

29619

WYDAKTYKA-PRAKTYKA

M. 2

Hanna Batorowska

*Od alfabetyzacji informacyjnej
do kultury informacyjnej
Rozważania o dojrzałości
informacyjnej*



OD ALFABETYZACJI INFORMACYJNEJ DO KULTURY INFORMACYJNEJ

ROZWAŻANIA O DOJRZAŁOŚCI INFORMACYJNEJ

Polish Librarians Association

The Commission of National Education Pedagogical University of Cracow

SCIENCE – DIDACTICS – PRACTICE

Hanna Batorowska

FROM INFORMATION LITERACY TO INFORMATION CULTURE

REFLECTIONS ON INFORMATION MATURITY



Warsaw 2013

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

NAUKA – DYDAKTYKA – PRAKTYKA

Hanna Batorowska

**OD ALFABETYZACJI
INFORMACYJNEJ DO KULTURY
INFORMACYJNEJ**

ROZWAŻANIA O DOJRZAŁOŚCI INFORMACYJNEJ



Warszawa 2013

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej
«NAUKA – DYDAKTYKA – PRAKTYKA»

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

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Recenzent
prof. dr hab. Wiesław BABIK
dr hab. Ewa GŁOWACKA

Redakcja techniczna i korekta
Marta LACH

Projekt graficzny okładki
Grzegorz HAMERA

© Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

ISBN 978-83-61464-87-7

CIP – Biblioteka Narodowa

Batorowska, Hanna
Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury
informacyjnej : rozważania o dojrzałości
informacyjnej / Hanna Batorowska ; Stowarzyszenie
Bibliotekarzy Polskich. - Warszawa : Wydawnictwo
Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2013. -
(Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; nr 142)

Corce Kasi

Spis treści

Wstęp	9
1. Między dorosłością a dojrzałością informacyjną	15
1.1. Wyznaczniki dorosłości w standardach kompetencji informacyjnych	15
1.2. Dojrzałość informacyjna jako komponent kultury informacyjnej jednostki	34
1.3. Kształtowanie kultury informacyjnej poprzez wychowanie do informacji	41
2. Kultura informacyjna – dynamika rozwoju	57
2.1. Sposoby definiowania kultury informacyjnej	57
2.2. Information literacy – biegłość, sprawność, umiejętność, kompetencja, proces badawczy, dyscyplina	60
2.3. Kultura informacyjna w ujęciu wybranych dyscyplin wiedzy	67
2.4. Sposoby kształtowania kultury informacyjnej użytkowników	84
3. Znaczenie kultury informacyjnej w życiu społecznym	99
3.1. Kultura informacyjna w kontekście prawa i etyki	99
3.2. Kultura informacyjna w kontekście ekologii informacji	109
3.3. Kształtowanie dojrzałości informacyjnej w zależności od przyjętej definicji kultury informacyjnej	117
Zakończenie	125
Bibliografia	129
Wykaz tabel i rysunków	143
Wykaz terminów i pojęć umieszczonych na marginesach	144
Indeks osobowy	151

Contents

Introduction	9
1. Between information adulthood and maturity	15
1.1. Adulthood indicators in information literacy standards	15
1.2. Information maturity as a component of individual information culture	34
1.3. The need of information upbringing.....	41
2. Dynamic development of an information culture	57
2.1. Definitions of information culture	57
2.2. Information literacy – proficiency, efficiency, skill, competence, research process, research field	60
2.3. Information culture in selected disciplines	67
2.4. Information culture as developed by the users	84
3. The role of information culture in a social life.	99
3.1. Information culture in law and ethics contexts	99
3.2. Information culture vs. information ecology	109
3.3. Developing information maturity depending on the information culture's definition	117
Conclusions	125
References	129
List of diagrams and tables	143
List of terms and concepts from the margins	144
Index of persons	151

WSTĘP

Droga od alfabetyzacji informacyjnej jednostki do osiągnięcia przez nią pożądanego poziomu kultury informacyjnej prowadzi przez etap edukacji szkolnej, edukacji równoległej, samokształcenia, w tym samouctwa informacyjnego, wdrażania programów wychowawczych, oddziaływania rodziny i najbliższego środowiska, samowychowania a przede wszystkim wychowania do informacji. Wychowanie to jest procesem trwającym przez całe życie, zmierzającym do ukształtowania dojrzałego informacyjnie człowieka dysponującego wiedzą, kompetencjami informacyjnymi, biegłością w stosowaniu nowoczesnych technologii informatyczno-komunikacyjnych, systemem aksjologicznym opartym na humanistycznych wartościach, etycznym podejściem do korzystania z informacji i zarządzania nią, umiejętnością racjonalnego funkcjonowania w cywilizacji technologicznej. Dojrzałość informacyjną osiąga się nie w wyniku poddania człowieka alfabetyzacji informacyjnej, ale w trakcie rozwoju jego refleksyjności i namysłu nad istotą informacji oraz kształtowania odpowiedzialności za infosferę. Dojrzałość ta łączy się z rozwiniętą świadomością informacyjną, systemem pozytywnych postaw i uniwersalnych wartości, akceptowanych zachowań informacyjnych. Stanowi fundament, na którym można rozwijać kulturę informacyjną jednostki. Jest zatem najważniejszym z atrybutów kultury informacyjnej, pozwalającym na roztropne podejmowanie decyzji w oparciu o wyselekcjonowane, przetworzone, zweryfikowane i poddane krytycznej analizie informacje.

Dojrzałość informacyjna, to termin występujący często w tekstach traktujących o społeczeństwie informacyjnym, o edukacji informacyjnej, o kompetencjach kluczowych, w tym kompetencjach informacyjnych, a także o kulturze informacyjnej. Autorzy podkreślają konieczność stawiania się dojrzałą informacyjnie jednostką, którą cechują dojrzałe postawy wobec informacji, która odznacza się dojrzałymi zachowaniami informacyjnymi, która jest dojrzała, gdyż działa kierując się uniwersalnymi wartościami, a jej dojrzałość przejawia się w rozwijaniu własnego człowieczeństwa.

Dojrzałość jest słowem, które potocznie wydaje się być zrozumiałym. Traktowane jest jako synonim doświadczenia, racjonalnych decyzji, opanowania, radzenia sobie w trudnych sytuacjach, zapobiegliwości. W środowisku informacyjnym łączy się je z roztropnym korzystaniem z informacji. Dojrzały informacyjnie człowiek postrzegany jest jako umiejący dotrzeć do potrzebnej mu informacji, ocenić jej przydatność, przetworzyć i zastosować nowoczesne technologie informacyjne do zarządzania informacją. Dojrzały informacyjnie człowiek to dla większości człowiek sprawny informacyjnie.

Takie zawężenie rozumienia dojrzałości wymaga głębokiej refleksji. W rozważaniach na ten temat przydatne są szczególnie nauki psychologiczne sytuujące dojrzałość w kontekście rozwoju osobowości człowieka i jego biegu życia. Dojrzałość to także przedmiot zainteresowania nauk pedagogicznych, wskazujący na proces wychowania człowieka zdolnego do bycia odpowiedzialnym, zabiegającego o dobro innych, postępującego zgodnie z powszechnie aprobowanymi wartościami, takimi jak dobro, piękno, prawda, mądrość.

W prezentowanej książce dojrzałość rozpatrywana jest jako pożądana cecha ludzi funkcjonujących w społeczeństwie informacyjnym w sytuacji nadmiarowości informacji i przyspieszenia technologicznego, stojących przed problemem tworzenia się nowych hierarchii wartości i szukania sposobów porozumienia się pomiędzy cyfrowymi tubylcami i emigrantami. To cecha pozwalająca na przeciwstawienie się działaniom wynikającym ze światopoglądu technokratycznego. Dlatego dojrzałość informacyjna nie może być rozpatrywana tylko w kategoriach sprawności korzystania z informacji.

Tytuł niniejszej książki *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej* wskazuje, że rozwój człowieka w kierunku osiągnięcia dojrzałości informacyjnej jest procesem i nie można go zatrzymać na etapie szkolenia umiejętności komputerowych i wdrażania standardów w zakresie kompetencji informacyjnych. Przejście drogi od przysposobienia bibliotecznego do edukacji informacyjnej (Jasiewicz, 2012, s.122), od edukacji informatycznej do edukacji informacyjno-medialnej (Morbitzer 2007, s.164), od edukacji informacyjnej do wychowania informacyjnego (Jaskuła, Korporowicz, 2008), od kultury czytelnicznej do kultury informacyjnej (Batorowska, 2009, s. 84), aby wybrać ostateczny kierunek od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej (Batorowska, 2005, s. 23), ma prowadzić do wychowania dojrzałych użytkowników informacji. Należy dodać, że chociaż kultura informacyjna jednostki kształtuje kanon człowieka dojrzałego informacyjnie, wzorowany na kanonie człowieka dojrzałego, to jednak koncentruje się na jego interakcji ze środowiskiem informacyjnym, czyniąc go odpowiedzialnym za to środowisko, także w skali globalnej. Dlatego kultura informacyjna staje się celem polityki edukacyjnej i kluczowym komponentem polityki informacyjnej państwa.

Publikacja skierowana jest głównie do środowiska pedagogów odpowiedzialnych za edukację młodego pokolenia, w tym studentów kierunków nauczycielskich. Zgodnie z zapisami w *Podstawach programowych kształcenia ogólnego*, środowisko to zobowiązane jest do rozwoju kompetencji informacyjnych uczniów, bez względu na poziom kształcenia i realizowany przedmiot nauczania. Edukacja informacyjna i alfabetyzacja informacyjna należą do ważnych obszarów praktyki pedagogicznej i nierozzerwalnie łączą się z wychowaniem do informacji. Cele tego wychowania znajdują odbicie w polskich i zagranicznych standardach kompetencji informacyjnych i medialnych adresowanych zarówno do uczniów jak i kadry nauczającej.

Książka dedykowana jest także bibliotekarzom, którym powierzono zadanie edukacji informacyjnej czytelników, szczególnie w bibliotekach akademickich, szkolnych i pedagogicznych. Edukacja ta nie może być łączona tylko

z wyrabianiem postaw kreatywnych w wykorzystywaniu informacji, ale z wychowaniem do informacji i z etycznym jej zastosowaniem w celu zmiany jakości życia swojego i innych ludzi. Szczególnie powinny po nią sięgnąć osoby studiujące na kierunku *Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo*, gdyż obecnie z programów nauczania eliminowane są treści pedagogiczne, a specjalność nauczycielska została zlikwidowana.

Książkę podzieliłam na trzy rozdziały. Pierwszy poświęciłam rozważaniom na temat drogi jaką musi pokonać młody człowiek aby przygotować się do mądrego funkcjonowania w cywilizacji technologicznej. Przestrzeń tę wypełnia dążenie do wykształcenia dojrzałej osobowości, bez której nie można osiągnąć pożądanego poziomu kultury informacyjnej. Znajdujemy w niej wyznaczniki dorosłości i dojrzałości człowieka przypisane do różnych standardów kompetencji informacyjnych. Jest to droga kształtowania kultury informacyjnej poprzez edukację informacyjną i wychowanie do informacji.

W rozdziale tym opisałam cechy, którymi powinna charakteryzować się osoba dorosła, potrafiąca korzystać z informacji i technologii komputerowych dla osiągnięcia korzyści osobistych i zawodowych, która sprawnie funkcjonuje w społeczeństwie informacyjnym korzystając z ułatwień, jakie są wytworem cywilizacji technicznej. Dorosłość w społeczeństwie informacyjnym ściśle związana jest z posiadaniem przez człowieka kompetencji informacyjnych. Ale dorosłość nie jest tożsama z dojrzałością informacyjną, dlatego omówiono różnice pomiędzy osobą dorosłą a dojrzałą informacyjnie, którą cechuje wysoki poziom kultury informacyjnej wyrażającej się poprzez wartości, normy i działania, które mają wpływ na sposób postrzegania informacji, jej tworzenia i wykorzystywania.

Człowiek nie rodzi się dojrzały informacyjnie. Człowiek staje się dojrzały informacyjnie w mniejszym stopniu, poprzez edukację informacyjną, a w większym poprzez wychowanie informacyjne, będąc wychowankiem instytucji edukacyjnych, środowiska w którym przebywa i własnego doskonalenia. Dlatego rozdział pierwszy kończy się wskazaniem celów, funkcji i zakresu wychowania do informacji, nie utożsamiając je wyłącznie z przygotowaniem człowieka do racjonalnego działania w społeczeństwie informacji, w świecie zagrożeń, ryzyka i katastrof generowanych przez cywilizację techniczną, ale łącząc także z wychowaniem do ekologii informacji, czyli zachowaniem równowagi w infosferze. Ekologiczne spojrzenie na wychowanie informacyjne ma między innymi przygotować jednostkę do jej ochrony przed chorobami informacyjnymi i ich skutkami, ale także do ochrony informacji i infosfery przed człowiekiem, który korzysta z niej w sposób nierozsądny.

Ponieważ najlepszym narzędziem profilaktyki zagrożeń generowanych przez społeczeństwo informacji jest kultura, dlatego poświęciłam temu zagadnieniu rozdział drugi.

Zwróciłam uwagę na dynamikę rozwoju pojęcia 'kultura informacyjna', jego ewoluowanie od rozumienia w kategoriach sprawności korzystania z komputera, systemu postaw człowieka wobec różnych zjawisk informatyki, utożsamiania kultury informacyjnej z kulturą informatyczną, wywodzenia jej rodowodu

z kultury pracy lub kultury technicznej, aż po rozumienie w kontekście odpowiednich zachowań informacyjnych prowadzących do uzyskania informacji dopasowanej do potrzeb użytkownika, w celu etycznego i mądrego ich wykorzystania w społeczeństwie. Omówiłam, różne koncepcje rozwijane przez teoretyków i praktyków w tym obszarze, różne sposoby definiowania pojęcia 'kultura informacyjna' w kontekście wybranych dyscyplin wiedzy oraz jego związek z pojęciem 'information literacy', a następnie ukazałam sposoby kształtowania kultury informacyjnej użytkowników. Rozdział 2.1. i 2.2. oparty został w dużym stopniu na literaturze i badaniach wykorzystanych w książce autorki, pt. *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Nie stanowią jednak tylko kompilacji treści, gdyż, w książce z 2009 roku odniosłam się głównie do problematyki bibliotek szkolnych i środowiska nauczycieli bibliotekarzy, które w okresie reformy oświaty uległo znaczącym transformacjom. W prezentowanej książce opis kultury informacyjnej jednostki związany jest z kształtowaniem jej osobowości i dojrzałości informacyjnej. Wzbogacony został także o doświadczenia autorów nie prezentowanych w poprzednim opracowaniu i uzupełniony najnowszą literaturą przedmiotu. Dalsza część rozdziału ukazuje różne podejścia do kształtowania kultury informacyjnej człowieka uzależnione od kultury organizacyjnej, w której funkcjonuje zawodowo lub prywatnie. Wprowadzie wzorowałam się na typach kultur omówionych w książce z 2009 roku, ale zrezygnowałam z opisywania modeli tych kultur. Wskazałam na cechy osobowości jednostki, motywacje, wpływ otoczenia, aby lepiej zrozumieć przyczyny hamujące kształtowanie kultury informacyjnej względnie sprzyjające jej rozwojowi. Sposoby podejścia do przekazywania wzorców kultury informacyjnej wpływać mogą na kształt programów wychowania informacyjnego, uświadamiają jakie wartości są faktycznie ważne dla człowieka, jakie postawy należy eksponować w procesie edukacji, jak kształtować cele wychowania do informacji i ekologii informacji. W tym znaczeniu jest to zupełnie nowe ujęcie tematu.

Zrozumienie czym jest dojrzałość informacyjna i jakie jest znaczenie wychowania do informacji skierowało moje rozważania na temat znaczenia kultury informacyjnej w społeczeństwie informacji i wiedzy. Rozdział trzeci poświęciłam ustosunkowaniu się do kultury informacyjnej jako powinności każdego człowieka względem innych osób korzystających z informacji i względem infosfery, w której żyje. Kontekst aksjologiczny uznałam za istotny, gdyż zgodnie z ustaleniami badaczy współczesności, jedynie wychowanie, a nie prawo i zapory technologiczne są w stanie przeciwdziałać niepożądanym zachowaniom w cyberprzestrzeni. Idea *ius internet* – prawa opartego na etyce, najlepiej wskazuje kierunek działań normujących życie w cyfrowej kulturze. Także zabieganie o zrównoważony rozwój człowieka i informacji w jego środowisku informacyjnym jest podstawą do normowania stosunków międzyludzkich. Dlatego w społeczeństwie informacji i wiedzy proekologiczne spojrzenie na kulturę informacyjną i wychowanie do informacji wydaje się być jak najbardziej uzasadnione.

Przedstawione w książce zagadnienia wskazują, że problemy kultury informacyjnej i alfabetyzacji informacyjnej nie są domeną wyłącznie środowiska bibliotekarskiego i badaczy problemów informatologicznych. Trzeba analizo-

wać je w kontekście wielu dyscyplin wiedzy, takich jak pedagogika, psychologia, etyka, informatyka, nauka o informacji, ekonomia, ekologia, socjologia, komunikacja społeczna, filozofia, technika. Tylko interdyscyplinarne ujęcie tematu może pozwolić na wypracowanie spójnego programu wychowania do informacji i jego wdrożenie w polskim systemie oświaty.

* * *

Pragnę serdecznie podziękować Recenzentom książki za wnikliwe uwagi, dzięki którym zyskała ona nowy wymiar oraz Panu Januszowi Nowickiemu za wsparcie w realizacji pomysłu jej napisania i możliwość opublikowania w serii Nauka – Dydaktyka – Praktyka.

Hanna Batorowska

1. Między dorosłością a dojrzałością informacyjną

1.1. Wyznaczniki dorosłości w standardach kompetencji informacyjnych

Chociaż na temat społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy napisano wiele rozpraw naukowych to jednak problemy te są przedmiotem ciągłej dyskusji na krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych. Nowe formacje cywilizacyjne fascynują badaczy reprezentujących różne dyscypliny wiedzy: ekonomistów, informatyków, pedagogów, etyków, bibliologów, informatologów, socjologów, filozofów, kulturoznawców, medioznawców, psychologów, historyków, ekologów, lingwistów itd. Społeczeństwo informacyjne i społeczeństwo wiedzy funkcjonuje jednak wciąż bardziej jako idea, a ponieważ obie formy dopiero kształtują się, zmieniają większość dotychczasowych paradygmatów, a nie będąc domeną większości narodów, tworzą światową rozpadlinę informacyjną. Można za badaczami problemów rozwoju cywilizacji powtórzyć, że informacyjna przyszłość świata i ludzi jawi się jako niejednorodna, gdyż z jednej strony sieci globalne dostępne są dla wszystkich, z drugiej zaś społeczeństwa informacyjne budowane są na bazie kilku państw narodowych, tworzących główne cywilizacyjne kręgi świata (Huntington, 2005, s. 563; Zacher, 2004, s. 103). Skutki ich ukonstytuowania się wciąż są nieprzewidywalne a wizje futurologów oscylują pomiędzy obrazami państw dobrobytu, współpracy i mądrości lub dominacji wąskiej grupy elity społeczeństwa informacyjnego (netokratów) i społecznego wykluczenia konsumptariatu (proletariatu informacyjnego) nienadążającego za rozwojem współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych lub od nich odsuniętego. (Kaku, 2000, s. 174-175). Ponadto przynależność do digitariatu (wykwalifikowanych specjalistów z zakresu technik informacyjnych) lub cogitariatu (sprawnie korzystających z technologii informacyjno-komunikacyjnych) zapewnia uprzywilejowane miejsce w społeczeństwie. Ta „nowa arystokracja” i netokracja spycha poza margines życia społecznego przeważającą liczbę laików, osób niezdolnych do używania technik informatycznych (proletariuszy sieciowych), powiększając tym samym, tzw. rozpadlinę cyfrową. Netokracja ściśle ustala i nadzoruje przestrzeń informacyjną proletariuszy, ustala zakres i prawa dostępu do informacji,

światowa
rozpadlina
informacyjna

dominacja
digitariatu,
cogitariatu,
netokracji

tworzy nowoczesne technologie zarządzania tą przestrzenią uformowaną na kształt długiego szeregu sieciowych piramid, z których te położone najwyżej w hierarchii zarezerwowane są dla elity. (Bard, Söderkvist, 2006, s. 198-199). Dzięki swej wiedzy i kompetencjom informatycznym netokracja, traktowana jest przez konsumptariat za jedynych wiarygodnych reprezentantów cywilizacji technicznej. Pretenduje także do roli intelektualnych dyktatorów (Kurczewska, 1997, s. 27, 318, 319). Rola ta upoważnia ich do odbierania proletariatu sieciowemu prawa do samodzielnego stanowienia o sobie, prawa do rozwoju, kontroli, wyzwala z obowiązku „własnego myślenia” i wysiłku intelektualnego. Kuratorzy sieci i eksperci, elita netokratów, są mistrzami zarządzania i manipulacji informacją. Proponują nowość zamiast prawdy jako podstawę podejmowania decyzji i nie spotykają sprzeciwu, bowiem konsumptariatowi brak inteligencji, uogólniającego spojrzenia, kontekstu informacji i wiedzy (Bard, Söderkvist, 2006, s. 99). Konsumptariat tworzą ludzie przegrani, pozbawieni niezależności, dynamiki życiowej, wsparcia społecznego i ekonomicznego, szans rozwoju oraz mający poczucie „nieistnienia” (Ledzińska, 2012, s. 90).

