcji *information literacy*, którą mogliby zastosować w wielu sferach życia zawodowego i prywatnego.

Badani studenci przyznawali, że *information literacy* jest ważna zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia. Mogliby zaakceptować zajęcia z tego zakresu jako odrębny przedmiot. Poznając ogólne zasady korzystania z informacji byłiby w stanie zastosować kompetencje charakteryzowane przez *information literacy* w ramach innych zajęć. To może być sposób na wyposażenie studentów w kluczowe kompetencje. Konieczne jest tu jednak odejście od propozycji opartej na konieczności „zaliczenia” konkretnych umiejętności i przejście do bardziej kompleksowego, uniwersalnego postrzegania *information literacy*.

Webber i Johnston zwracają uwagę, że *information literacy* jest raczej związana z informacją naukową niż bibliotekarstwem nastawionym bardziej na pragmatykę zawodu. *Information literacy* kładzie główny nacisk na osobę pozostająca w świecie informacji.

Badania w Strathclyde University oraz późniejsze, a także refleksja nad charakterem *information literacy* dały podstawę do tego by Webber i Johnston uznali *information literacy* za odrębną dyscyplinę naukową. W próbie definiowania *information literacy* przesunęli nacisk z osobistych cech i atrybutów opracowywanych głównie w kontekście działań edukacyjnych na zachowania osoby umieszczonej w kontekście społecznym – osoby funkcjonującej w społeczeństwie informacyjnym czy wiedzy, co jest ściśle związane z koniecznością uczenia się ustawicznego. *Information literacy* nie ma więc zostać pozostawiona tylko w kontekście funkcjonowania systemu edukacji czy bibliotekarstwa, ale w kontekście funkcjonowania w społeczeństwie o określonej kulturze, systemie wartości, itp.

S. Webber i B. Johnston definiują *information literacy* w następujący sposób:

*Information literacy* to zespół odpowiednich zachowań informacyjnych prowadzących do uzyskania, poprzez jakikolwiek kanał lub medium, informacji dopasowanej do potrzeb użytkownika, w celu etycznego i mądrego ich wykorzystania w społeczeństwie<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> B. Johnston, S. Webber, *As we May think: information literacy as a discipline for the information age*, Research Strategies 2006, nr 20 s. 113 tłumaczenie za: H. Batorowska, *Kultura informacyjna...*, s. 38.

*Information literacy* nie jest postrzegana przez badaczy tylko z perspektywy osobistych potrzeb i doświadczeń osoby uczącej się, ale widziana jest jako działalność uspołeczniona. Ponadto definicja ta kreśli główne obszary wiedzy i badań objętych przez *information literacy* jako dyscyplinę.

Webber i Johnston traktując *information literacy* jako dyscyplinę biorą pod uwagę następujące czynniki:

1. Istnienie profesjonalnych stowarzyszeń i czasopism.

Jeśli chodzi o stowarzyszenia są to np. NFIL, Working Group on IL przy SCOUNL, ANZIIL, NORDInfolit<sup>65</sup>. Webber i Johnston podkreślają też, że istnieją czasopisma skupiające się głównie na *information literacy* – w szczególności przeglądy usług informacyjnych i strategii badawczych.

2. Stopień, w jaki społeczność międzynarodowa angażuje się w problematykę.

Przykładem może być działalność sekcji IFLA, zorganizowane The Meeting of Information Literacy Experts koordynowane przez UNESCO i the U.S. National Commission on Libraries and Information Science we wrześniu 2003 r., spotkania w Aleksandrii. Temat *information literacy* pojawiał się też w czasie the World Summit on the Information Society. Webber i Johnston ponadto zwracają uwagę na wirtualne dyskusje, blogi, społeczności.

3. Istnienie odpowiednich jednostek organizacyjnych w wyższych uczelniach.

W tym zakresie jest jeszcze wiele do zrobienia, ale widać nieznaczny postęp: rośnie zainteresowanie *information literacy* jako przedmiotem uwzględnianym w programie nauczania na wydziałach/institutach bibliotekoznawstwa i informacji naukowej.

4. Kończenie studiów w tym zakresie.

*Information literacy* stała się dość popularnym przedmiotem badań – powstaje coraz więcej prac magisterskich i doktorskich na ten temat.

5. Identyfikacja z dyscypliną.

Niektórzy praktycy pracują na stanowiskach, których głównym obszarem działania jest *information literacy*. Jest to widoczne podczas konferencji, szkoleń, prac stowarzyszeń – coraz więcej ludzi jest pro-

<sup>65</sup> Szerzej na ten temat w dalszej części pracy.

fesjonalnie zaangażowanych w *information literacy* wewnątrz różnych organizacji jak i poza nimi. Wielu badaczy i praktyków identyfikuje się z *information literacy* i próbuje uformować międzynarodową społeczność, która jest zaangażowana w tę problematykę.

#### 6. Odmienne język.

Osoby zainteresowane problematyką *information literacy* posługują się nieco odmiennym językiem, chociaż wywodzi się on z informacji naukowej i bibliotekoznawstwa, a także nauk o edukacji. Są to m.in. akronimy, skierowania do kluczowych dokumentów, wydarzeń i ludzi, które są oczywiste dla grupy zainteresowanej konkretną problematyką.

#### 7. Baza wiedzy i badania.

Webber i Johnston uważają, że pojawia się coraz więcej problemów badawczych ściśle związanych z *information literacy*. Ponadto jest pewna zgoda, co do preferowanego zakresu metodologii<sup>66</sup>.

S.Webber i B. Johnston traktują *information literacy* jako nową dyscyplinę naukową, która czerpie z bibliotekarstwa i informacji naukowej, ale jednak się od nich różni. Bibliotekarstwo bowiem koncentruje się na tworzeniu, selekcji, organizowaniu, zarządzaniu, ochronie, upowszechnianiu i wykorzystaniu zasobów informacji przez osoby trzecie. Z kolei informacja naukowa koncentruje się zarówno na zasobach informacji jak i narzędziach służącym do ich przetwarzania. *Information literacy* natomiast nie koncentruje się na rozwoju narzędzi, ale na ich zastosowaniu. Dodatkowo skupia się na osobistym, społecznym i organizacyjnym kontekście użycia informacji.

To, co w znaczący sposób różni *information literacy* od bibliotekarstwa i informacji naukowej to fakt, że wpisuje się ona także w teorię edukacji i dotyczy procesu badawczego. Według Webber jest to wystarczający powód do uznania *information literacy* za dyscyplinę, która uwzględnia specyficzną wiedzę, umiejętności, praktykę prezentowane w różnych standardach.

W obszarze zainteresowań *information literacy* jako dyscypliny pozostają: modele *information literacy* i różnych zachowań informacyjnych, źródła informacji, proces tworzenia strategii wyszukiwawczej, kwestie związane z ekonomią informacji, krytycznym myśleniem

---

<sup>66</sup> B. Johnston, S. Webber, *As we think...*, s. 113-116.

– zwłaszcza w odniesieniu do rozwiązywania problemów w oparciu o informację.

## **Czym jest information literacy**

Z powyższego zestawienia tylko wybranych koncepcji wynika, że trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie czym jest *information literacy*. Można traktować ją zarówno jako zestaw umiejętności, szereg doświadczeń związanych z korzystaniem z informacji, jak i bardzo szeroko – jako odrębną dyscyplinę naukową. W jednych ujęciach *information literacy* ma charakter statyczny, w innych dynamiczny.

Carla Basili zaproponowała w związku z tym trzy podejścia do *information literacy*. Z perspektywy dyscypliny jest ona traktowana jako przejaw kultury informacyjnej i jako przedmiot badań nad informacją, z perspektywy społeczno-politycznej jako zjawisko społeczne i cel polityki edukacyjnej, a z perspektywy kognitywnej jako specyficzne cechy i indywidualne kompetencje osoby<sup>67</sup>.

Jak wskazuje Barbara Torlińska, nie jest możliwe jednoznaczne zdefiniowanie *information literacy*<sup>68</sup>, ale można spróbować określić, z czym jest związana.

Bardzo często do kształtowania kompetencji informacyjnych podchodzi się jako do zjawiska społecznego. W tzw. *Deklaracji Praskiej* powstałej po spotkaniu ekspertów z zakresu *information literacy* w 2003 r. przyjmuje się, że *information literacy* to wiedza o własnych potrzebach informacyjnych oraz umiejętności identyfikowania, lokalizowania, oceny, organizowania i efektywnego tworzenia, wykorzystywania i przekazywania informacji w celu rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. *Information literacy* traktowana jest jako ważny czynnik warunkujący kształcenie ustawiczne i samokształcenie. Jest bowiem ściśle związana z wiedzą o tym, jak się uczyć<sup>69</sup>.

<sup>67</sup> C. Basili, *Theorems of Information Literacy. A mathematical-like approach to the discourse of Information Literacy*. W: Seria III: ePublikacje Instytutu INiB UJ. (red. M. Kocójowa). Nr 5. Biblioteka: klucz do sukcesu użytkowników. [online] Kraków 2008. [dostęp: 12 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www-old.inib.uj.edu.pl/wyd\\_inib/s3\\_z5/basili-n.pdf](http://www-old.inib.uj.edu.pl/wyd_inib/s3_z5/basili-n.pdf)

<sup>68</sup> B. Torlińska, *Alfabetyzm społeczeństwa wiedzy a kompetencje informacyjne* [W:] *Kompetencje medialne społeczeństwa* (red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski), Poznań 2004, 370-371.

<sup>69</sup> The Prague Declaration "Towards an Information Literate Society" [online] [2003]. [dostęp: 12 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>

Na związek *information literacy* z umiejętnościami samodzielnego uczenia się zwrócono także uwagę podczas Konferencji w Aleksandrii w 2005 r. W tzw. *The Alexandria Proclamation* będącej wynikiem obrad uznano, że *information literacy* stanowi rdzeń uczenia się ustawicznego. Umożliwia ludziom poszukiwanie, ocenę, wykorzystywanie i tworzenie informacji w sposób skuteczny – zarówno do osiągnięcia swoich osobistych celów, jak i społecznych, zawodowych i edukacyjnych. *Information literacy* jest podstawowym prawem człowieka w cyfrowym świecie.

W *Aleksandria Proclamation* podkreślono znaczenie *information literacy* ze względu na to, że:

- obejmuje umiejętności rozpoznawania potrzeb informacyjnych oraz lokalizowania, oceny i tworzenia informacji w różnych kontekstach kulturowych i społecznych;
- ma zasadnicze znaczenie dla przewagi konkurencyjnej poszczególnych osób, przedsiębiorstw (zwłaszcza małych i średnich), regionów i narodów;
- jest kluczowym elementem skutecznego dostępu, wykorzystania i tworzenia wiedzy w celu wsparcia rozwoju gospodarczego, edukacji, systemu opieki zdrowotnej i społecznej;
- wykracza poza obecne technologie obejmując kwestie uczenia się, kształtowania postawy krytycznej i umiejętności interpretacyjnych<sup>70</sup>.

Warto zwrócić uwagę także na propozycję polskiej badaczki problemów edukacji informacyjnej – Hanny Batorowskiej. Uznaje ona *information literacy* jako jeden z elementów kultury informacyjnej<sup>71</sup>. W jej ujęciu kultura informacyjna to:

„sfera aktywności człowieka kształtowana przez jego świadomość informacyjną, wartości wspierające potrzebę alfabetyzacji informacyjnej, postawy emitujące zachowania charakterystyczne dla dojrzałych

---

<sup>70</sup> *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning* [W:] *High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning. Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt November 6-9 2005* (ed. S. Devotion Garner, J.D., M.L.I.S) [online] 2006 [dostęp: 24 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf>

<sup>71</sup> H. Batorowska, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej* [online] [dostęp: 3 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/batorows.pdf>

informacyjnie użytkowników, wynikające z oddziaływania na siebie wymienionych komponentów kultury. Zachowania te powstałe pod wpływem bodźców motywacyjnych i kompetencji informacyjnych oceniane są w procesie tworzenia wiedzy pozytywnie; są równocześnie podporządkowane społecznym wzorom opartym na etyce korzystania z informacji. Odnoszą się do przedmiotów i innych wytworów związanych z działalnością informacyjną lub uczestnictwem w procesie informacyjnym<sup>72</sup>.

H. Batorowska traktuje *information literacy* jako zespół kompetencji informacyjnych, które są konieczne do racjonalnego, a zarazem zgodnego z zasadami etyki, zarządzania informacją i wiedzą, które stanowią podstawę wykształcenia „ludzi twórczych”, umiających dostosować się do zmiennego otoczenia społecznego<sup>73</sup>.

W większości dziś proponowanych prób charakterystyki *information literacy* – bez względu na to czy traktują ją jako zespół kompetencji informacyjnych czy proces ich nabywania wzbogacony wiedzą na temat znaczenia informacji – pojawia się jeden element. *Information literacy* jest niezbędnym warunkiem przygotowania ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie, w którym wiedza jest czynnikiem rozwoju. *Information literacy* daje możliwość ciągłego uczenia się i dostosowywania do zmieniającego się świata.

*Information literacy* trzeba więc wiązać z kompetencjami informacyjnymi – a nie tylko z zestawem umiejętności informacyjnych. Kompetencje rozumiane są bowiem jako połączenie wiedzy, umiejętności i właściwych w danym kontekście postaw<sup>74</sup>. Natomiast umiejętności kojarzone są z wiedzą proceduralną<sup>75</sup>. W kontekście kształcenia ustawicznego i samokształcenia to właśnie tylko takie połączenie przynosi odpowiednie efekty. Edukacja informacyjna jest zatem związana z kształtowaniem kompetencji informacyjnych.

---

<sup>72</sup> H. Batorowska, *Kultura informacyjna...*, s. 73.

<sup>73</sup> Tamże, s. 45.

<sup>74</sup> B. Kędzierska, *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa 2007, s. 43-45; *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)* [Dz. U. E. L394 z dn. 30.12.2006] Załącznik., s. 13-18; *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*, Luksemburg 2007, s. 1.

<sup>75</sup> W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 23.



## **Edukacja informacyjna i biblioteki**

Jak wspomniałam, biblioteki zaangażowały się w prace na rzecz rozwoju edukacji informacyjnej. Nie mogą jednak być w tych działaniach osamotnione – za kształtowanie kompetencji informacyjnych powinien być odpowiedzialny cały system edukacji. Tym bardziej, że *information literacy* wykracza poza typowe kompetencje bibliotekarzy obejmując elementy związane z prowadzeniem pracy badawczej, tworzenia komunikatów, itp. Niemniej rola bibliotek w edukacji informacyjnej może być znaczna. Mogą one i powinny włączyć się w kształtowanie umiejętności informacyjnych powiązanych z ich działaniem.

Po przeanalizowaniu literatury na temat edukacji informacyjnej można spróbować przedstawić model jej realizacji w bibliotece grupującej umiejętności, które powinny być w jej ramach kształcone w następujący sposób:

- 1) definiowanie potrzeby informacyjnej:
  - określenie przeznaczenia informacji,
  - sprecyzowanie potrzeby informacyjnej,
  - ocena stanu własnej wiedzy,
  - sformułowanie problemu;
- 2) przygotowanie i zainicjowanie strategii wyszukiwawczej:
  - identyfikacja kryteriów oceny źródeł,
  - rozpoznanie typów potencjalnych źródeł informacji,
  - wyznaczenie powiązań pomiędzy problemami,
  - przygotowanie listy pojęć, słów kluczowych, deskryptorów, hałów przedmiotowych;
- 3) lokalizacja odpowiednich źródeł i wybór najbardziej wartościowych spośród nich:
  - rozpoznanie różnych systemów organizacji źródeł informacji,
  - lokalizacja przy pomocy katalogów i bibliografii źródeł drukowanych i elektronicznych w najbliższej bibliotece czy centrum informacji,
  - wykorzystywanie zasobów innych bibliotek,
  - wykorzystanie zasobów informacji elektronicznej dostępnych poza bibliotekami,
  - wykorzystanie ludzi jako źródła informacji,
- 4) ocena i zrozumienie uzyskanej informacji:

- rozróżnienie źródeł pierwotnych i wtórnych,
  - określenie autorytatywności, aktualności i niezawodności źródeł,
  - rozróżnienie faktów, opinii, propagandy, punktu widzenia,
  - określenie adresatów i przeznaczenia materiałów,
  - pogrupowanie i klasyfikacja znalezionej informacji,
  - określenie przydatności źródła,
  - zredefiniowanie problemu, jeśli jest taka potrzeba;
- 5) interpretacja informacji i możliwość jej zastosowania w praktyce:
- nowa organizacja informacji,
  - wyciągnięcie wniosków,
- 6) przekazywanie informacji zorganizowanej w odpowiedni sposób:
- przygotowanie właściwej dokumentacji z zachowaniem praw autorskich,
- 7) ocena całego procesu wyszukiwania informacji:
- określenie, na ile końcowy produkt rozwiązał problem informacyjny,
  - rozważenie ewentualnego alternatywnego rozwiązania.

Model ten nie obejmuje wszystkich zagadnień związanych z *information literacy*, jednak uwzględnia te, które są i mogą być realizowane w ramach różnych działań dydaktycznych prowadzonych przez biblioteki.

Biblioteki angażują się w przygotowywanie specjalnych kursów, zajęć, które mają charakter ogólny, a umiejętności na nich nabyte można zastosować podczas wszystkich innych zajęć. Mogą to być szkolenia w wyszukiwaniu informacji, zajęcia na temat roli informacji w świecie, poszanowania własności intelektualnej, itp. To właśnie realizacja tego typu szkoleń stanowi wyzwanie dla współczesnych bibliotekarzy. Pełnią oni często rolę inicjatora działań w tym kierunku. W związku z obecnością elementów *information literacy* w bibliotekach zawód bibliotekarza zmienia się w coraz większym stopniu. Profesja bibliotekarza gubi swój charakter urzędniczy. Nie wiąże się tylko z dostarczaniem odpowiednich dokumentów, czy przygotowanej już informacji. Bibliotekarz staje się dzisiaj swego rodzaju medium pomiędzy chaosem informacyjnym a przeciętnym użytkownikiem informacji; musi więc wypełniać rolę nauczyciela i jednocześnie specjalisty z zakresu informacji, a także konsultanta. Musi wspomagać prace użytkowników

z informacją pokazując jej cenne zasoby, które niekoniecznie można wyszukać przy pomocy najpopularniejszych wyszukiwarek<sup>76</sup>.

Bibliotekarz staje się często przewodnikiem wskazującym odpowiednią metodę postępowania. W trakcie szkoleń bibliotecznych, czy jakichkolwiek zajęć w bibliotece, może on i powinien uczyć, jak efektywnie znaleźć, użyć i ocenić źródła informacji – zarówno elektroniczne, jak i tradycyjne, zachęcać do krytycznej refleksji nad ich naturą i możliwościami wykorzystania. Włączenie elementów krytycznego myślenia do szkoleń bibliotecznych jest dużym obciążeniem dla bibliotekarzy. Wymaga przede wszystkim zmiany podejścia w nauczaniu, większego wkładu pracy w przygotowywanie takich zajęć. Prostsze są bowiem lekcje polegające na wstępnym omówieniu pewnych zasad, podaniu odpowiedniej lektury i przejściu do następnego problemu, niż takie, w których uczniowie odgrywają aktywną rolę, współtworzą je.

Użytkownicy informacji muszą wiedzieć (i zrozumieć) więcej niż to, co widzą na ekranie komputera. W koncepcji edukacji informacyjnej realizowanej w ramach szkolenia bibliotecznego ważne jest wyrobienie umiejętności stawiania sobie pytań: jak? kto? dlaczego? gdzie? Nie mniej ważne wydaje się przygotowanie użytkowników do stworzenia własnej koncepcji wyszukiwania i selekcjonowania informacji. Samo zapoznanie użytkownika ze środowiskiem biblioteki i elektronicznej informacji to trochę za mało. Szkolenia prowadzone w bibliotekach wymagają zmian w metodach nauczania – przejścia na aktywne uczenie, które wymaga myślenia, a jednocześnie uczy go. Do tej pory szkolenia biblioteczne wydawały się skomplikowane bądź skrótowe, a uczniowie czy studenci po ich odbyciu i tak często nie umieli zastosować poznanych rozwiązań. Wprowadzenie nowych metod nauczania może to zmienić.

Edukacja informacyjna to nie tylko przygotowanie ludzi do wyszukiwania informacji, ale także do jej oceny, co wymaga zdolności logicznego, krytycznego rozumowania. Ten rodzaj kształcenia to również wyrabianie postaw kreatywnych tak bardzo potrzebnych w nowoczesnych społeczeństwach: zebrana informacja ma być podstawą do wytworzenia nowego, oryginalnego produktu, bądź stworzenia wiedzy. Nie można więc traktować edukacji informacyjnej tylko jako

---

<sup>76</sup> Por. Ch. Gavin, *Teaching Information Literacy. A Conceptual Approach*, Lanham, Toronto, Plymouth 2008, s. 3-4.

wyrabiania umiejętności narzędziowych wykonywanych niemal mechanicznie, gdyż aby była efektywna, wymaga zaangażowania umysłu i wyrobienia odpowiedniej postawy.

Takie podejście do kształcenia kompetencji informacyjnych w bibliotece oznacza rezygnację z pewnej rutyny i wymaga stałej aktywności i gotowości ze strony bibliotekarza, który musi tak zaplanować lekcję, by studenci, uczniowie sami musieli zaproponować źródła informacji, ocenić je zarówno pod kątem przydatności, jak i autorytatywności. Taki bibliotekarz musi być odpowiednio przygotowany – nie może ograniczyć się jedynie do przyswojenia sobie wiedzy związanej wyłącznie z biblioteką – musi też rozumieć problemy związane z informacją i umieć je przekazać, wytłumaczyć. Wymaga to stałego poszerzania i pogłębiania wiedzy<sup>77</sup>.

Edukacja informacyjna ma wychodzić poza biblioteki, ale nadal to te instytucje są z nią szczególnie związane. Jednak, żeby można było mówić o realizacji edukacji informacyjnej, biblioteki muszą spełnić odpowiednie warunki – muszą to być centra informacyjne, centra medialne, miejsca, w których można się spotkać z każdym rodzajem informacji i w których istnieje możliwość prowadzenia szkoleń z wykorzystaniem wszelkich możliwych środków. Dotyczy to wszystkich typów bibliotek. Drugim niezwykle ważnym elementem jest zaangażowanie bibliotekarzy, ich przygotowanie, kreatywna postawa i zmiana nastawienia do zawodu. Bibliotekarz prawdopodobnie będzie coraz częściej pełnił rolę nauczyciela, konsultanta, doradcy, niż tylko pośrednika w dotarciu do informacji.

Problem właściwego przygotowania bibliotekarzy do pełnienia nowych funkcji jest niezwykle ważny. W stosunku do bibliotekarzy szkolnych Mariola Antczak określa jako konieczne do prowadzenia działalności edukacyjnej następujące kompetencje: uczenia się, myślenia, poszukiwania, doskonalenia, komunikowania się, współpracy, działania<sup>78</sup>. Wydaje się, że wymagania te można odnieść także do pracowników innych bibliotek. Zauważyć jednak trzeba, że od tych ostatnich można oczekiwać też odmiennych kompetencji, co wynika m.in.

---

<sup>77</sup> C. Atton, *Using critical thinking as a basis for library user education*, *Journal of Academic Librarianship* 1994, nr 20, s. 310-313; C. Gibson, *op.cit.*, s. 32-33.

<sup>78</sup> M. Antczak, *Rola bibliotek i bibliotekarzy szkolnych w edukacji społeczeństwa informacyjnego na tle przeobrażeń oświatowych w Polsce w latach 1989-2007*, Łódź 2010, s. 243-244.

z form pracy, jakie mogą podjąć oraz – użytkowników, na rzecz których pracują.

Jak zaznacza M. Antczak grupa bibliotekarzy jest dziś właściwie przygotowywana do nowych wyzwań, ale niestety nie zawsze wykorzystuje się ich potencjał<sup>79</sup>.

Uczelnie kształcące kadry na potrzeby bibliotek zauważyły konieczność wprowadzenia elementów *information literacy* do programu kształcenia. O problemie tym dyskutowano m.in. podczas spotkania organizowanego przez IFLA w Borås w sierpniu 2010 r.<sup>80</sup>. Zwrócić na niego uwagę także EUCLID (European Association for Library & Information Education and Research) podczas obrad w Kopenhadze w 2005 r.<sup>81</sup>. W Polsce w standardach kształcenia z zakresu informacji naukowej i bibliotekoznawstwa w grupie treści kierunkowych również pojawia się zagadnienie *information literacy*<sup>82</sup>.

W dokumencie *Strategia SBP na lata 2010 – 2021* za jeden z celów szczegółowych organizacji uznano podjęcie prac związanych z opracowaniem i upowszechnianiem standardów w dziedzinie bibliotekarstwa. Standardy wypracowywane przez SBP mogłyby mieć zastosowanie zwłaszcza w odniesieniu do różnego rodzaju kursów dla bibliotekarzy, których w dobie kształcenia się ustawicznego pojawia się coraz więcej. Chęci stworzenia takich standardów zostały potwierdzone jesienią 2011 r. podczas spotkania przedstawicieli ośrodków kształcenia bibliotekarzy i bibliotekarzy. Wówczas podczas dyskusji uzupełniono listę głównych bloków tematycznych, które powinny być brane pod uwagę podczas kształcenia bibliotekarzy, o problematykę edukacji informacyjnej (*information literacy*).

---

<sup>79</sup> Tamże, s. 256-258.

<sup>80</sup> *Cooperation and Collaboration in Teaching and Research: Trends in Library and Information Studies Education. IFLA Satellite Meeting, 8-9 August 2010, Borås, Sweden* [online] 2010 [dostęp: 12 listopada 2011]. Dostępny w WWW: <http://conf.euclid-lis.eu/index.php/IFLA2010/IFLA2010/schedConf/presentations>

<sup>81</sup> *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education* (red. L. Kajberg, L. Lørring) [online] Copenhagen 2005, s. 65-81. [dostęp: 4 listopada 2011]. Dostępny w WWW: <http://dspace.unipr.cilea.it/bitstream/1889/1704/1/EUCLID%20European%20ILIS%20curriculum.pdf>

<sup>82</sup> *Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo* [online]. [dostęp: 4 listopada 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gAllery/23/61/2361/44\\_informacja\\_naukowa\\_i\\_bibliotekoznawstwo.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/23/61/2361/44_informacja_naukowa_i_bibliotekoznawstwo.pdf)

Ażeby osiągnąć dobre rezultaty w zakresie edukacji informacyjnej obok angażowania do tego dobrze przygotowanych bibliotekarzy, trzeba opracować programy pracy. Powstało już wiele takich projektów. Początkowo to właśnie bibliotekarze byli ich głównymi inicjatorami i twórcami. Dzisiaj do tego typu prac włączają się nauczyciele poszczególnych przedmiotów oraz – co wydaje się bardzo ważne – administracja. Bez tej współpracy powodzenie edukacji informacyjnej wydaje się wątpliwe. Informacja jest dostępna wszędzie – nie tylko w bibliotekach, więc uczniowie, studenci powinni mieć ją wszędzie odnaleźć. Z drugiej strony wiedza jest budowana na podstawie zgromadzonej informacji, czyli na każdym przedmiocie powinno się egzekwować umiejętności jej wyszukiwania. Do tego potrzebne jest zrozumienie ze strony nauczycieli i wspomaganie inicjatyw bibliotekarzy. Wspólnie powinni wypracowywać pewne standardy, wspólnie tworzyć program nauczania obejmujący także specjalne kursy z *information literacy*<sup>83</sup>.

W ostatnich latach pojawia się coraz więcej nowych projektów przyczyniających się do ciągłego rozwoju idei *information literacy* i jej promocji. Zainteresowanie tematem właściwego, odpowiedniego do wyznań współczesnego świata przygotowania użytkowników biblioteki i informacji przejawia się także poprzez jego obecność na konferencjach, w literaturze bibliotekarskiej, publikowanie skoncentrowanych na tej problematyce czasopism takich jak: „Research Strategies”, „Journal of Information Literacy”, „Communications in Information Literacy”, „Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education”. Jednak samo istnienie organizacji, standardów, publikacji nie stanowi jeszcze o powodzeniu idei *information literacy*. Najważniejsze jest to, w jaki sposób instytucje kształcające próbują zaimplementować programy z tego zakresu, na ile są do tego przygotowane i czy w ogóle istnieje świadomość potrzeby prowadzenia zajęć z zakresu edukacji informacyjnej.

*Information literacy* jest złożonym zjawiskiem. Jak już wspomniałam, nie ogranicza się tylko do przygotowania do posługiwania się odpowiednimi narzędziami wyszukiwania informacji, lecz ma znacznie szerszy wymiar. Biblioteki szkół różnych szczebli powinny starać się

---

<sup>83</sup> Por. D. Isbell, C. Hammond, *Information literacy competencies*, *College & Research Libraries News* 1993, vol. 54, nr 6, s. 325-327; H. Rader, *Bibliographic instruction or information literacy*, *College & Research Libraries News* 1990, vol. 51, nr 1, s. 20.

wdrożyć do swoich programów naukę tych nieodzownych dziś umiejętności. W Stanach Zjednoczonych – kolebce koncepcji *information literacy* – edukacja z zakresu kształcenia kompetencji informacyjnych jest wprowadzana do programów od kilkunastu co najmniej lat. Dzieje się tak na każdym poziomie edukacyjnym: od szkoły podstawowej po uniwersytety. Olbrzymi udział w tych działaniach mają biblioteki. Powstało już wiele projektów związanych z implementacją *information literacy* w szkołach. Ich charakter zależy od rozmaitych czynników, m.in. od tego, jakie standardy przyjęto, jak szkoła jest przygotowana i jakimi kwalifikacjami może pochwalić się jej kadra nauczająca, a także od nastawienia całego środowiska związanego z konkretną instytucją.

W różnych typach szkół w Stanach Zjednoczonych biblioteki prowadzą specjalne kursy z zakresu *information literacy*. Czasami są powiązane z innymi przedmiotami, często jednak odbywają się szkolenia o charakterze bardziej ogólnym i wprowadzającym. Wiele inicjatyw dotyczących edukacji informacyjnej podjęły także środowiska bibliotekarzy australijskich, brytyjskich, skandynawskich<sup>84</sup>. W zasadzie we wszystkich krajach edukacja informacyjna jest odpowiedzią na konieczność tworzenia odpowiednich warunków do wykształcenia nawyku i umiejętności uczenia się ustawicznego i samodzielnego. Uznana jest ona za ten element systemu edukacji, który może mieć poważny wpływ na kształtowanie się nowoczesnego społeczeństwa opartego na wiedzy. Aby być tak postrzeganą, edukacja informacyjna musi obejmować odpowiednią problematykę i kształtować określone postawy i umiejętności; musi być także realizowana we właściwy sposób.

Analizując różnego rodzaju programy i projekty oraz wszelkie inicjatywy związane z edukacją informacyjną podejmowane przez środowisko bibliotekarzy na całym świecie zauważyć można, że współczesne jej modele mają przygotowywać nie tylko w zakresie pewnych umiejętności narzędziowych, częściej utożsamianych z tzw. *computer literacy*, nie powinno się jej też ograniczać jedynie do wyszukiwania informacji. Edukacja informacyjna w społeczeństwie wiedzy to całokształt działań związanych z efektywnym wykorzystaniem informacji, a więc również z tworzeniem nowej informacji. W społeczeństwie nowej ja-

---

<sup>84</sup> Por. *Information Literacy: an International State-of-The Art Report. Second Draft* (Red. J. Lau) W: Infolit Global [online] 2007 [dostęp: 29 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.infolitglobal.info/en/>

kości jest to niesłuchanie ważne, tak jak umieszczenie wspomnianych działań w odpowiednim kontekście kulturowym, społecznym, ekonomicznym, itp. W związku z tym przygotowanie do posługiwania się informacją nie może obejmować tylko bibliotek, chociaż te instytucje nadal pełnią kluczową rolę w tym zakresie.



# Rozdział IV:

---

## **Działalność organizacji bibliotekarskich na rzecz kształtowania kompetencji informacyjnych**

---

Bibliotekarze wykazali się szczególnym zainteresowaniem włączeniem się w proces edukacji informacyjnej, która ma wyposażyć ludzi w jedne z ważniejszych dziś kompetencji – kompetencje informacyjne. Trudno jest jednak w jednym miejscu przedstawić liczne inicjatywy podejmowane przez poszczególne biblioteki. Próba ich przeglądu dla poszczególnych krajów jest dokonywana m.in. przez IFLA, która publikuje *Information Literacy State of the Art Reports* w swoim serwisie internetowym. Część europejskich inicjatyw w zakresie *information literacy* została odnotowana w European Observatory on IL Policies and Research portalu EnIL. Bogatym źródłem informacji na temat tego, co dzieje się w poszczególnych krajach w związku z *information literacy* jest również portal InfoLit Global ([www.infolitglobal.info](http://www.infolitglobal.info)). Informacje o działaniach bibliotek różnych typów w zakresie kształtowania kompetencji informacyjnych ukazują się też w licznych artykułach w czasopiśmie naukowych i fachowych oraz publikacjach książkowych. Ze względu na ogrom materiału w niniejszej publikacji nie zostaną przedstawione inicjatywy poszczególnych bibliotek włączających się w proces edukacji informacyjnej. Warto natomiast przyjrzeć się działaniom w zakresie kształtowania kompetencji informacyjnych prowadzonym przez organizacje bibliotekarskie.

## **International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA, Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich)**

Problematyka edukacji użytkowników informacji w pracach IFLA jest podejmowana od dawna, gdyż jak wspomniałam, w praktyce bibliotekarskiej nie jest ona nowością. Jednak wraz z pojawieniem się idei *information literacy*, która w odmienny – niż do tej pory – sposób traktowała kształcenie użytkowników, zaczęto także w ramach tej organizacji podejmować dyskusję na temat nowych trendów. W ramach IFLA zaczęły powstawać specjalne grupy zainteresowań problematyką przygotowania ludzi do posługiwania się informacją. Najpierw powołano do życia Round Table on User Education. Z czasem, gdy koncepcja *information literacy* stała się popularna w środowisku bibliotekarzy, został przemianowany na Round Table on Information Literacy. Zmiana nazwy wskazywała w jakim kierunku zmierza polityka IFLA odnośnie kształcenia użytkowników. Było to także wyrazem uznania koncepcji *information literacy* przez tę światową organizację. Prace dotyczące rozwoju *information literacy* w środowisku bibliotekarskim były na tyle istotne i budzące zainteresowanie, że w końcu, w 2002 r. powołano Information Literacy Section (ILS IFLA). Jest ona jedną z prężniej działających sekcji w ramach IFLA.

Jej głównym celem jest popieranie współpracy międzynarodowej na rzecz rozwoju edukacji użytkowników informacji wszystkich typów bibliotek. W związku z tym ściśle współdziała z innymi agendami IFLA oraz organizacjami i stowarzyszeniami zajmującymi się tą problematyką – także z UNESCO. W toku prac sekcji zwraca się uwagę na różne aspekty edukacji informacyjnej: *information literacy*, metody nauczania, wykorzystanie komputera i zasobów sieciowych, edukację zdalną, przygotowanie bibliotekarzy do nowej funkcji, ocenę umiejętności informacyjnych, rozwój programów z zakresu *information literacy*, współpracę między bibliotekarzami a nauczycielami. Aby promować zagadnienia edukacji informacyjnej ILS organizuje sesje w ramach corocznych konferencji IFLA. Przedstawiciele środowisk bibliotekarskich z różnych krajów mają wówczas okazję przedstawić swoje doświadczenia w tym zakresie, problemy i sposoby ich rozwią-

zania, a także nawiązać bliższe kontakty mogące owocować późniejszą współpracą. Każda z takich sesji odbywa się pod innym tytułem, co odzwierciedla różne zagadnienia związane z edukacją informacyjną. Na przykład w roku 2011 zajmowano się znaczeniem *information literacy* dla wielokulturowej populacji, a na rok 2012 r. przyjęto jako temat przewodni związku edukacji informacyjnej z e-learningiem. Przy okazji corocznych konferencji organizowane są także inne imprezy, np. w 2003 r. były to warsztaty „Using Assesment as Tool to Improve Learning”<sup>1</sup>. Do zadań tej sekcji należy również wspieranie programów związanych z przysposobieniem informacyjnym w poszczególnych krajach, pomoc w nawiązywaniu kontaktów pomiędzy bibliotekarzami zajmującymi się podobną tematyką, przygotowywanie tłumaczeń przydatnych materiałów, a także publikowanie przeglądów dotyczących sytuacji *information literacy* w poszczególnych krajach, itp.<sup>2</sup>

W ramach IFLA Informtion Literacy Section realizowanych było i jest szereg projektów związanych z koncepcją kształtowania kompetencji informacyjnych. Jednym z najważniejszych było powołanie do życia – we współpracy z UNESCO – Information Literacy Resources Directory. Jest to rodzaj katalogu uwzględniającego materiały z całego świata dotyczące kształtowania kompetencji informacyjnych. Stał się częścią serwisu IFLA i UNESCO poświęconego *information literacy*: InfoLit Global. ILS IFLA także podjęła prace nad projektem: *International Information Literacy Certificate*<sup>3</sup> nawiązującym do E/ICDL (European/International Computer Driving Licence), który jednak nie do końca spotkał się z przychylnością<sup>4</sup>. ILS IFLA we współpracy z UNESCO ogłosiła również międzynarodowy konkurs na logo-sym-

<sup>1</sup> L. Murtha, E. Stec, M. Wilt, *Using Assesment as Tool to Improve Learning: an IFLA Workshop*, IFLA Journal 2006, vol. 32, nr 4, s. 294-309.

<sup>2</sup> B. Wittkopf, dz. cyt., s.; H. B. Rader, *The learning...*, s. 223; H. B. Rader, *User education and information literacy for the next decade: an international perspective*, Reference Services Review 1996, vol. 24, nr 2, s. 73-74; *Information Literacy Section* [online]. [dostęp: 8 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/VII/s42/sil.htm>; *Strategic Plan, User Education (RT)* [online]. 2002 [dostęp: 8 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/VII/s42/annual/spucer.htm>

<sup>3</sup> C. P. Ureña, *The International Information Literacy Certificate: a global profesionnam challenge?* IFLA Journal 2003, vol. 29, nr 4, s. 388-390.

<sup>4</sup> Por. S. Webber, *An International Information Literacy Certificate: opportunity or dead-end?* W: World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council 1-9 August 2003, Berlin [online] 2003. [dostęp: 13 maja 2011]. Dostępny w WWW: <http://archive.ifla.org/IV/ifla69/papers/199c-Webber.pdf>

bol *information literacy*. 11 sierpnia 2008 r. ogłoszono wyniki – zwycięzcą został Edgar Perez z Kuby. Dziś wiele materiałów związanych z *information literacy* oznaczonych jest właśnie tym symbolem.

Współpraca IFLA z UNESCO zaowocowała także opracowaniem dokumentu *IFLA Media and Information Literacy Recommendations*, który został oficjalnie zatwierdzony w grudniu 2011 r.

Information Literacy Section IFLA przygotowuje również szereg publikacji na temat edukacji informacyjnej. Są to m.in.: coroczny „Annual Report”, „Information Literacy Section Newsletter”, raporty – dotyczące różnych inicjatyw związanych z *information literacy* realizowanych w poszczególnych krajach, a także publikacje o charakterze ogólnym – wśród nich szczególnie cenne są te, które zawierają wskazówki dotyczące oceny kompetencji informacyjnych (*Guidelines for Information Literacy assessment* Eileen Stec) czy zawierające propozycje standardów z zakresu edukacji informacyjnej (*Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning by Final draft* Jesusa Lau).

Information Literacy Section była także współorganizatorem (wraz z UNESCO i NFIL) odbywającej się w październiku 2005 r. konferencji Colloquium on Information Literacy and Life Long Learning w Bibliotheca Alexandrina, na której przyjęto tzw. deklarację Aleksandryjską na temat kształtowania kompetencji informacyjnych i kształcenia ustawicznego (*Beacons Of The Information Society. The Alexandria Proclamation On Information Literacy And Lifelong Learning*). Jest to jeden z najważniejszych dokumentów, w których przedstawiono znaczenie *information literacy* we współczesnych społeczeństwach – zwłaszcza w kontekście kształcenia ustawicznego, które, jak wspomniano, jest jedną z cech charakterystycznych powstającego społeczeństwa wiedzy.

---

## **International Association of School Librarianship – (IASL, Międzynarodowe Stowarzyszenie Bibliotekarstwa Szkolnego)**

---

International Association of School Librarianship (IASL) powstało w 1971 r. z inicjatywy członków World Confederation of Organizations of the Teaching Profession podjętej już w latach 60. XX w. Głównym celem tej organizacji jest rozwój bibliotek szkolnych jako ważnego

uczestnika procesu edukacji. Dzięki niej istnieje możliwość wymiany doświadczeń pomiędzy bibliotekarzami, nauczycielami, wydawcami, przedstawicielami administracji szkolnej oraz wszystkimi zainteresowanymi problematyką bibliotekarstwa szkolnego z całego świata.

Jako, że IASL zwraca szczególną uwagę na znaczenie bibliotek szkolnych w edukacji, nie mogło w jego działaniach zabraknąć takich, które związane są z edukacją informacyjną. Odpowiada za to Special Interest Group – Information Literacy. Do głównych jej zadań należy promowanie edukacji informacyjnej jako jednego z najważniejszych elementów programów szkolnych. Prowadzi ona działania na rzecz integracji problematyki kształtowania kompetencji informacyjnych z programami nauczania, a także z praktyką szkolną. Wspiera różne inicjatywy w tym zakresie, przedstawia wskazówki wsparte dobrymi praktykami, które są pomocą zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli i bibliotekarzy. Do ważniejszych zadań stojących przed IASL należy wspieranie wszelkiej współpracy na rzecz edukacji informacyjnej w obrębie całego środowiska szkolnego, a zwłaszcza bibliotekarzy i nauczycieli.

IASL prowadzi także badania dotyczące edukacji informacyjnej – zwłaszcza w kontekście bibliotekarstwa szkolnego, określa krajowe programy w tym zakresie, czy wskazuje właściwą politykę szkół związaną z wdrażaniem elementów *information literacy*<sup>5</sup>.

## **American Library Association** **(ALA, Stowarzyszenie Bibliotek Amerykańskich)**

American Library Association (ALA) jest jedną z tych organizacji bibliotekarskich, które – chociaż mają zasięg krajowy – wywarły wielki wpływ na rozwój koncepcji *information literacy*. Początkowo kwestiami związanymi z edukacją informacyjną zajmował się Instruction in the Use of Libraries Committee. Problematyka ta była również obecna w pracach Library Instruction Round Table (LIRT), który zajmował się wszystkimi typami bibliotek. Również w innych sekcjach ALA (np. w Adult Lifelong Learning Section of the Public Library As-

---

<sup>5</sup> *Special Interest Group – Information Literacy*. W: International Association of School Librarianship [online] 2008 [dostęp: 11 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: [http://www.iasl-online.org/about/sigs/sig\\_infoliteracy.html](http://www.iasl-online.org/about/sigs/sig_infoliteracy.html)

sociation Division) pojawiło się zainteresowanie edukacją użytkowników informacji. Tematyka *information literacy* jest obecna szczególnie w pracach Association of College and Research Libraries oraz American Association of School Libraries.

Dyskusja na temat edukacji użytkowników informacji i koncepcji *information literacy*, która toczyła się w ALA doczekała się podsumowania w 1989 r. Wówczas to Presidential Committee on Information Literacy ogłosił swój raport na temat kształtowania kompetencji informacyjnych<sup>6</sup>. Stał się on jednym z najważniejszych dokumentów odnoszących się do *information literacy*, na który powoływało i powołuje się liczne grono badaczy tej koncepcji i który stanowił punkt wyjścia do dalszych prac mających na celu implementację elementów edukacji informacyjnej do programów nauczania na wszystkich poziomach. Shirley Behrens uznała ogłoszenie tego raportu za jedno z dwóch kluczowych dla rozwoju *information literacy* wydarzeń<sup>7</sup>.

ALA jest olbrzymią organizacją o dość złożonej strukturze organizacyjnej. Dla rozwoju *information literacy* istotne są także działania realizowane w poszczególnych jej sekcjach (division). Zwłaszcza dwie organizacje w tym obszarze mają znaczące dokonania.

### **Association of College and Research Libraries (ACRL, Stowarzyszenie Bibliotek Akademickich i Naukowych)**

W 1971 r. przy Association of College and Research Libraries powołano ACRL Task Force on Bibliographic Instruction. W 1977 r. przekształcona została w Bibliographic Instruction Section (BIS), a w 1990 r. w Information Section (IS ACRL). Działalność tej organizacji była skoncentrowana głównie na szkoleniach użytkowników bibliotek akademickich, czego wyrazem było opublikowanie już w kwietniu 1980 r. dokumentu *Research Agenda for Bibliographic Instruction*, w którym nakreślono główne kierunki badań związanych z programami szkoleń w bibliotekach akademickich. W związku ze zmianami dokonującymi się w tym zakresie dziesięć lat później przygotowano

---

<sup>6</sup> *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy Statement* [online]. 1989, dz. cyt.

<sup>7</sup> S. Behrens, dz. cyt., s. 315.

nowy dokument: *Research Agenda for Library Instruction and Information Literacy*, który przedstawiał nowe problemy dotyczące edukacji informacyjnej na poziomie szkolnictwa wyższego<sup>8</sup>.

Problematyka przysposobienia informacyjnego studentów stała się szczególnie obecna w pracach ACRL w latach dziewięćdziesiątych – wyrazem tego są odpowiednie zapisy w wydawanych wówczas standardach dotyczących pracy bibliotek akademickich. ACRL zaangażowało się również w opracowanie standardów dotyczących kształtowania kompetencji informacyjnych na poziomie szkolnictwa wyższego – opublikowało je w styczniu 2000 r. pod tytułem: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Rok później przygotowano publikację na temat celów szkoleń informacyjnych stanowiącą uzupełnienie standardów, a w 2003 r. opracowano również wskazówki pomocne w implementacji programów z tego zakresu<sup>9</sup>. W ciągu kolejnych lat przygotowywano standardy dla poszczególnych dyscyplin, a także materiały typu: przewodniki, wytyczne, wskazówki dotyczące możliwości realizowania *information literacy* w szkołach wyższych<sup>10</sup>.

Instruction Section realizuje wiele projektów związanych z promowaniem *information literacy*. Należy do nich PRIMO: Peer-Reviewed Instructional Materials Online – baza materiałów instruktażowych, które można wykorzystać do rozwijania własnych przedsięwzięć w zakresie kształtowania kompetencji informacyjnych. Ponadto w ramach IS ACRL przygotowuje się szereg publikacji dotyczących edukacji informacyjnej realizowanej w szkolnictwie wyższym. Od 1978 r. organi-

---

<sup>8</sup> B. Wittkopf, dz. cyt., s. 119; H. B. Rader, *The learning...*, s. 221; ALA. *Research Agenda for Library Instruction and Information Literacy* [online]. [dostęp: 10 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/ala/acrlbucket/is/iscommittees/webpages/research/researchagendalibrary.htm>; *Instruction Section: How It All Began* w: *Association of College and Research Libraries (ACRL)* [online] [dostęp: 14 stycznia 2012]. dostępny w WWW: <http://www.ala.org/acrl/aboutacrl/directoryofleadership/sections/is/iswebsite/about/howallbegan>

<sup>9</sup> *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [online]. Chicago 2000 [dostęp: 19 kwietnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>; *Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians* [online]. 2001 [dostęp: 13 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/acrl/standards/objectivesinformation>; *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries* [online]. 2003 [dostęp: 14 marca 2004]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>

<sup>10</sup> Więcej na ten temat w kolejnym rozdziale.

zowana jest też corocznie konferencja poświęcona kształceniu użytkowników informacji.

## **ACRL Institute for Information Literacy** **(IIL, Instytut Edukacji Informacyjnej)**

W maju 1997 r. na konferencji LOEX<sup>11</sup> pojawił się projekt powołania instytutu zajmującego się edukacją informacyjną w jej różnych aspektach. ACRL podchwyciło tę propozycję i wkrótce idea została wcielona w życie. Tak powstał National Information Literacy Institute przemianowany wkrótce na Institute for Information Literacy (ACRL IIL). Organizacja ta zrzesza głównie bibliotekarzy. Po raz pierwszy spotkali się w styczniu 1998 r. Przedstawiono wówczas główne cele działalności ACRL IIL. Należą do nich m.in.: przygotowanie bibliotekarzy do zadań edukacyjnych („Immersion Program” – program jest ciągle kontynuowany), wspieranie implementacji programów z zakresu *information literacy* („Institutional Strategies” – program został ukończony i zamknięty), wspieranie wszelkiej współpracy w obrębie społeczności edukacyjnej dla popierania idei *information literacy* („Community Partnerships”)

Do zadań IIL ACRL należało również przygotowanie portalu zawierającego materiały dotyczące edukacji informacyjnej oraz pomoc w tworzeniu i implementacji standardów ACRL dotyczących kształtowania kompetencji informacyjnych, a także współpraca przy wprowadzaniu elementów *information literacy* do programów nauczania na poziomie szkolnictwa wyższego.

W ramach IIL ACRL prowadzono także badania na temat integracji elementów *information literacy* z programem nauczania i możliwości zastosowania standardów ACRL w działalności bibliotek szkół wyższych.

---

<sup>11</sup> LOEX (Library Orientation Exchange) – centralna agencja (clearinghouse) o charakterze edukacyjnym i niekomercyjnym, gromadząca i udostępniająca informacje dotyczące szkoleń bibliotecznych i *information literacy*. Powstała w 1971 r. po First Annual Conference on Library Orientation w Eastern Michigan University. Jest nie tylko repozytorium materiałów na temat szkoleń bibliotecznych i IL, ale także gospodarzem corocznej konferencji, na której mają okazję wymienić się doświadczeniami bibliotekarze z wielu regionów świata. W 2011 r. LOEX zrzeszała 650 bibliotek członkowskich ze Stanów Zjednoczonych, ale także z Kanady, Wysp Karaibskich, Europy, Australii i Nowej Zelandii.



## **American Association of School Libraries** **(AASL, Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy Szkolnych)**

---

Drugą ważną organizacją bibliotekarską zrzeszoną w ALA i stanowiącą jej sekcję, która w szczególny sposób przyczyniła się do rozwoju *information literacy*, jest American Association of School Libraries (AASL). W Stanach Zjednoczonych wyróżnienie edukacyjnej roli bibliotek szkolnych nie było nowością, o czym świadczy szereg standardów i wytycznych przygotowanych już od pierwszej połowy XX wieku dotyczących ich funkcjonowania oraz pracy bibliotekarzy szkolnych<sup>12</sup>. W drugiej połowie XX stulecia działalność bibliotek szkolnych zmieniła się wraz z dokonującymi się zmianami w samej szkole i środowisku informacyjnym, a szczególnie wraz z rozwojem technologii informacyjnej. Jednym z przejawów nowego podejścia do edukacji informacyjnej w szkołach było stworzenie w 1988 r. przez American Association of School Libraries wraz Association for Educational Communications and Technology projektu Information Power. Jednym z jego wyników było opublikowanie *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*<sup>13</sup>, a 10 lat później *Information Power: Building Partnership for Learning*. Ta ostatnia publikacja zawiera standardy dla uczniów określające konieczne dziś umiejętności znane jako: *Nine Information Literacy Standards for Student Learning*. Głównym celem jest pomoc uczniom w osiągnięciu biegłości jako producentów i konsumentów informacji. Stanowią one także pewne wskazówki do tworzenia programu nauczania uwzględniającego problematykę kształtowania kompetencji informacyjnych. Publikacji tej towarzyszyły liczne wydawnictwa pomagające zaimplementować nowe wskazówki w szkołach<sup>14</sup>. AASL kontynuowało prace na rzecz stworzenia wy-

<sup>12</sup> Zob.: M. Drzewiecki, *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*, Warszawa 2001, s. 64-115.