Czy ludzkość podąży w kierunku technopolu, czy demokratycznego państwa wykorzystującego informację i wiedzę dla dobra swoich obywateli i ludzkości, to wciąż pytania retoryczne. Zmiana wynikająca z dominacji informacji we współczesnym świecie analizowana jest w piśmiennictwie głównie w kontekście politycznym, społecznym i kulturowym. Najważniejsze miejsce w tych rozważaniach zajmuje człowiek. Publikacje poświęcone kluczowym kompetencjom człowieka XXI wieku zaczynają się zazwyczaj od zdefiniowania społeczeństwa informatycznego ewoluującego w kierunku społeczeństwa wiedzy, wskazania różnic pomiędzy tymi dwoma formacjami i stwierdzenia wyższości tej drugiej. Aby na powyższy temat nie przytaczać dobrze znanych z literatury opisów, koncepcji, teorii ograniczę się do zestawienia najważniejszych determinantów tego społeczeństwa, które implikują w człowieku potrzebę ciągłego rozwoju i podnoszenia kompetencji informatycznych. Najczęściej związane są one z problemami ekonomicznymi, technologicznymi, społecznymi, kulturowymi i aksjologicznymi.

• ekonomiczne

Do cech charakterystycznych społeczeństwa informatycznego związanych z gospodarką informatyczną zaliczyć można traktowanie informacji jako towaru rynkowego, który podlega procesom kupna, sprzedaży i wymiany; handel informacją na dużą skalę; kapitalizowanie wiedzy; wprowadzanie zasad „nowej ekonomii” opartej na przepływie informacji; rozwój tzw. ekonomii sieciowej opartej na decentralizacji; powstanie sektora informatycznego; stanowienie siły roboczej przez pracowników sektora informatycznego; powstawanie nowych zawodów związanych z zarządzaniem informacją i zanik wielu dotychczasowych profesji nie wymagających nakładów intelektualnych; konkurencję w zakresie zasobów ludzkich; rozwój elektronicznego handlu i usług; uznanie informacji i wiedzy jako zasobu ekonomicznego, czynnika wytwórczego i źródła dochodu narodowego; kreowanie nowych form działalności gospodarczej i nowych firm (organizacje uczące się, organizacje inteligentne, organizacje wirtualne); powstawanie rynku prosumentów; globalizację produkcji; poddawanie wszyst-

kiego prawom rynku, wprowadzanie TQM do wszystkich sektorów działalności państwowej z edukacją włącznie.

W drugiej grupie cech odnoszących się do kontekstu społecznego warto zwrócić uwagę na pozytywne czynniki wpływające na rozwój społeczeństwa informacyjnego i na te, które implikują w nim zjawiska patologiczne. Do pierwszych zaliczyć można budowanie zasad demokracji uczestniczącej, w której obywatel w większym stopniu reprezentuje sam siebie, inwestowanie w potencjał ludzki, powszechny dostęp do informacji i sieci, komunikację w czasie rzeczywistym, współpracę za pośrednictwem sieci, uczestnictwo w tworzeniu informacji i wiedzy, nieograniczony kontakt z innymi użytkownikami informacji, cyberdemokrację, społeczeństwo oparte na równym dostępie do informacji i wiedzy, podejmowanie działań w zakresie ekologii informacji, pracę zespołową, kreatywność obywateli, innowacyjność i przystosowanie do zmiany, specjalizację i profesjonalizm, dorosłość informacyjną związaną ze stopniem określenia relewancji, tj. zdolność wykorzystania wiedzy w odpowiedni sposób do odpowiednich celów, rozwój zdolności intelektualnych społeczeństwa i jego kompetencji informacyjnych. Natomiast wśród negatywnych cech wymienić można: dominację klasy netokratów i digitariatu, wykluczenie społeczne grup nieposiadających dostępu do informacji i sieci oraz kompetencji informacyjnych, podział na cyfrowych tubylców i emigrantów, patologie informacyjne (choroby informacyjne, nadużycia informacyjne, zagrożenia prywatności, cyberterrorizm itp.), technopolizację życia, odejście od społecznej odpowiedzialności i wartości służby publicznej, życie w społeczeństwie ryzyka, katastrof i niepewności.

• społeczne

Natomiast wśród kulturowych wyznaczników społeczeństwa informacyjnego warto wymienić przygotowanie młodego pokolenia do pracy z wykorzystaniem nowych technologii informatycznych, edukację w zakresie information literacy, rozwój świadomości informacyjnej, szerzenie kultury informacyjnej wśród użytkowników informacji, rozwój twórczości intelektualnej, kultury uczenia się, kultury mądrości, kultury współpracy, rozwój w kierunku kultury konwergencji, podejmowanie działań w zakresie ekologii informacji, eutyroniki, walka z technopolem. Są wśród nich także i takie, które budzą obawy, np. globalizacja i homogenizacja kultury, globalizm rodzący poczucie alienacji i wykluczenia z obu kultur (stres akulturacyjny), zastępowanie dotychczasowych wartości nową etyką (etyką ponowoczesną, etyką przyszłości, nową świadomością etyczną) kwestionującą podstawowe normy moralne i odrzucającą dawny sposób interpretowania rzeczywistości, tylko dlatego, że nie odpowiadają one współczesnemu stylowi życia oraz ułatwiają sprostanie wyzwaniom i zagrożeniom cywilizacyjnym (Bober, 2008, s. 127-131, 148; Bard, Söderkvist, 2006, s. 169). Niepokój budzą także działania związane z promowaniem „filozofii łatwości”, kultury natychmiastowości, fragmentacji, powierzchowności i skrótu, z tworzeniem wirtualnych tożsamości, a zarazem z kryzysem tożsamości wynikającym z różnic systemów wartości, z zagrożeniem dla autonomii jednostki, szerzeniem „kultu amatora”, kierowaniem się „mądrością tłumu”, tworzeniem zbiorowej inteligencji i bezkrytycznym korzystaniem z niej (Juza,

• kulturowe

2007, s. 45), z gloryfikacją technopolu, z wykluczeniem społecznym i wypieraniem kultury przez technikę.

• technologiczne

Technologiczne aspekty rozwoju społeczeństwa informacyjnego wiążą się z sytuacją konieczności stosowania narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) przy równoczesnej ograniczoności działania mózgu człowieka niepozwalającej zapanować nad szumem informacyjnym generowanym przez te technologie. Wymaga to podejmowania działań polegających na „spowalnianiu tempa przekazywania informacji po to, aby dać ludziom czas na ich przemyślenie i przetworzenie na użyteczną wiedzę” (Kerckhove, 2001, s. 139). Eksplozja technologiczna i komputeryzacja wszystkich sektorów gospodarki i życia człowieka zmusza społeczeństwo do ciągłego rozwoju kompetencji informatycznych, czyniąc edukację w tym zakresie zadaniem priorytetowym. Technologie informatyczno-komunikacyjne stają się środkiem za pomocą którego wykorzystuje się wiedzę, dlatego nakłady na TIK w społeczeństwie informacyjnym stale wzrastają. Globalna infrastruktura informacyjna wymusza ciągle nabywanie nowego sprzętu i analizowania informacji, spychając równocześnie na dalszy plan inne sfery ludzkiej aktywności. Przyspieszenie technologiczne jest z jednej strony zjawiskiem pozytywnym, ale z drugiej wymusza na człowieku zgodę na podejmowanie coraz większej liczby zadań i ich realizacji w niezmiennych jednostkach czasu. Konsekwencją tego jest skrócenie czasu przeznaczonego na zdarzenia społeczne, takie jak spotkania międzyludzkie, rozmowy, kontemplacja, posiłki, relaks itp., co przynosi szereg negatywnych skutków w wymiarze jednostkowym jak i społecznym (Ledzińska, 2012, s. 76). Przyspieszenie technologiczne sprzyja także rozwojowi kultury natychmiastowości, za przejaw której można uznać, np. „nabywanie przez człowieka nawyku „klikania” w rzeczywistość, niczym na kolejną internetową stronę i swobodnego przemieszczania się przez różne doświadczenia, by ostatecznie stracić poczucie konieczności życia w świecie uporządkowanym, w którym fundamentem jest właściwie ustawiona hierarchia wartości” (Mendyk, 2002, online).

przyspieszenie technologiczne

kultura natychmiastowości

świadomość wagi kompetencji informacyjnych

Wszystkie z wymienionych determinantów społeczeństwa informacyjnego wskazują na to, że aby sprostać jego wymogom, sprawnie w nim funkcjonować i optymalnie wykorzystać potencjał w nim tkwiący człowiek musi dysponować kompetencjami informacyjnymi, permanentnie je rozwijać i doskonalić. Świadomość wagi tych kompetencji dla rozwoju zawodowego, kulturalnego, społecznego, intelektualnego, własnej osobowości nie wypływa tylko z wiedzy o nich i sprawności manualnych. Zależy też od dorosłości i dojrzałości informacyjnej człowieka. Dlatego wspomaganie procesu osiągnięcia dorosłości obywateli w tym zakresie musi być podstawowym zadaniem narodów, których polityka informacyjna przyczynia się do rozwoju i ekspansji kraju.

dorosłość

Rozważania na ten temat łączą się z poszukiwaniem odpowiedzi na następujące pytania. Czym różni się dorosłość człowieka jako taka od dorosłości człowieka w społeczeństwie informacyjnym? Czy dorosłość można uznać za synonim dojrzałości? Czy dojrzałym informacyjnie można zostać nie będąc osobą dorosłą? Czy poprzez wychowanie informacyjne można uczynić jednostkę dojrzałą informacyjnie?

Zacznijmy jednak od zdefiniowania podstawowego pojęcia jakim jest 'dorosłość'. Piotr Oleś wskazuje na kontekstowy model rozwoju człowieka dorosłego uzależniony od środowiska, od integracji z otoczeniem społecznym i kulturą, od umiejętności dostosowania się do obiektywnych okoliczności (Oleś, 2011, s. 29-30). Zgodnie z tym modelem człowiek rozwija się w rytmie wyznaczonym przez charakter interakcji ze środowiskiem, w tym przypadku ze środowiskiem informacyjnym. Zdeterminowany jest nie tylko przez kontekst historyczny, warunki socjoekonomiczne, normy kulturowe i indywidualną linię życia, ale uzależniony jest także od ideologii, indywidualnego sposobu rozumienia oczekiwań i norm społecznych, etosu grupy, postrzegania i interpretacji uwarunkowań, zagrożeń, wyzwań, szans, rozumienia zadań życiowych. Chociaż nie tylko środowisko kształtuje człowieka, jednak model ten pozwala zrozumieć działania ludzi w zakresie ekologii informacji, ich zachowania informacyjne, postawy i system wartości związane z funkcjonowaniem w infosferze, a także proces ewolucji w kierunku osiągania dojrzałości informacyjnej. Interakcja człowieka dorosłego ze środowiskiem informacyjnym dotyczy głównie infrastruktury informatycznej, podziału klasowego (konsumptariat – digitariat), nowej ekonomii, charakteryzującej się dominacją informacji i kapitału intelektualnego w procesach gospodarczych, powinności w świecie zdominowanym przez technologie informacyjne, etyki, zrównoważonego rozwoju w zakresie techniki i zrozumienia dla świata kultury, edukacji ustawicznej, aksjologii. W tych obszarach interakcja może mieć charakter pozytywny dla budowania społeczeństwa informacyjnego i wiedzy lub destrukcyjny dla rozwoju jednostki i członków tego społeczeństwa. Gdy towarzyszy jej brak kompetencji informacyjnych może dojść do wykluczenia jednostki ze społeczności uprzywilejowanej, a brak świadomości informacyjnej doprowadzić może do zmiany systemu wartości, np. przyjęcia technokratycznej orientacji. Dlatego człowiek dorosły w społeczeństwie informacyjnym musi być wyedukowany informacyjnie i uznawać kompetencje w tym zakresie za kluczowe (Próchnicka, 2007, s. 442).

Życie w społeczeństwie informacyjnym wymaga od jednostki wypracowania optymalnej strategii konstruowania własnej przyszłości pozwalającej na sprecyzowanie celów i sposobów ich osiągnięcia. Strategia ta uzależniona jest od sposobu selekcjonowania informacji, jej przetwarzania i dokonywania na tej podstawie wyborów. Efektywność tej strategii przekłada się na realizację własnej wizji przyszłości i wynika z umiejętności zarządzania informacją (Timoszyk-Tomczak, 2005, s. 44). Projektując swoją przyszłość jednostka musi między innymi dokonać wyboru roli jaką chce pełnić w społeczeństwie, a to wymaga od niej dojrzałości. W kontekście społeczeństwa informacyjnego może to być rola konsumenta, prosumenta, netokraty, zarządcy, cyfrowego emigranta lub tubylca, producenta, twórcy, wytwórcy, przekaźnika, dostarczyciela, kontrolera, selekcionera, ewaluatora. Rola ta wynika z uznawanych przez jednostkę wzorców zachowań i sposobu postrzegania siebie i świata, czyli odzwierciedla charakterystyczny dla niej styl życia. W kontekście społeczeństwa informacyjnego i funkcjonowania jego obywateli w warunkach ustawicznego stresu informacyjnego, Maria Ledzińska przybliży ideę wzorca zachowań A jako stylu

kontekstowy
model
rozwoju
człowieka
dorosłego
w środowisku
informacyjnym

obszary
interakcji
człowieka
dorosłego
ze środowiskiem

strategia
konstruowania
własnej
przyszłości

wybór roli
i stylu życia
w społeczeństwie
informacyjnym

życia oraz sposobu regulacji stosunków z otoczeniem. Osoby takie charakteryzują się angażowaniem w walkę o osiągnięcie w jak najkrótszym czasie jak największej liczby celów, dążą do rywalizacji, mają silną potrzebę osiągnięć i dominacji. Cechuje je pośpiech, niecierpliwość i agresywność, a samoocenę uzależniają od oceny otoczenia (Ledzińska, 2009, s. 177). Uznano, że styl ten dynamizuje aktywność człowieka w różnych sferach życia. Jest też pożądanym w warunkach ekspansji społeczeństwa informacyjnego. Obrana rola w połączeniu z przyjętym stylem życia reprezentowanym przez gracza, turystę, włóczęgę, spacerowicza, ignorantę, dyletanta, oponenta, niegodziwca, asekuranta, kibica, koczownika, myśliwego (Bauman, 1994, s. 21-35; Batorowska, 2009, s. 58; Polańska, 2004b, s. 297; Próchnicka, 1991, s. 60-63) decyduje o cechach, które w tym społeczeństwie traktowane są jako pożądane lub naganne i postawach uważanych za dojrzałe lub nie.

Powróćmy jednak do pojęcia 'dorosłość' i określenia cech charakteryzujących człowieka dorosłego. Jest to ważne, gdyż niektóre wyznaczniki dorosłości odgrywają istotną rolę szczególnie w warunkach społeczeństwa informacyjnego. Niewykształcenie ich uniemożliwia bycie dojrzałym informacyjnie.

dorosłość
a dojrzałość
człowieka

Wyjaśnienia wymaga także kwestia uznania lub nie dorosłości za synonim dojrzałości. Według psychologów, określenie dorosły „nie opisuje, ani nie wyjaśnia, ani tym bardziej nie pozwala zrozumieć w pełni różnorodności w sposobie bycia dorosłym” (Gałdowa, 2005, s. 43). Anna Gałdowa analizując rozwój i kryteria dojrzałości osobowej stosuje pojęcie 'dojrzałość' jako uściślające kondycję psychologiczną i osobową człowieka dorosłego. Dorosłość odnosi do kondycji fizycznej i psychologicznej ocenianej według społecznie przyjętych, obowiązujących w określonej kulturze, obiektywnych kryteriów. Natomiast dojrzałość definiuje jako rzeczywistość, czyli przejawianą w różnego rodzaju aktach (wewnętrznych i zewnętrznych) – zdolność bycia odpowiedzialnym (Gałdowa, 2005, s. 44). Różnica polega głównie na jakościowej zmianie osobowości związanej z rozwojem w kierunku ideału osobowości charakteryzującej się cnotą taką, jak: wgląd, interakcja między jednostką a otoczeniem, transcendencja siebie, dążenie do mądrości (Oleś, 2011, s. 248), czyli z rozwojem który nie ma nic wspólnego z wiekiem lecz z refleksyjnością człowieka. Niemniej Anna Gałdowa zauważa, że charakterystyki związane z pojęciem 'dorosłość' i 'dojrzałość' po części nakładają się na siebie i można mieć do czynienia z człowiekiem będącym sprawnym w zakresie procesów poznawczych i równocześnie niedojrzałym emocjonalnie (Straś-Romanowska, 1995, s. 51).

dorosłość
związana jest
z wiekiem,
dojrzałość
z refleksyjnością

Dojrzałość charakteryzuje osoby reagujące refleksyjnie, a nie impulsywnie; które działają świadomie i racjonalnie, a nie automatycznie; które podejmują decyzje po rozpatrzeniu wszystkich związanych z nimi konsekwencji, a nie działają na zasadzie prób i błędów lub w sposób niezaplanowany i nieprzemysłany (Oleś, 2011, s. 247).

cechy osoby
dojrzałej

Kim jest zatem osoba dorosła i czy o dorosłości decyduje wiek biologiczny człowieka? Współczesna psychologia zrezygnowała z ustalania sztywnych ram czasowych na określenie poszczególnych etapów życia osoby dorosłej. Przyjęto się jednak uważać, że wczesna dorosłość zaczyna się między 18-20 rokiem życia

dorosłość
a wiek
biologiczny

a kończy pomiędzy 30-35, natomiast średnia dorosłość charakteryzuje osoby w przedziale wieku od 30-35 do 60-65 lat, a późna dorosłość przypada na okres powyżej 60-65 roku życia (Oleś, 2011, s. 15). Ponieważ opóźnienie wejścia w dorosłość staje się we współczesnym świecie powszechnością, a młodzi ludzie, jak konstatuje Maria Ledzińska, nie podejmują zadań właściwych dla wieku, tj. związanych z podejmowaniem zobowiązań zawodowych i rodzinnych, psycholodzy wyodrębnili nowy okres rozwojowy określany jako „wschodząca lub stająca się dorosłość” (Ledzińska, 2012, s. 89). Wymienione kolejne etapy dorosłości nie tyle wiążą się z wiekiem biologicznym co z rodzajem interakcji pomiędzy człowiekiem a środowiskiem. Maria Ledzińska przytacza za A. B. Chinen, że dorosłość charakteryzuje się myśleniem przejawianym w działaniu, wymagającym umiejętności rozróżniania informacji i wiedzy oraz budowania tej ostatniej (Ledzińska, 2005, s. 27).

dorosłość
człowieka
zależy od jego
interakcji
ze środowiskiem

Natomiast Piotr Oleś dorosłość definiuje poprzez zdolność w zakresie: wyboru rodzaju zadań życiowych i określania form własnej aktywności; brania odpowiedzialności za siebie i innych; samodzielnego dokonywania wyborów i podejmowania decyzji; podejmowania i realizacji zadań, którym towarzyszy zaangażowanie i umiejętność przezwycięzania trudności (Oleś, 2011, s. 17-19).

definicja
dorosłości

Dorosłość definiowana jest także w kontekście czasu (biologicznego, psychologicznego, społecznego). Ujęcie z punktu widzenia czasu psychologicznego wyznaczone jest przez zmiany mentalne, emocjonalne i motywacyjne. W ich wyniku człowiek rozwija kompetencje w zakresie myślenia dialektycznego, tworzenia uogólnień, syntez, wieloaspektowych analiz, podejmowania refleksji, dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, poszerzania wiedzy, wykorzystywania informacji i wiedzy, rozszerzania motywacji do podejmowania zadań, czyli kompetencji istotnych w realizacji wszystkich etapów procesu informacyjnego, głównie tworzenia, opracowania, przetwarzania, oceny, prezentowania i wdrażania informacji.

dorosłość
w kontekście
czasu

• czas
psychologiczny

Natomiast czas społeczny wyznaczają role podejmowane przez człowieka, związane m.in. z doksztalcaniem i podnoszeniem kwalifikacji oraz z odpowiedzialnością. W społeczeństwie informacyjnym znaczenie świadomości permanentnego kształcenia i brania odpowiedzialności za własne wykształcenie jest podstawą przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Czas społeczny w społeczeństwie informacyjnym nie wyznaczają zatem granice wieku związane z uczeniem się w szkole podstawowej, gimnazjum, średniej i wyższej, lecz świadomość wagi kształcenia przez całe życie i pełnienia roli jednostki aktywnej, twórczej, kreatywnej lub pasywnej, nastawionej na konsumpcję, niedoinformowanej. Zmiany w rozwoju człowieka wymagają od niego dużej elastyczności, otwartości, gotowości na transformację, umiejętności wyboru optymalnych celów życiowych na danym jego etapie. Wymagają przejścia od etapu kształtowania świadomości informacyjnej, przez etap budowania wiedzy i mądrości do podjęcia działań mających na celu zachowanie informacyjnego ekosystemu.