<sup>13</sup> *Information Literacy in an Information Society*, ERIC Digest [online]. 1994 [dostęp: 27 października 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed372756.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed372756.html)

<sup>14</sup> E. Plotnick, *Information Literacy*, ERIC Digest [online]. 1999 [dostęp: 8 lutego 2000]. ED427777. Dostępny w WWW: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed427777.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed427777.html); P. Senn Breivik, *Take II...*, s. 272; zob. też: *The Nine Information Literacy Standards for Student Learning* [online]. 1998 [dostęp: 19 kwietnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.infolit.org/definitions/9standards.htm>; *Information Power. Building Partnership for Learning* [online]. 1998 [dostęp: 7 grudnia 2002]. Dostępny w WWW: [http://www.ala.org/aasl/ip\\_toc.html](http://www.ala.org/aasl/ip_toc.html)

tycznych dotyczących realizacji edukacji informacyjnej przez biblioteki szkolnej na poziomie właściwym w stosunku do potrzeb współczesnych społeczeństw. W 2007 r. opublikowało *Standards for the 21st – Century Learner*, które w dużej mierze dotyczą właśnie edukacji informacyjnej. AASL zwróciło również uwagę na właściwe przygotowanie bibliotekarzy do pełnienia nowej roli, czego wyrazem było zamieszczenie w *ALA/AASL Standards For Initial Programs for School Library Media Specialist Preparation* (zarówno w wersji z 2003 r., jak i ostaniej – z 2010 r.)<sup>15</sup> zaleceń dotyczących właściwych postaw odnośnie włączania elementów edukacji informacyjnej do prac bibliotekii szkolnej.

### **National Forum on Information Literacy (NFIL, Narodowe Forum ds. Edukacji Informacyjnej)**

National Forum on Information Literacy jest organizacją, której działalność koncentruje się na edukacji użytkowników informacji. Bodźcem do jej powstania było oświadczenia ALA z 1989 r. National Forum on Information Literacy zaczęło swą działalność 9 listopada 1989 r. Dziś zrzesza ponad 90 organizacji w różny sposób związanych z systemem edukacji i bibliotekami. W jej pracach uczestniczy wielu bibliotekarzy. Głównym celem NFIL stało się wspieranie wszelkich działań na rzecz przysposobienia informacyjnego w skali całego kraju. Poprzez instytucje członkowskie Forum prowadzi badania nad rolą informacji w życiu współczesnego człowieka, wspiera, inicjuje i monitoruje różne projekty zarówno w USA jak i poza tym krajem, współpracuje z nauczycielami dbając o ich dobre przygotowanie do nowych wyzwań, a także współdziała z departamentami edukacji w poszczególnych stanach. NFIL zainicjowało m.in. prowadzenie badań na temat *information literacy* i jej roli w edukacji, których ukoronowaniem było opublikowanie przez Christine Doyle *Outcome Measures for In-*

---

<sup>15</sup> ALA/AASL *Standards For Initial Programs for School Library Media Specialist Preparation* [online] 2003 [dostęp: 30 marca 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/ala-aasl\\_slms2003.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/ala-aasl_slms2003.pdf); ALA/AASL *Standards for Initial Preparation of School Librarians (2010)* [online] 2010. [dostęp: 28 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/2010\\_standards\\_with\\_rubrics\\_and\\_statements\\_1-31-11.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/2010_standards_with_rubrics_and_statements_1-31-11.pdf)

*formation Literacy within the National Education Goals of 1990*<sup>16</sup>, który to dokument przez lata stanowił podstawę definiowania *information literacy*.

W marcu 1998 r. National Forum on Information Literacy wydało *A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, który jest rozwinięciem raportu ALA z 1989 r.

NFIL jest też organizatorem konferencji, seminariów, warsztatów, itp. poświęconych zagadnieniom edukacji informacyjnej. Do najważniejszych wydarzeń tego typu zaliczyć trzeba Information Literacy Meeting of Experts<sup>17</sup>, który odbył się w Pradze we wrześniu 2003 r. Jego rezultatem było opracowanie *the Prague Declaration*. NFIL było jego współorganizatorem obok UNESCO i United States Commission on Libraries and Information Science. Kolejnym, równie ważnym wydarzeniem, było Colloquium on Information Literacy and Life Long Learning w Bibliotheca Alexandrina, które zostało przygotowane przez NFIL, IFLA oraz UNESCO.

NFIL było także inicjatorem powołania do życia w 2003 r. International Alliance on Information Literacy. Jest to obecnie jedna z najważniejszych i największych organizacji zajmujących się problematyką kształtowania kompetencji informacyjnych w USA.

## **Bibliotekarskie organizacje w Australii**

---

Australia należy do krajów, w których koncepcja *information literacy* jest szczególnie popularna. Wynika to zarówno z polityki rządu tego kraju, jak i działań organizacji bibliotekarskich oraz edukacyjnych.

W Australii problemowi edukacji informacyjnej zaczęto poświęcać szczególną uwagę pod koniec lat osiemdziesiątych, co było związane m.in. z ogólnymi kierunkami polityki edukacyjnej kraju. W 1989 r. Australian Education Council w *The common and agreed national goals for schooling in Australia* wskazał kilka celów, które stały przed całym australijskim systemem edukacji, a których nie można realizować bez odpowiedniego przygotowania do posługiwania się informacją. Wagę edukacji z zakresu wykorzystywania informacji przedstawiono w tzw.

---

<sup>16</sup> Ch. S. Doyle, *Outcome...*

<sup>17</sup> <http://www.bibalex.org/infolit2005/finalreportprague.pdf>

Raporcie Rossa (*Library provision in higher education institutions*, Canberra 1990), Raporcie Meyera (*Key competencies. Report of the committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment related key competencies for post compulsory education and training*, Melbourne 1992) oraz wydanych przez Higher Education Council *Achieving quality of higher education* (Canberra 1992). W dokumentach tych uznano zbieranie, analizowanie i organizowanie informacji jako kluczowe kompetencje edukacyjne niezbędne do realizacji uczenia się ustawicznego. W raporcie *Developing lifelong learners through undergraduate education* (tzw. Candy Report – Canberra 1994) położono jeszcze większy nacisk na problem *information literacy* w kontekście całej edukacji – uznano ją za najważniejszy element przygotowania do nauki tego, jak się uczyć. Dziś *information literacy* jest uważana w Australii za kluczowy element pozwalający zamienić informację w wiedzę. Dostrzeżony został związek tego procesu z uczeniem się ustawicznym, które jest uważane za konieczny element powstania społeczeństwa wiedzy. W Australii problem uczenia się ustawicznego od początku lat dziewięćdziesiątych wydaje się sprawą priorytetową. Rządy tego kraju starają się wykreować kulturę uczenia się, upowszechnić ideę uczenia się ustawicznego. W kontekście tej właśnie działalności edukacja informacyjna nabiera szczególnego znaczenia<sup>18</sup>.

Sprzyjająca polityka edukacyjna państwa spowodowała, że organizacje bibliotekarskie z wielką energią przyłączyły się do rozwijania koncepcji *information literacy* oraz implementacji jej założeń.

Problematyka kształtowania kompetencji informacyjnych znalazła się w centrum uwagi **Australian Library and Information Association** (ALIA). Przy stowarzyszeniu tym w 1998 r. powstała Information Literacy Special Interest Group, która czyni wszelkie starania by upowszechnić ideę *information literacy*. ALIA (a od 2001 r. także ANZIIL) od początku lat dziewięćdziesiątych XX w. organizowała co dwa lata konferencję na temat edukacji informacyjnej<sup>19</sup>. Z jej inicjatywy ukazu-

---

<sup>18</sup> A. Bundy, *Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century*. W: ERIC [online]. 1998 [dostęp: 1 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED434662.pdf>

<sup>19</sup> Niestety ostatnie informacje na temat konferencji ANZIIL pochodzą z 2007 r. a strona www organizacji nie jest aktualizowana.

je się szereg publikacji, które pomogły przygotować odpowiednie projekty wdrażające *information literacy* na różnych poziomach edukacji.

W 2001 r. ALIA zaczęło konsolidować środowiska związane z informacją i edukacją wokół zagadnienia przygotowania obywateli do posługiwania się informacją. Między innymi dzięki tej organizacji w 2001 r. powstał Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL). ALIA przygotowało również *Statement on information literacy for all Australians*<sup>20</sup> – dokument stanowiący podstawę wszelkich działań związanych z kształtowaniem kompetencji informacyjnych w australijskich bibliotekach. W celu upowszechnienia idei przygotowania informacyjnego w szkołach przygotowano także swego rodzaju przewodnik: *A library advocate's guide to building information literate communities*<sup>21</sup>.

Szczególne zasługi dla rozwoju edukacji informacyjnej w Australii ma środowisko bibliotekarzy akademickich. W styczniu 2001 r. **Council of Australian Universities Library** w oparciu o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* przygotowane przez ACRL opublikował *Information Literacy Standards*<sup>22</sup>.

Obok bibliotekarzy akademickich do działań propagujących *information literacy* włączyli się bibliotekarze szkolni. **Australian School Librarian Association** (ASLA) wraz z Australian Library and Information Association przygotowało w 1994 r. publikację: *Learning for the future: developing information services in Australian schools*, której druga edycja – rozszerzona o nowe problemy – ukazała się w 2001 r. W dokumencie tym szkoła została przedstawiona jako środowisko informacyjne. Wskazano w nim na wagę rozwoju umiejętności informacyjnych zarówno wśród uczniów jak i nauczycieli. Przedstawiono propozycje strategii implementacji elementów edukacji informacyjnej do programów nauczania, a także zaprezentowano interesujące zasoby

---

<sup>20</sup> *Information literacy for all Australians* [online]. 2003 [dostęp: 7 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.alia.org.au/policies/information.literacy.html>

<sup>21</sup> *A library advocate's guide to building information literate communities. A Information Literacy Forum Advocacy Kit 2003* [online]. 2003 [dostęp: 4 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.alia.org.au/policies/information.literacy.html>

<sup>22</sup> *Information Literacy Standards* [online]. Canberra 2001 [dostęp 5 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>; A. Bundy, *For a clever country: information literacy diffusion in the 21<sup>st</sup> century* [online]. 2003 [dostęp: 3 marca 2008]. Dostępny w WWW: <http://www.library.unisa.edu.au/papers/clever.htm>

i źródła. Publikacja ta stała się podstawą wydanego przez ASLA *Statement on Information Literacy* oraz *Statement on Electronic Information Literacy*<sup>23</sup>.

## **Australian and New Zealand Institute for Information Literacy** **(ANZIIL, Instytut Alfabetyzacji Informacyjnej** **Australii i Nowej Zelandii)**

ANZIIL został powołany przez University of South Australia w 2001 r. z inicjatywy Alana Bundy'ego i Irene Dorskatsch<sup>24</sup>. Jego działalność jest wynikiem współpracy bibliotekarzy australijskich i nowozelandzkich. ANZIIL współpracuje z Council of Australian University Librarians (CAUL), Council of New Zealand University Librarians (CONZUL), Australian Library and Information Association (ALIA), NWGTLIS (National Working Group for TAFE Library Services) and Library and Information Association of New Zealand Aotearoa (LIANZA). Co trzy lata zmienia się instytucja odpowiedzialna za koordynowanie prac. W latach 2006-2008 były to Southbank Institute of TAFE i Queensland University of Technology (Brisbane, Queensland), a w okresie: 2009-2011 odpowiedzialność przejął University of Central Queensland<sup>25</sup>. Zadaniem ANZIIL jest wspomaganie organizacji, instytucji i osób w promowaniu *information literacy* – zwłaszcza w kontekście całego procesu kształcenia. Ponadto ANZIIL współpracuje z innymi australijskimi i nowozelandzkimi organizacjami bibliotekarskimi. Organizacja ta podejmuje działania w trzech kierunkach: na rzecz rozwoju zawodowego bibliotekarzy, promowania *information literacy* i prowadzenia badań w zakresie edukacji informacyjnej. ANZIIL od 2003 r. był organizatorem sympozjum dotyczącego *information literacy*. Miał też swój udział w opracowywaniu standardów z zakresu

<sup>23</sup> *Policy Statement – Information Literacy* [online]. 1994 [dostęp: 7 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.asla.org.au/policy/information.literacy.htm>

<sup>24</sup> Za: *Australian And New Zealand Institute For Information Literacy (ANZIIL). About us: mission statement* [online]. 2005 [dostęp: 11 lipca 2006]. Dostępny w WWW: <http://www.anziil.org/about/index.htm>; *About us: role of ANZIIL W: ANZIIL* [online]. 2005 [dostęp: 11 lipca 2006]. Dostępny w WWW: <http://www.anziil.org/about/role.htm>

<sup>25</sup> *Information Literacy: An International State-of-The Art Report* (red. J. Lau) W: *Info-Lit Global* [online] 2007. [dostęp: 28 października 2011] Dostępny w WWW: <http://www.infolitglobal.info/>

*information literacy*. Organizacja ta odpowiadała za przygotowanie drugiej ich wersji, która ukazała się w 2004 r. pod tytułem: *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice*<sup>26</sup>.

## **European Network for Information Literacy (EnIL, Europejska Sieć ds. Edukacji Informacyjnej)**

EnIL to organizacja, która powstała w 2001 r. wyniku starań Italian National Research Council. Nie jest w zasadzie organizacją *stricto* bibliotekarską – zrasza osoby pochodzące z krajów Unii Europejskiej zajmujące się naukowo zagadnieniem edukacji informacyjnej. Celem EnIL jest scharakteryzowanie podstawowych założeń badawczych, prowadzenie wspólnych badań nad problematyką *information literacy*, wymiana doświadczeń w tym zakresie, promowanie idei *information literacy* w Unii Europejskiej. Aby móc zrealizować te podstawowe założenia w ramach EnIL podjęto szereg prac w ramach kilku projektów. Były to m.in.:

- EDInfo – badania nad kompetencjami informacyjnymi studentów i świadomością potrzeby szkoleń z zakresu *information literacy* wśród nich;
- EgIL: European Gateway to Information Literacy – stworzenie portalu zawierającego informacje o różnych inicjatywach dotyczących edukacji informacyjnej realizowanych w krajach Unii Europejskiej<sup>27</sup>.

Projekty te udało się częściowo zrealizować. Zasoby EgIL stanowią obecnie zawartość serwisu EnIL: European Observatory on IL Policies and Research – jednak do dziś zawierają informację na temat edukacji informacyjnej tylko z kilkunastu krajów. Inne ważne inicjatywy EnIL to m.in. publikowanie opracowań na temat stanu edukacji informacyjnej w UE i jej poszczególnych krajach.

---

<sup>26</sup> *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice*, Adelaide 2004.

<sup>27</sup> *European network on Information Literacy (EnIL)* [online]. [dostęp: 29 października 2003]. Dostępny w Wide World Web: <http://www.ceris.to.cnr.it/Basili/EnIL/Aboutpage.html>

EnIL wspiera także projekt *empatic*<sup>28</sup> – m.in. odpowiada za jego stronę www aż do momentu jego zamknięcia.

## **Society of College, National and University Libraries** **(SCONUL, Stowarzyszenie Bibliotek Narodowych i Akademickich)**

SCONUL to brytyjska organizacja zrzeszająca biblioteki narodowe i naukowe – w tym akademickie. Jej historia sięga 1950 r., kiedy powstała Standing Conference of National and University Libraries. W 1994 r. ówczesny SCONUL połączył się z COPOL (Council of Polytechnic Librarians). W 2001 r. poszerzona już o nowych członków organizacja zmieniła nazwę na Society of College, National and University Libraries, jednak jej akronim – doskonale znany na świecie – nie zmienił się. SCONUL zajmuje się różnorodną problematyką dotyczącą funkcjonowania bibliotek naukowych i narodowych. W obszar zainteresowań jego członków weszły również problemy przygotowania informacyjnego studentów. Od 1997 r. problematyką tą zajmował się Advisory Committee on Information Literacy (ACIL) z czasem przemianowany na Working Group on Information Literacy (WGIL). Jedną z ważniejszych inicjatyw była próba zdefiniowania *information literarcy* oraz stworzenie jej modelu znanego jako *Seven pillars of Information Literacy*<sup>29</sup>. Zajął się tym SCONUL Task Force on Information Skills, który również badał możliwości stworzenia programu zajęć z zakresu przygotowania informacyjnego na kształt ECDL, stopień realizacji założeń *information literarcy* w bibliotekach szkół wyższych, czy możliwości wypracowania odpowiednich wskaźników oceny ich prac w tym zakresie<sup>30</sup>.

WGIL przygotowuje liczne publikacje, konferencje, serwisy informacyjne, statystyki, przewodniki metodyczne, biuletyny na temat rozwijania umiejętności wykorzystywania informacji. Do jego zadań należy również rozwijanie, promowanie i wspieranie wprowadzania

<sup>28</sup> *Empatic* (Empowering Autonomous Learning Through Information Competencies) – projekt wspierany przez Komisję Europejską, którego celem jest stworzenie ram dla skutecznego wykorzystania wyników programu Lifelong Learning Programme (LLP) i związanych z nim programów odnoszących się do umiejętności informacyjnych.

<sup>29</sup> Model ten zostanie przedstawiony w kolejnym rozdziale.

<sup>30</sup> H. Johnson, *The SCONUL Task Force on Information Skills* [W:] *Information and IT literacy. Enabling learning in the 21<sup>st</sup> century* (red. A. Martin, H. Rader), London 2003, s. 446-50.



elementów *information literacy* do działań edukacyjnych w uczelniach wyższych, uświadamianie roli alfabetyzacji informacyjnej dla całego procesu uczenia się i nauczania. Część brytyjskich uczelni wyższych wykorzystuje programy przygotowane przez SCOUNL, część korzysta ze specjalnie przygotowanych stron na temat rozwijania odpowiednich kompetencji informacyjnych<sup>31</sup>.

WGIL próbuje też stworzyć odpowiednią strategię rozwoju podstaw kształcenia w zakresie kompetencji informacyjnych (w tym jego metodykę) w szkolnictwie wyższym i w tym celu współpracuje z innymi grupami działającymi w ramach SCOUNL, a także brytyjskimi i zagranicznymi organizacjami bibliotekarskimi (np. CILIP).

## **Chartered Institute of Library and Information Professionals** **(CILIP, Instytut Profesjonalistów** **z Zakresu Informacji i Bibliotekarstwa)**

Chartered Institute of Library and Information Professionals to kolejna organizacja brytyjska, która zrzesza zarówno bibliotekarzy, jak i specjalistów z zakresu informacji naukowej. CILIP powstał 1 IV 2002 r. w wyniku połączenia Library Association, które działało od 1877 r. i Institute of Information Scientists funkcjonującego od 1950 r. W ramach tej ważnej w brytyjskim środowisku bibliotekarskim organizacji jako część jej Community Services Group działa Information Literacy Group (CSG ILG). Jej główne cele to stworzenie platformy wymiany poglądów i doświadczeń związanych z *information literacy*, rozpowszechnianie informacji o inicjatywach lokalnych, krajowych i międzynarodowych dotyczących tej problematyki. Sekcja stara się też wyróżnić i promować dobre praktyki w zakresie edukacji informacyjnej – jednym z elementów tego typu działań jest przyznawanie przez nią Information Literacy Practitioner of the Year Award<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> ACIL – *about us* [online]. 2003 [dostęp: 8 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.sconul.ac.uk/activities/inf-lit/leaflet.html>; T. Bainton, *Information literacy and academic libraries: the SCOUNL approach (UK/Ireland)* [W:] 67<sup>th</sup> IFLA Council and General Conference, August 16 – 25, 2001 [online]. 2001 [dostęp: 29 października 2008]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/016-1264c.pdf>

<sup>32</sup> *Community Services Information Literacy Group W: CILIP* [online] 2011 [dostęp: 21 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.cilip.org.uk/get-involved/special-interest-groups/community-services/subgroups/information-literacy/Pages/default.aspx>

Swoje cele związane z upowszechnianiem i promocją *information literacy* CSG ILG stara się realizować m.in. poprzez organizowanie spotkań i seminariów, a także konferencji LILAC (Librarians' Information Literacy Annual Conference). Co roku spotykają się na niej bibliotekarze i profesjonaliści zajmujący się edukacją informacyjną z Wielkiej Brytanii oraz z około 30 krajów z całego świata<sup>33</sup>.

CSG ILG zachęca do publikowania informacji na temat różnych inicjatyw związanych z edukacją informacyjną, do dzielenia się swoimi pomysłami i doświadczeniem. Aby zwiększyć możliwości w tym zakresie organizacja zaczęła wydawać elektroniczne czasopismo „Journal of Information Literacy”. Jego zasięg jest międzynarodowy, a artykuły są recenzowane. Czasopismo jest publikowane w modelu Open Access, a więc jest dostępne dla wszystkich zainteresowanych.

Ważnym elementem w działalności CSG ILG propagującej kształcenie kompetencji informacyjnych jest utrzymywanie specjalnego serwisu pt. *Information Literacy Website*<sup>34</sup>. Stanowi on doskonałe źródło informacji na temat samej koncepcji *information literacy*, możliwości jej realizowania, zajmujących się nią organizacji, ciekawych publikacjach z tego zakresu. Zawarto tu także materiały dydaktyczne, które można wykorzystać do własnych celów szkoleniowych.

## **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization** **(UNESCO, Organizacja Narodów Zjednoczonych** **do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury)**

UNESCO to międzynarodowa organizacja, której celem jest wspieranie współpracy w dziedzinie kultury, sztuki i nauki, a także poszanowania jedności ludzkiej. UNESCO zajmuje się także sprawami bibliotek – zwłaszcza publicznych, a jednocześnie działaniami na rzecz edukacji i alfabetyzacji w ogóle. Nic więc dziwnego, że organizacja ta zwróciła uwagę także na problem *information literacy*. Jej Communication and Information Sector powadzi prace na rzecz wzrostu świadomości potrzeby kształtowania kompetencji informacyjnych

---

<sup>33</sup> *Lilconference.com* [online] 2010 [dostęp: 17 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://lilconference.com/WP/>

<sup>34</sup> <http://www.informationliteracy.org.uk/>

na wszystkich poziomach procesu edukacji (nie wyłączając edukacji permanentnej) – zwłaszcza w krajach biedniejszych. Stara się wspomóc wprowadzanie założeń edukacji informacyjnej do szkół m.in. poprzez przygotowywanie specjalnych wskazówek pomocnych przy integrowaniu *information literacy* z programami nauczania. UNESCO była także współorganizatorem dwóch bardzo ważnych wydarzeń dla rozwoju *information literacy* – wspomnianych już międzynarodowych konferencji w Pradze i Aleksandrii. Ponadto organizuje warsztaty, seminaria i przygotowuje projekty promujące *information literacy* na całym świecie.

W sposób szczególny swoje działania wspierające rozwój edukacji informacyjnej (w tym *information literacy*) UNESCO zintensyfikowała w związku z „United Nations Literacy Decade” oraz prowadzonym programem Information for All. Wydano wówczas sporo ciekawych publikacji, które mogą stanowić rzeczywistą pomoc w implementacji *information literacy* w szkołach i ich bibliotekach. W kwietniu 2005 r. w Paryżu podczas ósmego spotkania Bureau of the Intergovernmental Council for the Information for All Programme (IFAP) odbyła się debata na temat *information literacy*. Zastanawiano się podczas niej nad tym, czym jest *information literacy*, jakie są potrzeby ludzi z nią związane, jakie programy edukacyjne są potrzebne, aby je zaspokoić, jakie strategie i działania mogą wdrożyć UNESCO i IFAP. Uznano, że problem kształtowania kompetencji informacyjnych dotyczy wszystkich sektorów społeczeństwa, a więc działania w tym zakresie powinny być do nich dostosowane. Ponadto zauważono, że w krajach rozwijających się muszą być zastosowane inne rozwiązania niż w wyszorozwiniętych. Kolejna konkluzja dotyczyła znaczenia *information literacy* – umożliwia ona ludziom dostęp do informacji o ich zdrowiu, środowisku, edukacji i pracy. Aby działania związane z kształtowaniem kompetencji informacyjnych były efektywne ludzie muszą też umieć posługiwać się komputerem. W końcu uznano, że *information literacy* powinna być wdrażana do programów nauczania na wszystkich szczeblach edukacji – od poziomu podstawowego po wyższy<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> *Thematic Debate on Information Literacy at UNESCO Headquarters*. W: UNESCO. Communication and Information [online] 2005 [dostęp: 12 grudnia 2011]. Dostęp w WWW: <http://portal.unesco.org>; *Information for All Programme*. W: UNESCO. Communication and Information [online] [dostęp: 12 grudnia 2011]. Dostęp w WWW: <http://portal.unesco.org>

W swoich działaniach w zakresie *information literacy* UNESCO ściśle współpracuje z IFLA. Dzięki współpracy tych organizacji funkcjonuje portal InfoLit Global zawierający wiele ciekawych informacji z całego świata dotyczących problematyki przygotowania informacyjnego użytkowników. UNESCO odpowiada także za publikację wielu ciekawych materiałów dotyczących edukacji informacyjnej, koncepcji z nią związanych, możliwości implementacji, itp.<sup>36</sup>.

### **International Alliance for Information Literacy (IALI)**

---

W dniach 20-23 września 2003 r. w Pradze odbyło się spotkanie ekspertów z różnych krajów, którzy zajmowali się problematyką *information literacy*. Wynikiem obrad było nie tylko przyjęcie tzw. *Prague Declaration*, ale również pojawienie się nowej inicjatywy. Organizacje bibliotekarskie, które działały na rzecz rozwoju *information literacy* podjęły decyzję o stworzeniu International Alliance for Information Literacy. Założycielami były: National Forum on Information Literacy, Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, European Network on Information Literacy, NORDINFOLit (platforma współpracy bibliotek skandynawskich stworzona w Helsinkach w 2001 r.). Z czasem do inicjatywy dołączyli kolejni członkowie: Information Science Today (Bangladesz), Networking Alliance for Voluntary Actions (Indie), Russian Reading Association, Pskov Department (Rosja), SCOUNUL Advisory Committee on Information Literacy (Wielka Brytania).

Do głównych zadań IAIL należała promocja edukacji informacyjnej oraz zacieśnianie współpracy pomiędzy bibliotekarzami i specjalistami zajmującymi się zagadnieniami *information literacy* z całego świata.

### **Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich (SBP)**

---

Problematyka edukacji informacyjnej została również dostrzeżona przez środowisko polskich bibliotekarzy. 9 XII 2010 r. w ramach Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich powstała Komisja ds. Edukacji

---

<sup>36</sup> *Information Literacy W: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* .[online] ca. 1995-2011 [dostęp: 7 stycznia 2012 r.]. Dostępny w WWW: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/>

Informacyjnej (KEI). Pomimo swojego krótkiego istnienia, komisja ta jest bardzo aktywna.

Jej podstawowym założeniem jest wprowadzenie tematyki kształtowania kompetencji informacyjnych (ang. *information literacy*) do polskiego środowiska bibliotecznego, a także podejmowanie inicjatyw służących jej promocji i popularyzacji we wszystkich typach bibliotek. Zakłada się organizowanie spotkań naukowych oraz różnych form edukacyjnych, służących podwyższaniu wiedzy i kompetencji bibliotekarzy w zakresie edukacji informacyjnej.

Komisja ds. Edukacji Informacyjnej zakłada współpracę międzynarodową z organizacjami oraz instytucjami zajmującymi się tematyką kształtowania kompetencji informacyjnych. Taka współpraca została nawiązana m.in. z IFLA, na potrzeby której przygotowano już raport na temat stanu rozwoju edukacji informacyjnej w polskim bibliotekarstwie<sup>37</sup>.

Członkowie KEI mają także zamiar inicjować programy, które przyczyniałyby się do podwyższenia kompetencji informacyjnych użytkowników polskich bibliotek. Temu celowi służyłoby również opracowywanie przewodników z zakresu edukacji informacyjnej.

W ciągu swojej krótkiej działalności KEI przygotowała już tłumaczenie książki Jesusa Lau pt. *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie. Wytyczne, a także Rekomendacji IFLA w sprawie kompetencji informacyjnych i medialnych*. Była też współorganizatorem pierwszych w Polsce warsztatów dla trenerów umiejętności informacyjnych pt. *Training the Trainers in Information Literacy*, które odbyły się we wrześniu 2011 r. w Warszawie. Jest partnerem Olimpiady Medialnej organizowanej przez Fundację Nowe Media i Krajową Radę Radiofonii i Telewizji. Objęła również patronatem medialnym spotkanie z Wendy Holliday, które odbyło się w kwietniu 2012 r. w BUW pt. *The Teaching Librarian: Understanding Information Literacy as a Personal and Institutional Practice*. Na łamach portalu SBP Komisja przedstawia także ciekawe inicjatywy – polskie i z zagranicy – dotyczące edukacji informacyjnej.

---

<sup>37</sup> Poland. *Information Literacy State-of-the-Art Report* (red. Z. Wiorogórska) [online] 2011 [dostęp: 4 października 2011] Dostępny w WWW: [http://sbp.pl/repository/SBP/sekcje\\_komisje/komisja\\_ds\\_edukacji\\_informacyjnej/Poland\\_State\\_of\\_the\\_Art\\_Report\\_July2011.pdf](http://sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_edukacji_informacyjnej/Poland_State_of_the_Art_Report_July2011.pdf)

Jak wynika z powyższego zestawienia uwzględniającego tylko niewielką część organizacji bibliotekarskich, ich działania są wielowymiarowe. Prowadzą badania w zakresie *information literacy*, przygotowują projekty ułatwiające wprowadzanie elementów edukacji informacyjnej do programów nauczania, zajmują się publikowaniem informacji na ten temat, wspierają przygotowanie samych bibliotekarzy do pełnienia nowej funkcji. Stają się także rzecznikiem *information literacy* w środowisku edukacyjnym. Organizacje bibliotekarskie stają się forum wymiany doświadczeń w zakresie integrowania edukacji informacyjnej z programami nauczania. Do ważnych działań dotyczących kształtowania kompetencji informacyjnych należy również przygotowywanie wskazówek, wytycznych, standardów oraz modeli, które stanowią punkt odniesienia w trakcie kształcenia w zakresie kompetencji informacyjnych. Działania standaryzacyjne podejmowane w wybranych krajach zostaną przedstawione w kolejnym rozdziale.

# Rozdział V:

## Wybrane standardy i modele information literacy

Na początku tego rozdziału należy wyjaśnić dwa terminy użyte w jego tytule: standard i model.

*Słownik języka polskiego PWN* definiuje standard m.in. jako: typowy i przeciętny model czegoś<sup>1</sup>. Z kolei według *Słownika wyrazów obcych* standard to:

- zwykła wielkość, norma, przeciętny typ;
- model, wzorzec odpowiadający określonym normom;
- ujednoliczone normy<sup>2</sup>.

Wśród tych trzech propozycji pojawia się więc również taka definicja, która utożsamia standard z rozwiązaniem wzorcowym, modelem. Jak zauważa Teresa Szmigielska w języku angielskim termin „standard” jest używany w znaczeniu: proporzec, wzorzec, normatyw, kryterium, poziom, stopa – np. życiowa<sup>3</sup>. Warto zwrócić uwagę na inne definicje pojęcia standard. Otóż według Komitetu ISO/STACO standard to wynik procedury standaryzacyjnej, wyrażony w postaci reguł i zatwierdzony przez uprawnioną do tego władzę<sup>4</sup>.

ALA w *Standards Manual* definiuje szerzej pojęcie standardu i tak rozumiane jest ono stosowane w kontekście prac tej organizacji. Standard jest uznany za prawo lub model ilościowy albo jakościowy dotyczący zasięgu, poziomu lub poprawności, zaaprobowany przez jednostkę ALA jako miara (wskaźnik) i którym można mierzyć stopień osiągnięć w zakresie celów nakreślonych przez ALA, i według którego

<sup>1</sup> *Słownik języka polskiego PWN* [online]. ca. 1997-2012 [dostęp: 18 listopada 2011]. Dostępny w WWW: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/standard>

<sup>2</sup> *Słownik wyrazów obcych* (red. J. Kamicńska-Szmaj). Wrocław 2001, s. 754.

<sup>3</sup> T. U. Szmigielska, *Standardy oceny bibliotek akademickich*, Warszawa 2011, s. 56.

<sup>4</sup> J. Ordon, *Podstawy normalizacji*, Warszawa 1981, s. 20-21.

jest dokonywana bieżąca ocena wartości, jakości, doskonalenia i poprawności<sup>5</sup>.

Jak stwierdza M. Drzewicki standard (*sensu stricto*) musi spełniać pewne kryteria:

- musi być ustanowiony przez kompetentny organ;
- nakładać na adresata zobowiązanie określonego zachowania;
- adresat musi go wykonywać od momentu prawidłowej publikacji;
- cel i zakres standardu muszą być określone, a postanowienia jednoznacznie sprecyzowane<sup>6</sup>.

Standard to zobowiązanie do określonego zachowania się, nałożone przez odpowiedni, upoważniony do tego organ, w prawidłowy sposób opublikowane<sup>7</sup>.

Pojawia się tu ważny element: standard to pewien model, który został ustanowiony przez kompetentny organ – może to być organizacja zawodowa, czy odpowiednie instytucje reprezentujące władze danego kraju. Standard wymaga potwierdzenia i usankcjonowania go przez właściwe instytucje i organizacje i chociażby z tego powodu ma bardziej uniwersalny charakter. Zazwyczaj wiąże się to z jego szerszym oddziaływaniem w kontekście czysto geograficznym. Standard można uznać za rodzaj wzorca, do którego należy zmierzać, ponieważ został uznany przez profesjonalistów z danej dziedziny za rozwiązanie najlepsze<sup>8</sup>.

W bibliotekarstwie wiele działań zostało poddanych standaryzacji. Obok standardów w sensie dosłownym, tzn. pewnej procedury prawnej, która została zaakceptowana na poziomie krajowym lub międzynarodowym, stosuje się też standardy „nieformalne”, które są wynikiem doświadczenia i są autoryzowane przez stowarzyszenia i organizacje. Czasami używa się w stosunku do nich terminu „wskazówki standaryzacyjne”<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> M. Drzewicki, *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*, Warszawa 2001, 47.

<sup>6</sup> Tamże, s. 47.

<sup>7</sup> Tamże, s. 45.

<sup>8</sup> J. Wołosz, *Biblioteki publiczne w świetle standardów zagranicznych W: Funkcje ponadlokalne bibliotek publicznych – poziom powiatowy. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji nt. „Biblioteka powiatowa '99 – pierwsze doświadczenia i wnioski”, Radom/Jedlnia Letnisko, 20-22 września 1999, Warszawa 2000, s. 14-24.*

<sup>9</sup> M. Drzewicki, *Biblioteka i...*, s. 49-50.



Czym jest więc model? *Słownik języka polskiego PWN* podaje aż 10 wyjaśnień. Wśród nich są i takie: wzór, według którego coś jest lub ma być wykonane; typowy dla jakiegoś okresu, miejsca lub jakiejś grupy i potem naśladowany sposób realizacji czegoś. Model może być traktowany jako rozwiązanie wzorcowe, ale w tym przypadku nie jest wymagana akceptacja i usankcjonowanie go przez odpowiednie gremia. Stąd model ma raczej lokalny charakter, chociaż może zyskać tak szeroką akceptację w środowisku, którego dotyczy, że traktuje się go właśnie jako standard<sup>10</sup>.

Czyli każdy standard jest modelem, ale nie każdy model ma charakter standardu.

W kontekście bibliotekarstwa standard to także „docelowy poziom funkcjonowania biblioteki, do którego się dąży, aby we wszystkich dziedzinach działalności zawodowej osiągnąć optymalne wyniki”<sup>11</sup>.

W bibliotekarstwie – zwłaszcza amerykańskim, ale nie tylko – często pojawia się również w kontekście standaryzacji pojęcie wytyczna. Wytyczna ma mniej obligatoryjny charakter, raczej przedstawia pewne główne kierunki działania. W języku polskim wytyczną tłumaczy się jako: podstawowe założenia, kierunki działania; tyle co dyrektywy, wskazówki<sup>12</sup>.

Uwzględniając powyższe rozważania, w dalszej części rozdziału przedstawię standardy oraz modele dotyczące edukacji informacyjnej. Zaprezentowane zostaną jedynie najciekawsze i najważniejsze – według mnie – propozycje, które zostały wypracowane lub usankcjonowane przez różne organizacje bibliotekarskie.

## **Information Literacy Standards for Student Learning (1998, USA)**

Niewątpliwie do jednych z pierwszych standardów odnoszących się do realizowania edukacji w zakresie kompetencji informacyjnych

---

<sup>10</sup> Przykładem może być model Big6, który zyskał tak powszechne uznanie (jest stosowany nie tylko w szkolnictwie powszechnym, dla którego został przygotowany, ale i w wyższym, nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale także poza nimi), że często traktuje się go właśnie jako standard.

<sup>11</sup> T. U. Szmigielska, dz. cyt., s. 56.

<sup>12</sup> *Słownik Języka Polskiego* (red. M. Szymczak), t. 3, Warszawa 1993.

należy zaliczyć: *Information Literacy Standards for Student Learning* (American Association of School Librarians i AECT, 1998). Standardy te zostały przygotowane z myślą o dzieciach i młodzieży szkolnej – na poziomie tzw. K12 (szkoły podstawowe i średnie).

W Stanach Zjednoczonych zwrócenie uwagi na edukacyjną rolę bibliotek szkolnych nie było nowością, o czym świadczą różnego rodzaju standardy dotyczące ich funkcjonowania ukazujące się w XX w. Jak już wspomniano w rozdziale czwartym jednym z przejawów nowego podejścia do edukacji informacyjnej było zainicjowanie w 1988 r. przez American Association of School Libraries wraz z Association for Educational Communications and Technology projektu *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*<sup>13</sup>. Dziesięć lat później podjęto się jego kontynuacji pod nazwą *Information Power: Building Partnership for Learning*. Jednym z wyników projektu *Information Power* było przygotowanie standardów związanych z wykształceniem kompetencji koniecznych do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie. Zostały zawarte w drugim rozdziale publikacji pod tytułem *Information Power: Building Partnerships for Learning*<sup>14</sup> i funkcjonują jako: *Nine Information Literacy Standards for Student Learning*. Jeszcze w 1998 r. zostały opublikowane odrębnie jako *Information Literacy Standards for Student Learning. Standards and Indicators*<sup>15</sup>. Ich opracowanie miało pomóc uczniom osiągnąć kluczowe dla nich umiejętności jako użytkowników informacji<sup>16</sup>.

W obrębie trzech kategorii przyporządkowano dziewięć standardów i dwadzieścia dwa wskaźniki. Autorzy wyznaczyli standardy w sposób ogólny, dzięki czemu nauczyciele różnych przedmiotów

<sup>13</sup> *Information Literacy in an Information Society*, ERIC Digest [online]. 1994 [dostęp: 27 października 1999]. ED372756. Dostępny w WWW: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed372756.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed372756.html)

<sup>14</sup> *Information Power: Building Partnerships for Learning*, Chicago 1998.

<sup>15</sup> *Information Literacy Standards for Student Learning. Standards and Indicators* [online] 1998 [dostęp: 27 listopada 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf)

<sup>16</sup> E. Plotnick, *Information Literacy*, W: ERIC Digest [online]. Syracuse 1999 [dostęp: 8 lutego 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ericdigests.org/1999-4/information.htm>; P. Senn Breivik, *Take II...*, s. 272; zob. też: *The Nine Information Literacy Standards for Student Learning* [online]. 1998 [dostęp: 19 kwietnia 2010]. Dostępny w WWW: <http://www.infolit.org/definitions/9standards.htm>; *Information Power. Building Partnership for Learning* [online]. 1998 [dostęp: 7 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/missiongoals.cfm>

w obrębie stanów, dzielnic, a nawet konkretnych szkół mogli dostosowywać je do własnych oczekiwań i potrzeb, i oceniać według nich umiejętności informacyjne uczniów.

Jak wspomniano umiejętności konieczne do efektywnej nauki oraz późniejszego funkcjonowania w społeczeństwie zostały przedstawione w trzech kategoriach:

1. Umiejętności informacyjne – uczeń zdobywa informacje w sposób sprawny i skuteczny, krytycznie i kompetentnie ocenia informacje, wykorzystuje informacje w sposób dokładny i twórczy.
2. Samodzielne uczenie się – uczeń potrafi korzystać z informacji oraz zdobywa informacje związane z osobistymi zainteresowaniami, zna wartość właściwej literatury i innych form informacji i wiedzy, dąży do osiągnięcia wprawy w wyszukiwaniu informacji i wytwarzaniu wiedzy.
3. Odpowiedzialność społeczna – uczeń jako aktywny członek społeczności szkolnej i społeczeństwa, potrafi korzystać z informacji oraz docenia znaczenie informacji dla demokratycznego społeczeństwa, zachowuje się etycznie w odniesieniu do informacji<sup>17</sup>.

Otóż do najważniejszych umiejętności w jakie powinni być wyposażeni młodzi ludzie, według standardów AASL i AECT, należy dotarcie do odpowiedniej informacji w sposób jak najbardziej efektywny i skuteczny, ta umiejętność bowiem decyduje w dużym stopniu o kolejnych. Uczeń powinien umieć również ocenić znalezioną przez siebie informację w sposób krytyczny i kompetentny. To z kolei wymaga od niego wiedzy na temat natury informacji, jej rodzajów, środków przekazu. Znaleziona samodzielnie i oceniona informacja musi zostać jeszcze właściwie, w sposób kreatywny wykorzystana przez ucznia i właśnie umiejętność przedstawienia informacji w nowy sposób jest kolejnym wskaźnikiem standardów AASL i AECT.

Nie są to jednak wszystkie wymagania. Jedną z podstawowych ról edukacji informacyjnej jest przygotowanie do samodzielnego uczenia się. Uczeń, powinien więc umieć wykorzystać zdobyte umiejętności związane z wyszukiwaniem, oceną i wykorzystaniem informacji do poszerzania swoich zainteresowań oraz zdobywania nowych umiejętności i wiedzy. Aby być w stanie to zrobić, musi korzystać z różnych

---

<sup>17</sup> Tłumaczenie standardów na język polski można znaleźć w książce R. Piotrowskiej, *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*, Warszawa 2011.

kanałów informacji oraz z różnych jej postaci, a to z kolei umożliwi mu osiągnięcie pewnego stopnia biegłości w wyszukiwaniu informacji i generowaniu nowej wiedzy.

Oczywiście samo przygotowanie do wyszukiwania informacji i jej odpowiedniego użycia nie jest według autorów standardów wystarczające. Uczniowie bowiem muszą stać się odpowiedzialnymi użytkownikami informacji. Z tego też względu kolejne zalecenia dotyczą wyrobienia w nich właściwych postaw.

Uczeń musi zdawać sobie sprawę z wagi informacji w dzisiejszym świecie – tak dla niego samego, jak i dla całej społeczności, dla rozwoju demokracji. Jednocześnie nie może pozwolić sobie na nieetyczne zachowania związane z wykorzystywaniem informacji oraz technologii informacyjnej – chodzi głównie o poszanowanie prawa własności intelektualnej, a więc kwestie związane z plagiatem i łamaniem praw autorskich, a w przypadku technologii informacyjnej z nielegalnym (bez uzyskania praw dostępu) korzystaniem z różnych systemów.

*Information Literacy Standards for Student Learning. Standards and Indicators* wskazują również na potrzebę wyrobienia umiejętności efektywnego uczestnictwa w pracach grupowych, współpracy z innymi w celu osiągnięcia i wygenerowania informacji. Jest to ważne, gdyż obecnie większość osiągnięć w nauce, technice i organizacji to wynik prac zespołowych, więc umiejętność pracy w zespole jest jedną z kluczowych w społeczeństwie wiedzy.

## **Standards for the 21st-Century Learner (2007, USA)**

Ze względu na stopniową ewolucję koncepcji *information literacy*, a także rozwój technologii informacyjnej i gospodarki opartej na wiedzy, AASL podjęło próbę zrewidowania dotychczas obowiązujących standardów z zakresu edukacji informacyjnej w szkolnictwie powszechnym USA. Stworzono nowy zestaw – bardziej odpowiadający współczesnym wyzwaniom i obecnemu rozumieniu pojęcia *information literacy*. Opublikowano go w 2007 r. pod tytułem *Standards for the 21st-Century Learner*.

Nowy zestaw standardów składa się z czterech części odnoszących się do różnych przejawów operowania informacją i zdobywania wie-

dzy we współczesnym świecie. Można uznać, że każda grupa stanowi kolejny etap w tym procesie. Są to:

- Formułowanie pytań, myślenie krytyczne oraz pozyskiwanie wiedzy.
- Wyciąganie wniosków, podejmowanie decyzji na podstawie zdobytych informacji, zastosowanie wiedzy w nowych sytuacjach oraz kreowanie nowej wiedzy.
- Dzielenie się wiedzą, aktywne a zarazem etyczne uczestnictwo w społeczeństwie demokratycznym.
- Dążenie do osobistego rozwoju.

Dla każdej grupy zostały określone działania, dzięki którym można zastosować te umiejętności w praktyce oraz odpowiedzialność jaka jest z nimi związana. Ponadto zwrócono uwagę na konieczność samodzielnej oceny całej strategii realizowanej przez uczącego się.

W porównaniu do *Information Literacy Standards for Student Learning* ten zestaw jest bardzo rozbudowany. Jednocześnie jednak jest on dość uniwersalny – na tyle, że można go stosować w warunkach bardzo szybko zmieniającej się rzeczywistości. Osiągnięto to przede wszystkim dzięki temu, że odwołano się do uniwersalnych umiejętności związanych z prowadzeniem procesu informacyjnego i budowania własnej wiedzy. Standardy są zgodne z bardzo popularnym obecnie podejściem do *information literacy* – proponowanym chociażby w dokumentach UNESCO – traktującym ją jako element uczenia się, jak się uczyć. Nie są więc nakierowane jedynie na kwestię sprawnego posługiwania się informacją, ale także na jej mądre wykorzystanie dla dobra ogółu społeczeństwa. Nauczanie oparte na tych standardach ma pomóc wykształcić członków społeczeństwa wiedzy, którzy dają sobie w nim świetnie radę. Jak pokazuje praktyka, *Standards for the 21st-Century Learner* odpowiadają bibliotekarzom, którzy chętnie z nich korzystają tworząc własne programy kształcenia w zakresie *information literacy* odpowiadające posiadanym warunkom oraz programom nauczania innych przedmiotów. W szkołach w wielu stanach zostały one w pełni zaakceptowane. Na ich podstawie zarówno bibliotekarze, jak i nauczyciele implementują elementy edukacji informacyjnej do programów nauczania<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Wskazuje na to m.in.: R. Piotrowska, *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*, Warszawa 2011, s. 35-36.

## **Seven pillars of information literacy** **(1999 i 2011, Wielka Brytania)**

*Information skills in higher education: a SCONUL position paper*<sup>19</sup> przygotowany przez Information Skills Task Force działający przy SCONUL i opublikowany w grudniu 1999 r. w zasadzie nie ma charakteru standardu. Nakreślono w nim jednak model kształcenia umiejętności informacyjnych: *Seven pillars of information literacy*, który może być uznany za swego rodzaju standard. Został on bowiem przygotowany z myślą o określonej grupie bibliotek, a także – co niezwykle istotne – został wypracowany i przyjęty przez ogólnokrajową organizację jaką jest SCONUL.

Celem przygotowania *Information skills in higher education...* było m.in. stymulowanie debaty o miejscu umiejętności informacyjnych w kontekście kompetencji kluczowych w społeczeństwie uczącym się ustawicznie. Wstępnym zadaniem zespołu zajmującego się kwestią umiejętności korzystania z informacji było określenie, co należy rozumieć przez samo pojęcie „kompetencje informacyjne” oraz przedstawienie argumentacji potwierdzającej ich wagę w trakcie studiów wyższych. Spróbowano również ocenić stopień realizacji przygotowania informacyjnego w bieżącej działalności szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii i Irlandii oraz określić zasady dobrej praktyki w tej dziedzinie<sup>20</sup>.

Jako efekt tych prac powstał właśnie *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. Umiejętności informacyjne są definiowane w tym dokumencie w dwojaki sposób. Po pierwsze jest to zestaw umiejętności wspierający studia wyższe – narzędzie pozwalające studiować, po drugie – umiejętności pozwalające studentowi przygotować się do pełnienia swojej roli w społeczeństwie po ukończeniu studiów. W pierwszym przypadku są to umiejętności związane z wykorzystaniem informacji potrzebnej do studiowania – związanej z jego zakresem i często z instytucją biblioteki szkoły wyższej. Posiada-

---

<sup>19</sup> *Information skills in higher education: a SCONUL position paper* [online]. 1999. [dostęp: 23 marca 2010]. Dostępny w WWW: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars2.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf)

<sup>20</sup> H. Johnson, *The SCONUL Task Force on Information Skills [W:] Information and IT literacy. Enabling learning in the 21<sup>st</sup> century* (ed. A. Martin, H. Rader), London 2005, s. 46.

nie tego typu umiejętności charakteryzuje „kompetentnego studenta”. Drugie podejście jest szersze: związane jest nie tylko z wymienionymi już umiejętnościami, ale także z krytycznym myśleniem, świadomością wagi informacji. Takie rozumienie umiejętności informacyjnych jest bliższe terminowi *information literacy*. Niezwykle istotną część *Information skills in higher education...* stanowi model *Seven pillars of information literacy*, w którym określono zestaw podstawowych umiejętności informacyjnych:

- Rozpoznanie potrzeb informacyjnych;
- Rozpoznanie sposobów, dzięki którym można zaspokoić potrzeby informacyjne;
- Konstruowanie strategii wyszukiwania informacji;
- Lokalizowanie i dostęp do informacji;
- Porównanie i ocena informacji uzyskanej z różnych źródeł;
- Organizowanie, zastosowanie i prezentowanie informacji innym odpowiednio do sytuacji;
- Synteza i tworzenie nowej wiedzy na podstawie istniejącej informacji.

Pierwsze trzy „filary” są bardziej związane z podstawowymi umiejętnościami bibliotecznymi, trzy ostatnie bardziej z umiejętnościami z zakresu IT. Kompetencje informacyjnych nie można jednak ograniczać tylko do tego typu umiejętności.

Charakterystyczne dla modelu SCONUL jest to, że proces nabywania kompetencji informacyjnych jest powtarzalny – użytkownicy informacji rozwijają je począwszy od tych podstawowych aż po zaawansowane. Na każdym z pięciu wymienionych poziomów: *novice*, *advanced beginner*, *competent*, *proficient* i *expert* studujący kształtują wybrane elementy spośród siedmiu wyżej wspomnianych zestawów umiejętności. Studenci nabywają ciągle nowe kompetencje – a więc ich edukacja informacyjna jest procesem o charakterze ciągłym. W tym sensie model SCONUL jest zbieżny ze sposobem postrzegania *information literacy* przez Christine Bruce.

W kwietniu 2011 r. pojawiła się nowsza wersja modelu: *The SCONUL Seven pillars of information literacy*<sup>21</sup>. Uwzględniono w niej po-

---

<sup>21</sup> *The SCONUL Seven pillars of information literacy* [online] 2011. [dostęp: 16 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/seven-pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/seven-pillars.html)

trzeby różnych kategorii użytkowników oraz fakt, że w społeczeństwie dokonują się ciągłe zmiany, a co za tym idzie, model kształtowania właściwych postaw odnoszących się do informacji musi również ulec zmianie dostosowując się do nowych wyzwań. Uznając więc wagę oryginalnej wersji modelu zaktualizowano ją uwzględniając obecne rozumienie pojęcia *information literacy*, które przez ponad 10 lat od momentu ukazania się pierwszej wersji modelu stopniowo ewaluowało obejmując nowe problemy. Za punkt odniesienia przyjęto tu definicję *information literate people* sformułowaną w następujący sposób: *ludzie przygotowani informacyjnie będą demonstrować świadomość tego, jak gromadzić, używać, organizować, syntetyzować i tworzyć informacje i dane w sposób etyczny oraz będą dysponować takimi umiejętnościami informacyjnymi, by robić to skutecznie*<sup>22</sup>.

Zwrócono szczególną uwagę na fakt, że *information literacy* staje się kluczową kompetencją każdego członka współczesnego społeczeństwa – kompetencją konieczną do ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji poprzez uczenie się permanentne.

Model *Seven Pillars...* prezentuje kluczowe umiejętności i postawy składające się na *information literacy* określając je jako jej filary. Podobnie jak w poprzedniej wersji i obecna zakłada, że każdy z „filarów” może być rozwijany indywidualnie na różnych poziomach – od nowicjusza po eksperta. Tych siedem filarów to:

- identyfikacja – zdolność do identyfikacji osobistych potrzeb informacyjnych,
- określenie pola działania – zdolność oceny stanu własnej wiedzy i jej braków,
- planowanie – zdolność konstruowania strategii do zlokalizowania informacji i danych,
- gromadzenie – zdolność zlokalizowania i dostępu do potrzebnych informacji i danych,
- ocena – zdolność do przeglądu procesu badawczego oraz porównania i oceny informacji i danych,
- zarządzanie – zdolność do organizowania informacji profesjonalnie i etycznie,

---

<sup>22</sup> Tłumaczenie autorki.