• czas społeczny

W kontekście czasu psychologicznego i społecznego jednym z najważniejszych problemów współczesności jest wspomniane już przyspieszenie w sferze technologicznej oraz pośpiech będący jego konsekwencją. W metabolizmie in-

zaburzenia
w metabolizmie
informacyjnym
spowodowane
przyspieszeniem
technologicznym

niepokój
informacyjny
i stres
informacyjny

formacyjnym polegającym na wymianie informacji między człowiekiem i jego otoczeniem, dostrzegalne są zaburzenia dynamiki pobierania informacji i ich przetwarzania. Jak zauważa Maria Ledzińska, pośpiech utrudnia lub uniemożliwia przekształcanie informacji w wiedzę powstającą w wyniku samodzielnej aktywności poznawczej, na którą składa się: intencjonalny wybór informacji, namysł, stałe ich porządkowanie oraz wiązanie (Ledzińska, 2012, s. 77). Pośpiech ten jest też przyczyną niepokojów informacyjnych wynikających z konfrontowania się człowieka z informacyjnym zalewem. Funkcjonowanie człowieka w stanie stresu informacyjnego jest zjawiskiem negatywnym i przejawia się poprzez pośpiech, niecierpliwość, szybkość, agresywność, potrzebę dominacji i kontroli nad otoczeniem, potrzebę osiągnięć, silną tendencję do rywalizacji (Ledzińska, 2010, s. 170). Człowiek dorosły powinien radzić sobie ze stresem wynikającym z nadmiaru informacji, korzystając z nabytych kompetencji informacyjnych. Jednak dopiero osiągnięcie przez niego dojrzałości informacyjnej pozwala zrozumieć, że nie musi ulegać pośpiechowi, ponieważ dysponuje swobodą wyboru nie tylko źródeł informacji i treści z nich pochodzących, ale też wyboru własnej aktywności (zależnej od indywidualnych zainteresowań, umiejętności, ambicji i temperamentu). W konkluzji Maria Ledzińska stwierdza, że umiejętność selekcji pozwala zrozumieć zasadę głoszącą, że czasami „mniej znaczy więcej” i jest jednym z ogniw mądrości (Ledzińska, 2010, s. 172).

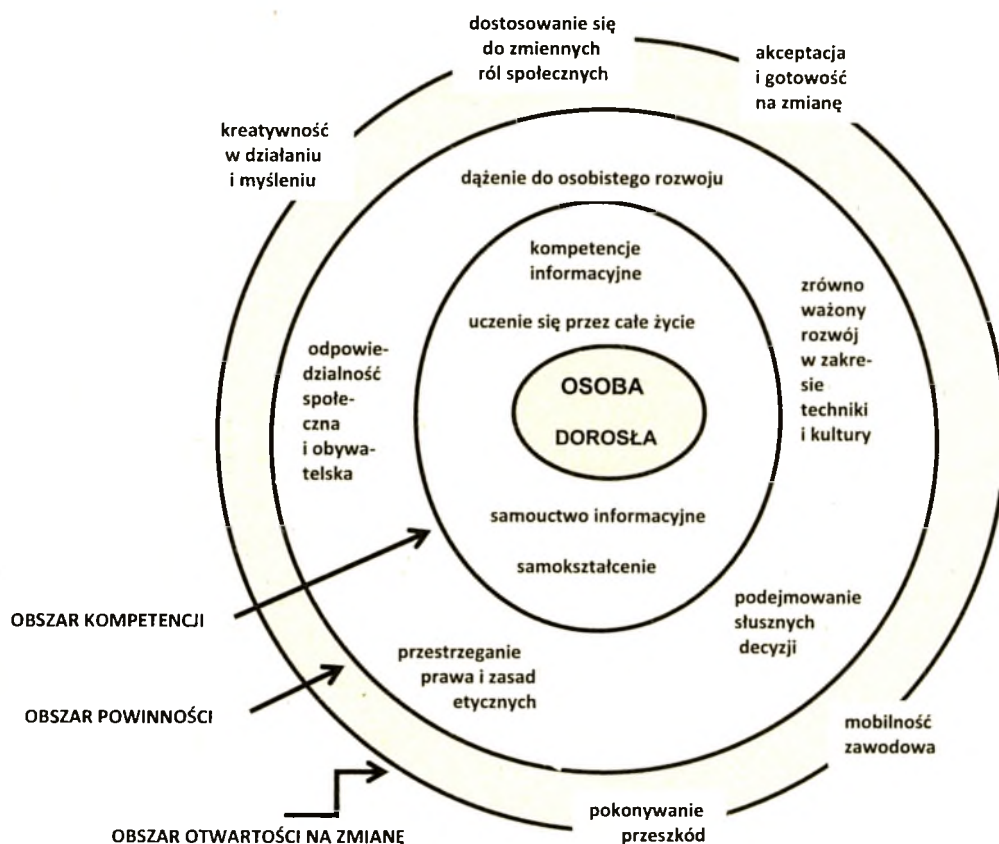
procesy
• selekcji
• optymalizacji
• kompensacji
w życiu osoby
dorosłej

Od momentu wejścia w okres dorosłości człowiek podlega trzem zasadniczym procesom, tj. selekcji, optymalizacji i kompensacji, które następują po sobie, ale też mogą się przeplatać w zależności od sytuacji życiowej i podejmowanych decyzji (Oleś, 2011, s. 156). Te trzy procesy znajdują swoje odzwierciedlenie w działaniach podejmowanych przez ludzi dojrzałych informacyjnie i w ich zachowaniach informacyjnych, co omówię w dalszej części rozdziału.

zasada
maksymalizowania
zysków oraz
minimalizowania
strat

Aktywność człowieka dorosłego wymaga dokonywania, na podstawie analizy i przetwarzania dostępnych informacji, właściwych wyborów zgodnych ze zdolnościami i możliwościami, wytrwałości w dążeniu do ich spełnienia i wyrównywania strat (rekompensacji doświadczanych porażek, utraconych wartości, zaniedbań, niespełnionych pragnień i dążeń). Takie podejście do rozwoju człowieka oparte jest na zasadzie maksymalizowania zysków i minimalizowania strat. Z książki Piotra Olesia dowiadujemy się, że aby działać zgodnie z tą zasadą człowiek dorosły musi umieć dokonywać selekcji celów, zadań, aktywności (odrzucać i poszukiwać rozwiązań alternatywnych). Optymalizacja łączy się głównie z wykształceniem umiejętności unikania rozproszenia i koncentracji na zadaniu głównym. Natomiast kompensacja wymaga umiejętności radzenia sobie ze stratami poprzez modyfikowanie dążeń, zmianę kierunku działania, zastępowanie nieosiągalnych form aktywności innymi, poszukiwaniem nowych możliwości. Zadania osoby dorosłej funkcjonującej w społeczeństwie informacyjnym, które podejmuje jednostka w obszarze kompetencji, powinności i otwartości na zmianę, przedstawia rys. 1.

Rys. 1 Zadania osoby dorosłej funkcjonującej w społeczeństwie informacyjnym



Źródło: Opracowanie własne.

Każdy z tych obszarów działań uaktywnia się z różną siłą w poszczególnych etapach życia osoby dorosłej. Sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym wymaga nie tylko wiedzy specjalistycznej, lecz ze względu na szybki proces jej dezaktualizacji, głównie kompetencji samokształceniowych, informacyjnych, samouctwa informacyjnego, także świadomości potrzeby edukacji permanentnej i samowychowania. W związku z tym wymaga od jednostki wykształcenia prawidłowego systemu postaw wobec informacji, gwarantujących właściwe ukształtowanie jego relacji z otoczeniem. Tadeusz Piątek stwierdza, że postawy są istotnymi elementami psychiki, kształtowanymi przez normy kulturowe, systemy wartości i wzory zachowań przekazywane w danej społeczności czy grupie z pokolenia na pokolenie. Są wynikiem zarówno wpływu otoczenia, jak również cech osobowości jednostki (Piątek, 2010, s. 92). Za prawidłowy system postaw człowieka uważa się ten, który odznacza się wysokim stopniem złożoności (postawa pełna), dużą spójnością (postawa zwarta) oraz trwałością (postawa umiarkowana). Ta ostatnia umożliwia wprowadzanie zmian w zachowaniach informacyjnych wynikających z konieczności dostosowania się do określonej sytuacji problemowej lub wypracowanie względnie stałego i spójnego sposobu postępowania przy rozwiązywaniu określonego problemu (Soborski, 1987, s. 38).

prawidłowy system postaw wobec informacji

zadania osoby dorosłej w obszarze:

- kompetencji
- powinności
- zmiany

Obowiązek rozwoju w zakresie kompetencji informacyjnych oraz doskonalenia intelektualnego idzie w parze z koniecznością etycznego i moralnego działania, przestrzegania prawa i wypełniania powinności względem swojej osoby i innych ludzi. To drugie zadanie wymaga odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej przejawiającej się między innymi w podejmowaniu roztropnych i słuszných decyzji, ciągłego rozwoju osobowego zgodnego z uznawanymi wartościami ogólnoludzkimi, a w konsekwencji dbałości o zrównoważony rozwój w zakresie zrozumienia dla świata wartości i współczesnych technologii. Aby sprostać temu zadaniu osoba dorosła musi dysponować umiejętnościami dostosowania do zmieniających się ról społecznych, podejmowania nowych wyzwań cywilizacyjnych i pokonywania przeszkód uniemożliwiających realizację podjętych celów, walki o zachowanie autonomiczności. Działania te wymagają od jednostki nowych cech, takich jak kreatywność, mobilność, elastyczność, innowacyjność, gotowość na zmianę. W walce przeciw wykluczeniu społecznemu człowiek podejmuje działania w tych trzech obszarach, bez względu na etap dorosłości, w którym jest sytuowany.

Funkcjonowanie w warunkach potopu informacyjnego (zalewu, nadmiarowości, szumu, smogu) potęgowanego przez rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych wymaga, np. szczególnie rozwiniętych umiejętności tworzenia optymalnych do danego zadania informacyjnego strategii wyszukiwawczych, selekcji i wartościowania informacji, koncentrowania się na informacjach relewantnych, radzenia sobie z nadmiarowością i manipulacją informacjami, odpowiedzialności na wszystkich etapach procesu informacyjnego, wytrwałości w dochodzeniu do wiedzy, pokonywania barier informacyjnych, rozwiązywania konfliktów informacyjnych, wdrażania nowych procedur dostosowanych do zmieniających się potrzeb informacyjnych, wykorzystywania cech kreatywnych. Można zatem stwierdzić, że dorosłość człowieka żyjącego we współczesnym świecie informacji jest dorosłością rozgrywaną się także w obszarze procesów selekcji, optymalizacji i kompensacji.

selekcja
aspektem
wybiórczości
ludzkiego umysłu

Selekcja w psychologii łączy się z pojęciem wybiórczości jako zdolnością do wyróżniania określonego podzbioru informacji. Maria Ledzińska wskazuje na funkcjonujące w literaturze dwa ujęcia tego procesu. Wąskie rozumienie wybiórczości związane jest z fazą odbioru treści emitowanych z zewnątrz. Szerokie rozumienie wybiórczości „wykracza poza percepcję i obejmuje pozostałe procesy psychiczne, w tym: pamięć, myślenie, decydowanie, ocenianie, działanie”, czyli odnosi się do późniejszych etapów analizy informacji (Ledzińska, 2012, s. 158). Natomiast w informatologii selekcja związana jest ze świadomością istnienia luki informacyjnej, konkretyzowaniem potrzeb informacyjnych i doborem zadań mających doprowadzić do realizacji zamierzonego celu. Do zadań tych należy m.in. wybór odpowiedniej procedury wyszukiwania informacji nierozzerwalnie związanej z selekcją źródeł informacji, z selekcją dokumentów pochodzących z tych źródeł oraz informacji zawartych w tych dokumentach. W zależności od naszej wiedzy o istniejących źródłach dokumentalnych, osobowych, instytucjonalnych i możliwościach dotarcia do nich powstaje zbiór bazy, który podlega analizie i z którego według ustalonych kryteriów wybieramy

selekcja jako
etap procesu
informacyjnego

wiarygodne, cenne i relewantne informacje. Wartościowanie dokumentów, jako proces oceny i wyboru dokumentów stanowiących repozytorium informacji, oparte jest więc na systemie ogólnej lub specjalistycznej oceny przeprowadzonej przez jednostkę. W związku z tym dokument może być wartościowy, chociaż nie wszystkie informacje w nim zawarte są uznane przez użytkownika jako wartościowe (Babik, 2003, s. 50). To od wybranych informacji oraz od umiejętności oceny ich przydatności i sposobu wykorzystania zależą podejmowane decyzje, realizacja założonych celów, podporządkowanie im celów drugorzędnych, powstawanie nowych potrzeb oraz dążenie do realizacji kolejnych celów. Podejmując świadomą decyzję o wyborze zawodu nie kierujemy się jedynie jego wizją z folderów i reklam. Ograniczenie się do niewiarygodnych i nierzetelnych źródeł świadczy o niedojrzałości informacyjnej i prowadzi do podejmowania decyzji nieprzemysłanych, błędnych, których rezultatem jest, jak stwierdza Piotr Oleś, porażka, frustracja, strata czasu, zanik motywacji, zła samoocena. Dlatego w procesie selekcji istotny jest także etap strukturalizowania selekcjonowanych treści. Operacyjnie polega to na tworzeniu hierarchii, z umieszczeniem najważniejszych informacji na szczycie drabiny myślowej. Łączy się z koniecznością dokonywania wyboru na trzech różnych poziomach: związanych z wyróżnianiem powierzchniowych cech materiału, odnajdywaniem i wydobywaniem sensu oraz odczytywaniem znaczeń, także dotyczącym wiązania informacji z szeroko pojętym osobistym doświadczeniem (Ledzińska, 2004, s. 128). Niestety, jak stwierdza badaczka, w dobie technopolizacji życia, charakteryzującego się pogonią za informacją i równoczesnym osłabieniem refleksyjności jednostki, rozumienie przez nią doświadczeń oraz ich porządkowanie i wykorzystywanie jest utrudnione, a nawet podlega destrukcji. Konsekwencją takiej sytuacji jest niewykorzystywanie przez nią szans rozwoju. (Ledzińska, 2012, s. 86-87). Dlatego brak umiejętności selekcjonowania zaburza funkcjonowanie psychologiczne człowieka równocześnie w sferze poznawczej, emocjonalnej, jak i społecznej (Ledzińska, 2012, s. 162).

Zarówno proces selekcji jak i optymalizacji, w którym ważne jest podtrzymywanie motywacji do kontynuowania zamierzonych celów i koncentrowanie się na podjętych zadaniach oraz proces kompensacji związany z radzeniem sobie ze stratami poprzez modyfikowanie dążeń i zmianę kierunku działania (Oleś, 2011, s. 160) wymagają umiejętności zarządzania informacją i wiedzą. Wymagają przede wszystkim umiejętności radzenia sobie z informacją w życiu codziennym i modelowania zachowań informacyjnych wspomagających proces wyszukiwania, gromadzenia, selekcjonowania, opracowania, oceniania, zastosowania, prezentowania, przechowywania, przetwarzania informacji w celu wykorzystania ich dla dobra własnego i innych ludzi. Nie można mówić o dorosłości człowieka jeżeli nie uwzględnia się w jego charakterystyce elementu kompetencji informacyjnych, poziomu tych kompetencji i dążenia do osiągnięcia dojrzałości informacyjnej, będącej podstawowym komponentem kultury informacyjnej jednostki. Dlatego w modelu procesu dojrzewania osobowości P. Olesia należałoby dodać ten komponent do zbioru cech charakteryzujących dojrzałą osobowość¹.