- prezentacja – zdolność zastosowania uzyskanej wiedzy: prezentowanie rezultatów swoich badań, synteza nowych i starych informacji w celu wykreowania nowej wiedzy i rozpowszechniania jej w różny sposób.

Dla każdego z nich określono umiejętności i kompetencje szczególne (*ability*) oraz zestaw postaw i zachowań (*understanding*), które są kluczowe dla edukacji na poziomie wyższym. Im osoba bardziej wykształcona w zakresie *information literacy* tym więcej umiejętności i postaw oraz właściwych zachowań prezentuje.

Graficzna prezentacja modelu *Seven Pillars...* z 2011 r. została zaprojektowana jako trójwymiarowy okrągły budynek, którego podstawę stanowi środowisko informacyjne. Nierównomierne nasycenie kolorem poszczególnych filarów „budynku” oznacza różny poziom umiejętności, wykształcenia i doświadczenia, które wpływają na rozwój umiejętności informacyjnych.

Podobnie jak w przypadku poprzedniej wersji *Seven pillars...* i ta nie jest propozycją zawierającą linearny model kształcenia. W stosunku do poprzedniej wersji daje jeszcze większą dowolność i elastyczność w kształtowaniu odpowiednich umiejętności. Model został oparty na schemacie koła – a więc nie zaznaczono tu, która umiejętność ma być nauczana w pierwszej kolejności. Człowiek może kształcić się w zakresie kilku „filarów” jednocześnie. Ponadto dołączono model kolumnowy. Uzupełnieniem jest prezentacja tabelaryczna, w której dla każdej z umiejętności przedstawiono zakres problemów jakich musi być świadoma osoba kształcąca się oraz szczegółowo określono, co student powinien być w stanie zrobić w związku z korzystaniem z informacji.

Drugą zasadniczą zmianą w stosunku do pierwotnej wersji jest fakt przygotowania ogólnego modelu *Seven pillars* – tzw. „core model”<sup>23</sup>, który ma stanowić punkt odniesienia dla wszystkich szkół wyższych oraz założenie, że powstaną tzw. „lenses” – modele przeznaczone dla poszczególnych grup odbiorców związane z realizacją procesów informacyjnych w określonych sytuacjach i kontekście. Założono, że „lenses” mogą proponować rozszerzony lub uproszczony model *infor-*

<sup>23</sup> *Core Model for Higher Education* [online] 2011. [dostęp: 17 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/publications/coremodel.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/publications/coremodel.pdf)

ation literacy – adekwatnie do potrzeb i grupy osób, do których się odnoszą.

W kwietniu 2011 r. do ogólnego modelu („Core Model”) dołączono również model uwzględniający związek *information literacy* z działalnością badawczą: *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Research Lens for Higher Education*, przeznaczony do realizacji w szkołach wyższych. Zachęcono pozostałe biblioteki do tego, by przygotowały odpowiednie modele na swój własny użytek w oparciu o „Core Model”<sup>24</sup>. W przygotowaniu są modele kształtowania kompetencji informacyjnych w kontekście *digital literacy* oraz funkcjonowania otwartych zasobów informacyjnych – wstępne wersje są dostępne na stronach SCONUL Working Group on Information Literacy.

*Seven pillars of information literacy* jest niewątpliwie jednym z ważniejszych modeli związanych z kształtowaniem umiejętności informacyjnych. Jest wykorzystywany w wielu brytyjskich szkołach, np. stał się podstawą do stworzenia Welsh Information Literacy Project, którego wynikiem było opracowanie *Information Literacy Framework for Wales* czy rozwijanego w ramach Arcadia Project: *A New Curriculum for Information Literacy*<sup>25</sup>.

## **The Primary School Library Guidelines** **(2000, Wielka Brytania)**

Wytyczne pt. *The Primary School Library Guidelines* zostały przygotowane przez grupę roboczą wyłonioną w Professional Practice Department of The Library Association. Dokument jest skierowany do tych bibliotek, które obsługują dzieci w wieku od 4 do 11 lat. Wskazówki w nim zawarte mają pomóc kształcić dzieci w taki sposób, by uzyskały one podstawy do samodzielnego uczenia się. Oczywiście udział w tym procesie powinna mieć cała szkoła – nie tylko biblioteka,

---

<sup>24</sup> *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy A Research Lens For Higher Education* [online] 2011. [dostęp: 17 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/publications/researchlens.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/publications/researchlens.pdf)

<sup>25</sup> *The Seven Pillars of Information Literacy* [online] 2007. [dostęp: 15 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/seven\\_pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/seven_pillars.html)

stąd dokument skierowany jest do nauczycieli, administracji szkolnej, kierownictwa, bibliotekarzy. Jak wskazuje tytuł, *The Primary School Library Guidelines* nie dotyczy tylko kwestii związanych edukacją informacyjną lecz działalności bibliotek szkolnych w ogóle. Niemniej problemowi kształtowania kompetencji informacyjnych poświęcono odrębny rozdział, gdyż jednym z ważnych zadań biblioteki szkolnej jest wspomaganie wyrabiania umiejętności samodzielnego uczenia się.

W rozdziale pt.: *Information literacy* zaprezentowano zestaw podstawowych zadań stojących przed biblioteką szkolną i związanych z przygotowaniem młodych ludzi do uczenia się, jak się uczyć. Są to:

- rozwijanie umiejętności czytania informacji zapisanej w postaci tradycyjnej lub komputerowej,
- wprowadzenie do podstawowych zagadnień związanych z posługiwaniem się biblioteką (np. układem jej zbiorów, oraz sposobem odnajdowania ich),
- wprowadzenie modelu zestawu umiejętności potrzebnych do posługiwania się informacją, tak ażeby pomóc uczniom zrozumieć sens informacji – dostępnej zarówno w bibliotece jak w klasie;
- wyrobienie umiejętności formułowania strategii wyszukiwawczej i oceny informacji, które wspomagają uczniów w uczeniu się przez całe życie.

W wytycznych zostały również wymienione te problemy nauczania, które wymagają szczególnej uwagi. Ponadto przedstawiono model wyjściowy – operowania tekstem, który można wykorzystać do kształtowania kompetencji informacyjnych, a który został oparty na *National Literacy Strategy Module 6, Reading and Writing for Information: Teachers Notes*<sup>26</sup>. Składa się on z 10 poziomów:

- Wykorzystanie wcześniej zdobytej wiedzy;
- Ustalenie celów;
- Zlokalizowanie informacji;
- Zaadaptowanie odpowiedniej strategii;
- Praca z tekstem;
- Monitorowanie stopnia zrozumienia;
- Sporządzanie notatek, zapisów;

---

<sup>26</sup> *National Literacy Strategy Module 6, Reading and Writing for Information: Teachers Notes*, DFEE, 1998.

- Ocena informacji;
- Wspomaganie pamięci;
- Komunikowanie informacji.

Każdemu z etapów przypisano strategię nauczania, które będą najodpowiedniejsze do osiągnięcia celów<sup>27</sup>.

Standardy te zostały opracowane z myślą o najmłodszych uczniach i dostosowano je do ich możliwości. Są one jednocześnie dość uniwersalnie sformułowane – nie są uzależnione od stopnia rozwoju technologii czy innych zmian. Są wpisane w proces przygotowania się do uczenia się, czyli są zgodne z większością założeń dotyczących edukacji informacyjnej.

## **Standardy ACRL (2000, USA)**

Jednym z najszerzej znanych zestawów standardów związanych z edukacją informacyjną są *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* przygotowane przez Association of College and Research Libraries.

Wśród działań ACRL znajdują się takie, które ukierunkowane są na zwiększenie efektywności funkcjonowania bibliotek tego typu, a także pracy bibliotekarzy i specjalistów z zakresu informacji. ACRL wspiera prace na rzecz poprawy warunków uczenia się, nauczania i prowadzenia badań naukowych uwzględniając przy tym potrzeby informacyjne użytkowników. Przejawem troski o sprawne funkcjonowanie bibliotek akademickich jest działalność standaryzacyjna. ACRL publikuje szereg standardów, wytycznych i przewodników, które mogą stanowić wzorzec postępowania, model dla każdej biblioteki nimi zainteresowanej. Dotyczą one wielu sfer działalności bibliotek akademickich – także związanych z dydaktyczną funkcją tych instytucji. Wśród nich znalazły się *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* – przyjęte i opublikowane w 2000 r. Trzeba zaznaczyć, że nie są to jedyne publikacje o charakterze standardu przygotowane przez ACRL, a dotyczące – chociaż pośrednio – *information literacy*. W ciągu kolejnych lat pojawiały się zestawy dobrych praktyk w zakresie realizacji *information literacy* w bibliotekach akademickich,

<sup>27</sup> *The Primary school Library. Guidelines* [online] London 2000. [dostęp: 22 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://librarynext.files.wordpress.com/2008/05/primary.pdf>

wskazówki do tworzenia programów z zakresu edukacji informacyjnej, wymagania wobec osób prowadzących szkolenia i w końcu zestaw standardów dotyczące poszczególnych dziedzin nauki. Do końca 2011 r. przygotowano następujące dokumenty:

<b>Standardy</b>	<b>Przewodniki, zestawy dobrych praktyk, wskazówki</b>
Information Literacy Standards for Science and Technology (czerwiec 2006)	Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians (styczeń 2001)
Information Literacy Standards for Anthropology and Sociology Students (styczeń 2008)	Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline (czerwiec 2003)
Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators (czerwiec 2007)	Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries (czerwiec 2003, październik 2011)
Psychology Information Literacy Standards (czerwiec 2010)	Research Competency Guidelines for Literatures in English (czerwiec 2007)
Information Literacy Standards for Teacher Education (maj 2011)	Political Science Research Competency Guidelines (lipiec 2008)
Information Literacy Competency Standards for Journalism Students and Professionals (październik 2011)	Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries (październik 2011)
Visual Literacy Competency Standards for Higher Education (październik 2011)	

Na podstawie informacji uzyskanych ze strony: *Standards & Guidelines* [online]. Association of College and Research Libraries [dostęp: 10 stycznia 2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/index.cfm>

Z całego zestawu materiałów standaryzacyjnych przygotowanych przez ACRL największe znaczenie miały *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Do tej pory zostały przetłumaczone na kilkanaście języków – część tłumaczeń jest oficjalnych i dostępnych ze strony ACRL (np. chiński, perski, francuski, grecki, włoski, japoński, słoweński, hiszpański), informacje o niektórych np. niemieckim czy fińskim można znaleźć w literaturze przedmiotu. Wiele ini-

cjatyw z zakresu *information literacy* podejmowanych w różnych częściach świata odwołuje się właśnie do standardów ACRL.

Ich przygotowanie poprzedziły prace realizowane w ramach Task Force on Information Literacy Competency Standards powstałego w 1999 r., którego celem było opracowanie standardów kwalifikacyjnych z zakresu edukacji informacyjnej dla szkolnictwa wyższego. W skład zespołu weszli nie tylko przedstawiciele bibliotekarstwa akademickiego, ale i przedstawiciele American Association of Higher Education (AAHE), the Middle States Commission on Higher Education (MSACHE) i Association for Library and Information Science Education (ALISE). Takie posunięcie było związane z przyjęciem założenia, że proces przygotowania informacyjnego studentów nie jest związany tylko z biblioteką, lecz z działaniami całej społeczności akademickiej<sup>28</sup>.

Prace przygotowawcze objęły m.in. zdefiniowanie terminu *information literacy*.

Zespół ACRL odwołał się do definicji zaproponowanej przez ALA w 1989 r. i potraktował *information literacy* jako zestaw pewnych umiejętności. Zaliczono do nich:

- zdolność do określenia swojej potrzeby informacyjnej,
- efektywny i skuteczny dostęp do informacji,
- krytyczną ocenę informacji i jej źródła,
- włączenie informacji do bazy własnej wiedzy,
- efektywne użycie informacji do osiągnięcia własnych celów,
- zrozumienie ekonomicznych, społecznych, prawnych aspektów wykorzystywania informacji,
- uzyskanie i użycie informacji w sposób etyczny i zgodny z prawem<sup>29</sup>.

Jak zauważył Edward K. Owusu-Ansah taki sposób definiowania *information literacy* był bliski temu, jakie zaproponowała Christine Doyle w swoim opracowaniu z 1991 r. Twórcy standardów ACRL reprezentowali więc behawioralne podejście do procesu kształtowania kompetencji informacyjnych. Określono w nich bowiem atrybuty

---

<sup>28</sup> L. Snively, *Information Literacy Standards for Higher Education: An International Perspective*. W: 67<sup>th</sup> IFLA Council and General Conference, August 16-25, 2001 [online] 2001. [dostęp: 29 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/073-126e.pdf>

<sup>29</sup> E. K. Owusu-Ansah, dz. cyt., s. 226.

osoby przygotowanej informacyjnie. Zespół opracowujący zaznaczył również wyraźnie różnice pomiędzy *information literacy* a technologią informacyjną. Było to o tyle istotne, że jeszcze pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX w. nie zawsze dla wszystkich było to oczywiste<sup>30</sup>. W przygotowywanych standardach technologię informacyjną potraktowano jako konieczne dziś narzędzie wspomagające wykorzystanie informacji, jednak jednocześnie zaznaczano, że przygotowanie informacyjne daleko wykracza poza biegłość w posługiwaniu się ICT.

Zestaw standardów przygotowanych przez Task Force on Information Literacy Competency Standards zatytułowany: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* został zatwierdzony przez ALA Board of Directors 18 stycznia 2000 r. Dotyczy on studentów reprezentujących różne poziomy edukacji wyższej. Może stanowić doskonałą pomoc dla bibliotekarzy i nauczycieli przy tworzeniu odpowiedniego programu kształcenia w zakresie *information literacy* oraz określeniu instrumentów oceny tego typu umiejętności.

Publikacja ACRL zawiera pięć podstawowych standardów dotyczących umiejętności:

- zdefiniowania potrzeby informacyjnej oraz jej natury i zasięgu;
- dotarcia do potrzebnej informacji w sposób efektywny i skuteczny;
- oceny informacji i jej źródeł w sposób krytyczny oraz włączenia wybranej informacji do własnej bazy wiedzy i systemu wartości;
- efektywnego używania informacji do realizowania konkretnych celów indywidualnie lub jako członek grupy;
- zrozumienia kwestii ekonomicznych, prawnych, społecznych związanych z dostępem i użyciem informacji w sposób etyczny i legalny.

Dla każdego standardu przygotowano wskaźniki osiągnięć – jest ich w sumie 22. Są to narzędzia ułatwiające z jednej strony budowanie programów nauczania z zakresu *information literacy*, z drugiej są pomocą przy ocenie kompetencji informacyjnych studentów. Na każdy wskaźnik osiągnięć składają się konkretne umiejętności szczegółowe. Ich wyrobienie czy nabycie ma być efektem kształcenia w zakresie *information literacy*. Wskaźników opracowano aż 87. Dodatkowo stan-

---

<sup>30</sup> Wskazały na to chociażby opisane już badania Ch. Bruce.

dardy zostały opatrzone wstępem, w którym przedstawiono definicję *information literacy*, jej powiązania z technologią informacyjną, możliwości zaimplementowania standardów, oceny osiągnięć.

Jak już wspomniano *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* stały się popularne w środowisku bibliotekarskim – i to nie tylko Stanów Zjednoczonych. Z jednej strony identyfikowały umiejętności, na wyrobienie których powinno się zwrócić uwagę w trakcie edukacji informacyjnej. Z drugiej strony wydawały się czytelnym zestawem pomagającym określić stopień przygotowania studentów do posługiwania się informacją. Ułatwiały więc stworzenie systemu oceny kompetencji informacyjnych studentów<sup>31</sup>.

Kształtowanie umiejętności zaproponowanych w standardach w dużej mierze wykracza poza możliwości oddziaływania samych bibliotekarzy. Położono tu nacisk na współpracę całego środowiska akademickiego, jako, że kwestia edukacji informacyjnej studentów powinna być traktowana jako element przygotowania do efektywnego uczenia się w ogóle oraz funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie.

Pomimo olbrzymiej popularności standardów ACRL z czasem coraz częściej zaczęły pojawiać się w stosunku do nich głosy krytyczne.

Jednym z częściej stawianych stał się zarzut spływania idei *information literacy*. Zwracano uwagę, że ograniczenie *information literacy* do zestawu umiejętności – nawet całkiem obszernego – jest nieporozumieniem. Nauczanie w zakresie *information literacy* oparte na takich standardach zachęca do stosowania metody „odhaczania” kolejnych umiejętności bez miejsca na głębszą refleksję na temat wagi informacji w dzisiejszym życiu<sup>32</sup>.

Takie podejście do standardów ACRL reprezentowali m.in. Sheila Webber i Bill Johnston, którzy postrzegają *information literacy* raczej jako proces nabywania umiejętności niż sam zestaw umiejętności. Zarzucają standardom, że *information literacy* została w nich zredukowana do drobnych fragmentów, w miejsce prezentacji kompleksowego zestawu umiejętności i wiedzy. Podobnie jak inni, S. Webber i B. Johnston zastanawiali się, czy „odhaczając” kolejne standardy, wskaźniki

---

<sup>31</sup> Przykłady działań edukacyjnych opartych na Standardach ACRL przedstawiono m.in. w książce: T.Y. Neely, *Information Literacy Assessment. Standards-Based Tools and assignments*, Chicago 2006.

<sup>32</sup> E. K. Owusu-Ansah, dz. cyt., s. 226-227.



osiągnąć oraz wskazówki student może powiedzieć o sobie, że jest „*information literate person*”. Uważali, że podejście ACRL do *information literacy* zaprezentowane w opublikowanych standardach jest mechaniczne i nie odpowiada w pełni współczesnym wymogom stawianym przed procesem edukacji<sup>33</sup>.

Niektórzy – jak np. H. White – zauważali również, że pomimo dość dużej szczegółowości standardy mają charakter ogólny – zrównują kompetencje wymagane od przedstawicieli różnych nauk, co nie jest właściwe, ze względu na to, że każda dziedzina czy nawet dyscyplina stawia przed studentami inne wymagania. Jednak w tym przypadku za odpowiedź na tego typu zarzuty można uznać pojawienie się standardów przygotowanych dla poszczególnych dziedzin nauki. *Information literacy competency standards...* stanowią tu podstawę do opracowania zestawu odpowiadającego konkretnym dziedzinom.

Jeszcze inny problem podnosi E. K. Owusu-Ansah. Zauważa, że dążenie do włączenia w proces wyrabiania umiejętności informacyjnych całej społeczności akademickiej może uderzyć w środowisko bibliotekarskie. Stanie się ono po prostu niepotrzebne do realizacji edukacji informacyjnej. Jednocześnie w czasie, gdy opublikowano standardy pozycja bibliotekarzy w społecznościach akademickich była dość słaba. Nie zawsze wykładowcy rozumieli sens współpracy, a postępowanie zgodnie z wytycznymi stworzonymi właśnie przez bibliotekarzy – przez wielu traktowanych jako personel pomocniczy – było nie do pomyślenia<sup>34</sup>. Dziś, z perspektywy kilkunastu lat, te zastrzeżenia wydają się nie do końca zasadne. Standardy stały się w wielu przypadkach podstawą do wypracowywania przez uczelnie własnych standardów, wymogi związane z prowadzeniem edukacji informacyjnej stawiane przez komisje akredytacyjne spowodowały, że wiele osób sceptycznie podchodzących do *information literacy* z czasem zmieniło zdanie.

Pomimo wspomnianych zastrzeżeń *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* zyskały spore uznanie i popularność w środowisku bibliotekarzy amerykańskich i nie tylko. Wykorzystywane są jako model służący do przygotowania odpowiedniego

---

<sup>33</sup> S. Webber, B. Johnston, *Conceptions of Information...* s. 381-397; B. Johnston, S. Webber, *Information Literacy in Higher Education: a review and case study*, *Studies in Higher Education* 2003, vol. 28, no 3, s. 337.

<sup>34</sup> E. K. Owusu-Ansah, dz. cyt., s. 226.

programu kształcenia z zakresu kompetencji informacyjnych, przygotowania własnych standardów przez poszczególne uczelnie, bądź standardów w poszczególnych krajach czy w skali międzynarodowej<sup>35</sup>.

### **Standardy CAUL i ANZIIL (2001, 2004, Australia i Nowa Zelandia)**

Problematyka *information literacy* w środowisku bibliotekarzy australijskich jest obecna od dłuższego już czasu. Wystarczy wspomnieć prace Ch. Bruce, które wzbudziły zainteresowanie środowiska bibliotekarskiego na całym świecie.

W Australii problem właściwego przygotowania obywateli do posługiwania się informacją stał się jednym z ważniejszych w polityce państwa. Był obecny w wielu raportach i programach, w których przedstawiano konieczne warunki rozwoju społeczeństwa. *Information literacy* była w nich traktowana jako jeden z kluczowych elementów umożliwiających efektywne uczenie się ustawiczne, a to z kolei warunkuje sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie. Ten dobry klimat dla rozwoju różnorodnych działań z zakresu *information literacy*, który powstał w Australii, wpłynął także na środowisko bibliotekarzy akademickich. Zauważyli potrzebę wypracowania standardów, które można wykorzystać w procesie edukacji na poziomie wyższym.

Pierwsze standardy dla szkolnictwa wyższego dotyczące rozwoju umiejętności informacyjnych zostały opublikowane w 2001r. Były one wynikiem działań grupy roboczej powołanej przez Council of Australian University Librarians (CAUL). Jej prace zostały zainicjowane w dniach 22-23 września 2000 r. na University of South Australia. Brali w nich udział przedstawiciele uniwersytetów Australii i Nowej Zelandii, sektora szkolnictwa powszechnego, sektora szkolnictwa pomaturalnego i technicznego (Technical and Further Education sector), Council of Australian State Libraries oraz Australian Library and Information Association.

---

<sup>35</sup> Standardy ACRL stały się m.in. podstawą do opracowania standardów z zakresu *information literacy* w Australii. Do standardów ACRL odwoływano się też przygotowując wytyczne IFLA.

W pracach nad standardami wykorzystano zestaw zaproponowany przez ACRL. Australijskie standardy nie były jednak wierną kopią amerykańskich – wprowadzono do nich własne rozwiązania uwzględniając dorobek badaczy australijskich (m.in. relacyjny medel Ch. Bruce). Przede wszystkim w australijskiej wersji standardów pojawiło się sformułowanie *informatio literate person* w miejsce „student”. Wskazuje to na ich bardziej uniwersalny charakter. Stworzone z myślą o stosowaniu ich na poziomie edukacji wyższej mogą być również stosowane w innych sektorach edukacji. Kolejną różnicą było wypracowanie dodatkowych dwóch standardów (standard czwarty i siódmy). Na spotkaniu w Canberze w październiku 2000 r. zestaw ten został zaaprobowany przez Council of Australian University Librarians, a w 2001 r. opublikowany jako *Information Literacy Standards*. Obejmował siedem standardów. Według nich osoba przygotowana informacyjnie (*informatio literate person*):

1. rozpoznaje potrzebę informacyjną i określa jej naturę oraz zasięg;
2. dociera do potrzebnej informacji efektywnie i skutecznie;
3. krytycznie ocenia informację i jej źródło oraz włącza wyselekcjonowaną informację do zasobów własnej wiedzy i systemu wartości;
4. klasyfikuje, gromadzi, manipuluje, przeredagowuje zgromadzoną lub wygenerowaną informację;
5. poszerza lub kreuje nową wiedzę poprzez integrację nowych wniosków z posiadaną już wiedzą albo indywidualnie albo jako członek grupy;
6. rozumie kulturowe, ekonomiczne, prawne i społeczne kwestie związane z wykorzystaniem i dostępem do informacji oraz korzysta z niej w sposób etyczny, zgodny z prawem;
7. ma świadomość, że kształcenie ustawiczne i obywatelstwo uczestniczące wymaga przygotowania informacyjnego (*informatio literacy*):

Dla każdego standardu wymieniono zestaw pożądaných wyników, a dla nich z kolei opracowano zbiór przykładów. Twórcy *Information Literacy Standards* zastrzegli jednak, że poszczególne wyniki są związane z różnymi etapami uczenia się: w miarę jak osoba ucząca się osiąga kolejne poziomy umiejętności myślenia, osiąga też kolejne efekty uczenia się w zakresie *informatio literacy*<sup>36</sup>. Chociaż standardy zawie-

---

<sup>36</sup> *Information Literacy Standards...*, s. 4.

rają zestaw konkretnych umiejętności, to *information literacy* traktuje się tu jako proces. Istotny jest m.in. fakt, że standardy dotyczą każdej osoby, a nie tylko studentów – kształtowania umiejętności informacyjnych nie można bowiem ograniczyć do edukacji wyższej, ale jest to proces obejmujący całe życie.

Dodatkowe (w stosunku do amerykańskich) standardy wskazują na bardziej uniwersalne podejście do zagadnienia *information literacy*. Zwłaszcza standard siódmy dotyczy jej społecznego aspektu. Kompetencje informacyjne zostały tu potraktowane jako kluczowy element wiedzy o tym, jak się uczyć, a przez to stanowią narzędzie umożliwiające indywidualny rozwój każdej osoby (nie tylko studenta) i jej bardziej świadome uczestnictwo w życiu społecznym.

Już w 2001 r. – w momencie publikowania standardów – zaproszono zainteresowanych do współpracy przy przygotowaniu nowej ich wersji. W styczniu 2003 r. w Sydney zebrała się grupa robocza, która wykorzystując informacje uzyskane od bibliotekarzy i naukowców z australijskich i nowozelandzkich instytucji edukacyjnych (zwłaszcza uniwersyteckich) na temat doświadczeń związanych z zastosowaniem *Information Literacy Standards* w praktyce, przygotowała nową wersję standardów. Ich autorzy starali się zaprezentować *information literacy* jako istotny element uczenia się ustawicznego i jedną z kluczowych umiejętności współczesnego człowieka, co było zgodne z różnymi raportami określającymi politykę edukacyjną państwa. Położono też nacisk na umiejętność komunikowania informacji i pracy w zespole. Ostatecznie kolejna wersja standardów ukazała się w 2004 r. jako *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice*<sup>37</sup>. Tym razem zostały one wydane przez Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL).

Standardy zawarte w *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice* zostały oparte na czterech podstawowych założeniach: ludzie przygotowani informacyjnie (*information literate people*):

---

<sup>37</sup> *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice* (red. A. Bundy) [online]. Adelaide 2004. [dostęp: 27 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>

- uczą się w sposób niezależny na nowo postrzegając wiele problemów oraz rozwijając wiedzę;
- czerpią zadowolenie i samorealizują się mądrze wykorzystując informację;
- szukają i wykorzystują informację, by być w stanie podjąć decyzje i rozwiązywać problemy osobiste, zawodowe i społeczne – czy to indywidualnie czy w zespole;
- wykazują się społeczną odpowiedzialnością poprzez zaangażowanie się w kwestie kształcenia ustawicznego i umiejętności uczestnictwa w życiu społeczności.

W drugim wydaniu zakres i układ standardów zostały częściowo zachowane. Wycofano z nich jednak zapis dotyczący świadomości wagi *information literacy* dla kształcenia ustawicznego i uczestnictwa w życiu społecznym (standard siódmy w pierwszej edycji). Niemniej kwestie rozwoju osobistego i społecznego jednostki, a także system jej przekonań i wartości nie zostały pominięte. We wstępie zwrócono uwagę na fakt, że *information literate people* pokazują społeczną odpowiedzialność poprzez zaangażowanie w kształcenie ustawiczne i udzielanie się w społeczności<sup>38</sup>. Wydaje się więc, że chociaż australijskie standardy nieco się upodobniły do amerykańskich, to jednak w większym stopniu niż te ostatnie kładą nacisk na świadomość społecznego kontekstu kształtowania kompetencji informacyjnych.

W *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice* pozostawiono również zwrot *information literate person*, co podkreśla intencje autorów zawarte we wstępie – a mianowicie standardy mają być zbiorem zasad, które można zastosować w edukacji informacyjnej na każdym poziomie. I chociaż podobnie jak w przypadku standardów ACRL następuje tu wyliczenie atrybutów, umiejętności i zasobów wiedzy, które są powiązane z każdym ze standardów, to propozycja ANZIIL ma charakter bardziej uniwersalny. Zwraca się tu również uwagę na kształtowanie postawy, przekonań i aspiracji osoby przygotowanej informacyjnie. Standardy odnoszą się bowiem do trzech wymiarów kształcenia. Pierwszy to tzw. umiejętności ogólne czyli: rozwiązywanie problemów, współpraca i praca zespołowa, komunikacja i krytyczne myślenie. Kolejny związa-

---

<sup>38</sup> Por. też standard 6.

ny jest z informacją i należy do niego zaliczyć m.in.: umiejętności poszukiwania informacji i jej wykorzystania, a także biegłość w zakresie posługiwania się technologiami informacyjnymi. Trzeci wymiar jest związany z systemem wartości jednostki i jej przekonaniem – obejmuje problemy mądrego i etycznego korzystania z informacji, odpowiedzialność społeczną w tym zakresie. Ponadto twórcy standardów zakładają, że mogą być one realizowane w różnym kontekście: na poziomie ogólnym, ale i w kontekście konkretnej dyscypliny czy dziedziny nauki.

*Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice* były i są wykorzystywane nie tylko w samej Australii, ale i poza jej granicami. Zostały uwzględnione m.in. przy tworzeniu wytycznych IFLA *Guidelines On Information Literacy For Lifelong Learning* czy ram programowych z zakresu *information literacy* przygotowanych w Szkocji<sup>39</sup>.

### **Learning matrix for student learning (2001, 2004, Australia)**

---

Zestaw wytycznych, które dotyczą kształcenia kompetencji informacyjnych uczniów Australii został przygotowany przez Australian School Library Association (ASLA) i Australian Library and Information Association (ALIA) i zamieszczony w drugim wydaniu książki pt.: *Learning for the future: developing information services in schools*<sup>40</sup>. Publikacja ta została poświęcona wzrastającej roli technologii informacyjno-komunikacyjnej w środowisku edukacyjnym. Szczególne znaczenie zaczynają pełnić szkolne centra informacji, których zadaniem jest m.in. dostarczanie usług informacyjnych różnym grupom odbiorców (uczniom i nauczycielom). Do ich ważniejszych funkcji należy rozwijanie kompetencji informacyjnych uczniów. Autorzy książki wyszli z założenia, że efektywni uczniowie to takie osoby, które są w stanie znaleźć i wykorzystać potrzebną informację, są *information literate*. Sam termin *information literacy* jest natomiast rozumiany

---

<sup>39</sup> Appendix B: Existing skills definitions, frameworks and models used to inform the development of the draft national framework [W:] *A National Information Literacy Framework Scotland* [online] 2009 [dostęp: 01 lutego 2012] Dostępny w WWW: <http://caledonianblogs.net/>

<sup>40</sup> *Learning for the future: developing information services in schools*, Carlton South 2001, ed. 2.

jako synonim wiedzy o tym, jak się uczyć<sup>41</sup>. Książka została podzielona na pięć części: uczniowie i uczenie się, nauczyciele i nauczanie, program nauczania, ułatwianie dostępu do informacji, rozwój fizycznego środowiska ICT. W każdej z nich przedstawiono odpowiednie wskaźniki i wskazówki uwzględniające analizę potrzeb, możliwości rozwoju polityki szkoły, jej implementacji, ocenę wyników. W części dotyczącej uczenia się (*Learners and learning*) zamieszczono *Information and ICT literacy matrix of student learning*, która to część może zostać potraktowana jako rodzaj standardów w zakresie kształtowania kompetencji informacyjnych uczniów. Zawarto tu zestaw kompetencji w zakresie: *information literacy* oraz *ICT literacy*.

*Information and ICT literacy matrix of student learning* dotyczy sześciu obszarów:

- definiowania potrzeb informacyjnych,
- lokalizowania informacji,
- selekcji informacji,
- organizowania informacji,
- oceny informacji i całego procesu informacyjnego,
- tworzenia i dzielenia się informacją.

Każdy obszar jest rozwijany na sześciu poziomach. Dla poszczególnych poziomów zostały zdefiniowane konkretne umiejętności, jakie powinien posiadać uczeń<sup>42</sup>. Poziom szczegółowości tego zestawu jest duży<sup>43</sup>. Pomimo tego, poszczególne kompetencje zostały tak sformułowane, że nie zdezaktualizują się szybko. Nie odnosi się też wrażenia, że zestaw standardów w postaci matrycy skłania do „zaliczania” konkretnych umiejętności, chociaż niewątpliwie jest pomocny przy ocenie kompetencji informacyjnych. Wpisuje się raczej w takie podejście do *information literacy*, które traktuje ją jako proces: każdy poziom

---

<sup>41</sup> W oryginale brzmi to: Effective learners are not just those who are knowledgeable but rather they are people who are able to find and use information as required. It can be said that effective learners are those that are information literate. Information literacy is synonymous with knowing how to learn. *Learning for the future: developing information services in schools*, Carlton South 2001, 2nd edition, p. 2 za: *A teacher librarian advocate's guide to building information literate school communities* [online] 2006 [dostęp: 23 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.asla.org.au/advocacy/advocatesguide.pdf>

<sup>42</sup> *Learning for the future: ...*, s. 14-19.

<sup>43</sup> Standardy te zostały opisane przez Renatę Piotrowską w książce pt. *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*, Warszawa 2011. Autorka w aneksie nr 4 zamieściła również ich tłumaczenie.

w obrębie poszczególnych obszarów jest bardziej zaawansowany. Wiedza i umiejętności są na każdym etapie stopniowo wzbogacane. Standardy te więc odzwierciedlają potrzebę ciągłego podnoszenia kompetencji informacyjnych.

Środowisko bibliotekarzy australijskich szkół nie zakończyło jednak zupełnie prac nad standardami. Zostały one rozwinięte przez ASLA i zamieszczone w książce wydanej przez tę organizację pt.: *Learning for the future: a Professional development kit*<sup>44</sup>. Ta nowa wersja została również dołączona do poradnika dla bibliotekarzy: *A teacher librarian advocate's guide to building information literate school communities*<sup>45</sup> przygotowanego przez ASLA.

Matryca tu zamieszczona w stosunku do pierwowzoru została poszerzona o kompetencje z zakresu: „literatura/alfabetyzacja” (*literature/literacy*). Nadal jednak pozostawiono sześć obszarów kompetencji i sześć ich poziomów, a jeśli chodzi o część dotyczącą *information literacy* – nie zmieniła się ona.

### **Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Final Draft (2006)**

W 2006 r. ukazała się publikacja *Guidelines On Information Literacy For Lifelong Learning. Final Draft*<sup>46</sup>. Była ona wynikiem kilkuletnich prac Information Literacy Section działającej w ramach IFLA. Zawiera szereg praktycznych wskazówek pomocnych przy wdrażaniu programów związanych z edukacją informacyjną realizowanych w bibliotekach różnego typu. Według założeń twórców głównymi odbiorcami wskazówek są biblioteki szkolne i akademickie, ale mogą z nich także korzystać biblioteki publiczne lub inne – jeśli tylko będzie taka potrzeba. Jak zostało to sformułowane we wprowadzeniu, *Guidelines...* „dostarcza pedagogom i bibliotekarzom uniwersalnych informacji

<sup>44</sup> J. Wall, *Learning for the future: a Professional development kit*, [Belconnen] 2004, s. 8-13.

<sup>45</sup> *A teacher librarian advocate's guide to building information literate school communities* [online] 2006 [dostęp: 23 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.asla.org.au/advocacy/advocatesguide.pdf>

<sup>46</sup> J. Lau, *Guidelines On Information Literacy For Lifelong Learning. Final Draft* [online] Mexico 2006. [dostęp: 28 marca 2010]. Dostępny w : <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>



na poziomie międzynarodowym, niezbędnych do sformułowania podstawowych założeń dotyczących kompetencji informacyjnych<sup>47</sup>. Podjęto w nich próbę uporządkowania pewnych problemów, zaproponowano zasady i procedury oraz opisano prace organizacyjne związane z wprowadzaniem *information literacy* do bibliotek. Jednym z ważniejszych elementów tej publikacji – zawartym w trzecim rozdziale – jest propozycja międzynarodowych standardów z zakresu *information literacy*. Przy ich opracowywaniu korzystano z innych standardów, m.in.: ACRL, ANZIIL, SCONUL, AASL. Uwzględniono wspólne elementy dla wszystkich tych propozycji. W *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning* przedstawiono 3 podstawowe grupy kompetencji cechujących osobę przygotowaną informacyjnie. Na każdą z nich składają się dwie umiejętności szczegółowe powiązane z konkretnymi kompetencjami informacyjnymi. Standardy prezentują się następująco:

1. Dostęp do informacji. Użytkownik pozyskuje informację skutecznie i efektywnie.
  - a. Zdefiniowanie i wyartykułowanie potrzeby informacyjnej.
  - b. Lokalizacja informacji.
2. Ocena informacji. Użytkownik krytycznie i kompetentnie ocenia informację.
  - a. Ocena informacji.
  - b. Organizacja informacji.
3. Wykorzystanie informacji. Użytkownik wykorzystuje informację właściwie i twórczo.
  - a. Użycie informacji.
  - b. Przekazywanie informacji w sposób etyczny.

Edukacja informacyjna w ujęciu IFLA została przedstawiona jako element kluczowy dla kształcenia ustawicznego. Obejmuje ona wyrabianie odpowiednich umiejętności oraz zdobycie wiedzy, które umożliwiają rozwiązywanie problemów – tak w całym procesie edukacji, jak życiu zawodowym i prywatnym. Została potraktowana także jako konieczny element przygotowujący do czynnego uczestnictwa w społeczeństwie.

---

<sup>47</sup> Cytowanie za polskim przekładem wytycznych: J. Lau, *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie. Wytyczne* [online] 2011. Dostępny w WWW: [http://sbp.pl/repository/SBP/sekcje\\_komisje/komisja\\_ds\\_educacji\\_informacyjnej/Wytyczne.pdf](http://sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_educacji_informacyjnej/Wytyczne.pdf)

Twórcy standardów założyli, że mogą być one traktowane jako swoiste ramy, które poszczególne środowiska w różnych krajach będą dostosowywać do własnych potrzeb.

## **Standardy dotyczące kompetencji informacyjnych w Niemczech**

Krajowe standardy dotyczące umiejętności informacyjnych studentów, które zostały wypracowane przez Deutcher Bibliotheksverband (Stowarzyszenie Bibliotek Niemieckich, DBV), zostały przyjęte podczas posiedzenia zarządu tej organizacji w lipcu 2009 r. Opublikowano je pod tytułem: *Standards der Informationskompetenz für Studierende*<sup>48</sup>. Według nich student przygotowany informacyjnie:

1. rozpoznaje i formułuje swoje potrzeby informacyjne oraz jest w stanie określić zakres i rodzaj wymaganej informacji;
2. w efektywny sposób pozyskuje potrzebną informację;
3. ocenia informacje i jej źródła oraz dokonuje wyboru w zależności od potrzeb;
4. wykorzystuje zdobytą wiedzę oraz skutecznie ją przekazuje dostosowując się do konkretnej grupy odbiorców i środków technicznych;
5. jest świadomy swojej odpowiedzialności w zakresie udostępniania informacji i jej rozpowszechniania.

Dla każdego z tych standardów określono też wskaźniki osiągnięć.

Standardy, chociaż bardzo przypominają te przygotowane przez ACRL, mają charakter bardziej ogólny. Przede wszystkim zaproponowano mniej wskaźników osiągnięć (w sumie jest ich 17), a ponadto nie podano przykładów kompetencji szczegółowych. DBV założyło, że możliwości realizacji edukacji informacyjnej zależą od wielu czynników, m.in. odpowiednich warunków technicznych, kwalifikacji zawodowych oraz postawy osób poszukujących informację. Ponadto środowisko informacyjne ciągle się zmienia, gdyż jest w dużym stopniu uzależnione od rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dość ogólnie sformułowane standardy pozwalają je zastosować w róż-

---

<sup>48</sup>*Standards der Informationskompetenz für Studierende* [online] 2009. [dostęp: 21 października 2011] Dostępny w WWW: [http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Kommissionen/Kom\\_Dienstleistung/Publikationen/Standards\\_Infokompetenz\\_03.07.2009\\_endg.pdf](http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Dienstleistung/Publikationen/Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf)

nych kontekstach – np. na potrzeby poszczególnych dziedzin wiedzy czy poziomów nauczania.

W Niemczech podjęto także próby przygotowania standardów dotyczących rozwoju kompetencji informacyjnych w ramach organizacji bibliotekarskich działających w poszczególnych regionach tego kraju. Wśród efektów tego typu działań są **Standards der Informationskompetenz für Studierende**<sup>49</sup> przygotowane przez sieć Informationsskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) – rodzaj konsorcjum bibliotek<sup>50</sup> działającego od 2005 r. na terenie Badenii-Wirtembergii. Do zadań tego konsorcjum należy wspieranie bibliotek szkół wyższych oraz bibliotek regionalnych (Landesbibliotheken) w ich działaniach na rzecz rozwoju kursów i szkoleń dotyczących kształcenia kompetencji informacyjnych – także w formie e-learningowej, przygotowanie odpowiednich strategii nauczania w tym zakresie oraz materiałów służących tym celom<sup>51</sup>. Jednym z zadań było opracowanie standardów. Przy ich tworzeniu wykorzystano m.in. przetłumaczone przez Benno Homanna w 2002 r. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Struktura standardów niemieckich przypomina w związku z tym dokument ACRL – uwzględnia 5 standardów, wskaźniki osiągnięć oraz przykłady. Według *Standards der Informationskompetenz für Studierende* przygotowani informacyjnie student:

- Potrafi zdefiniować i wyartykułować swoją potrzebę informacyjną;
- Jest w stanie w efektywny sposób odnaleźć odpowiednią informację;
- Umie ocenić informacje i ich źródła oraz dokonać wyboru w zależności od potrzeb;

---

<sup>49</sup> *Standards der Informationskompetenz für Studierende Herausgegeben Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW)* [online] Mennheim 2006. [dostęp: 5 kwietnia 2010]. Dostępny w WWW: [http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user\\_upload/Standards\\_der\\_Inform\\_88.pdf](http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Standards_der_Inform_88.pdf); [http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2008/3714/pdf/ik\\_Broschuere\\_01.pdf](http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2008/3714/pdf/ik_Broschuere_01.pdf)

<sup>50</sup> W ramach sieci powołano grupę roboczą, w której uczestniczą przedstawiciele 9 bibliotek uniwersyteckich (Freiburg, Heidelberg, Hohenheim, Karlsruhe, Konstancja, Mannheim, Stuttgart, Tübingen, Ulm), dwóch Landesbibliothek (Karlsruhe i Stuttgart) oraz bibliotek pedagogicznych i działających przy koledżach (Fachhochschule).

<sup>51</sup> W. Sühl-Strohmeier, *Das Netzwerk Informationskompetenz der baden-württembergischen Hochschul- und Landesbibliotheken* [online] 2006. [dostęp: 13 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: [http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2006/216/pdf/netzwerk\\_informationskompetenz.pdf](http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2006/216/pdf/netzwerk_informationskompetenz.pdf)

- Efektywnie przetworzyć zdobytą informację i przedstawić ją przy pomocy odpowiednich środków technicznych i uwzględniając przy tym odbiorców;
- Jest świadomy swojej odpowiedzialności w zakresie wykorzystywania informacji.

Tak sformułowane standardy mają uniwersalny charakter – mogą zostać wykorzystane zarówno w procesie kształcenia ogólnego jak i specjalistycznego, osób początkujących oraz bardziej zaawansowanych. Autorzy założyli również, że można je dostosować do konkretnych potrzeb. Ponadto wskaźniki osiągnięć opracowane dla każdego standardu mogą być pomocne przy tworzeniu własnego programu kształcenia umiejętności informacyjnych przez różne biblioteki.

Pomimo tej uniwersalności *Standards der Informationskompetenz...* dotyczą realizowania kształcenia umiejętności informacyjnych przede wszystkim przez biblioteki. Może stanowić to ich mocną stronę – są dzięki temu bardzo konkretne, ale też i słabość: nieco ograniczają edukację informacyjną do działań dydaktycznych prowadzonych tylko przez te instytucje.

Kolejne standardy dotyczące edukacji informacyjnej przygotowane w Niemczech to *Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler Das Angebot der wissenschaftlichen Bibliotheken*<sup>52</sup> przygotowane przez grupę roboczą ds. kompetencji informacyjnych działającą w ramach Bibliotheks Verbund Bayern (Sieć Bibliotek Bawarii) i zaaprobowane w kwietniu 2011 r. Zdefiniowano w nich obszary działań cechujących studentów przygotowanych informacyjnie. Są to:

1. Znajomość i wykorzystywanie regionalnego serwisu informacyjnego. Studenci znają lokalne i regionalne biblioteki, mogą korzystać z informacji oferowanych przez biblioteki akademickie.
2. Tworzenie strategii poszukiwania literatury. Studenci mogą korzystać skutecznie i efektywnie z systemu wyszukiwawczego biblioteki, aby znaleźć literaturę.
3. Skuteczne pozyskiwanie literatury. Studenci potrafią pozyskać określoną literaturę.

<sup>52</sup> *Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler Das Angebot der wissenschaftlichen Bibliotheken* [online] 2011. [dostęp: 27 października 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user\\_upload/Standards\\_IK\\_Schulen\\_2.pdf](http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Standards_IK_Schulen_2.pdf)

4. Korzystanie z zasobów elektronicznych. Studenci mogą znaleźć i wykorzystać informację elektroniczną o wysokiej jakości.
5. Efektywne wykorzystanie literatury i informacji. Studenci potrafią zdobyte informacje wykorzystywać przy pomocy metod naukowych.

Podobnie jak w poprzednim przypadku, standardy te są nastawione na realizację edukacji informacyjnej przede wszystkim w bibliotece. Są przygotowane przez bibliotekarzy i przeznaczone do wspierania ich działań w zakresie edukacji informacyjnej.

Inicjatywy zmierzających do wypracowania zasad kształcenia w zakresie *information literacy* było w Niemczech więcej, zostały one przedstawione m.in. na stronie serwisu Informations Kompetenz<sup>53</sup>.

Ponadto prace nad wypracowaniem norm kształcenia z zakresu *information literacy* są kontynuowane przez DBV przy współpracy z Vereins Deutscher Bibliothekare (Stowarzyszenie Bibliotekarzy Niemieckich, VDB). W lipcu 2012 r. ma zebrać się specjalna komisja do spraw *Information literacy*, w skład której będą wchodzić przedstawiciele obu tych organizacji<sup>54</sup>.

## **Standardy informacni gramotnosti vysokoškolského studenta (2007, Czechy)**

W Czechach standardy dotyczące edukacji informacyjnej na poziomie szkolnictwa wyższego zostały opublikowane w 2007 roku. Są one wynikiem prac Komisji eksperckiej ds. informacji i umiejętności korzystania z informacji w szkolnictwie wyższym (Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost na vysokých školách; IVIG) powstałej z inicjatywy bibliotekarzy Czeskiej Wyższej Szkoły

---

<sup>53</sup> *Informationskompetenz: Standards Und Erklärungen* [online]. [dostęp: 23 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.informationskompetenz.de/standards-und-erklarungen/>

<sup>54</sup> U. Scolle, *Neue gemeinsame Kommission für Informationskompetenz von VDB und dbv W: Vereins Deutscher Bibliothekare e.v.* [online] 20 stycznia 2012. Dostępny w WWW: <http://www.vdb-online.org/>; *Medien- und Informationskompetenz – immer mit Bibliotheken und Informationseinrichtungen! Positionspapier von Bibliothek & Information Deutschland (BID)* [online] 2011 [dostęp: 27 października 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/DBV/themen/BID\\_Positionspapier\\_Medien-\\_und\\_Informationskompetenz.pdf](http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/themen/BID_Positionspapier_Medien-_und_Informationskompetenz.pdf)

Technicznej w Pradze (České Vysoké Učení Technické V Praze). Za-  
mysł powołania tego typu grupy roboczej pojawił się już w 1999 r.  
podczas krajowej narady bibliotek szkół wyższych w Ostrawie i był  
wspierany przez Sekcję Bibliotek Naukowych działającą przy Radzie  
Szkół Wyższych. W pracach Komisji eksperckiej rozpoczętych w lu-  
tym 2000 r. brali udział przedstawiciele 15 bibliotek szkół wyższych  
z Czech i Moraw, Biblioteki Narodowej, Państwowej Biblioteki Tech-  
nicznej oraz Biblioteki Morawskiej, a także Instytutu Informacji Nau-  
kowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Karola w Pradze. Od 2002 r.  
IVIG funkcjonuje jako jedna z komisji Stowarzyszenia Bibliotek Szkół  
Wyższych (Asociace knihoven vysokých škol).

Opracowanie standardów pomagających wprowadzić elementy  
edukacji informacyjnej przez biblioteki szkół wyższych stało się jed-  
nym głównych celów IVIG. Podczas prac nad ich przygotowaniem  
wykorzystywano osiągnięcia w zakresie *information literacy* Czeskiej  
Wyższej Szkoły Technicznej. Ich ostateczna wersja była wynikiem  
współpracy specjalistów, bibliotekarzy i nauczycieli.

W 2007 r. standardy zostały przedstawione w publikacji: *Koncepcje  
informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice: doporu-  
ručující materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR*<sup>55</sup>.

Przy tworzeniu standardów konieczne było zdefiniowanie *informa-  
tion literacy*. W IVIG uwzględniono m.in. definicję alfabetyzacji funk-  
cjonalnej opracowaną na potrzeby międzynarodowego projektu IALS/  
SIALS, w którym została ona określona jako: zdolność do aktywnego  
uczestnictwa w świecie informacji. *Information literacy* jest tu rozumia-  
na jako alfabetyzacja funkcjonalna w społeczeństwie informacyjnym.  
Składają się na nią m.in. takie komponenty jak: *prose literacy* (zdolność  
do lokalizowania i rozumienia informacji w tekście), *document literacy*  
(zdolność wyszukania i użycia precyzyjnie zdefiniowanej informacji),  
*numerical literacy* (umiejętność pracy z liczbami i grafami), *linguistic  
literacy* (zdolność rozumienia i bycia zrozumianym zarówno w języ-  
ku ojczystym jak i obcym – zwłaszcza angielskim). Jest też wspierana  
przez *ICT literacy* (zdolność do pracy z komputerem i sieciami) oraz  
powiązana z problemami etyki i prawa.

---

<sup>55</sup> *Koncepcje informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice: doporučující  
materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR* [online] Praha 2008 [dostęp: 10 kwietnia  
2010]. Dostępny w WWW: <http://www.ivig.cz/koncepcje.pdf>

Uwzględnienie takiego postrzegania *information literacy* zostało odzwierciedlone w przygotowanych standardach. Mają one bardzo szeroki zakres – nie dotyczą w zasadzie tylko wąsko pojmowanej pracy z informacją, ale całego procesu badawczego.

Struktura standardów jest dostosowana do potrzeb szkolnictwa wyższego. Ustalono w nich zakres wiedzy, zdolności i umiejętności cechujące każdego studenta szkoły wyższej przygotowanego informacyjnie. To, co istotne, to fakt, że skupiają się przede wszystkim na studiach i pracy zawodowej z nimi związanej, a nie umiejętnościach posługiwania się informacją w życiu codziennym.

Propozycja IVIG składa się z sześciu standardów. Według nich student:

1. jest w stanie zrozumieć specjalistyczne teksty z zakresu swojego kierunku studiów, przedstawić ich główne założenia i samodzielnie pisać podobne teksty wykorzystując przy tym wyniki badań pochodzące ze źródeł informacji, które cytuje respektując przy tym prawo autorskie i zachowując zasady tworzenia bibliografii;
2. zna i wykorzystuje kluczowe źródła informacji dla swojego kierunku studiów, potrafi znaleźć relewantną informację wykorzystując podstawowe metody wyszukiwawcze szanując przy tym prawo i zasady moralne oraz umie zorganizować i zachować informację różnych typów i formatów w celu jej dalszego wykorzystania w swojej pracy zawodowej;
3. wykorzystuje źródła informacji o charakterze numerycznym i technicznym, odnajduje i przetwarza dane numeryczne i techniczne oraz wykorzystuje je w swojej pracy;
4. sprawnie posługuje się swoim ojczystym językiem i jest w stanie właściwie go użyć zarówno w mowie jak i piśmie, zna oraz używa terminologię związaną ze swoim zakresem studiów zarówno w języku ojczystym jak i obcym – zwłaszcza angielskim – na takim poziomie, który jest niezbędny do pracy ze źródłami informacji i komunikacją w społeczności z danej dziedziny;
5. używa powszechnie dostępnej technologii informacyjnej i komunikacyjnej koniecznej do wyszukiwania, przetwarzania i prezentowania informacji (w różnych typach i formatach) związanej ze studiami i pracą zawodową;

6. jest świadomy moralnych i prawnych aspektów wykorzystywania informacji i pracy z informacją. Postępuje zgodnie z zasadami etyki i prawami autorskimi.