¹ Dotyczy. rys. 2, na s. 34 przejętym z: P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa 2011, s. 255.

selekcja
a wartościowanie
informacji

podejmowanie
decyzji na
podstawie
niewiarygodnych
źródeł
informacji

selekcja
a strukturalizowanie
wybranych
informacji

dorosłość
wymaga
kompetencji
informacyjnych

dorosłość
zobowiązuje do
kształcenia
ustawicznego

Dorosłość zobowiązuje człowieka do ciągłego rozwoju, aktywności intelektualnej, kreatywności, świadomości potrzeb informacyjnych, podnoszenia kwalifikacji, tworzenia wiedzy i wykorzystywania jej do osiągnięcia mądrości. Dlatego człowiek dorosły zobligowany jest do ustawicznego kształcenia się i doskonalenia osobowości. Świadomość wagi samokształcenia, samouctwa i edukacji przez całe życie skłania go do poszukiwania narzędzi i metod ułatwiających ten proces. Dostrzega silny związek pomiędzy stanem bycia dorosłym, koniecznością podnoszenia kwalifikacji i byciem kompetentnym informacyjnie. Samouctwo informacyjne pozwala człowiekowi dorosłemu zdobyć wiedzę i odczuć, że jest osobą mądrą, dla której „szybko pozyskiwana i wiarygodna informacja naukowa jest właściwym narzędziem intelektualnym w jego rozwoju” a wartości świata nauki kształtują jego osobowość. W związku z tym może ono pełnić istotną rolę w rozwoju jednostki, jako obszar pobudzania aktywności psychicznej (Wenta, 2002, s. 16, 86).

samouctwo
informacyjne

kreatywność
jako kategoria
osobowości

Ważną rolę w tym procesie odgrywa również umiejętność wykorzystywania własnego potencjału twórczego. Natalia Wiszniakowa, cytując J. P. Guilforda, do podstawowych aspektów kreatywności jako kategorii, która charakteryzuje osobowość zalicza: „twórczą inicjatywę intelektualną, potencjał twórczy, aktywność twórczą, indywidualność twórczą oraz zdolność do rozwoju i samoaktualizacji”, natomiast za wyznaczniki tej kreatywności uznaje: „wychodzenie poza ramy zadań i wymogów wynikających z prowadzenia określonej działalności, rozległość twórczych kategorii oraz bogactwo oryginalności skojarzeń, zdolność szybkiego wynajdowania różnych sposobów i metod rozwiązania problemów, oryginalność myślenia i dynamizm” (Wiszniakowa, 2004, s. 143, 144, 156). Kreatywność można postrzegać w kontekście indywidualności konkretnego twórcy, ale też w sposób całościowy, w którym charakteryzuje się osobowość w procesie jej zmian rozwojowych, uwzględniając oddziaływania zewnętrznych czynników społecznych. W tym ujęciu kreatywność jako cecha osoby dorosłej jest istotna głównie w realizacji procesu optymalizacji, ale również w procesie kompensowania strat wynikających z doznanych porażek i ich wpływu na samoocenę. W szukaniu strategii zaradczych, cechy osoby kreatywnej, takie jak: żądza tworzenia, silna wola, wiara w powodzenie, emocjonalność, życie sprawami ponadosobistymi, zespolenie uczuć, talentu i woli, a także postawa kreatywna w wykorzystywaniu informacji, pozwalają na koncentrację na kolejnych celach i dążeniach, a także zaangażowanie w aktywność celową dające im poczucie sensu życia. Kreatywność ściśle łączy się z twórczością, a cechy osoby twórczej, takie jak: otwartość, niezależność i wytrwałość wzmacniają proces optymalizacji i kompensacji (Tokarz, 2005, s. 134).

aspekty
i wyznaczniki
kreatywności

kreatywność
jako cecha
osoby dorosłej

dojrzałość
łączy się
z kulturą
informacyjną

Podsumowując, dorosłość związana jest z kompetencjami informacyjnymi i wykształceniem informacyjnym, natomiast dojrzałość skłania się bardziej w kierunku kultury informacyjnej jednostki i jej samowychowania informacyjnego (Arslanowow, 1995, s. 282-283, 284).

analiza
standardów
information
literacy

Należy zatem postawić pytanie, jakimi kwalifikacjami powinien charakteryzować się wyedukowany informacyjnie człowiek? Odpowiedź na nie dostarcza analiza dokumentów standaryzacyjnych. Uporządkowane zespoły kompetencji

informacyjnych zebrane zostały w standardach opracowanych przez specjalistów od information literacy reprezentujących różne ośrodki edukacyjne na świecie. Bez względu na autorów tworzących te wytyczne, uwzględniają one podobne grupy sprawności, umiejętności i kompetencji, różniąc się zazwyczaj wskaźnikami osiągnięć reprezentującymi dany standard i ich liczbą. Na podstawie analizy dokumentów standaryzacyjnych² można ustalić zestaw kompetencji informacyjnych umożliwiających osobie dorosłej uczestniczenie w procesie selekcji, optymalizacji i kompensacji.

kompetencje informacyjne osoby dorosłej związane z etapem selekcji

Selekcja jako pierwszy etap dorosłości wymaga od osoby specyficznych kompetencji związanych z rozpoznawaniem i precyzowaniem potrzeb informacyjnych, określaniem osobistych obszarów zainteresowań; poszukiwaniem informacji odpowiadającej indywidualnym potrzebom wynikającym z ciekawości i zainteresowania własną przyszłością, karierą, zdrowiem, zaangażowaniem w sprawy społeczeństwa; posiadaniem motywacji do poszukiwania odpowiedzi na pytania wynikające z tych potrzeb i wykazywaniem zaangażowania i inicjatywy w tym zakresie. Na tym etapie cenne są też kompetencje rozumienia i bycia rozumianym w języku ojczystym i obcym polegające na sprawnym posługiwaniu się tymi językami w pracy ze źródłami informacji i komunikacją w społeczności z danej dziedziny. Wyszukane informacje osoba dorosła potrafi oceniać pod kątem aktualności, zgodności z tematem, ważności socjologicznego i kulturowego kontekstu, znaczenia w demokratycznym społeczeństwie i przydatności, potrafi interpretować uwzględniając kontekst społeczny i kulturowy, wyciągać z nich wnioski, formułować wnioski alternatywne, przyjmować postawę krytyczną wobec informacji. Wyselekcjonowane i zinterpretowane informacje oraz uzasadnione wnioski człowiek dorosły wykorzystuje do podejmowania ważnych decyzji. W związku z tym musi zdawać sobie sprawę, że dokładna i wszechstronna informacja stanowi podstawę do podejmowania trafnych decyzji (istnieje konieczność zebrania wystarczająco dużej ilości informacji, aby odpowiedź na pytanie była faktycznie wiarygodna) i charakteryzować się pewnością siebie podczas samodzielnego formułowania wniosków i podejmowania decyzji. Etap selekcji w życiu dorosłego człowieka łączy się także z umiejętnością oceny osobistych zdolności wyboru źródeł, które zawierają informacje zgodne z osobistymi zainteresowaniami i potrzebami; otwartością na nowe pomysły wynikające ze sprzecznych opinii, zmiany przekonań lub nowych dowodów sugerujących zmianę oraz otwartości na nowe doświadczenia; także z gotowością do przekraczania postawionych sobie lub przez innych zadań. Można zatem uznać, że dopływem i przepływem informacji, które trafiają do ludzi steruje system selekcji oparty na systemie ich potrzeb i wartości.

² Analizie poddane zostały standardy IL omówione w książce E. J. Kurkowskiej (Kurkowska, 2012, s. 149-182) i standardy podane w tłumaczeniu na język polski dołączone do książki R. Piotrowskiej (Piotrowska, 2011, s. 154-164). Należą do nich następujące dokumenty: 1/ *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice*, 2/ *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Final Draft*, 3/ *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, 4/ *Information Literacy Standards*, 5/ *Information Literacy Standards for Student Learning*, 6/ *Learning matrix for students learning*, 7/ *Modelo Elaborado da Literacia da Informação*, 8/ *Normen voor informatievaardigheden in het vo*, 9/ *Seven pillars of information literacy*, 10/ *Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler. Das Angebot der wissenschaftlichen Bibliotheken*, 11/ *Standards der Informationskompetenz für Studierende*, 12/ *Standards for the 21st-Century Learner*, 13/ *Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta*, 14/ *Steps of information retrieval*, 15/ *The Primary School Library Guidelines*.

Kolejny etap dorosłości określany przez psychologów jako optymalizacja łączy się głównie ze skutecznym działaniem jednostki, wytrwałym dążeniem do obranego celu, z dostosowaniem motywacji do podejmowanych przedsięwzięć, modyfikacją aspiracji i celów oraz dobieraniem najlepszych środków pozwalających na sukces. Na tym etapie rozwoju człowiek musi dysponować umiejętnościami wykorzystywania zdobytych informacji i wiedzy do działań praktycznych, do krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów; umiejętnościami włączania nowych informacji do swojego dotychczasowego zasobu wiedzy i ciągłym powiększaniu go, czyli budowaniu własnej wiedzy. Aby był to proces optymalny człowiek musi umieć obmyślać strategie korygowania i udoskonalania dotychczas stosowanych działań, modyfikować proces wyszukiwania informacji, aby uzyskać jak najlepsze wyniki, uaktualniać wygenerowane przez siebie wiadomości, stosować wypracowany i sprawdzony model postępowania w trakcie podejmowania nowych strategii wyszukiwawczych, ustalać skrupulatność poszukiwań. Musi także dysponować umiejętnością ewaluacji procesu informacyjnego w którym uczestniczy w celu wykształcenia efektywnego sposobu uczenia się w przyszłości, wprowadzania kreatywnych i artystycznych form wzbogacających osobisty proces uczenia się, tworzenia własnych kryteriów mierzenia efektywności, artykułowania osobistych pomysłów. Na tym etapie rozwoju dorosłości istotna jest też umiejętność korzystania z zasobów elektronicznych o wysokiej jakości i wykorzystywania rozmaitych mediów do przedstawienia własnej pracy twórczej oraz wzbogacania własnego warsztatu pracy o nowe narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych. Sprawności te zapewniają możliwość dotarcia do informacji najwyższej jakości. Podsumowując, można osobę dorosłą na etapie optymalizacji określić jako kompetentnego i zmotywowanego użytkownika informacji i czytelnika, cechującego się wytrwałością w pogłębianiu wiedzy, zdeterminowaniem i dystansem emocjonalnym do procesu pozyskiwania informacji i wiedzy. Jest też osobą świadomą, że kształcenie ustawiczne i obywatelstwo uczestniczące wymaga przygotowania informacyjnego.

Etap dorosłości określany kompensacją, w którym człowiek wykształca indywidualny sposób reakcji na doznane porażki i odniesione straty, wymaga od niego specyficznych kompetencji informacyjnych. Procesy kompensowania strat dotyczą osób w każdym wieku, nie tylko w późnej dorosłości czy starości. Coraz częściej problem ten dotyczy ludzi młodych. W standardach information literacy jednak niewiele kompetencji może być przydatnych w procesie radzenia sobie z problemem doznanych w życiu niepowodzeń, często wynikających z przeceniania swoich możliwości, niedopasowania celów do realnych szans ich zrealizowania lub realizowania celów narzuconych przez innych i nie akceptowanych przez podmiot. Jak podkreśla Piotr Oleś „narażenie na porażki jest więc chronicznym zagrożeniem, zwłaszcza dla samooceny i wymaga sprawnych środków i strategii zaradczych” (Oleś, 2011, s. 158). Standardy information literacy adresowane są przecież nie tylko do ludzi wchodzących w okres dorosłości i osiągających pełną aktywność. Dotyczą każdej osoby, gdyż kształtowanie umiejętności informacyjnych jest procesem obejmującym całe życie i odzwier-

ciędlu potrzebę ciągłego podnoszenia kwalifikacji. (Prochnicka, 2007, s. 442). Brak zatem w ich zestawie kompetencji odnoszących się do procesu kompensacji, co wymaga konieczności dokonania stosownych uzupełnień. Występujące w zapisach³ kompetencje związane są z umiejętnością rozpoznawania granic swojej wiedzy i sprawności; świadomością trudności wykonywanych zadań i ich przyczyn oraz szukaniem rozwiązań dostosowanych do indywidualnych możliwości. W tym kontekście cenną umiejętnością jest permanentne szukanie sposobności do osobistego rozwoju, umiejętność zwracania się w razie potrzeby o pomoc do odpowiednich osób i korzystania z niej, używania nowych środków i narzędzi. Procesy kompensacji mogą wymagać także umiejętności dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi, współuczestniczenia w społecznym i intelektualnym rozwoju społeczności, a także z umiejętnością czytania, oglądania i słuchania dla przyjemności.

brak standardów IL odnoszących się do różnych aspektów procesu kompensacji

Spośród kilkuset zanalizowanych standardów IL i ich wskaźników, zaledwie tych kilka wymienionych umiejętności IL można odnieść do procesu kompensacji. Nie wyczerpują one potrzeb jakie w tym obszarze ma człowiek dorosły. Brak w nich, np. zwrócenia uwagi, na umiejętność akceptacji i przygotowania do zmiany jako procesu wymagającego przezwyciężania wewnętrznych oporów i strachu przed nowym, a także oporu stawianego przez środowisko, w którym się funkcjonuje. Nie ma też wskaźników oceniających adaptacyjny sposób radzenia sobie ze zmianą.

brak standardów IL odnoszących się do procesu zmiany

Brak też odniesienia do sposobów przezwyciężania trudności wynikających z funkcjonowania w określonych kulturach organizacyjnych, np. kolektywistycznych czy indywidualistycznych. Te dwie kultury wywierają znaczący wpływ na konstruowanie własnej przyszłości jednostki. Podejście do procesu edukacji jest w tych kulturach odmienne, ponieważ różne są cele kształcenia. W tej drugiej istnieje konieczność aktywnego uczestnictwa słuchaczy w działaniach nastawionych na przygotowanie ich do permanentnego uczenia się. Dlatego muszą opanować sztukę radzenia sobie w sytuacjach nowych i zaskakujących. Zapewnia im to zdobycie kompetencji niezbędnych członkom społeczeństwa informacyjnego i nastawia pozytywnie do zjawiska zmiany. Celem edukacji jest przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie złożonym z innych jednostek i jak najszybszego usamodzielnienia się. Dlatego traktuje się ludzi w sposób jednostkowy, niezależny od ich pochodzenia, co sprzyja procesowi spontanicznego formułowania się grup związanych wspólnymi zadaniami, przyjaźniami i zainteresowaniami (Hofstede, 2000, s. 112-113).

brak standardów IL odnoszących się do funkcjonowania w zróżnicowanych kulturach organizacyjnych

kultura indywidualistyczna przygotowuje do życia w społeczeństwie informacyjnym

Natomiast w kulturach kolektywistycznych występują ostre podziały na grupy zewnętrzne i wewnętrzne, co jest konsekwencją podziałów kultywowanych, np. przez środowisko edukacyjne lub wychowawcze. Jednostka staje się integralną częścią grupy. W powstających ugrupowaniach o ściśle przestrzeganym statusie odzwierciedlane mogą być klany lub grupy etniczne. W związku z tym nie akceptuje się osób pochodzących z innych grup, a przynajmniej nie dopuszcza się aby traktowano je na takich samych zasadach jak członków własnej grupy. Od członków grupy wymaga się bezwzględnej lojalności, za co

indywidualizm a kolektywizm

³ Analizie poddano zapisy w standardach IL wymienionych w przypisie 2 na s. 27.

uczeń w kulturze kolektywistycznej jako przedmiot procesu edukacji

uzyskują opiekę i ochronę. Podmiotem procesu edukacyjnego w kulturze kolektywistycznej może być tylko nauczyciel a nie uczeń, a zdobycie odpowiednich umiejętności i wiedzy umożliwiających prawidłowe funkcjonowanie w grupie uważa się za najważniejsze w procesie nauczania. Zdobycie wykształcenia jest dla członków tej kultury zaszczytem uznawanym przez grupę i zapewniającym zmianę dotychczasowego statusu oraz większą akceptację w środowisku. Nie odgrywa jednak specjalnego znaczenia w budowaniu poczucia większej wartości jednostki i chęci jej rozwoju. W standardach IL nie uwzględnia się kompetencji pozwalających jednostce osiągnąć dojrzałość informacyjną w zastanych przez nią kulturach organizacyjnych, które mogą skutecznie przeciwdziałać pełnemu jej rozwojowi.

strategia konstruowania własnej przyszłości a kultura organizacyjna

Przynależność do kultury kolektywistycznej może narzucać jednostce strategię konstruowania własnej przyszłości oparte na przymusie lub autorytecie. Strategia przymusu odwołuje się do konieczności wynikającej z nakazu innych ludzi lub okoliczności determinujących rozwój jednostki. Strategia autorytetu osadza się na zasadzie zbierania rad i wskazówek od innych uznanych za mądrzejszych, bardziej doświadczonych lub lepiej ustawionych i wykorzystywaniu ich w procesie planowania i budowania własnego życia. Natomiast kultury indywidualistyczne sprzyjają stosowaniu realistycznej strategii przyszłości opartej na obserwacji siebie i innych oraz analizie sytuacji, w której przyszło działać człowiekowi, lub też strategii życzeniowych polegających na fantazjowaniu na temat możliwości własnego rozwoju, bez określenia działań, które miałyby doprowadzić do realizacji stawianych przed sobą celów. (Timoszyk-Tomczak, 2005, s. 50).

strategia

- przymusu
- autorytetu
- realistyczna
- życzeniowa

Standardy IL wymagają zatem uzupełnienia. Tym bardziej, że jak konkluduje Piotr Oleś, przytaczając stanowisko A. M. Freund „skuteczny przebieg procesów selekcji, optymalizacji i kompensacji ma związek (...) z pozytywnymi emocjami, rozwojem osobistym, poczuciem sensu i satysfakcją z życia, samoakceptacją i zrównoważeniem emocjonalnym” (Oleś, 2011, s. 159).

information literacy a zagrożenia cywilizacji technologicznej

Te cechy wraz z kompetencjami informacyjnymi człowieka dorosłego pozwalają mu sprawnie i roztropnie funkcjonować w społeczeństwie informacyjnym. Przyczyniają się do radzenia sobie z zagrożeniami wynikającymi z funkcjonowania w świecie informacji i zjawiskami takimi, jak np.: nadmiarowość informacji, spadek wiarygodności informacji i źródeł informacji, zalew informacji, szum informacyjny, smog i mgła informacyjna, zniekształcenia informacyjne, przeciążenie informacyjne, manipulowanie informacjami w celu zmiany postaw i zachowań, stres informacyjny, rozbieżność czy asymetria informacyjna, choroby informacyjne, dylematy etyczne dotyczące granic wolności intelektualnej, akceptowanie „filozofii łatwości”, potrzeba zachowania autonomii człowieka w świecie maszyn i biotechnologii, granice dzielenia się wiedzą z innymi ludźmi i systemami informatycznymi (Materska, 2005, s. 29-44; Kaku, 2000, s. 172-173; Gogołek, 2009, s. 54-55). Zjawiska te przyczyniają się do wzrostu ryzyka funkcjonowania człowieka w środowisku totalitaryzmu nowych technologii i dotyczą wszystkich obszarów jego życia. Dlatego istnieje konieczność postawienia w sposób świadomy i racjonalny „intelektualnej bariery pomiędzy tym co należy zarezerwować dla naturalnej potęgi ludzkiego umysłu, a poten-

społeczeństwo ryzyka i katastrof

cjałem wirtualnego świata” (Gogołek, 2009, s. 56). Ulrich Beck wymyślił w 1986 roku termin „społeczeństwo ryzyka” dla określenia skutków technologicznego postępu w racjonalizacji zmian dotyczących pracy i organizacji społeczeństw wysoko rozwiniętych, obejmującego między innymi zmianę charakterów społecznych, stylów życia, struktur wpływu i władzy, form ucisku i uczestnictwa, ujęć rzeczywistości, norm poznania. (Beck, 2002, s. 27, 348). Książkę swoją rozpoczyna od stwierdzenia, że w zaawansowanej nowoczesności z nieznanym dotąd natężeniem zostały uwolnione ryzyko i potencjał samozagrożenia, a ryzyko cywilizacyjne nie mające końca, jest nieograniczone i samoodradzające się (Beck, 2002, s. 27, 32). Technologie informatyczno-komunikacyjne przyczyniają się do powstawania nowych rodzajów ryzyka, np. chorób cywilizacyjnych, w tym także chorób informacyjnych. Często wymykają się ludzkiej zdolności bezpośredniego postrzegania, gdyż natychmiast nie widać ich skutków. Mają też charakter globalny i dotyczą także sprawców tych zagrożeń, bogatych i potężnych (tzw. efekt bumerangowy). Ulrich Beck zastanawia się, czy można uniknąć lub ograniczyć systematycznie produkowane zagrożenia, aby nie przekroczyły one granic „tego co dopuszczalne”. Stwierdza jednak, że dopóki ryzyko nie zostanie naukowo potwierdzone, tak długo de facto nie istnieje w sensie prawnym, pedagogicznym, ekonomicznym, społecznym, etycznym, psychologicznym, medycznym i nie zapobiega się mu, ani nie podejmuje w tym zakresie działań profilaktycznych. Dlatego też społeczeństwa ryzyka nazywa społeczeństwami katastrof, w których stany wyjątkowe stają się stanami normalnymi (Beck, 2002, s. 33).

skutki chorób informacyjnych nie muszą być natychmiastowe

W katastroficznym wizjach społeczeństwa technologicznego przedstawianych przez Włodzimierza Gogołka, sygnalizowane jest także zagrożenie wynikające z konformizmu i algorytmicznych zachowań, sprzyjających tworzeniu ludzi-automatów w sferze mentalnej i biologicznej.