Standardy zostały przygotowane w taki sposób, że w zasadzie można je wykorzystywać przy realizacji edukacji informacyjnej na potrzeby różnych kierunków kształcenia. Uwzględniono w nich różne potrzeby poszczególnych dyscyplin i zakresów studiów, ale jednocześnie są one uniwersalne.

## **Standardy dotyczące edukacji informacyjnej w Polsce**

---

W Polsce środowisko bibliotekarskie, jak do tej pory, nie wypracowało wspólnych standardów dotyczących kształtowania kompetencji informacyjnych.

Jeśli chodzi o biblioteki akademickie, pewne próby zostały poczynione jedynie przez biblioteki uczelni medycznych. Podczas 25. Jubileuszowej Konferencji Problemowej Bibliotek Medycznych pt.: *Kształcenie użytkowników naukowej informacji medycznej – koncepcje i doświadczenia*, która odbyła się w 2006 r. w Lublinie i Kazimierzu Dolnym zaprezentowano propozycję standardów dotyczących kształcenia w zakresie kompetencji informacyjnych obejmującą studentów szkół medycznych. Zawierała zestaw 4 standardów:

- Użytkownik zna swoje potrzeby w zakresie korzystania z informacji medycznej i umie je sprecyzować.
- Użytkownik biblioteki medycznej umie dotrzeć do potrzebnej informacji i ją pozyskać.
- Użytkownik biblioteki medycznej krytycznie ocenia uzyskane informacje.
- Użytkownik biblioteki medycznej wykorzystuje wyselekcjonowane informacje do tworzenia i upowszechniania nowej wiedzy<sup>56</sup>.

Każdy ze standardów został wzbogacony o zestaw kompetencji szczegółowych pomagających go realizować.

---

<sup>56</sup> A. Grygorowicz, E. Kraszewska, *Propozycje standardów w zakresie edukacji użytkowników polskich bibliotek medycznych W: 25. Jubileuszowa Konferencja Problemowa Bibliotek Medycznych. Kształcenie użytkowników naukowej informacji medycznej – koncepcje i doświadczenia. Lublin-Kazimierz Dolny, 12-14 czerwca 2006 roku.* [online]. [Warszawa] 2006. [dostęp 23 marca 2010]. Dostępny w WWW: [http://www.ebib.info/publikacje/matkonf/25kpbm/grygorowicz\\_kraszewska\\_1.php](http://www.ebib.info/publikacje/matkonf/25kpbm/grygorowicz_kraszewska_1.php)



Jak wspomniałam, ciągle brakuje standardów przygotowanych z myślą o wszystkich bibliotekach akademickich. Dla procesu kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego najistotniejsze są standardy wypracowane przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, jednak kwestie przygotowania informacyjnego zostały potraktowane w nich dość ogólnie<sup>57</sup>. Wraz z reformą szkolnictwa wyższego poszczególne uczelnie będą mogły w większym stopniu wpływać na kształt programu nauczania w nich realizowanego. Nie wiadomo jednak, jak wpłynie to na możliwości realizowania edukacji informacyjnej. Odnośnie konieczności wypracowania stosownych standardów bardzo ważne jest też stanowisko stowarzyszeń bibliotekarskich funkcjonujących w Polsce.

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich zwróciło uwagę na potrzebę standaryzacji w bibliotekarstwie. Problemy te zostały przedstawione m.in. w *Strategii SBP na lata 2010-2021*. Jako jeden z celów szczegółowych organizacji uznano inicjowanie opracowania i upowszechnianie istniejących standardów w dziedzinie bibliotekarstwa (cel 1.3). Zwrócono też uwagę na konieczność współpracy z uczelniami i szkołami w zakresie kształcenia bibliotekarzy<sup>58</sup>. Czas pokaże, czy uda się SBP wypracować standardy z zakresu edukacji informacyjnej dla konkretnych typów bibliotek.

Jeśli chodzi o biblioteki szkolne pracują one w szczególnych warunkach. Ich prace do pewnego stopnia reguluje *Podstawa programowa* przygotowywana przez ministerstwo odpowiedzialne za system oświaty. Jest ona normą prawną. Jednak tylko częściowo dotyczy kwestii edukacji informacyjnej oddając odpowiedzialność za jej realizację wszystkim nauczycielom. Obecne uregulowania dotyczące kształcenia w zakresie kompetencji informacyjnych w szkolnictwie polskim zostały przedstawione m.in. przez R. Piotrowską w książce pt. *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> E. Kurkowska, *Standardy i modele kształcenia umiejętności informacyjnych w szkolnictwie wyższym* Cz. 2: *Wybrane modele i standardy europejskie*, Toruńskie Studia Bibliologiczne 2011, nr 1 (6), s. 44-46.

<sup>58</sup> *Strategia Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich na lata 2010-2021* [online] s. 15. Dostępny w WWW: <http://www.sbp.pl/repository/SBP/ZarządGłówny/strategia2010-2021a.pdf>; Sprawozdanie Zarządu Głównego SBP za 2011 r. – dokument w posiadaniu autorki.

<sup>59</sup> R. Piotrowska, dz. cyt., s. 110-125.

Z przytoczonych powyżej przykładów standardów dotyczących edukacji informacyjnej opracowywanych w różnych krajach jasno wynika, że kwestia właściwego przygotowania użytkowników jest bardzo ważna dla bibliotekarzy. Jednocześnie standardy te ukazują, że do problemu kształtowania kompetencji informacyjnych i roli bibliotek w tym zakresie można podejść w różny sposób. Niektóre spośród nich próbują objąć wszystkie umiejętności, wiedzę i postawy – bez względu na to, w jaki sposób i jak bardzo mogą być uwzględniane w pracach bibliotek. Edukacja informacyjna jest w nich traktowana jako proces, w który musi zaangażować się całe środowisko edukacyjne, a biblioteki są tylko jednym z jego elementów. Tak zostały sformułowane standardy ACRL czy model SCONUL. Z drugiej strony istnieją standardy, które odzwierciedlając skomplikowaną naturę edukacji informacyjnej, skupiają się na tych działaniach, które pozostają w kompetencjach bibliotekarzy. Takie podejście prezentują zwłaszcza biblioteki niemieckie. W każdym przypadku jednak standardy stanowią nieocenioną wprost pomoc przy projektowaniu programów nauczania, wypracowywaniu wskaźników osiągnięć, metod oceny kompetencji informacyjnych uczących się. Stanowią rodzaj drogowskazu dla wszelkich działań związanych z rozwojem edukacji informacyjnej.

# Zakończenie

Analizując różnego rodzaju programy i projekty oraz wszelkie inicjatywy związane z edukacją informacyjną podejmowane przez bibliotekarzy na całym świecie zauważyć można, że współczesne jej modele dotyczą nie tylko przygotowywania w zakresie pewnych umiejętności narzędziowych, częściej utożsamianych z tzw. *computer literacy*, nie ograniczają jej też jedynie do wyszukiwania informacji. Edukacja informacyjna w społeczeństwie wiedzy to całokształt działań związanych z efektywnym wykorzystaniem informacji, a więc również z tworzeniem nowej informacji. W społeczeństwie nowej jakości jest to niesłychanie ważne, tak jak umieszczenie wspomnianych działań w odpowiednim kontekście kulturowym, społecznym, ekonomicznym, itp. W związku z tym, przygotowanie do posługiwania się informacją nie może obejmować tylko bibliotek, chociaż, jak wykazałam w pracy, instytucje te mogą pełnić kluczową rolę w tym zakresie.

Aby edukacja informacyjna była prowadzona rzeczywiście na miarę XXI w. jej elementy muszą znaleźć się w całym programie nauczania, muszą być z nim zintegrowane i to począwszy od szkół podstawowych, a na szkołach wyższych skończywszy. Uczniowie na kolejnych etapach swej edukacji mają do czynienia z różnymi formami informacji dostępnej poprzez różne media. Każdy z tych etapów wymaga więc odpowiedniego przygotowania: poziom elementarny kształcenia to wyrabianie podstawowych umiejętności potrzebnych do wykorzystania informacji, szkolnictwo średnie ma przygotować młodych ludzi do obcowania z innego typu literaturą i źródłami informacji, a także dać podstawy samokształcenia, na etapie studiów w szkole wyższej do całej gamy źródeł informacji już znanych dochodzą te o charakterze *stricte* naukowym, przybliżające dokonania światowe na konkretnym polu. Kształtowanie kompetencji informacyjnych powinno być kontynuowane także poza systemem szkolnym, ale już w formie samodoskonalenia. Wzbogacać je powinny liczne programy, kursy, które można realizować podnosząc swoje kwalifikacje. Obecność edu-

kacji informacyjnej na każdym etapie kształcenia pozwala uczącym się bardziej elastycznie traktować swoją naukę na przestrzeni całego życia: niezależnie od momentu w jakim ją przerwali, zawsze są w jakimś stopniu przygotowani do kontynuacji, gdyż mają ogólne pojęcie o tym, w jaki sposób wykorzystać informację do celów edukacyjnych, wiedzę o tym, jak się uczyć.

W nowoczesnym społeczeństwie kształtowanie kompetencji informacyjnych w bibliotekach to, jak wspomniano, edukacja wykraczająca poza tradycyjnie pojmowane przysposobienie informacyjne, czy raczej przysposobienie biblioteczne, także z innego względu: coraz bardziej zwraca się uwagę na wykorzystywanie własnego umysłu w trakcie procesów informacyjnych, zwłaszcza na tzw. krytyczne myślenie, które w obecnej dobie jest nieodzowne do właściwego funkcjonowania w świecie informacji.

Edukacja informacyjna ma wychodzić poza biblioteki, ale nadal instytucje te są z nią bardzo związane. Jednak, żeby można było mówić o realizacji edukacji informacyjnej, biblioteki muszą spełnić odpowiednie warunki – muszą to być dzisiaj centra informacyjne, centra medialne, miejsca, w których można się spotkać z każdym rodzajem informacji i w którym istnieje możliwość prowadzenia szkoleń z wykorzystaniem wszelkich możliwych środków. Dotyczy to wszystkich typów bibliotek. Drugim niezwykle ważnym elementem jest zaangażowanie bibliotekarzy, ich przygotowanie, kreatywna postawa i zmiana nastawienia do zawodu. Bibliotekarz prawdopodobnie będzie coraz częściej pełnił rolę nauczyciela, konsultanta, doradcy, niż tylko pośrednika w dotarciu do informacji.

Biblioteki różnego typu aktywnie włączają się w proces kształcenia swoich użytkowników. Ich oferta jest różna – zależy od możliwości organizacyjnych, wsparcia ze strony organizatora lub instytucji macierzystej, a także od tradycji. Przygotowywanie materiałów standaryzacyjnych ma wspomóc wszelkie tego typu działania. Także organizowanie się bibliotekarzy w ramach różnych stowarzyszeń umacnia ideę kształtowania kompetencji informacyjnych w bibliotekach. Wydaje się, że wraz z rozwojem edukacji permanentnej i samokształcenia, które są charakterystyczne dla powstającego społeczeństwa określanego mianem: społeczeństwo wiedzy, dydaktyczna funkcja bibliotek będzie wzrastać. Ze względu na fakt, że spora grupa osób będzie kształcić się

poza sformalizowanym systemem kształcenia, szczególne wyzwania w zakresie edukacji informacyjnej stoją także przed bibliotekami publicznymi.

Społeczeństwo wiedzy czyli społeczeństwo ciągle uczące się będzie potrzebowało każdej formy wspomagania tego procesu. Jeśli chodzi o możliwości korzystania z informacji, to biblioteki są instytucjami szczególnie predysponowanymi do niesienia pomocy w tym zakresie.



# Wykorzystana literatura

## Źródła:

1. *ACIL – about us* [online]. 2003 [dostęp: 8 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.sconul.ac.uk/activities/inf-lit/leaflet.html>
2. *ALA. Research Agenda for Library Instruction and Information Literacy* [online]. [dostęp: 10 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/ala/acrlbucket/is/iscommittees/webpages/research/researchagendalibrary.htm>
3. *ALA/AASL Standards for Initial Preparation of School Librarians (2010)* [online]. 2010 [dostęp: 28 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/2010\\_standards\\_with\\_rubrics\\_and\\_statements\\_1-31-11.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/2010_standards_with_rubrics_and_statements_1-31-11.pdf)
4. *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning [W:] High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning. Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt November 6-9 2005* (ed. S. Devotion Garner, J.D., M.L.I.S) [online]. 2006 [dostęp: 24 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf>
5. *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy Statement* [online]. 1989 [dostęp: 12 kwietnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
6. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice* (red. A. Bundy) [online]. Adelaide 2004 [dostęp: 27 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>

7. *Australian And New Zealand Institute For Information Literacy (ANZIIL)*. [online]. 2005 [dostęp: 13 maja 2006]. Dostępny w WWW: <http://www.anziil.org/about/index.htm>
8. *Community Services Information Literacy Group W: CILIP* [online]. 2011 [dostęp: 21 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.cilip.org.uk/get-involved/special-interest-groups/community-services/subgroups/information-literacy/Pages/default.aspx>
9. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, [Washington] 2002.
10. *Core Model for Higher Education* [online]. 2011. [dostęp: 17 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/publications/coremodel.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/publications/coremodel.pdf)
11. *Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii, w dniu 19 czerwca 1999* [online]. [dostęp: 12 stycznia 2003]. Dostępny w WWW: [http://www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/I.3\\_DeklaracjaBolonska+%281%29.pdf](http://www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/I.3_DeklaracjaBolonska+%281%29.pdf)
12. Doyle Ch., *Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990. Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings*. W: ERIC Clearinghouse on Information Resources [online]. 1992 [dostęp: 14 maja 2006]. Dostępny w WWW: [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/23/4a/12.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/4a/12.pdf)
13. *Europe and The Global Information Society. Bangemann report recommendations to the European Council* [online]. [Brussels 1994] [dostęp: 15 czerwca 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.epractice.eu/files/media/media\\_694.pdf](http://www.epractice.eu/files/media/media_694.pdf)
14. *European network on Information Literacy (EnIL)*. [online]. [dostęp: 29 października 2003]. Dostępny w Wide World Web: <http://www.ceris.to.cnr.it/Basili/EnIL/Aboutpage.html>
15. *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries* [online]. 2003 [dostęp: 14 marca 2004]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>
16. *IAIL – International Alliance for Information Literacy* [online] 2012. [dostęp: 29 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/index.php?id=iail-international-alliance-for-information-literacy>



17. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [online]. Chicago 2000 [dostęp: 19 kwietnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
18. *Information literacy for all Australians* [online]. 2003 [dostęp: 7 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.alia.org.au/policies/information.literacy.html>
19. *Information Literacy in an Information Society*, ERIC Digest [online]. 1994 [dostęp: 27 października 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed372756.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed372756.html)
20. *Information Literacy Section* [online]. [dostęp: 8 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/VII/s42/sil.htm>
21. *Information Literacy Standards* [online]. Canberra 2001 [dostęp: 10 maja 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy/publications>
22. *Information Literacy Standards for Student Learning. Standards and Indicators* [online]. 1998 [dostęp: 27 listopada 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarhive/pub-sarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarhive/pub-sarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf)
23. *Information Literacy W: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [online]. ca. 1995-2011 [dostęp: 7 stycznia 2012 r.]. Dostępny w WWW: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/>
24. *Information Literacy: An International State-of-The Art Report* (red. J. Lau) W: *InfoLit Global* [online]. 2007 [dostęp: 28 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.infolitglobal.info/>
25. *Information Power. Building Partnership for Learning* [online]. 1998 [dostęp: 7 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarhive/pubsarchive/informationpower/missiongoals.cfm>
26. *Information skills in higher education: a SCONUL position paper* [online]. 1999 [dostęp: 23 marca 2010]. Dostępny w WWW: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars2.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf)
27. *Informationkompetenz: Standards Und Erklärungen* [online]. [dostęp: 23 października 2011] Dostępny w WWW: <http://www.information-skompetenz.de/standards-und-erklaerungen/>
28. *Institut for Information Literacy Immersion '99*, College & Research Libraries News 1998, vol. 59, nr 10, s. 782-783.

29. *Institute for Information Literacy* [online]. [dostęp: 10 października 2003]. Dostępny w WWW: [http://www.ala.org/ContentNavigation-Menu/ACRL/Issues\\_and\\_Advocacy/Information\\_Literacy1/Professional\\_Activity/IIL/Welcome.htm](http://www.ala.org/ContentNavigation-Menu/ACRL/Issues_and_Advocacy/Information_Literacy1/Professional_Activity/IIL/Welcome.htm)
30. *Instruction Section: How It All Began w: Association of College and Research Libraries (ACRL)* [online]. [dostęp: 14 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/acrl/aboutacrl/directoryofleadership/sections/is/iswebsite/about/howallbegan>
31. *Koncepcje informacyjnego kształcenia na wysokich szkołach w Republice Czeskiej: rekomendacje dla bibliotekarzy i dyrektorów szkół* [online]. Praha 2008 [dostęp: 10 kwietnia 2010]. Dostępny w WWW: <http://www.ivig.cz/koncepcje.pdf>
32. *Learning In the Information Society. Action plan for a European education initiative (1996-1998)* [online]. 1996 [dostęp: 24 lutego 2012]. Dostępny w WWW: [http://aei.pitt.edu/1200/1/education\\_gp\\_follow\\_COM\\_96\\_471.pdf](http://aei.pitt.edu/1200/1/education_gp_follow_COM_96_471.pdf)
33. *Learning Outcomes and Information Literacy* [online]. London 2004 [dostęp: 23 października 2011]. Dostępny w Wide World Web: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/outcomes.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/outcomes.pdf)
34. *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Paris 1972; wydanie polskie: *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
35. *Learning to Succeed. A Radical Look at Education Today and A Strategy for the Future*, London 1993.
36. *A library advocate's guide to building information literate communities. A Information Literacy Forum Advocacy Kit 2003* [online]. 2003 [dostęp: 4 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.alia.org.au/policies/information.literacy.html>
37. *Lifelong Learning and the Knowledge Economy. Summary of the Global Conference on Lifelong Learning organized by the World Bank, the Baden-Württemberg Foundation for Development-Cooperation, and the German State of Baden-Württemberg, Stuttgart, Germany, Oct. 9 – 10, 2002* [online]. 2003 [dostęp: 12 lutego 2011]. Dostępny w WWW: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079984605/lifelong\\_KE.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079984605/lifelong_KE.pdf)
38. *Lilacconference.com* [online]. 2010 [dostęp: 17 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://lilacconference.com/WP/>

39. *Medien und Informationskompetenz – immer mit Bibliotheken und Informationseinrichtungen! Positionspapier von Bibliothek & Information Deutschland (BID)* [online] 2011 [dostęp: 27 października 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/DBV/themen/BID\\_Positionspapier\\_Medien-\\_und\\_Informationskompetenz.pdf](http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/themen/BID_Positionspapier_Medien-_und_Informationskompetenz.pdf)
40. *A National Information Literacy Framework Scotland* [online]. 2009 [dostęp: 1 lutego 2012] Dostępny w WWW: <http://caledonianblogs.net/>
41. *National Literacy Act of 1991: Major Provisions of P.L. 102-73. CRS Report for Congress W: ERIC Clearinghouse on Information Resources* [online]. 1991 [dostęp: 28 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED341851.pdf>
42. *National Literacy Strategy Module 6, Reading and Writing for Information: Teachers Notes*, DFEE, 1998.
43. *No limits to learning. Bridging the human gap. A Report to the Club of Rome*, Oxford – New York 1979; wydanie polskie: *Uczyć się – bez granic: jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1982.
44. *Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians* [online]. 2001 [dostęp: 13 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ala.org/acrl/standards/objectivesinformation>
45. *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)* [online]. [dostęp: 17 września 2011 r.]. Dostępny w WWW: <http://www.pisa.oecd.org>
46. *Policy Statement – Information Literacy* [online]. 1994 [dostęp: 7 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.asla.org.au/policy/information.literacy.htm>
47. *The Prague Declaration “Towards an Information Literate Society”* [online]. 2003 [dostęp: 12 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>
48. *The Primary school Library. Guidelines* [online]. London 2000 [dostęp: 22 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://librarynext.files.wordpress.com/2008/05/primary.pdf>
49. *Public Library Service. IFLA/UNESCO Guidelines for Development* (Ed. P. Gill), Munchen 2001; dostępne również w WWW: <http://www.ifla.org/en/publications/ifla-publications-series-97>

50. *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS): Final Report Available* W: Academic innovation [online]. 1991 [dostęp: 12 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.academicinnovations.com/report.html>
51. *Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler Das Angebot der wissenschaftlichen Bibliotheken* [online]. 2011 [dostęp: 27 października 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user\\_upload/Standards\\_IK\\_Schulen\\_2.pdf](http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Standards_IK_Schulen_2.pdf)
52. *Standards der Informationskompetenz für Studierende* [online]. 2009 [dostęp: 23 października 2011] Dostępne w WWW: [http://www.bibliothekerverband.de/fileadmin/user\\_upload/Kommissionen/Kom\\_Dienstleistung/Publicationen/Standards\\_Infokompetenz\\_03.07.2009\\_endg.pdf](http://www.bibliothekerverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Dienstleistung/Publicationen/Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf)
53. *Standards der Informationskompetenz für Studierende Herausgegeben Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW)* [online]. Mennheim 2006 [dostęp: 5 kwietnia 2010]. Dostępny w WWW: [http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user\\_upload/Standards\\_der\\_Inform\\_88.pdf](http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Standards_der_Inform_88.pdf); [http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2008/3714/pdf/ik\\_Broschuere\\_01.pdf](http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2008/3714/pdf/ik_Broschuere_01.pdf)
54. *Strategia Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich na lata 2010-2021* [online]. [dostęp: 15 maja 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.sbp.pl/repository/SBP/ZarzadGlowny/strategia2010-2021a.pdf>
55. *Strategic Plan, User Education (RT)* [online]. 2002 [dostęp: 8 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/VII/s42/annual/spucer.htm>
56. *A teacher librarian advocate's guide to building information literate school communities* [online]. 2006 [dostęp: 23 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: <http://www.asla.org.au/advocacy/advocatesguide.pdf>
57. *Teaching and Learning: Towards The Learning Society. White Paper on Education And Training* [online]. [1995] [dostęp: 16 października 2011]. Dostępny w WWW: [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf); wydanie polskie: *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się, na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.
58. *The SCONUL Seven pillars of information literacy* [online]. 2011 [dostęp: 16 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/seven\\_pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/seven_pillars.html)

59. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy A Research Lens For Higher Education* [online]. 2011 [dostęp: 17 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/publications/researchlens.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/publications/researchlens.pdf)
60. *The Seven Pillars of Information Literacy* [online]. 2007 [dostęp: 15 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/seven\\_pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/seven_pillars.html)
61. *Uczyć się – bez granic. Jak zerwać „lukę ludzką”. Raport Klubu Rzymskiego.* (red. J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza) Warszawa 1982.
62. *What Work Requires of Schools A Scans Report For America 2000* [online]. Washington 1991 [dostęp: 12 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>
63. *World Summit on the Information Society. Outcome Documents. Geneva 2003 – Tunis 2005* [online]. 2005 [dostęp: 5 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.itu.int/wsis/outcome/booklet.pdf>

## **Opracowania:**

1. Andretta S., *Phenomenography: a conceptual Framework for information literacy education*, Aslib Proceedings: New Information Perspectives 2007, vol. 59, nr 2.
2. Arp L., *Information Literacy or Bibliographic Instruction: Semantic or Philosophy?*, RQ 1990, vol. 30, nr 1.
3. Bainton T., *Information literacy and academic libraries: the SCONUL approach (UK/Ireland)* [W:] *67<sup>th</sup> IFLA Council and General Conference, August 16 – 25, 2001* [online]. 2001 [dostęp: 29 października 2008]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/016-1264e.pdf>
4. Basili C., *Theorems of Information Literacy. A mathematical-like approach to the discourse of Information Literacy.* W: *Seria III: ePublikacje Instytutu INiB UJ.* (red. M. Kocójowa). Nr 5. Biblioteka: klucz do sukcesu użytkowników. [online]. Kraków 2008 [dostęp: 12 września 2011]. Dostępny w WWW: [http://www-old.inib.uj.edu.pl/wyd\\_iinb/s3\\_z5/basili-n.pdf](http://www-old.inib.uj.edu.pl/wyd_iinb/s3_z5/basili-n.pdf)

5. Batorowska H., *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Warszawa 2009.
6. Bazuń D., Trzop B., *Edukacja informacyjna i medialna jako elementy procesu kształtowania się społeczeństwa informacyjnego w Polsce*, W: *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego: dylematy cywilizacyjno-kulturowe [materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej: Kraków, 28 września 2001 r.: fragmenty]* (red. L. H. Haber) [online]. 2001 [dostęp: 16 marca 2008]. Dostępny w WWW: <http://winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty/0037/cz4-r43.pdf>
7. Behrens S., *A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy*, College and Research Libraries 1994, vol. 55, nr 7.
8. Bell D., *The Coming of Post- Industrial Society. A Venture in Social Forecasting/Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*, Warszawa 1975 – na prawach rękopisu.
9. Bogacz M., *Biblioteka jest miejscem... Refleksje towarzyszące projektowaniu misji biblioteki liceum*, Biblioteka w Szkole 2001, nr 3.
10. Breivik S. P., *Take II – information literacy: revolution in education*, Reference Services Review 1999, vol. 27, nr 3.
11. Breivik P. S., Gee E. G., *Information Literacy: Revolution in the Library*, New York – London 1989.
12. Bruce Ch., *The Phenomenon of Information Literacy*, Higher Education Research and Development 1998, vol. 17, no. 1.
13. Bruce Ch. S., *The relational approach: a new model for information literacy*, The New Review of Information and Library Research 1997, nr 3.
14. Bruce Ch., *The Seven Faces of Information Literacy*, Adelaide 1997.
15. Bruce Ch. S., *Workplace experiences of information literacy*, International Journal of Information Management 1999, nr 19.
16. Bruce Ch., Hughes H., *Informed learning: a pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning*, Library and Information Science Research 2010, vol. 32, nr 4.
17. Bruce Ch. S., Hughes H. E., Somerville M. M., *Supporting informed learners in the 21<sup>st</sup> century*, Library Trends 2012, vol. 60, nr 3.
18. Brzeziński J., *Uniwersytet europejski a przyszłe szkolnictwo wyższe w Polsce [W:] Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa 1997.