utrata autonomii człowieka w świecie dominacji komunikacyjnej maszyn

Tylko człowiek o rozwiniętej świadomości informacyjnej – „skuteczny konsument informacji” traktujący IL jako powinność względem innych jest osobą zdolną do rozwiązywania różnych konfliktów informacyjnych, zapobiegania katastrofom informacyjnym, przygotowany do zmian zachodzących w społeczeństwie i potrafiący odnajdywać w nim swoje miejsce. Cechy człowieka dorosłego umożliwiają mu działanie w zróżnicowanym i dynamicznym środowisku informacyjnym, które Juliusz L. Kulikowski nazywa infosferą, a Wiesław Babik antropoinfosferą. Pojęcie to definiowane jest jako „ogół informacji dostępnych człowiekowi poprzez jego świadomość, które potencjalnie może on zużytkować przy realizacji swych życiowych celów” (Babik, 2002, s. 21). Antropoinfosfera jest „miejszem aktywnego odbiorcy w sferze informacji zapośredniczonego/uwikłanego w różnego typu relacje z informacją” (Babik, Warzybok, 2008, s. 14). Relacje te dotyczą, tzw. infosfery wewnętrznej i zewnętrznej. W pierwszej z nich występuje odwołanie do informacji utrwalonej w pamięci człowieka związanej z jego wiedzą, doświadczeniem życiowym, wspomnieniami i informacjami przechowywanymi w pamięci krótkotrwałej. W warstwie infosfery zewnętrznej mamy do czynienia z informacjami, które są potencjalnie dostępne dla każdego, jeżeli do ich zdobycia „podejmuje czynności zgodne z jego możliwościami fi-

infosfera antropoinfosfera

infosfera zewnętrzna i wewnętrzna

zycznymi, psychicznymi i społecznymi uwarunkowaniami materialnymi” i wykształconymi kompetencjami informacyjnymi.

ekologia informacji, jej przedmiot i zadania

W świecie zdominowanym przez nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne środowisko informacyjne człowieka jest szczególnie zagrożone, a problemami jego ochrony zajmuje się ekologia informacji. Wiesław Babik przytacza definicję tej dyscypliny cytując rosyjskiego teoretyka Aleksieja L. Eryomina. Zadaniem ekologii informacji jest odkrywanie praw rządzących przepływem informacji w biosystemach, włącznie z człowiekiem, społeczeństwem, ich wpływem na zdrowie psychiczne, fizyczne i społeczne ludzi oraz rozwijanie odpowiednich metodologii mających na celu kształtowanie środowiska informacyjnego. Oznacza sumę ocen jakości informacji, zarządzania nią, produktów powstających w wyniku procesu informacyjnego, wartości informacji oraz potrzeb i usług informacyjnych. Przedmiotem tej dyscypliny jest więc relacja pomiędzy informacją a człowiekiem jako jej użytkownikiem, przejawiająca się w postaci różnego rodzaju interakcji informacyjnych i komunikacyjnych. W relacji tej akcent położony jest na informację, którą należy chronić, tak jak chroni się środowisko przyrodnicze. Wiesław Babik wskazuje na podstawowe czynniki ekologiczne mające wpływ na rozwój człowieka uczestniczącego w procesie informacyjnym, do których zalicza: drugiego człowieka, władzę, technologie informacyjne, masowe środki przekazu, informację naukowo-techniczną, Internet, biblioteki itd. (Babik, 2002, s. 21, 23). Aby uczestniczyć w działaniach na rzecz ekologii informacji każdy człowiek powinien mieć rozwiniętą świadomość informacyjną i dysponować kompetencjami umożliwiającymi racjonalne zarządzanie informacją, zapanowanie nad nadmiarowością informacji, niezależnienie się od niepożądanych wpływów informacji i wykorzystywanie jej jako narzędzia manipulacji ludzkimi postawami i zachowaniami, bycie odpowiedzialnym za jej tworzenie, przetwarzanie i rozpowszechnianie, podejmowanie działań w zakresie zrównoważonego rozwoju człowieka w świecie techniki i informacji, który nie jest aksjologicznie obojętny, wykorzystanie informacji do budowania wiedzy dla wspólnego dobra ludzkości.

czynniki ekologiczne oddziałujące na użytkownika informacji

działania na rzecz ekologii informacji

Kategorią węższą od infosfery jest informacyjny świat użytkowników ograniczony ich informacyjnym horyzontem, o którym pisze Barbara Kamińska-Czubała w złożonej do druku książce pt. *Zachowania informacyjne w życiu codziennym*. Informacyjny świat człowieka tworzy wieloaspektowy kontekst jego zachowań informacyjnych zależnych od świadomości informacyjnej, systemu uznawanych wartości i postaw wobec informacji, czyli od poziomu kultury informacyjnej jednostki (Batorowska, 2009, s. 73). Człowiek żyje w informacyjnej przestrzeni, którą ogranicza wspomniany horyzont wyznaczony przez indywidualne cechy i możliwości, np. cechy osobowości, możliwości poznawcze, wielkość zasobu posiadanej wiedzy, mądrości, kompetencji, preferencji, potrzeb, motywacji, a także przez uwarunkowania społeczne, ekonomiczne, kulturowe, polityczne itp. Informacyjne światy różnych ludzi i grup społecznych są odmienne, bowiem ich informacyjny horyzont kształtują w znaczący sposób również kompetencje informacyjne wpływające na to co gromadzą, jak zarządzają informacją, jak selekcionują i przetwarzają, jak użytkują pozyskane informacje. Podejmowane w infor-

informacyjne światy i horyzonty

granice informacyjnych światów

macyjnej przestrzeni działania kształtowane są w wyniku społecznych interakcji i uznanych w danym świecie wartości. Związane są także z wykształceniem przez człowieka dorosłego umiejętności pomagających mu przejść przez etap selekcji, optymalizacji i kompensacji. Dynamiczny charakter społecznych interakcji polega bowiem na nieustannym negocjowaniu i modyfikowaniu swojego działania, przewidywaniu działań innych osób, kształtowaniu swojej tożsamości. Dlatego rozwój jednostki uzależniony jest od posiadania umiejętności „określania swoich celów, priorytetów i otwartości potrzebnej do naśladowania skutecznych strategii, czyli wypracowanych społecznie skutecznych sposobów pozyskiwania, przetwarzania i przekazywania informacji (Kamińska-Czubała, 2013). Tylko człowiek dorosły przygotowany jest w pełni do racjonalnego funkcjonowania w infosferze, będąc równocześnie świadomym potrzeby zachowania w niej równowagi wynikającej z analizy centralnych problemów ekologii informacji. Problemy te dotyczą m.in. odpowiedzialności za informację i jej skutki społeczne oraz relacji pomiędzy informacją a zdrowiem człowieka w celu określenia możliwości i środków sterowania strumieniami informacji, wpływającej na zdrowie jednostek i grup społecznych (Babik, Warzybok, 2008, s. 12).

interakcja
użytkownika
informacji ze
środowiskiem

przygotowanie
do racjonalnego
funkcjonowania
w infosferze

Natomiast człowiek dojrzały informacyjnie jest w stanie modelować swoją przestrzeń informacyjną i przekraczać linię horyzontu informacyjnego. Jest w stanie korygować i przebudowywać swój system wartości, zmieniać postawę wobec informacji, by sprawniej funkcjonować w społeczeństwie informacyjnym. We wstępie do książki *Edukacja informacyjna w bibliotekach a rozwój społeczeństwa informacyjnego* Ewa Jadwiga Kurkowska udowadnia słuszność tezy, że edukacja polegająca na wyrabianiu postaw kreatywnych w wykorzystywaniu informacji, jest w społeczeństwie informacji i wiedzy tak konieczna, jak konieczna jest edukacja permanentna i samokształcenie (Kurkowska, 2012, s. 14). Wskazuje też na właściwie zorganizowaną edukację eksponującą znaczenie samodoskonalenia, edukacji ustawicznej, kształcenia na odległość, information literacy jako podstawowych czynników mających decydujące znaczenie dla ukonstytuowania się społeczeństwa informacji i wiedzy. I chociaż informacyjne światy poszczególnych ludzi różnią się od siebie jakościowo, tak jak informacyjne społeczeństwa oparte na odmiennych systemach wartości i kultury, np. ze względu na inny stopień zaawansowania technologii, zmian ekonomii, demokratyzacji, prędkości przepływu informacji (Kurkowska, 2012, s. 48), to jednak dorosłość w kontekście information literacy łączy się ze świadomością dużej wagi edukacji i wiedzy we współczesnym życiu. Aktywne uczestnictwo w społeczeństwie XXI wieku uzależnione jest od wiedzy jego obywateli i posiadania odpowiednich kompetencji informacyjnych stanowiących warunek pozyskiwania tej wiedzy i przekształcania jej w mądrość.

człowiek dojrzały
może przekraczać
linię horyzontu
informacyjnego

równoważność
edukacji
informacyjnej,
edukacji
permanentnej,
samokształcenia

edukacja
informacyjna
podstawą tworzenia
społeczeństwa
informacyjnego

Podsumowując stwierdzam, że wyznacznikiem dorosłości obywateli w tych społeczeństwach są kompetencje informacyjne kształtujące ich reakcje nie tylko względem innych ludzi korzystających z informacji, ale przyczyniające się do rozwoju osobowego jednostki i podejmowania działań dla dobra innych, także w wymiarze globalnym, np. tworzenia wspólnego repozytorium wiedzy.

information
literacy wyznacznikiem
dorosłości
w społeczeństwie
informacyjnym

1.2. Dojrzałość informacyjna jako komponent kultury informacyjnej jednostki

kryteria rozwoju w kierunku dojrzałej osobowości

kryteria „wielkości człowieka”

Jak już zaznaczałam, dojrzałość człowieka związana jest z jakościową zmianą osobowości i może charakteryzować człowieka dorosłego w późnym wieku. Nie musi iść w parze z dorosłością i zachodzić u wszystkich ludzi z jednakową intensywnością oraz podobnym skutkiem (Oleś, 2011, s. 247). Osoba dojrzała jest więc osobą dorosłą, ale człowiek dorosły nie zawsze jest dojrzały. Cechy osoby dorosłej mogą być także cechami jednostki dojrzałej, ale osiągniętymi mniej rozwinięte formy. Piotr Oleś wymienia dziesięć kryteriów rozwoju człowieka w kierunku dojrzałej osobowości. Zalicza do nich powiększanie wewnętrznego bogactwa (przeżyć, przekonań, wiedzy), dążenie do szczęścia, wybór celów i realizowanie dążeń życiowych, ćwiczenie giętkości adaptacyjnej i adekwatności reagowania, klaryfikowanie (oddzielanie ważnych od ubocznych, skupienie się na najważniejszych) hierarchii wartości i orientacji wartościującej, zaangażowanie na rzecz dobra wspólnego, transgresję, kształtowanie szacunku wobec drugiego człowieka, wyrabianie odpowiedzialności, dążenie do rozsądnej autonomii (Oleś, 2011, s. 254). Szczególnie zdolność do transcendencji zasługuje na uwagę, gdyż wskazuje na „wielkość człowieka” wykraczającą poza ramy dojrzałości. Ten sam autor do kryteriów wielkości człowieka, zalicza „umiejętność wzniesienia się ponad problemy, spojrzenie z dalszej perspektywy, bezwzględny szacunek dla człowieka, respektowanie jego godności i gotowość do osobistego poświęcenia dla jego dobra, umiejętność kierowania się wartościami wyższymi, a także umiejętność samorealizacji jako autotranscendencji (Straś-Romanowska, 1995, s. 49-50). Rysunek 2, opracowany przez Piotra Olesia, w sposób przejrzysty przedstawia proces kształtowania dojrzałej osobowości.

Rys. 2 Proces dojrzewania osobowości wskutek korzystnej interakcji ze środowiskiem



Źródło: P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa 2011, s. 255.

Każde z kryteriów rozwoju w kierunku dojrzałej osobowości nawiązuje także do dojrzałości informacyjnej i zawiera wskaźniki oceny osiągnięć odnoszące się do tej dojrzałości. Są one związane, np. z poszerzaniem horyzontów myślenia, powiększaniem wiedzy, otwartością na nowe idee, podejmowaniem nowych form aktywności, realizacją wartościowych celów, aktywnością celową, podejmowaniem decyzji opierających się na jasnych kryteriach, przewyciężaniem przeszkód, podejmowaniem inicjatyw, zdolnością do zmiany, dążeniem do celu bez konieczności wsparcia, zainteresowaniem problemami aksjologicznymi, orientacją wartościującą, podejmowaniem zadań służących innym ludziom, zdolnością przedkładania celów społecznych nad indywidualne, podmiotowym traktowaniem ludzi, respektowaniem praw drugiego człowieka, jego godności i wolności; przeciwstawianiu się manipulacji, gotowością do ponoszenia skutków swoich decyzji i działań; gotowością podążenia własną drogą, oparciem życia na wartościach humanistycznych, zrównoważonym rozwojem, gotowością do ryzyka, nie przypisywaniem winy za porażkę innym, budowaniem zdrowych więzi emocjonalnych (Oleś, 2011, s. 249-254).

cechy osobowości dojrzałej wg P. Olesia

W kontekście funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym cechy osoby dojrzałej informacyjnie uzewnętrzniają się między innymi w działalności na rzecz ekologii informacji. Do jej komponentów Wiesław Babik zalicza: strategię informacyjną mającą dostarczyć odpowiedź na pytanie co chcemy zrobić z informacją i do czego jest ona potrzebna; politykę informacyjną dotyczącą odpowiedzialności rządu i decydentów za zarządzanie i wykorzystanie informacji; kulturę informacyjną jako narzędzie profilaktyki zagrożeń współczesnej cywilizacji technologicznej; pracowników informacji odpowiedzialnych za prawidłową realizację procesu informacyjnego; proces informacyjny odzwierciedlający racjonalne i etyczne zarządzanie informacją; architekturę informacji kształtującą otoczenie informacji i generującą taki model otoczenia informacji, który zapobiega wykluczeniu społecznemu i cyfrowemu jednostek funkcjonujących w środowisku informacyjnym (Babik, Warzybok, 2008, s. 13; Babik, 2012c, s. 28-29).

cechy osoby dojrzałej informacyjnie w kontekście ekologii informacji

komponenty ekologii informacji

Osoba dojrzała informacyjnie nie dopuszcza do tworzenia informacji, które nie spełniają norm jakościowych i zanieczyszczają środowisko informacyjne. Wspiera „informacyjny układ immunologiczny”, czyli mechanizm obrony przed nadmiarową, niepożądaną informacją (Ledzińska, 2009, s. 185). Dąży także do wprowadzenia stanu równowagi i harmonii w antropoinfosferze, czyli do jej zrównoważonego rozwoju, rozumie prawa rządzące przepływem informacji w biosystemach, włącznie z człowiekiem, społeczeństwem, ich wpływem na zdrowie psychiczne, fizyczne i społeczne ludzi, potrafi rozwijać i stosować metodologie mające na celu kształtowanie środowiska informacyjnego, potrafi przeciwdziałać różnym patologiom informacyjnym i zagrożeniom związanym ze stosowaniem nowych metod i technik zarządzania informacją wykorzystujących sieci komputerowe i interaktywne sposoby komunikacji w czasie rzeczywistym (Babik, 2002, s. 23; Babik, 2006, s. 16; Babik, 2010, s. 24-25; Babik, 2011, s. 15-16), rozumie znaczenie podnoszenia poziomu kultury informacyjnej użytkowników informacji i jej rozwijania dla dobra jednostki i globalnego środowiska informacyjnego i traktuje tę kulturę w kontekście metafory „skarb-

działania na rzecz ekologii informacji

dojrzałość
informacyjna
w standardach IL

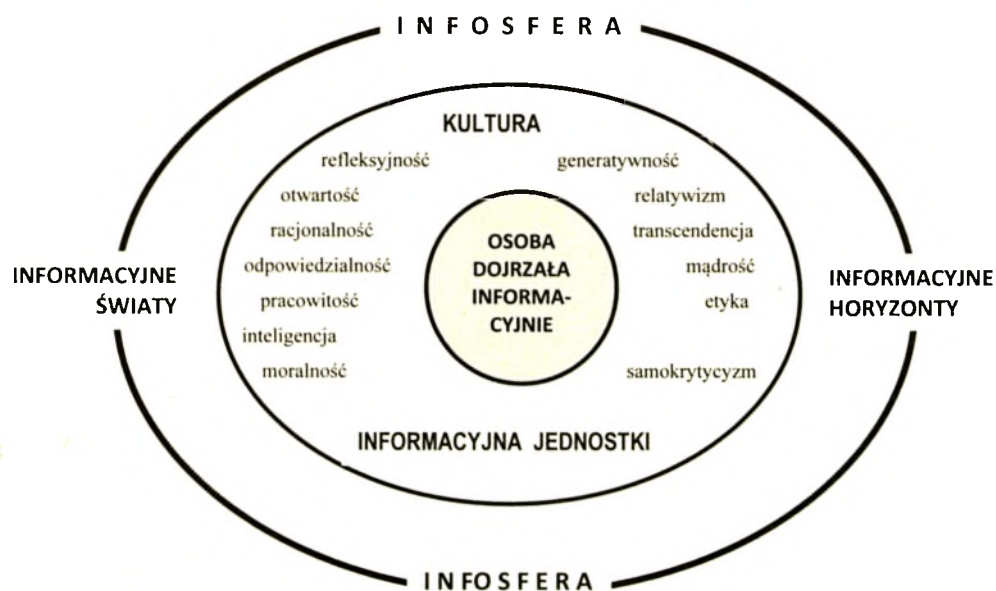
ca społeczeństwa informacyjnego” (Michniewicz-Wanik, 2012, s. 56-57; Batorowska, 2009, s. 277-279).

Kryteria rozwoju w kierunku dojrzałej osobowości znalazły swoje odzwierciedlenie w standardach IL przytoczonych w poprzednim rozdziale (Piotrowska, 2011, s. 154-164; Kurkowska, 2012, s. 149-182). Odnoszą się bezpośrednio do kompetencji opisanych jako etyczne wykorzystywanie informacji i technologii informacyjnych; aktywne i etyczne uczestnictwo w społeczeństwie demokratycznym; odpowiedzialność społeczna w zakresie udostępniania, tworzenia, rozpowszechniania informacji; korzystanie ze zdobytej wiedzy w sposób twórczy i racjonalny; generowanie nowej wiedzy; dzielenie się informacją i wiedzą; krytyczna ocena informacji; komunikowanie informacji i praca w zespole; zrozumienie ekonomicznych, społecznych, prawnych, kulturowych aspektów wykorzystania informacji i dostępu do niej; wiedza i głębsza refleksja nad naturą informacji i jej znaczeniem w społeczeństwie informacyjnym a poprzez to kształtowanie postaw, przekonań, systemu wartości i aspiracji osoby przygotowanej informacyjnie.

osoba
dojrzała
informacyjnie
przekracza
informacyjne
horyzonty

Analiza wskaźników osiągnięć przypisanych do tych standardów oraz cech jednostki dojrzałej (Gałdowa, 2005, s. 43; Tokarz, 2005, s. 132) pozwala określić sylwetkę osoby dojrzałej informacyjnie, która swobodnie porusza się w infosferze, nie będąc ograniczona informacyjnymi światami, gdyż jest w stanie przekraczać informacyjne horyzonty, które oddzielają je od siebie. Im wyższy osiągnię poziom dojrzałości informacyjnej tym więcej umiejętności, postaw i właściwych zachowań prezentuje. Rysunek 3 przedstawia atrybuty osoby dojrzałej informacyjnie funkcjonującej w infosferze.

Rys. 3 Atrybuty dojrzałego użytkownika informacji



Źródło: Opracowanie własne.

Są to cechy, które wzmacniają kulturę informacyjną osoby dojrzałej informacyjnie i w sposób szczególny wpływają na modelowanie zachowań informacyjnych. Zachowania te są ściśle związane z systemem wartości człowieka. Od tego systemu zależy, które informacje będą wybrane i w jaki sposób zostaną wykorzystane. Zachowania informacyjne są także przejawem określonych postaw wobec informacji, a te kształtowane są pod wpływem wiedzy na temat informacji i emocji jakie wobec nich żywi użytkownik. Na postawy jednak bezpośredni wpływ ma jego świadomość informacyjna i wyznawane wartości, bez względu czy odpowiadają normom etyki korzystania z informacji (Batorowska, 2009, s. 74). Etyczne zachowania cechują zatem tylko dojrzałych informacyjnie użytkowników.

zachowania informacyjne związane są z systemem wartości człowieka

Piotr Oleś zalicza dojrzałość jednostki do właściwości integrujących osobowość. Podobnie można uznać, że dojrzałość informacyjna scala wszystkie cechy takiej osoby i ma charakter uniwersalny. W literaturze psychologicznej przypisuje się zazwyczaj dojrzałości osobniczej strukturę modułową, tj. możliwość występowania tylko w jednej sferze przy niskim poziomie dojrzałości w innej sferze, np. można być dojrzałym moralnie ale niedojrzałym emocjonalnie. Dojrzałość informacyjna sprawia, że osoba wykorzystuje posiadane doświadczenie i umiejętności w zakresie zarządzania informacją i wiedzą do tworzenia nowych rozwiązań, stosując w różnych obszarach znane i sprawdzone procedury, strategie, reguły. Podobnie wykorzystuje się wiedzę z zakresu informatologii do rozwiązywania problemów informacyjnych i zadań w obszarach dowolnych dyscyplin i specjalności. Dojrzałość informacyjna łączy się bowiem z posiadaniem metawiedzy na temat istoty zarządzania wszelką wiedzą bez względu na to jakiej strefy dotyczy i jaką przyjmuje formę. Ta metawiedza jest kluczem, który otwiera osobie dorosłej drzwi do różnych informacyjnych światów. Przenoszenie wiedzy oraz reguł jej stosowania z jednego obszaru na inny pozwala swobodnie poruszać się w środowisku informacyjnym i wykorzystywać znane procedury do rozwiązywania problemów w innych sferach. W związku z tym model usytuowania człowieka w świecie informacji, przedstawiony przez B. Kamińską-Czubałę, w którym są sztywne granice pomiędzy różnymi informacyjnymi światami, odnieść można tylko do osób, które nie osiągnęły wysokiego poziomu dojrzałości informacyjnej, czyli do zdecydowanej większości populacji ludzkiej.

dojrzałość właściwością integrującą osobowość

dojrzałość informacyjna pozwala dostrzec znaczenie metawiedzy

metawiedza kluczem do informacyjnych światów

Osoba dojrzała informacyjnie jest przede wszystkim osobą, która na każdym etapie procesu informacyjnego postępuje w sposób mądry i etyczny. W standardach IL świadczą o tym zapisy mówiące, że aktywnie i zgodnie z wartościami humanistycznymi uczestniczy ona w społeczeństwie demokratycznym wykorzystując wiedzę w sposób racjonalny dla dobra ogółu społeczeństwa. Ma przy tym świadomość, że kształcenie ustawiczne i obywatelstwo uczestniczące wymaga solidnego przygotowania informacyjnego (Kurkowska, 2012, s. 169). Dlatego edukację w tym zakresie traktuje jako kluczowy element wiedzy o tym, jak się uczyć, jako element uczenia się ustawicznego, jako narzędzie umożliwiające indywidualny rozwój i świadome uczestnictwo w życiu społecznym oraz przygotowanie do pełnienia w nim obranej roli.

dojrzałość informacyjna w standardach IL

Dzięki kompetencjom informacyjnym człowiek potrafi prowadzić proces uczenia (także proces badawczy) w sposób niezależny, budując nowy sposób rozumienia wielu problemów oraz rozwijając wiedzę. Osoba dojrzała informacyjnie czerpie zadowolenie i samorealizuje się mądrze wytwarzając, szukając i wykorzystując informacje (także przy użyciu metod naukowych), by być w stanie podejmować decyzje i rozwiązywać problemy osobiste, zawodowe i społeczne indywidualnie lub w zespole; wykazuje się społeczną odpowiedzialnością poprzez zaangażowanie w kwestie kształcenia ustawicznego i poprzez umiejętności udzielania się w społeczności, czyli jest świadoma społecznego kontekstu bycia wyedukowanym informacyjnie. (Kurkowska, 2012, s. 171).

inteligencja i mądrość w kontekście dojrzałości informacyjnej

Dojrzałość informacyjna jest więc środkiem w dążeniu do osiągnięcia wysokiego stopnia przystosowania społecznego. Ale także w dążeniu do mądrości. W definicjach kompetencji informacyjnych i kultury informacyjnej często występują pojęcia 'mądrość' i 'inteligencja'. Stanowią komponent równie ważny jak wiedza, świadomość, postawy, wartości, etyka, umiejętności, infrastruktura. W zależności od przewagi jednego z nich tworzone są definicje na użytek różnych dyscyplin (Batorowska, 2009, s. 48, 50, 51, 52, 54, 55, 65, 68). Przykładowo, w ujęciu ekonomicznym, mądrość i myślenie Adam Kowalczyk i Bogdan Nogalski traktują jako umiejętność i zdolność ludzi lub przedsiębiorstw do rozwijania wiedzy i uczenia się dzięki transformacji wiedzy, informacji i danych między ludźmi lub organizacjami (Kowalczyk, Nogalski, 2007, s. 21-22).

mądrość wg P. Baltesa

Istnieje wiele koncepcji mądrości. W kontekście dojrzałości informacyjnej można oprzeć się na koncepcji Paula Baltesa utożsamiającego mądrość z rozwiniętą formą inteligencji i rozumianą jako: reprezentowanie nadzwyczajnej wiedzy, osądu i porady; odnoszenie się do problemów sensu życia; połączenie umysłu i cnoty, odzwierciedlenie równowagi i umiarkowania; świadomość ograniczenia własnej wiedzy i niepewności świata; siłę zapewniającą indywidualny i społeczny rozwój (Oleś, 2011, s. 260, 262, 264). Dlatego osobą mądrą może być jednostka dysponująca pogłębioną refleksją, postrzeganiem problemu w kontekście, a nie w oderwaniu od niego, a także rozumieniem wielu kontekstów, postrzegająca problem z kilku punktów widzenia, przewidująca konsekwencje różnych działań, służąca swoją wiedzą i mądrością innym. Osoba mądra dysponuje zatem wiedzą doradczą, ekspercką, wykorzystywaną do rozwiązywania problemów złożonych, skomplikowanych, często nowych, czyli wiedzą proceduralną. Jednym z warunków zdobycia tej wiedzy jest dojrzałość informacyjna jednostki.

cechy osoby mądrej

mądrość łączy się z działaniami prospołecznymi i rozumieniem wartości

Rozwinięta forma inteligencji w odniesieniu do mądrości oznacza angażowanie wielu procesów myślowych, np. takich, jak rozumienie, wnioskowanie, ocenianie, kojarzenie, myślenie abstrakcyjne, a także sprawnego zdobywania i wykorzystywania wiedzy oraz generowania nowej. Istotą inteligencji jest bowiem umiejętność „trafnego wyboru, opartego na wnikliwym osądzie i znajomości rzeczy, czyli na zrozumieniu (zebraniu w całość) kilku zależności, skojarzeniu różnych związków, wymyślaniu nowych rozwiązań. Inteligencja jest także zdolnością ogólną, rozpatrywaną na wyższym poziomie integracji i obejmuje, poza wymienionymi powyżej umiejętnościami, sensowne działanie

istota inteligencji

i twórczość”. Kontynuując tę myśl Edward Nęcka stwierdza, że inteligencja jako pojęcie nie istnieje, można natomiast zaobserwować „różnice indywidualne w zakresie poziomu wykonywania trudnych czynności poznawczych, uchodzących za ważne w naszej epoce i w naszym kręgu kulturowym. Dlatego można mówić i badać czym charakteryzują się ludzie uchodzący za inteligentnych, a za takich uznaje jednostki o zwiększonej pojemności pamięci roboczej i zasobów uwagi oraz lepiej funkcjonujących w sytuacjach nowych” (Nęcka, 1994, s. 15, 22, 299).

cechy
człowieka
inteligentnego

Brak inteligencji stanowi poważną barierę w racjonalnym i efektywnym uczestnictwie w procesie informacyjnym oraz w procesie uczenia się, samokształcenia i samowychowania. Kazimierz Kotlarski dostrzega związek pomiędzy poziomem inteligencji a sukcesem istniejącym na różnych etapach kształcenia oraz jej wpływem na typ kariery (zawodowy, średni, wyższy), na jakość tej kariery (kariera stabilnego przodownika, przeciętnie ustabilizowana, o zmiennych wynikach, kariera słabeusza i przerywającego edukację). Wyższemu poziomowi inteligencji towarzyszy wyższy typ kariery (Kotlarski, 2004, s. 174, 182).

uzależnienie
kariery
jednostki
od poziomu
inteligencji

Inteligencja sprzyja kształtowaniu mądrości i osiągnięciu dojrzałości informacyjnej, ale nie zawsze idzie w parze z motywacjami prospołecznymi jednostki. Oznacza to, że inteligencja może być wykorzystywana do realizacji celów osobistych, nie mających społecznego wymiaru, a więc jednostka inteligentna nie musi być wcale osobą mądrą (Oleś, 2011, s. 265).

inteligencja może
być wykorzystana
do celów nie
mających
społecznego
wymiaru

Kontynuując charakterystykę człowieka dojrzałego informacyjnie, należy zauważyć, że system motywacyjny, którym dysponuje, wspiera w nim dążenie do poszerzania wiedzy w oparciu o analizę wielu różnorodnych źródeł informacji. Szuka on uzasadnień dla stawianych hipotez i pytań, sprawdza ich trafność, analizuje pod różnym kątem, dystansuje się od własnych opinii, jest samokrytyczny, zdaje sobie sprawę, że proces poznawczy wymaga wysiłku i kłóci się z „filozofią łatwości” lansowaną przez cyfrowych tubylców. Dlatego tak ważne jest, aby w standardach information literacy eksponować umiejętność wykorzystywania własnego rozumu w trakcie procesu informacyjnego i wagę krytycznego myślenia, które jest nieodzowne do właściwego funkcjonowania w świecie informacji (Kurkowska, 2012, s. 186).

preferowanie
rozumu
w realizacji
procesów
informacyjnych

Sylwetkę osoby dojrzałej informacyjnie ujmuje się także w kontekście aksjologicznym. Takie ujęcie odzwierciedlone jest w standardach kompetencji informacyjnych. W ich świetle jest to osoba, która korzystając z informacji wykorzystuje ją legalnie, szanuje normy prawne, szczególnie prawo własności intelektualnej, przedstawia swoją pracę wskazując autorów i twórców informacji, z których korzystała; szanuje zasady moralne w pracy z informacją będąc świadomą moralnych aspektów jej wykorzystywania. Szanuje także zasadę intelektualnej wolności. Jest zatem osobą dojrzałą moralnie. Nie tylko akceptuje obowiązujące reguły moralne, ale potrafi tworzyć kryteria wartościowania dostosowane do własnego oglądu świata. Dokonuje oceny moralnej na „jasno uświadomionych wartościach i wyraźnych normach”, jest niezależna od powszechnie przyjętych sądów moralnych dzięki umiejętności rozeznawania okoliczności i rozpoznawania wątków i kontekstu (Oleś, 2011, s. 254-255). Cha-

kontekst
aksjologiczny
dojrzałości
informacyjnej

rakteryzuje się także odpowiedzialnym korzystaniem z technologii informacyjnych, bezpiecznym i etycznym zachowaniem w kontaktach międzyludzkich prowadzonych drogą elektroniczną, zdolnością do pracy z komputerem i sieciami zgodnie z etyką i prawem.

zasada
zrównoważonego
rozwoju
w zakresie
kultury i techniki

Dojrzałość informacyjna jest inaczej postrzegana przez pedagogów, psychologów, informatologów czy informatyków. W każdym stanowisku występuje jednak odniesienie do podstawowych kategorii aksjologicznych i konieczności zrównoważonego rozwoju człowieka w społeczeństwie informacyjnym w zakresie zrozumienia dla świata kultury i wartości jak i rozwoju technologicznego. Janusz Morbitzer podjął próbę uzasadnienia tezy, że kluczem do lepszego, w pełni skutecznego kształcenia informatycznego jest realizacja zasady zrównoważenia celów technologicznych i kulturowych. Zgodnie z poglądami tego badacza „współczesna edukacja to nieustanna rywalizacja, a nawet wyścig, między cywilizacją a kulturą”. Koniecznością staje się takie wychowanie jednostki, aby rozumiała ona potrzebę korzystania z dóbr cywilizacji w sposób godny człowieka, oparty na zasadach moralnych i jako ważniejszą, niż przekaz samej tylko wiedzy technicznej. W edukacji informatycznej muszą być uwzględnione zarówno cele społeczne i kulturowe, zaliczone do celów strategicznych oraz cele technologiczne stanowiące cele operacyjne. Wymieniony autor ubolewa jednak, że ich realizacja w naszej oświacie przebiega w odwrotnym kierunku. Największe problemy dostrzega podczas realizacji celów kulturowych. Zanedbania w tym zakresie, to zanedbania związane z nieprzygotowaniem młodzieży do refleksyjnego życia i do życia w kulturze moralnie obojętnej, tj. w takiej, w „której dostępne teorie nie pouczają o tym, jaka informacja jest do przyjęcia ze względów moralnych i która wybór pomiędzy dobrem a złem pozostawia jednostce”. Jak podaje cytowany autor „wśród nauczycieli dominuje podejście technokratyczne i pogląd, że komputer i cele kulturowe oraz problemy aksjologiczne są za bardzo od siebie odległe, by poruszać je w ramach kształcenia informatycznego”. Zasada zrównoważenia celów kształcenia informatycznego została sformułowana w następujący sposób: „pełna realizacja zadań kształcenia informatycznego wymaga uwzględnienia celów społecznych, kulturowych i technologicznych. Cele technologiczne (narzędziowe) są jedynie celami pośrednimi w osiągnięciu celu strategicznego, jakim jest godne, odpowiedzialne i uwzględniające aspekty humanistyczne korzystanie z mediów oraz osiągnięć technologii informacyjnej, a tym samym przygotowanie do życia i zawodowego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym” (Morbitzer, 2007, s. 163). Zasadę tę można rozszerzyć na wszystkich członków społeczeństwa informacyjnego oraz ich wiedzę w zakresie ekologii informacji i sformułować zasadę zrównoważonego rozwoju człowieka w świecie informacji w celu ochrony infosfery, w której funkcjonuje. Realizacja tej idei wymaga „dostępu społeczeństw do informacji i w tym zakresie odpowiedniej edukacji ekologicznej” (Babik, 2012a, s. 36; Materska, 2005, s. 41-42).

zasada
zrównoważenia
celów
kształcenia
informatycznego

zasada zrównoważonego rozwoju człowieka w świecie informacji

Zatem nie można zwolnić edukacji z realizacji obowiązków kulturowych i wychowawczych w obszarze funkcjonowania człowieka w społeczeństwie informacji i wiedzy. Kształcenie w zakresie kultury informacyjnej i ekologii informacji może okazać się najlepszym antidotum na powszechną technopolizację

życia. Jest też jedyną drogą do wychowania dojrzałego informacyjnie społeczeństwa wiedzy. Czym zatem jest wychowanie informacyjne, wychowanie do informacji i poprzez informację, jakie stawia sobie cele, jakie są jego funkcje i w jaki sposób są one realizowane? Czy osobę dojrzałą informacyjnie można ukształtować w wyniku wychowania informacyjnego?

1.3. Kształtowanie kultury informacyjnej poprzez wychowanie do informacji

Waldemar Furmanek wskazuje na związek edukacji ogólnej z edukacją informacyjną będącą jej komponentem. Dlatego uznaje cele kształcenia ogólnego za odniesienie merytoryczne i metodologiczne do analizy celów edukacji informacyjnej. Podobnie uznaje procedury teleologiczne, które stosuje się w analizie teleologii wychowania za procedury teleologii edukacji informacyjnej. Za główny przedmiot zainteresowań teleologii edukacji informacyjnej Waldemar Furmanek uznaje „ogół zjawisk związanych z jednej strony ze wspomaganie wielostronnego rozwoju człowieczeństwa w człowieku (czyli wychowanie informacyjne), a z drugiej (...) działania, w których człowiek wykorzystuje technologie informacyjne (kształcenie informacyjne)” (Furmanek, 2004b, s. 144). Przedmiotem zainteresowania teleologii wychowania jest zatem wspomaganie rozwoju psychiki wychowanka i stwarzanie trwałych uwarunkowań wewnętrznych postępowania jednostki w rozmaitych sytuacjach, czyli polega na kształtowaniu umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń, rozwijaniu wiedzy, zainteresowań, upodobań, skłonności, postaw, norm, ideałów, wartości (Furmanek, 2008, s. 418). Dlatego wychowanie informacyjne Waldemar Furmanek traktuje jako proces, który pozwala jednostce twórczo uczestniczącej w przekształcaniu rzeczywistości, odnaleźć się w swoim człowieczeństwie, bowiem zadaniem wychowania jest „współdziałanie w zakresie takiego rozwoju człowieka, aby był on w stanie dokonywać racjonalnych wyborów wartości stanowiących o treści i jakości jego życia, a także o kierunku przemian rzeczywistości” (Furmanek, 2004b, s. 145). W związku z tym do głównych funkcji teleologii wychowania informacyjnego zalicza: rozwój pełni człowieczeństwa w każdym człowieku, wspomaganie rozwoju człowieczeństwa w procesach wykorzystywania wyników informatyki, współdziałanie w usprawnieniu intelektualnym, praktycznym i moralnym człowieka, wspomaganie w samodzielnym jego rozwoju zgodnym z ogólnoludzkim systemem wartości (Furmanek, 2004b, s. 150).

W tym kontekście funkcje wychowania informacyjnego zbieżne są z zadaniami stawianymi przed eutyfroniką, czyli nauką zajmującą się problemami psychologicznych skutków cywilizacji i tzw. uzależnień technicznych, wskazującą na możliwość pogodzenia postępu techniki z szeroko rozumianymi ideałami, celami i potrzebami jednostek ludzkich. Dążenie w erze elektronicznej do wychowania zgodnego z ideałami „homo eutyfronicus”, czyli ludzi prostomyślnych, moralnych, autentycznych, niewyalienowanych, zdrowomyślnych, stojących na straży klasycznych wartości, takich jak dobroć, uczciwość, wierność,

przedmiot
zainteresowania
teleologii
wychowania

wychowanie
informacyjne
jako proces

funkcje teleologii
wychowania
informacyjnego

eutyfronika

homo eutyfronicus
i filozofia
prostomyślności

zapał, gotowość, altruizm, grzeczność, uprzejmość, odwaga, postrzegających człowieka jako jedność duszy i ciała (Bańka, 1988, s. 151), umożliwi człowiekowi zachowanie autonomii i godną egzystencję w technokratycznym świecie. „Człowiek prostomyślny” scala w sobie prostotę i myślenie, dąży do osiągnięcia stanu równowagi i harmonii między sferą rozumu i emocji.

konflikt
celowości

celowość
techniczna rozmija
się z celowością
ludzką

przeciwstawne
postawy
człowieka
wobec
cywilizacji
technicznej

- zaufanie i lęk
- niezależność i uzależnienie
- dokształcanie się i poczucie niewiedzy
- posiadanie tożsamości i destrukcja

Józef Bańka, opowiadający się za filozofią prostomyślności, słusznie stwierdza, że „aktywność ludzka wprowadza do systemów technicznych asymetrię teleologiczną, w wyniku której celowość techniczna rozmija się z celowością ludzką” i powstaje konflikt wynikający z różnego tempa rozwoju kultury i cywilizacji (Bańka, 1980, s. 32). Aby konflikt celowości zniwelować konieczne są działania wychowawcze mające na celu wykształcenie odpowiednich postaw w stosunku do cywilizacji technicznej, jej wytworów oraz wysiłku włożonego w pracę. Cytowany filozof wyróżnia cztery pary takich postaw przejawiających się wzajemnie przeciwnymi stanami: zaufania – lęku; niezależności – jednoznacznej bezradności; pracowitości – zbędności; integracji – destrukcji. Postawy negatywne wynikają często z braku świadomości informacyjnej i zrozumienia dla zjawisk występujących w społeczeństwie globalnym zdominowanym przez technologie informatyczno-komunikacyjne. Natomiast postawy pozytywne osadzają się na dogłębnej znajomości istoty cywilizacji technologicznej i racjonalnym spojrzeniu na generowane przez nią problemy oraz na umiejętności podejmowania trafnych decyzji. Wymienione powyżej cztery pary postaw związane są, np. z zaufaniem do twórcy narzędzi technologii informacyjnych i równocześnie z lękiem przed nimi, gdy stają się niebezpieczne; z uczuciem niezależności wynikającym z możliwości jakie oferują one człowiekowi, a z drugiej strony z brakiem autonomiczności, gdyż o granicach możliwości człowieka faktycznie decydują projektanci systemów informatycznych; z pracowitością polegającą na systematycznym dokształcaniu się i równocześnie z poczuciem braków w swojej wiedzy i niemożliwością konkurowania ze specjalistami, co wywołuje poczucie zbędności; z potrzebą zachowania ciągłości własnej osobowości i uświadomieniem, że podejmowane decyzje powodują wewnętrzną destrukcję. Ponieważ ani bezgraniczne zaufanie do technologii informacyjno-komunikacyjnych nie przyniesie korzyści dla rozwoju jednostki, podobnie jak niedostrzeganie konsekwencji bezrefleksyjnego korzystania ze zdobyczy techniki, dlatego konieczne jest rozwijanie odpowiednich postaw człowieka w ustawicznym procesie wychowawczym. Postawy podlegają stałym przekształceniom wywoływanym przez wpływ na nie wielu zjawisk i procesów, ale stają się najpełniejsze wobec sytuacji znaczących w życiu jednostki, a taką sytuacją jest sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, w świecie nadmiarowości informacji i fetyszyzacji jej znaczenia, w świecie natychmiastowości i ciągłej zmiany. Zatem analogicznie do stwierdzenia Waldemara Furmanka można skonstatować, że postawy wobec informacji powinny przybrać postać względnie pełną, z uwagi na jej wszechobecność w życiu człowieka i konieczność dążenia do podwyższania poziomu kultury informacyjnej wszystkich obywateli społeczeństwa informacyjnego (Piątek, 2010, s. 94).