19. Bundy A., *For a clever country: information literacy diffusion in the 21<sup>st</sup> century* [online]. 2003 [dostęp: 3 marca 2008]. Dostępny w WWW: <http://www.library.unisa.edu.au/papers/clever.htm>
20. Bundy A., *Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century* W: ERIC [online]. 1998 [dostęp: 1 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED434662.pdf>
21. Castells M., *The Rise of the Network Society*, 1996; wydanie polskie: *Spółeczeństwo sieci*, 2001.
22. Castells M., Himanen P., *Spółeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu*, Warszawa 2009.
23. Cisek S., *Metoda delficka w badaniach nauki o informacji i bibliotekoznawstwa w XXI wieku*, *Zagadnienia Informacji Naukowej* 2009 nr 1 (93).
24. Curran Ch., *Information Literacy and the Public Librarian* [W:] *Encyclopedia of library and Information Science* vol. 51 (ed. A. Kent, H. Lancour), New York 1993.
25. Dahrendorf R., *Nowoczesny konflikt społeczny: esej o polityce wolności*, Warszawa 1993.
26. DeLong J. Bradford, *Old Rules for the New Economy* [online]. 1997 [dostęp: 20 listopada 1999]. Dostępny w WWW: [http://econ161.berkeley.edu/Comments/for\\_hudson.html](http://econ161.berkeley.edu/Comments/for_hudson.html)
27. DeLong J. Bradford, *Rules, New and Old, for Tommorrow's Economy* [online]. 1998 [dostęp: 20 listopada 1999]. Dostępny w WWW: [http://econ161.berkeley.edu/Econ\\_Articles/Information\\_Rules.html](http://econ161.berkeley.edu/Econ_Articles/Information_Rules.html)
28. Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
29. Denek K., *Edukacja cywilizacji informacyjnej* [W:] *Edukacyjne Dyskursy* [online]. 2000 [dostęp: 5 lutego 2003]. Dostępny w WWW: <http://belfer.univ.szczecin.pl/~edipp/edukacja4.htm>
30. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1999.
31. Derfert-Wolf L., *Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych* W: *Biuletyn EBIB* [online]. 2005 nr 1 (62) [dostęp: 11 lutego 2011]. Dostęp w World Wide Web: <http://ebib.oss.wroc.pl/2005/62/derfert.php>
32. Dizard W. P. Jr., *The Coming Information Age*, *The Information Society* 1998, vol. 1, nr 2.
33. Doyle Ch. S., *Information Literacy in a Information Society*, *Emergency Librarians* 1995, vol. 22, nr 4.

34. Doyle Ch. S., *Information literacy in an information society: a concept for the information age*, Syracuse 1994.
35. Drucker P. F., *The Age of Discontinuity Guidelines to Our Changing Society*, New York 1968.
36. Drucker P. F., *Nowe pluralizmy*, Ameryka 1991, nr 237.
37. Drucker P. F., *Spółczesność postkapitalistyczna*, Warszawa 1999.
38. Drucker P. F., *Świat postkapitalistyczny*, Nova Res Publica 1993, nr 6.
39. Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Warszawa 2000.
40. Drzewiecki M., *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*, Warszawa 2001.
41. Dylak S., *Podstawy metodyki kształcenia na odległość [W:] Media i edukacja w dobie integracji*, Poznań 2002.
42. *Działalność bibliotek publicznych: wytyczne IFLA/UNESCO* (oprac. P. Gill), Warszawa 2002.
43. Edwards S., Bruce Ch., McAllister L., *Information Literacy Research: the consolidation of a theme W: Research Applications in Information and Library Studies* [online]. 2004 [dostęp: 12 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: <http://eprints.qut.edu.au/997/>
44. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.
45. Foster S., *Information Literacy: Some Misgivings*. American Libraries 1993, vol. 24, nr 4.
46. Frąckowiak A., *Ustawiczne samokształcenie W: e-mentor* [online]. 2005 nr 5 (12). [dostęp: 7 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/12/id/225>
47. Fukuyama F., *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000.
48. Galar R., Lubacz J., *Paradoksalne konsekwencje rewolucji informacyjnej w edukacji [W:] W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999.
49. Galbraith J. K., *Spółczesność dobrobytu. Państwo przemysłowe*, Warszawa 1973.
50. Gavin Ch., *Teaching Information Literacy. A Conceptual Approach*, Lanham, Toronto, Plymouth 2008.
51. Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Spółczesność informacyjna: szanse zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999.



52. Goban-Klas T., *Spółczesność informacyjna i jej teoretycy* [W:] *droga do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999.
53. Goban-Klas T., *Uczenie na odległość: formy i problemy* [W:] *Nauczenie na odległość – nowa szansa dla edukacji*, Tychy 1999.
54. Goliński M., *Poziom rozwój infrastruktury informacyjnej społeczeństwa. Próba pomiaru*, Warszawa 1997.
55. Goliński M., *Spółczesność informacyjna – problemy definicyjne i problemy pomiaru* [W:] *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii* (red. W. Furmanek, A. Piecuch), Rzeszów 2004.
56. Grygorowicz A. Kraszewska E., *Propozycje standardów w zakresie edukacji użytkowników polskich bibliotek medycznych W: 25. Jubileuszowa Konferencja Problemowa Bibliotek Medycznych. Kształcenie użytkowników naukowej informacji medycznej – koncepcje i doświadczenia. Lublin-Kazimierz Dolny, 12-14 czerwca 2006 roku* [online]. [Warszawa] 2006 [dostęp: 11 kwietnia 2011]. Dostępny w WWW: [http://www.ebib.info/publikacje/matkonf/25kpbm/grygorowicz\\_kraszewska\\_1.php](http://www.ebib.info/publikacje/matkonf/25kpbm/grygorowicz_kraszewska_1.php)
57. Grygowski D., *Dokumenty nieksiążkowe w bibliotece*, Warszawa 2001.
58. Gulczyńska H., E. Świerzbowska-Kowalik, *Alfabetyzm funkcjonalny – kwalifikacje – praca*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 1996, nr 7.
59. Hardesty L., *Reflections on 25 years of library instruction: have we made progress?*, Reference Services Review 1999, vol. 27, nr 3.
60. Horton F. W., *Public Access to Government Information and Information Literacy Training as Basic Human Rights* [W:] *White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, July 2002* [online]. 2002 [dostęp: 15 września 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/horton-fullpaper.pdf>
61. *Information and IT literacy. Enabling learning in the 21<sup>st</sup> century* (ed. A. Martin, H. Rader), London 2005.
62. Janczur A., *O zasadach samokształcenia*. [W:] *Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace pedagogiczne LXV*, Wrocław 1988.
63. Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999
64. Johnston B., Webber S., *As we may think: information literacy as a discipline for the information age*, Research Strategies 2006, nr 20.

65. Johnston B., Webber S., *Information Literacy in Higher Education: a review and case study*, Studies in Higher Education 2003, vol. 28, no 3.
66. Juszczyk S., *Edukacja na odległość: kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2003.
67. Kaczmarek R., *Wiedza i informacja*, Kultura 1997, nr 4.
68. Kamiński St., *Pojęcie nauki i klasyfikacji nauk*, Lublin 1981.
69. Katz R. L., *The Information Society. An International Perspective*, New York, Westport, Connecticut, London 1988.
70. Kędzierska B., *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa 2007.
71. Kelly K., *Nowe reguły nowej gospodarki*, Warszawa 2001.
72. Koziński J., *W społeczeństwie kognitariuszy*, Społeczeństwo Otwarte 1995, nr 6.
73. Krawczewski A., *Trylogia J. K. Galbraitha*, Warszawa 1974 – na prawach rękopisu.
74. Krzysztofek K., *Społeczeństwo informacyjne i rewolucja teleinformatyczna. Przegląd trendów cywilizacyjnych pod koniec drugiego milenium [W:] Rewolucja informacyjna i społeczeństwo. Niektóre trendy, zjawiska i kontrowersje*, Warszawa 1997.
75. Krzysztofek K., *Szanse społeczeństw przedinformacyjnych*, Prasa Techniczna 1990, nr 4.
76. Krzysztofek K., *Teoria społeczeństwa informacyjnego. Geneza, założenia, ewolucja [W:] Przemiany współczesnego kapitalizmu*, Katowice 1987.
77. Kuhlthau C. C., *Information Skills for an Information Society: A Review of Research. An ERIC Information Analysis Product W: ERIC Education Resources Information Center [online]*. Syracuse 1987. [dostęp: 23 listopada 2011]. Dostępny w WWW: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED297740.pdf>
78. Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2009.
79. Kupisiewicz Cz., *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1994.
80. Kupisiewicz Cz., *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa 1978.

81. Kurkowska E., *Information literacy – rozważania terminologiczne*, Toruńskie Studia Bibliologiczne 2008, R. 1, nr 1.
82. Kurkowska E., *Standardy i modele kształcenia umiejętności informacyjnych w szkolnictwie wyższym Cz. 2: Wybrane modele i standardy europejskie*, Toruńskie Studia Bibliologiczne 2011, nr 1 (6).
83. Łapacz T., *Kształcenie użytkowników informacji w szkołach wyższych w Polsce na tle tendencji światowych. Praca doktorska wykonana pod kierunkiem doc. dr hab. Haliny Chamerskiej*, Uniwersytet Warszawski 1979, mps.
84. Lau J., *Guidelines On Information Literacy For Lifelong Learning. Final Draft* [online]. Mexico 2006. [dostęp: 28 marca 2010]. Dostępny w WWW : <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>
85. Lau J., *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie. Wytyczne* [online]. 2011. [dostęp: 7 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pl.pdf>
86. Leadbeater Ch., *Towards the knowledge society*, New Statesman 1999, vol. 128, nr 4444.
87. Legutko R. *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*, Kraków 1998.
88. Lubacz J., *Kilka uwag – „informacji” – wprowadzających [W:] W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999.
89. MacDonald D., *Kultura masowa*, Kraków 2002.
90. Machlup F., *Knowledge: its creation, distribution, and economic significance*, vol. 1: *Knowledge and Knowledge Production*, Princeton 1980.
91. Machowski T., Rostocki M., *Biedni nie mają wyboru. [Rozmowa z Thomasem R. Idem]*, Polityka 1984, nr 3.
92. Mączyński J., *Spółczesność informacyjna – elementy pojęciowe i fizyczne – substrat technologiczny [W:] Społeczeństwo informacyjne: aspekty techniczne, społeczne i polityczne*, Warszawa – Lublin 1992.
93. Marcum J. W., *Rethinking Information Literacy*, The Library Quarterly 2002, vol. 72, nr 1.
94. Martin W. J., *The Global Information Society*, Alderskot – Brookfield 1997.
95. Materska K., *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*, Warszawa 2007.

96. McCrank L. J., *Academic programs for information literacy, theory and structure*. RQ 1992, vol. 31, nr 4.
97. McCrank L. J., *Information Literacy: a Bogus Bandwagon?* Library Journal 1991, vol. 116, nr 8.
98. Męczkowska A., *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, Kwartalnik Pedagogiczny 2003, nr 3.
99. Michałowski R., *Multimedialne systemy edukacji zdalnej [W:] III Międzynarodowa Konferencja: Media a edukacja*, Poznań 2000.
100. Morbitzer J., *Pedagogiczne konsekwencje budowania społeczeństwa informacyjnego*, Edukacja Medialna 2000, nr 3.
101. Morbitzer J., *W stronę społeczeństwa wiedzy – perspektywa pedagogiczna [W:] Studiowanie dla społeczeństwa wiedzy* (red. D. Ciechanowska), Toruń 2009.
102. Murtha L., Stec E., Wilt M., *Using Assesment as Tool to Improve Learning: an IFLA Workshop*, IFLA Journal 2006, vol. 32, nr 4.
103. *Nauka i technologia*, Warszawa 1995.
104. Neely T. Y., *Information Literacy Assesment. Standards-Based Tools and assignments*, Chicago 2006.
105. Niedźwiedzka B., *Biblioteki edukują lekarzy*, Forum Akademickie 2004, nr 6.
106. Nojszewski D., Rokicka-Broniatowska A., *Metodologiczne i jakościowe problemy zdalnego nauczania W: Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* (red. M. Dąbrowski, M. Zajęc) [online]. Warszawa 2005 [dostęp: 23 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.e-edukacja.net/e-edukacja.pdf>
107. Novak M., *Nuda, cnota i demokratyczny kapitalizm*, Ameryka 1991, nr 238.
108. Oberman C., *The Institute for Information Literacy. Formal training is a critical need*, College and Research Libraries News 1998, vol. 59, nr 9.
109. Okiński Wł., *Procesy samokształceniowe*, Poznań 1935.
110. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Warszawa 2001.
111. Olechnicki K., Załęski P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.
112. Ordon J., *Podstawy normalizacji*, Warszawa 1981.

113. Osmańska-Furmanek W., *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, Zielona Góra 1999.
114. Owusu-Ansah E. K., *Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It*, *The Journal of Academic Librarianship* 2003, vol. 29, nr 4.
115. Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.
116. Pawłowska A., *Władza i uczestnictwo polityczne w społeczeństwie informacyjnym*, Lublin 1995.
117. *Pedagogika*, t. 2 (red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski), Warszawa 2006.
118. Perzycka E., *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, Szczecin 2008.
119. Pindłowa W., *Kształcenie studentów jako użytkowników informacji naukowej. Z pogranicza informatologii i pedagogiki*, Kraków 1984.
120. Piotrowska R., *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*, Warszawa 2011.
121. Plotnick E., *Information Literacy*, W: ERIC Digest [online]. Syracuse 1999 [dostęp: 8 lutego 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.ericdigests.org/1999-4/information.htm>
122. Polak M., *Konektywizm: połącz się, aby się uczyć* W: EDUNews.PL [online]. 2010 [dostęp 10 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1068-konektywizm-pocz-sie-aby-sie-uczyc>
123. *Poland. Information Literacy State-of-the-Art Report* (red. Z. Wiorogórska) [online]. 2011 [dostęp: 4 października 2011] Dostępny w WWW: [http://sbp.pl/repository/SBP/sekcje\\_komisje/komisja\\_ds\\_educacji\\_informacyjnej/Poland\\_State\\_of\\_the\\_Art\\_Report\\_July2011.pdf](http://sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_educacji_informacyjnej/Poland_State_of_the_Art_Report_July2011.pdf)
124. Pont B., Werquin P., *Literacy in a thousand words* [w:] *Observer OECD* [online]. 2000 nr 223 [dostęp: 15 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/366>
125. Popper K. R., *Spółczesność otwarta i jego wrogowie* t. 1 – 2., Warszawa 1993.
126. Popper K. R., *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, Warszawa 1997.

127. Porat M. U., *Global Implications of the Information Society*, Journal of Communication 1978.
128. Postman N., *Technopol: triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.
129. Postman N., *Zniszczone bariery*, Społeczeństwo Otwarte 1995, nr 6.
130. Próchnicka M., *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku*, [W:] *Książka, biblioteka, informacja: między podziałami a wspólnotą* (red. J. Dzieniawkoska), Kielce 2007.
131. Rader H. B., *User education and information literacy for the next decade: an international perspective*, Reference Services Review 1996, vol. 24, nr 2.
132. Ratajewski J., *Informologia – nauka o informacji*, Studia Bibliologiczne 1992, t. 5.
133. Ridgeway T., *Information literacy: An introductory reading list*, College & Research Libraries News 1990, vol. 51, nr 7.
134. Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postronkowej*, Wrocław 2003.
135. Rosenberg V., *Information Literacy and Small Business* [W:] *White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, July 2002* [online]. 2002 [dostęp: 15 września 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitcon&meet/papers/rosenberg-fullpaper.pdf>
136. Ryan J. W., *Literacy and Numeracy: Policies* [W:] *The International Encyclopedia of Education*, vol. 5 (ed. T. Husen, T.N. Postlethwaite), 1985.
137. Sadler P., *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, Kraków 1997.
138. Salony M.F., *The History of Bibliographic instruction: Changing Trends from Books to the Electronic World*, The Reference Librarian 1995, vol. 24, issue 51/52.
139. Schement J. R., *Porat, Bell, and the Information Society Reconsidered: the Growth of Information work in the Early Twentieth Century*, Information Processing & Management 1990, vol. 26, nr 4.
140. Scolle U., *Neue gemeinsame Kommission für Informationskompetenz von VDB und dbv W: Vereins Deutscher Bibliothekare e.v.* [online].

- [dostęp: 20 stycznia 2012]. Dostępny w WWW <http://www.vdb-online.org/>
141. Shapiro J. J., Hughes S. K., *Information Literacy as a Liberal Art. Enlightenment proposal for a new curriculum*, Educom Review [online]. 1996, vol. 31, nr 2 [dostęp: 17 lutego 2012]. Dostępny w WWW: <http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewarticles/31231.html>
  142. Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* W: *elearnspace* [online]. 2004 [dostęp: 11 grudnia 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
  143. *Słownik encyklopedyczny terminologii języków i systemów informacyjno-wyszukiwawczych*, (red. B. Bojar), Warszawa 1993.
  144. *Słownik Języka Polskiego PWN* (red. M. Szymczak), Warszawa 1995.
  145. *Słownik języka polskiego PWN* [online]. ca. 1997-2012 [dostęp: 18 listopada 2011]. Dostępny w WWW: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/standard>
  146. *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1, (red. A. Sikorska-Michalak, O. Wojniłko), Warszawa 1998.
  147. *Słownik wyrazów obcych* (red. I. Kamińska-Szmaj). Wrocław 2001.
  148. Snively L., *Information Literacy Standards for Higher Education: An International Perspective* [W:] 67<sup>th</sup> IFLA Council and General Conference, August 16-25, 2001 [online]. 2001 [dostęp: 29 października 2003]. Dostępny w WWW: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/073-126e.pdf>
  149. Snively L., Cooper N., *The Information Literacy Debate*, *The Journal of Academic Librarianship* 1997, vol. 23, no. 1.
  150. Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy* W: *e-mentor* [online]. 2003, nr 2, [dostęp: 14 września 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.e-mentor.edu.pl/artikul/index/numer/2/id/12>
  151. Spander D., *The Knowledge Society: the status of science education*, *Australian Science Teachers Journal* 1998, vol. 44, nr 4.
  152. *Spółczesność informacyjna* (red. J. Papińska-Kacperek), Warszawa 2008
  153. Stehr N., *A World of Knowledge*, *Society* 2001, nr 11/12.
  154. Stoll C., *Krzemowe remedium*, Poznań 2000.
  155. Strykowski W., *Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa* [W:] *Media i edukacja w dobie integracji*, Poznań 2002.

156. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
157. Sühl-Strohmenger W., *Das Netzwerk Informationskompetenz der baden-württembergischen Hochschul- und Landesbibliotheken* [online]. 2006 [dostęp: 13 stycznia 2012]. Dostępny w WWW: [http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2006/216/pdf/netzwerk\\_informationskompetenz.pdf](http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2006/216/pdf/netzwerk_informationskompetenz.pdf)
158. Świerzbowska-Kowalik E., *Czytać i pisać, aby żyć*, Wiedza i życie 1996, nr 8.
159. Szmigielska T. U., *Standardy oceny bibliotek akademickich*, Warszawa 2011.
160. Tanaś M., *Cywilizacja globalna, społeczeństwo informacyjne a kształcenie*, Kultura i Edukacja 1999, nr 1.
161. *The next society*, Economist 2001, vol. 361, nr 8246.
162. Tilak J. B. G., *Knowledge Society, Education and Aid*, Compare 2002, vol. 32, nr 3.
163. Toffler A., Toffler H., *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1996.
164. Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1999.
165. Torlińska B., *Alfabetyzm społeczeństwa wiedzy a kompetencje informacyjne* [W:] *Kompetencje medialne społeczeństwa* (red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski), Poznań 2004.
166. Trawka J., *Nauczyciel kreatorem społeczeństwa informacyjnego* W: 17 *Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe nt. „Komputer w Edukacji”* Kraków, 28-29 września 2007 [online]. 2007 [dostęp: 24 kwietnia 2008]. Dostępny w WWW: <http://www.ap.krakow.pl/p1n/ref2007/Trawka.pdf>
167. Ureña C. P., *The International Information Literacy Certificate: a global professional challenge?* IFLA Journal 2003, vol. 29, nr 4.
168. Wall J., *Learning for the future: a Professional development kit*, [Belconnen] 2004.
169. Webber S., Johnston B., *Conceptions of information literacy: new perspectives and implications*, Journal of Information Science 2000, vol. 26, nr 6.
170. Wenta K., *Dyskurs nad edukacją informacyjną w ponowoczesnym świecie* W: 15. *Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe nt. „Komputer w Edukacji”*, Kraków, 23-24 września 2005 [online]. 2005 [dostęp:



- 7 lutego 2008]. Dostępny w WWW: <http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2005/wenta.pdf>; R. Piotrowska, *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*, Warszawa 2011.
171. Wenta K., *Samokształcenie a technologia informacyjna* [W:] *III Międzynarodowa Konferencja: Media a edukacja*, Poznań 2000.
  172. White H. S., *Bibliographic Instruction, Information Literacy, and Information Empowerment*, *Library Journal* 1992, vol. 117, nr 1, s. 76, 78.
  173. Wieczorkowski K., *Projektowanie kursów on-line* [W:] *Multimedia i nauczanie na odległość. Toruń, 11-13 września 1995: materiały z konferencji*, Toruń 1995.
  174. Wierzbicki A. P., *Wpływ informacji jako zasobu na stosunki społeczne i gospodarcze w krajach rozwiniętych* [W:] *Integracja europejska w obliczu ery informacyjnej (postindustrialnej)*, Warszawa 1997.
  175. Wierzbolowski J., *Aksjologiczne i społeczne skutki przekształcania informacji w zasób produkcyjny* [W:] *Polska wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego: aksjologiczne i społeczne dylematy integracji z Unią Europejską*, Warszawa 1998.
  176. Wojciechowska H., *Japońska wizja społeczeństwa informacyjnego*, *Prasa Techniczna* 1988, nr 4.
  177. Wołosz J., *Biblioteki publiczne w świetle standardów zagranicznych* W: *Funkcje ponadlokalne bibliotek publicznych – poziom powiatowy. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji nt. „Biblioteka powiatowa ’99 – pierwsze doświadczenia i wnioski”*, Radom/Jedlnia Letnisko, 20-22 września 1999, Warszawa 2000.
  178. Wróblewska W, *Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji W e-mentor* [online]. 2006 nr 5 (17) [dostęp: 12 października 2011]. Dostępny w WWW: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/17/id/356>
  179. Wroczyński R., *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy*, Warszawa 1973.
  180. Zacher L. W., *Spółczesność bogate w informacje. Elementy historii, teorii i prognozy* [W:] *Rewolucja informacyjna i społeczeństwo*, Warszawa 1997.
  181. Zacher L.W., *Spółczesność informacyjna w myśli współczesnej* [W:] *Spółczesność informacyjna. Istota. Rozwój. Wyzwania* (red. M. Witkowska, K. Cholawo-Sosnowska), Warszawa 2006.
  182. Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 2, Warszawa 1930.

Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich  
00-335 Warszawa, ul. Konopczyńskiego 5/7,  
tel. 22 827-52-96, [www.sbp.pl](http://www.sbp.pl)  
Warszawa 2012. Wyd 1. Ark. wyd 11,0 Ark. druk. 13,0  
Łamanie: Studio Składu Komputerowego „Funky Worky”  
[kontakt@funkyworky.pl](mailto:kontakt@funkyworky.pl)  
Druk i oprawa: Mazowieckie Centrum Poligrafii  
ul. Piłsudskiego 2A, 05-270 Marki, [www.c-p.com.pl](http://www.c-p.com.pl)  
e-mail: [biuro@c-p.com.pl](mailto:biuro@c-p.com.pl), tel. 22 497 66 55



28580

M 8



**Ewa Jadwiga Kurkowska** urodziła się 24 grudnia 1972 r. w Pucku. Jest absolwentką studiów z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Rozprawę doktorską obroniła w marcu 2005 r. na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego. Jest pracownikiem Instytutu Informacji Naukowej i Bibliologii UMK w Toruniu. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół problemów społeczeństwa wiedzy, przygotowania użytkowników informacji – zwłaszcza idei *information literacy*, możliwości zastosowania e-learningu w działalności dydaktycznej bibliotek. Pracowała przy realizacji kursu e-learningowego dla bibliotekarzy Bibweb, wchodzi w skład zespołu twórców kursu Login: BIBLIOTEKA.

\* \* \*

Przedmiotem niniejszej publikacji jest edukacja informacyjna umieszczona w kontekście rozwoju społeczeństwa wiedzy. Autorka krótko charakteryzuje niektóre cechy nowo powstającej formacji społecznej. Zalicza do nich wzrost znaczenia edukacji – w tym permanentnej i samodzielnej. Edukacja informacyjna została potraktowana jako element konieczny nie tylko do realizowania kształcenia ustawicznego, ale – zwłaszcza – samokształcenia. Edukacja informacyjna zmienia się na przestrzeni lat i dziś jest ona najbliższa idei *information literacy*. Autorka przedstawia wybrane próby zdefiniowania *information literacy* oraz trzy koncepcje, które w znaczącym stopniu wpłynęły na sposób postrzegania tego zjawiska. Jednocześnie zwraca uwagę, że dziś za edukację nie są odpowiedzialne tylko szkoły, ale i inne instytucje – w tym biblioteki. Bibliotekarze dostrzegają nowe wyzwania przed nimi stojące. Zainteresowanie tematyką kształtowania kompetencji informacyjnych przejawia się m.in. w działaniach stowarzyszeń bibliotekarskich, które propagują ideę edukacji informacyjnej, wspierają działania bibliotek w tym zakresie, przygotowują bibliotekarzy do pełnienia nowych funkcji. Bardzo ważnym elementem działań jest także wypracowywanie standardów kształcenia kompetencji informacyjnych, które stanowią olbrzymią pomoc przy wprowadzaniu elementów *information literacy* do działań tak bibliotek, jak i całego środowiska edukacyjnego.

Seria wydawana przez Wydawnictwo  
STOWARZYSZENIA BIBLIOTEKARZY POLSKICH  
we współpracy  
Z INSTYTUTEM INFORMACJI NAUKOWEJ  
I STUDIÓW BIBLIOLOGICZNYCH  
UNIwersytetu Warszawskiego



9 788361 464860

Cena 33,00 zł

ISBN: 978-83-61464-86-0