Podjęte rozważania utwierdzają w przekonaniu, że istnieje konieczność umieszczania w programach szkolnych zadań przypisanych wychowaniu informacyjnemu. Dbałość o zachowanie równowagi między poznawaniem świata techniki i humanistyki uznawana jest za imperatyw pedagogicznych działań każdego nauczyciela (Morbitzer, 2007, s. 183). Przywołując w dalszej części książki znaczenie tego wychowania w procesie socjalizacji informacyjnej zostaną zaakcentowane także przeciwstawne strony zjawisk typowych dla społeczeństwa informacyjnego.

Na bazie opisanych przez Waldemara Furmanka funkcji wychowania informacyjnego, sformułowano w ośmiu punktach naczelnego jego cele. Zaliczono do nich: 1) poznawanie, zrozumienie i zaakceptowanie przez uczniów własnej osoby; 2) poznawanie i zrozumienie oraz umiejętność wartościowania podstawowych zjawisk współczesnego życia człowieka w świecie ciągle rozwijającej się cywilizacji; 3) wspomaganie uczniów w ich dążeniu do usprawnienia intelektualnego, moralnego i praktycznego; 4) wzbogacanie wychowanków o system umiejętności (usprawnienie praktyczne) związanych z realizacją różnych form działań informacyjnych; 5) umiejętność oceny moralnych skutków wykorzystywania danych środków; 6) umiejętność ograniczania ujemnych skutków działań związanych z wykorzystywaniem technologii informacyjnych; 7) poznawanie, zrozumienie i stosowanie systemu wartości ogólnoludzkich; 8) poznawanie i zrozumienie roli pracy wykorzystującej informatykę w doskonaleniu jakości życia człowieka, szczególnie rozwijanie systemu postaw wobec wszelkiej pracy człowieka (Furmanek, 2004b, s. 151-153).

Pierwszy z wymienionych celów odnosi się do zdobywania wiedzy o sobie. Samowiedza, będąca umysłową reprezentacją samego siebie, rozumiana jest jako „zespół sądów i przekonań formułowanych przez jednostkę na swój temat” (Ledzińska, 2012, s. 145). Tworzą ją sądy opisowe, wyobrażenia, samooceny bieżące oraz informacje o celach oraz dążeniach. Samowiedza stanowi dla jednostki podstawę jej podmiotowości, pozwala być nie tylko wykonawcą, ale i „obserwatorem zachowania, zdolnym do samokontroli, krytycznej oceny i korekty tego zachowania” (Ledzińska, 2012, s. 150). Pozytywna samoocena uznawana jest za podstawowy warunek pomyślnego przystosowania jednostki do otoczenia i może być źródłem motywacji do podjęcia samowychowania (Arslanowow, 1995, s. 282). Działania, których celem jest samowiedza korelują z czwartym filarem edukacji XXI wieku „uczyć się, aby być”, sformułowanym w Raporcie dla UNESCO przygotowanym pod przewodnictwem Jacques’a Delors’a w 1996 roku. Raport ten nawiązywał do wcześniejszego raportu opracowanego pod kierunkiem Edgara Faure w 1972 roku *Uczyć się, aby być*, który powstał w wyniku niepokoju przed dehumanizacją świata związaną z ewolucją technologiczną. Czytamy w nim: „edukacja jest przede wszystkim wewnętrzną wędrówką, której etapy wyznaczają fazy bezustannego kształtowania się osobowości” (*Edukacja...*, 1998, s. 97).

W wychowaniu społeczeństwa informacyjnego Ewa Lubina zwraca uwagę na takie jego komponenty jak: znajomość mechanizmów działania człowieka, umiejętności psychospołeczne, doświadczenie życiowe, wiedza o zasadach ży-

cele
wychowania
informacyjnego
wg W. Furmanka

samowiedza
samoocena
samowychowanie

samowiedza
w kontekście
zasady
„uczyć się aby być”

cia społecznego, umiejętności funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym (Lubina, 2004, s. 131).

kompetencje
informacyjne
jako usprawnienie
praktyczne
człowieka

W kontekście rozwoju kultury informacyjnej wspomagającej proces wychowania informacyjnego, szczególną rolę odgrywają kompetencje informacyjne, które Waldemar Furmanek omawia w ramach, tzw. usprawnienia praktycznego jednostki w zakresie realizacji różnych form działań informacyjnych. Działania te dotyczą między innymi umiejętności rozpoznawania różnych zjawisk, ich oceny i opisu; umiejętności konkretyzowania, objaśniania i utrwalania własnych pomysłów, wspomagania rozwoju myślenia innowacyjnego, heurystycznego, alternatywnego, pobudzania kreatywnego działania, krytycznego opisu i oceny pomysłów; umiejętności programowania działań związanych z realizacją projektów oraz zapisem konstrukcji (umiejętność analizy całości działań, wyodrębnienie części składowych koniecznych do ich realizacji, wykorzystania znormalizowanych i zunifikowanych elementów konstrukcyjnych w konstruowanych strukturach, przygotowania planów pracy, dokumentacji, np. zestawienia elementów znormalizowanych itp.); umiejętności stosowania zasad organizacji pracy i reguł prakseologicznych w działaniach wymagających stosowania technologii informacyjnych; umiejętności interpretacji zjawisk i zasad technologicznych, doboru metod działania w złożonych sytuacjach technologicznych; umiejętności eksploatacji systemów informatycznych spotykanych w środowisku życia (Furmanek, 2004b, s. 152). Kompetencje te, chociaż sformułowane dla potrzeb edukacji technicznej, są porównywalne z obszarem kompetencji przedstawionych w modelu SCOUNL. Baczniejsza uwaga zwrócona została jednak na umiejętności rozpoznawania i interpretacji obiektów technologicznych oraz opisu ich w sposób innowacyjny, heurystyczny i alternatywny.

wychowanie
informacyjne
aspektem
badań nad
kulturą
informacyjną
jednostki

Podobne cele kształcenia w zakresie kultury informacyjnej sformułował Tadeusz Piątek, kładąc nacisk na praktyczne usprawnienie człowieka funkcjonującego w społeczeństwie nadmiaru informacji. W określonych przez niego celach poznawczych, metodologicznych i praktycznych badań nad kulturą informacyjną znajdują się odwołania do problemów wychowania informacyjnego, związanych z koniecznością rozwijania świadomości informacyjnej w zakresie racjonalnego korzystania z osiągnięć współczesnej techniki, etycznego korzystania z informacji oraz wpływu obranych postaw wobec technologii informacyjno-komunikacyjnych na rozwój osobowości jednostki (Piątek, 2003, s. 284-285).

wychowanie
do informacji

wychowanie
poprzez informację

wychowanie
dla informacji

Ponieważ wychowanie informacyjne postrzegać można jako „wychowanie do informacji” (do świadomego korzystania z informacji i wykorzystywania jej dla dobra swojego i innych), „wychowanie przez informację” (dla krytycznego poszerzania wiedzy w oparciu o różne źródła informacji, budowania mądrości), „wychowanie dla informacji” (dla przeciwdziałania wykluczeniu informacyjnemu, walki ze zniekształceniami informacyjnymi, obrony infosfery człowieka), ale nie „wychowanie przeciw informacji” (przyczyniające się do utraty autonomii, fetyszyzacji informacji, poszerzania obszaru patologii informacyjnych), dlatego w literaturze przedmiotu funkcjonują też określenia „wychowanie do informacji” lub „wychowanie poprzez informację”. Analogicznie do terminu

„edukacja medialna” stosowane są terminy wskazujące na aspekt tego procesu, np. wychowanie o mediach, przez media, dla mediów (Morbitzer, 2007, s. 166). Takie rozgraniczenie terminologiczne pozwala lepiej sprecyzować cele wychowania w tych obszarach.

Leszek Korporowicz i Sylwia Jaskuła stwierdzają, że wychowanie do informacji, a właściwie poprzez informację jest, z punktu widzenia antropologii informacji i aksjologii informacji, całościowym spojrzeniem na relacje człowieka do otaczającego go świata uwzględniającym jego potrzeby, wyzwania i wartości poznawcze oraz potrzebę zintegrowanej wizji siebie i świata. Równocześnie podkreślają, że „społeczeństwo informacyjne potrzebuje bardzo podmiotowo zorientowanych procesów wychowania, które wspierać będą równowagę pomiędzy zalewem nowych technologii a świadomym swych celów i osobowej wartości, medialnym uczestnikiem transgranicznych systemów informacji” (Jaskuła, Korporowicz, 2009, s. 228; Jaskuła, Korporowicz, 2008, s. 84-85).

W refleksji S. Jaskuły i L. Korporowicza nad wychowaniem do informacji ważne ustalenia dotyczą konieczności postrzegania zagadnień kształcenia kompetencji w kontekście kształcenia wartości humanistycznych i cech osobowości jednostki. Z tego stanowiska wynika siedem specyficznych celów wychowania informacyjnego, do których zaliczają: 1) inspirowanie wyboru, autorefleksji i wartościowania informacji związane z aksjologią informacji; 2) umiejętność odniesienia informacji do samodzielnie definiowanych problemów współczesnego świata; 3) rozwijanie kompetencji informacyjnych osób dorosłych w celu przeciwdziałania ich wykluczeniu technologicznemu i społecznemu; 4) kształtowanie umiejętności informacyjnego uczestnictwa w dziedzictwie kulturowym; 5) rozwijanie aktywności w zakresie funkcjonowania w sieci zgodnie z zachowaniami propagowanymi przez kulturę informacyjną; 6) rozumienie zasad komunikacji społecznej w interaktywnych i otwartych systemach informacyjnych; 7) kształtowanie sfery aksjologicznej jednostki zwracając uwagę na takie wartości jak: prawo do informacji, wolność, odpowiedzialność, partycypacja społeczna, kształtowanie duchowości i poczucia wspólnotowości w kulturze informacyjnej społeczności lokalnych (Jaskuła, Korporowicz, 2009, s. 239). W porównaniu z celami wychowania informacyjnego wymienionymi przez Waldemara Furmanka, wspomnieni autorzy główny akcent kładą na kształtowanie kultury jednostki, jej postaw i systemu wartości. Tadeusz Piątek, łącząc proces wychowania informacyjnego z kształtowaniem kultury informacyjnej jednostki, również eksponował znaczenie prawidłowego systemu postaw wobec informacji. Wyszczególnił w nim między innymi postawę roztropności w działalności techniczno-informacyjnej, postawę umiarkowania w korzystaniu z dotychczasowych wyników działalności techniczno-informacyjnej, postawę wytrwałości w dążeniu do osiągnięcia oczekiwanych wyników w sytuacjach techniczno-informacyjnych, postawę szacunku dla innych osób, które ze sobą współdziałają (Batorowska, 2009, s. 82-83; Piątek, 2005b, s. 177; Piątek, 2010, s. 94). Są nimi też postawy zaprzeczające akceptacji niemożności, kompleksowości przeciętności, dogmatyzmowi, zarozumiałstwu, bałaganiarstwu. Można je określić jako postawy wyrażające się w potrzebie zaangażowania i aktywności,

aksjologia
i antropologia
informacji
jako komponenty
wychowania
informacyjnego

kształcenie
kompetencji
w kontekście
wartości
humanistycznych

cele
wychowania
informacyjnego
wg S. Jaskuły
L. Korporowicza

prawidłowy
system
postaw
wobec
informacji

postawy negatywne jako negatywne komponenty kultury informacyjnej

dążenia do jakości, innowacyjności, twórczego wyrażenia, postawy tolerancji dla różnych poglądów i odcinania się od utartych powszechnych opinii i zasad, postawy elastyczności w działaniu i akceptacji zmiany, postawy wyrażające się w pokorze względem poglądów i dokonań innych osób oraz w gotowości samokrytyki. Wymienione postawy niemożności, przeciętności, dogmatyzmu, rutyniarstwa, zarozumialstwa, zadowolenia z siebie, bałaganiarstwa Tadeusz Piątek określa jako negatywne komponenty kultury informacyjnej rozumianej jako system postaw względem technologii informatyczno-komunikacyjnych (Piątek, 2010, s. 98-100). W stosunku do informacji przejawiają się one takimi cechami osobowości, jak asekurantstwo, unikanie odpowiedzialności, stereotypowe myślenie i działanie, brak wiary we własne umiejętności i ich rozwój, brak skłonności do działań innowacyjnych i transgresywnych, brak motywacji, zadowolenie ze stanu zastanego, brak samodzielności i elastyczności, preferowanie standardowych rozwiązań, jednostronność w działaniu i myśleniu, brak potrzeby uczenia się i doskonalenia swoich zachowań, nieumiejętność koncentracji uwagi, dezorganizacja, niedorozwój intelektualny. Przeciwdziałać tym postawom można w trakcie prawidłowo realizowanego procesu wychowawczego jednostki wspomaganego przez wychowanie do informacji. Celem tego wychowania jest kształtowanie kultury informacyjnej jednostki, postrzeganej przez autorkę, jako sfera aktywności człowieka kształtowana przez postawy emitujące zachowania charakterystyczne dla dojrzałych informacyjne użytkowników, oceniane w procesie tworzenia wiedzy pozytywnie (Batorowska, 2009, s. 73). Natomiast w definicji Tadeusza Piątka wyeksponowane są zarówno pozytywne jak i negatywne właściwości kultury informacyjnej człowieka.

słaby związek pomiędzy prawidłowymi postawami wobec informacji a umiejętnościami informacyjnymi

Badania prowadzone przez Tadeusza Piątka, dotyczące wpływu wybranych determinantów rozwoju kultury informacyjnej na stopień rozwoju postaw wobec technologii informacyjnych, pozwoliły zaobserwować, że istnieją bardzo słabe powiązania między takimi postawami użytkowników, jak: roztropność, umiarkowanie, wytrwałość i szacunek występującymi w sytuacjach informacyjnych a ich samooceną umiejętności korzystania z technologii informacyjnych (Piątek, 2005b, s. 179). Także badania prowadzone przez autorkę książki potwierdziły występowanie sprzeczności pomiędzy postawami reprezentowanymi przez użytkowników wobec informacji a deklarowanymi przez nich wartościami, mającymi duże znaczenie w ich życiu oraz zachowaniami informacyjnymi. Zagadnienie to obrazuje tabela 1.

Tabela 1.

Koniunkcja pomiędzy zmiennymi charakteryzującymi zachowania informacyjne i wartości preferowane przez uczniów. Rozkład procentowy

Lp.	Zmienne charakteryzujące zachowania informacyjne uczniów	Wartości preferowane przez uczniów				
		własne zdanie	zgodność z prawdą	wiarygodność	odpowiedzialność	krytycyzm
1	Preferowanie umiejętności analizy, syntezy, oceny, krytyki informacji	46,2	39,2	37,2	36,7	10,3

2	wybór książki na podstawie spisu treści lub roku wydania publikacji lub informacji na obwolucie	35,0	29,5	17,7	27,6	7,0
3	preferowanie umiejętności czytania	31,9	28,3	26,3	26,3	6,7
4	wybór książki na podstawie literatury przedmiotu lub wstępu względnie przedmowy	26,3	22,4	20,8	21,2	6,2
5	preferowanie życia w świecie wirtualnym lub w świecie filmu i telewizji	19,4	13,9	13,0	13,5	3,8
6	wybór książki na podstawie materiałów ilustracyjnych lub dołączonych materiałów elektronicznych	18,6	15,0	15,1	15,2	4,8
7	bezkrytyczny stosunek do korzystania z technologii informacyjnej	8,0	5,1	5,1	4,7	1,7

Źródło: H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, Tabela 46, s.395.

Wniosek z analizy większości danych zamieszczonych w tabeli 1 nie jest optymistyczny, bowiem wybory uczniów wskazujące na dojrzałą postawę wobec informacji najczęściej nie idą w parze z wyborami wskazującymi na konotacje aksjologiczne uzasadniające preferowane przez respondentów zachowania informacyjne. A zatem deklarowane przez uczniów wartości nie są tymi, które w rzeczywistości wyznają, ponieważ postawy jakie przyjęli wobec informacji są sprzeczne z wartościami za jakimi się opowiadali. Za przyznawaniem umiejętnościom takim, jak analizowanie, syntezywanie i ocenianie wysokiego miejsca w hierarchii istotnych sprawności i równoczesnym deklarowaniem wyboru „krytycyzmu” jako znaczącej wartości, opowiedziało się zaledwie 10,3% respondentów. A wydawać by się mogło, że te dwie zmienne są tak silnie ze sobą związane, że trudno nie dostrzec ich związku. I chociaż 59,4% badanych uczniów wysoko ceniło sobie umiejętność oceny, krytyki i analizy źródeł informacji, to jednak nie towarzyszyła temu działaniu świadomość doceniania wartości jaką w ich życiu powinna spełniać postawa polegająca na kontroli prawdziwości twierdzeń, gotowości do analizy i sprawdzania własnych poglądów w świetle nowych faktów. Równocześnie ustalono, że tylko 13,2% uczniów wybrało „krytycyzm” jako cenną kategorię aksjologiczną. A przecież w wychowaniu ku wartościom eksponuje się ich znaczenie. Ich rozumienie przybliży się także w ramach różnych przedmiotów nauczania (Batorowska, 2009, s. 395-396).

Badania przeprowadzone przez Tadeusza Piątka wśród 920 studentów z Rzeszowa i przez Autorkę książki wśród 1843 uczniów powiatu suskiego pozwalają stwierdzić, że istnieje pilna potrzeba kontynuowania badań nad kulturą informacyjną ukierunkowanych na problemy aksjologiczne wynikające z funkcjonowania człowieka w świecie zdominowanym przez informacje i technologie informacyjne. Postawy użytkowników informacji, które wynikają z systemu podzielanych przez nich wartości, nie są elementem wrodzonym, lecz kształtują się w procesie wychowania i rozwoju osobowości, na który wpływ mają równocześnie czynniki zewnętrzne oraz sama jednostka. Dlatego tak ważne są oddziaływania wychowawcze.

postawy wobec informacji a wyznawane wartości

potrzeba badań nad aksjologicznym kontekstem kultury informacyjnej

postawa
roztropności

W ramach wychowania informacyjnego powinno się kształtować pozytywne postawy względem informacji, do których Tadeusz Piątek i Waldemar Furmanek zaliczają przede wszystkim postawę roztropności w zakresie zarządzania informacją pozwalającą na: analizę zjawisk związanych z rozwojem cywilizacji informacyjnej, eliminację zagrożeń przez nią generowanych, podejmowanie działań profilaktycznych w zakresie chorób informacyjnych, doskonalenie procesów zarządzania informacją i wiedzą podporządkowanych potrzebom człowieka będącego podmiotem procesu informacyjnego, wykorzystywanie narzędzi informacyjnych i wiedzy zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami człowieka do realizacji celów społecznych i humanistycznych (Piątek, 2010, s. 95).

postawa
umiarkowania

Inną ważną postawą, która powinna być rozwijana w procesie wychowania do informacji jest postawa umiarkowania przejawiająca się dojrzałością informacyjną w realizacji procesu informacyjnego oraz w racjonalnym użytkowaniu technologii informacyjnych dla dobra swojego i innych ludzi. Postawa ta wypukla umiejętność właściwego używania rozumu w działalności informacyjnej w celu zmiany jakości życia, zabezpieczenia infosfery przed zagrożeniami zewnętrznymi i wewnętrznymi, uproszczenia procedur i usług informacyjnych. (Piątek, 2010, s. 96).

postawa
wytrwałości

Natomiast postawa wytrwałości wobec poszanowania wyników działalności informacyjno-komunikacyjnej przejawia się w umiejętności dostrzegania zła, przeciwstawiania się zagrożeniom skierowanym przeciwko człowiekowi, w rozumnym traktowaniu sytuacji informacyjnych powstałych, np. w wyniku potopu informacyjnego (nadmiarowości, zniekształceń informacji) w kategoriach zła i dobra, godności osobistej (obrony własnej tożsamości i indywidualności), w odporności na manipulację i zabiegi socjotechniczne (Piątek, 2010, s. 97).

postawa szacunku

Czwartą pozytywną postawą względem informacji stanowi postawa szacunku dla współużytkowników informacji pozwalająca na czerpanie wiedzy i doświadczenia z dotychczasowych osiągnięć cywilizacji i przejawiająca się takimi cechami jak odwaga w podejmowaniu decyzji, wrażliwość, obiektywizm, czułość wobec drugiego człowieka (Piątek, 2010, s. 97).

rola
wychowania
informacyjnego
wg S. Jaskuły,
L. Korporowicza

Podążając za autorami inspirujących tekstów na temat wychowawczych wyzwań społeczeństwa informacyjnego, należy stwierdzić, że rola wychowania informacyjnego polega także na „wychowaniu do różnic kulturowych i rozwoju kompetencji międzykulturowych; kształtowaniu umiejętności krytycznego przyjmowania informacji, opiniowania, wybierania treści wartościowych, zauważania granic między przekazem a manipulacją, dobrem a złem, prawdą a fałszem; propagowaniu społeczeństwa informacyjnego dla wszystkich; kształtowaniu poszanowania dla godności osoby ludzkiej poprzez rozwijanie umiejętności rozróżniania rzeczywistości osoby i jej wizerunku, uwrażliwianie na efekty i konsekwencje „medializacji rzeczywistości”, w tym medializacji osobowości; zdobywaniu umiejętności pozyskiwania i wdrażania wiedzy dla społeczności lokalnej, mikrostruktur lokalnych i repersonalizację interaktywnych środowisk informacyjnych; kształtowaniu umiejętności korzystania ze współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych z uwzględnieniem różnych

poziomów kompetencji informacyjnych poszczególnych grup wiekowych i społecznych” (Jaskuła, Korporowicz, 2009, s. 242; Jaskuła, Korporowicz, 2008, s. 96-97). A zatem wychowanie informacyjne wpisuje się w nurt rozważań na temat przyszłości globalnej cywilizacji. Szczególnie nawiązuje do problemów związanych z zagrożeniem w postmodernistycznej rzeczywistości dla moralności, kultury i jedności. Wychowanie informacyjne winno wspierać działania w zakresie wzmocnienia „kapitału społecznego” i angażowania się jednostki lub grup w działalność organizacji społecznych i wzmacniania zaufania związanego z taką działalnością. Powinno też przeciwdziałać upadkowi etosu pracy i ograniczać kult folgowania własnym potrzebom, wzmacniać zainteresowanie nauką i aktywnością intelektualną, a także rozwijać świadomość, że bezpieczeństwo świata wymaga uznania wielokulturowości w skali globalnej (Huntington, 2005, s. 537, 563; Korporowicz, 1991, s. 131, 138).

wychowanie dla przyszłości globalnej cywilizacji

bezpieczeństwo świata wymaga uznania wielokulturowości w skali globalnej

Wychowanie informacyjne ma do spełnienia bardzo ważną rolę w procesie socjalizacji informacyjnej wychowanków, polegającą na przeciwdziałaniu zagrożeniom emitowanym przez państwo technologiczne w ich realnym życiu. Działania te nawiązują do opisanego wcześniej zjawiska asymetrii technologicznej przejawiającej się w konflikcie wynikającym z różnego tempa rozwoju kultury i cywilizacji. W przeciwieństwie do ekologii informacji, która koncentruje swoją uwagę na informacji, wychowanie informacyjne za podmiot działań stawia człowieka zarówno młodego, broniąc go przed wchłonięciem przez kulturę moralnie obojętną, jak i dorosłego, pokazując mu sposoby przeciwdziałania wykluczeniu cywilizacyjnemu. W procesie socjalizacji informacyjnej zakres programu wychowania do informacji związany jest z uświadomieniem człowiekowi przeciwstawnych stron zjawisk występujących w społeczeństwie informacyjnym, takich jak: kształtowanie siebie poprzez podmiotowy stosunek do informacji i wiedzy przy równoczesnym zaniku poczucia wspólnotowości; poszerzanie przestrzeni informacyjnej i komunikacyjnej a zarazem depersonalizacja relacji międzyludzkich; powszechny, swobodny dostęp do świata informacji, a z drugiej strony komercjalizacja usług informacyjnych i ekonomizacja informacji; natychmiastowość dostępu do informacji i towarzysząca mu skrótość i fragmentacja; silne przeżywanie treści i doświadczeń, ale eliminowanie postaw wymagających żmudnej, systematycznej pracy i opowiadanie się za „filozofią łatwości”; podzielność uwagi, aktywizacja wielu treści, ale brak analizy wątków, spójności myśli, poszukiwania prawdy; uznawanie wagi twórczych projektów, ale z drugiej strony przecenianie sztucznych form przeżyć (Jaskuła, Korporowicz, 2009, s. 240).

socjalizacja informacyjna

program wychowania do informacji

sprzeczne postawy człowieka względem techniki

Problematyka ta jest bardzo bliska badaczom zajmującym się współczesną technologią kształcenia i mediami edukacyjnymi. Przedstawiając sylwetkę globalnego nastolatka żyjącego w kulturze instant i charakteryzując „pokolenie proteuszy”, przestrzegają przed postawami, które to pokolenie reprezentuje i apelują o natychmiastowe podjęcie działań naprawczych. Globalny nastolatek wychowujący się w ciągłym kontakcie z globalnymi mediami ma poczucie nieograniczonej wolności. Jest to jednak wolność od (wolność negatywna), która nie ma nic wspólnego z wolnością do (wolność pozytywna). Oba terminy po raz

sylwetka globalnego nastolatka

wolność od
jako wolność
negatywna

wolność do
jako wolność
pozytywna

„pokolenie
proteuszy”

pierwszy użył Isaiah Berlin. Wolność negatywną zdefiniował on jako brak ograniczenia czyjśgo działania i niestwarzanie mu przeszkód. Jest to też wolność, związana z powstrzymaniem się państwa od nakładania jakichkolwiek ograniczeń na jednostki. Określana wolność jest wolnością pozorowaną, charakteryzującą ludzi bezrefleksyjnie wolnych, którzy nie zauważają ryzyka wolności. Natomiast wolność pozytywna wymaga umiejętności dokonywania oceny swoich motywacji do działania, swoich celów i przeszkód w ich realizacji oraz rozważania ich w kontekście dobra i zła moralnego. Jest to wolność prawdziwa charakteryzująca ludzi refleksyjnie wolnych, świadomych ryzyka wolności, ale nie rezygnujących z niej (Szahaj, 2012, s. 201-202, 211; Hofmokl, 2009, s. 18; Went, 2012, s. 632). Tożsamość globalnego nastolatka kształtowana jest bardziej przez kulturę popularną i ideologię konsumpcji, a w mniejszym stopniu przez wartości narodowe i państwowe. Dzięki ciągłemu kontaktowi z mediami doskonale orientuje się we współczesnej muzyce, modzie i innych trendach kulturowych. Jest bardzo pragmatyczny, łatwo komunikuje się, jest maksymalnie tolerancyjny dla różnic i odmienności, cechuje go jednak duży sceptycyzm wobec idei jakiegokolwiek zaangażowania (Melosik, 2002, s. 51-52; Brodacka-Adamowicz, Ignatowicz, 2006, s. 190-191).

Globalny nastolatek to „instant man”, kierujący się potrzebą wolności konsumpcji, podporządkowujący swoje wybory potrzebie natychmiastowości i oczekujący natychmiastowej gratyfikacji. Jest także przedstawicielem „pokolenia proteuszy” (zmieniających swoją tożsamość, znających przyszłość), czyli nowych ludzi XXI wieku spędzających część swojego życia w wirtualnych światach cyberprzestrzeni, przyzwyczajonych do wyszukiwania potrzebnych danych, umiających je przetwarzać, ale mających trudności z pisaniem, myślących obrazami, a nie słowami, charakteryzujących się krótkim czasem koncentracji uwagi, mniej skłonnych do refleksji, mniej analitycznych, bardziej emocjonalnych, reprezentujących typ gracza a nie użytkownika informacji (Rifkin, 2003, s. 197). To osobnik charakteryzujący się sptyczeniem poziomu komunikacji, wzorowanym na komunikacji internetowej. Cechuje go w myśleniu dekoncentracja, fragmentaryczność, uproszczenie, sptyczenie, powierzchowność (Wojciechowski, 2012, s. 126-127).

Realny model globalnego nastolatka, jak konkluduje Janusz Morbitzer, jest całkowicie rozbieżny z postulowanymi przez pedagogów ideałami i wartościami. Uważa on, że nie można go całkowicie odrzucić, bowiem oznaczałoby to zaprzepaszczenie możliwości pedagogicznych oddziaływań (Morbitzer, 2007, s. 151, Melosik, 2004). Wychowanie do informacji stanowi zatem wyzwanie dla systemu edukacyjnego funkcjonującego w społeczeństwie zdominowanym przez nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne oraz kulturę dostępu, fragmentacji, powierzchowności, nadmiarowości i natychmiastowości.

Istnieje uzasadniona potrzeba aby w kolejnych *Podstawach programowych kształcenia ogólnego* wskazano na istnienie wyraźnej relacji pomiędzy edukacją informacyjną a wychowaniem informacyjnym ucznia. Tym bardziej, że poszczególne funkcje wychowania informacyjnego można odnieść do podstawowych działań wykonywanych na informacji przypisanych realizacji kolejnych

etapów procesu informacyjnego i do kompetencji potrzebnych do ich efektywnego przeprowadzenia. Związek ten wskazuje na potrzebę wspólnego podejścia do zagadnień information literacy reprezentowanego przez informatologię i pedagogikę. Ponieważ wychowanie do informacji jest przedmiotem analizy wielu dyscyplin wiedzy, powinno zostać analizowane w różnych kontekstach. Nie jest to tylko domeną pedagogiki, gdyż korzysta z doświadczeń innych nauk, wychodząc z założenia „o integralności ludzkiej osobowości oraz dynamiki jej rozwoju, w świetle którego stosunek do informacji, jej percepcja, tworzenie i wykorzystanie wymaga podejścia zintegrowanego” (*Wychowanie...*, 2008; Jaskuła, Korporowicz, 2009, s. 244). Sformułowane przez S. Jaskułę i L. Koprowicza tezy obrazujące możliwe kierunki działań, jak i rozważań teoretycznych odnoszących się do wychowania informacyjnego eksponują potrzebę rozwoju szczególnych subdyscyplin wspierających badania nad tą tematyką. Jedna z nich mówi o konieczności łączenia wychowania do informacji z wychowaniem do komunikacji i innowacji. Inna wskazuje związek z antropologią i aksjologią (Jaskuła, Korporowicz, 2008, s. 101-102). W nauce o informacji można odwołać się do schematu information literacy opracowanego przez Ch. S. Bruce i powiązać go z funkcjami wychowania do informacji, co przedstawia tabela 2 i 3.

Tabela 2.

Funkcje wychowania informacyjnego w kontekście siedmiu filarów information literacy
Ch. S. Bruce przedstawionych w modelu SCONUL

Lp.	Filary information literacy w modelu SCONUL	Kompetencje informacyjne wymagane w realizacji danego filaru IL	Funkcje wychowania informacyjnego związane z danym filarem IL
1	Uświadomienie potrzeby informacyjnej	umiejętność rozpoznawania i formułowania potrzeb, konkretyzowania wiedzy na temat co jest znane a co nie, umiejętność odróżniania potrzeb wewnętrznych od zewnętrznych, przedmiotowych od podmiotowych	diagnostyczna
2	Rozpoznanie luki informacyjnej i sposobu jej wypełnienia	samowiedza o własnych potrzebach informacyjnych, umiejętność określenia źródeł informacji i danych oraz czynników mających wpływ na dostępność źródeł, umiejętność rozpoznawania relacji pomiędzy informacją a człowiekiem w społeczeństwie informacyjnym i ich wpływu na świadomość istnienia luki informacyjnej, umiejętność rozumienia znaczenia pozyskiwania informacji w sposób oparty na powszechnie przyjętych wartościach	diagnostyczna poszukująca
3	Konstruowanie strategii wyszukiwawczej	umiejętność formułowania zapytania informacyjnego, kategoryzowania treści, tworzenia algorytmu realizacji procesu wyszukiwania informacji, doboru, selekcji, konfiguracji informacji w określonym kontekście, umiejętność rozumienia zasad konstrukcji i tworzenia baz danych, umiejętność zauważania, że wybór określonej strategii wyszukiwania informacji wpływa na sposób uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym poprzez co buduje się własną tożsamość	tożsamościowa analityczna

4	Lokalizacja i dostęp do informacji	umiejętność określenia źródeł informacji, ich środowiska i wzajemnych relacji, sposobu wydobycia z nich informacji, zastosowania technik wyszukiwawczych, umiejętność wyszukiwania informacji, umiejętność dostrzegania skutków korzystania z systemów informacyjno-wyszukiwawczych dla rozwoju osobowości człowieka, np. w kontekście „filozofii łatwości”	poszukująca
5	Porównywanie i ocena informacji (ewaluacja)	umiejętność krytycznego odbioru i korzystania z informacji (np. rozróżniania zjawiska stronniczości i autorytetu), weryfikacji i interpretacji informacji, twórczego przetwarzania informacji, projektowania celu i sposobu wykorzystania informacji zaspakajających potrzebę informacji, umiejętność wartościowania informacji, jej oceny pod kątem aktualności, formy i zawartości, np. dokładności, kompletności, trafności, wiarygodności, relewantności), umiejętność kształtowania własnego rozwoju poprzez refleksję i wybór celu	teleologiczna
6	Organizacja, zastosowanie, prezentowanie, przekaz informacji	umiejętność tworzenia z informacji wiedzy, nowych koncepcji, dzielenia się wiedzą, świadomego i krytycznego korzystania z informacji, wykorzystywania jej w sposób innowacyjny, umiejętność transformacji, porównywania, wnioskowania, interpretacji w celu podejmowania decyzji, umiejętność poddania informacji procesom porządkowania w celu ułatwienia twórczego ich wykorzystania umiejętność wskazania pozytywnych i negatywnych aspektów realizacji procesu informacyjnego, formułowania dyrektyw praktycznego działania odnośnie do świadomego i krytycznego korzystania z informacji	analityczna techniczna
7	Synteza i tworzenie wiedzy (twórczość)	umiejętność wyjaśniania efektów oddziaływania informacji poprzez teorię i wiedzę z różnych dyscyplin, np. informatologii, pedagogiki, filozofii, psychologii, socjologii itd., umiejętność tworzenia nowej wiedzy poprzez dzielenie się nią (tworzenie pojęć, analogii, metafor, modeli) i jako efekt procesu internalizacji, umiejętność dostrzegania przyczyn powstawania patologii informacyjnych w społeczeństwie zdominowanym przez TIK	wyjaśniająca

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 3.

Funkcje wychowania informacyjnego w kontekście siedmiu aspektów information literacy
Ch. S. Bruce przedstawił model SCUNIL

Lp.	Aspekty information literacy w modelu SCUNIL	Kompetencje informacyjne wymagane w realizacji danego aspektu IL	Funkcje wychowania informacyjnego związane z danym aspektem IL
1	Znajomość technologii informacyjnych	umiejętność posługiwania się narzędziami TIK pozwalająca być poinformowanym i komunikować się z innymi, umiejętność dostrzegania wpływu TIK na rozwój kultury i przeciwdziałania postawom technokratycznym, umiejętność tworzenia mechanizmów obrony przed nadmiarowością informacji wynikającą z tempa rozwoju technologii informacyjnych	techniczna ochronna

2	Znajomość źródeł informacji	Wiedza o ogólnych i specjalistycznych źródłach informacji w formie tradycyjnej i elektronicznej oraz umiejętność korzystania z nich, wskazania gdzie znajduje się potrzebna informacja, umiejętność identyfikacji źniekształceń informacji pochodzących z różnych źródeł i ich wpływu na sterowanie postawami i zachowaniami jednostki	poszukująca ochronna
3	Wiedza o procesach informacji	umiejętność realizacji zadań wynikających z uczestnictwa w poszczególnych etapach procesu informacji, umiejętność opisu każdego etapu procesu informacji i wskazania optymalnych rozwiązań dla prawidłowego i efektywnego ich przeprowadzenia, umiejętność podmiotowego traktowania człowieka podczas realizacji zadań wynikających z procesu informacji	analityczna ochronna
4	Wiedza o zarządzaniu informacją	umiejętność rozpoznawania wagi informacji, łączenia informacji z realizowanymi projektami, umiejętność współdziałania z ludźmi, stosowania wypracowanych procedur działania w pracy z informacją. umiejętność budowania logosfery i zachowania równowagi jednostki w obrębie mediasfery (np. ochronna, przeciwdziałanie uzależnieniu od Internetu)	techniczna ochronna
5	Umiejętność kształtowania wiedzy	umiejętność uczenia się, poszukiwania przyczyn istniejącego stanu rzeczy, krytycznego myślenia i analizy, wykorzystania informacji w sytuacjach problemowych i nowych, refleksyjnego przekształcania wyselekcjonowanych informacji w wiedzę i mądrość, budowania własnych struktur wiedzy	wyjaśniająca tożsamościowa
6	Umiejętność poszerzania wiedzy	świadomość potrzeby samouctwa, samorozwoju i permanentnego dokształcania, umiejętność, prowadzenia działalności badawczej i rozwojowej, opracowywania nowych rozwiązań i metod zdobywania nowych doświadczeń, samodzielnego dokonywania wyborów, przeciwdziałania wykluczeniu informacyjnemu, rozwijania postaw kreatywnych i twórczych oraz funkcjonowania w kulturze uczestnictwa	animacyjna partycypacyjna
7	Budowanie mądrości	wykorzystywanie wiedzy dla dobra innych, traktowanie nauki jako wartości zaspokajającej pragnienie wiedzy, umiejętność dążenia do rozwijania, doskonalenia i wzbogacania osobowości człowieka w kierunku powszechnie uznawanych wartości, mądrego i etycznego korzystania z informacji, dostrzegania różnicy pomiędzy wiedzą a mądrością, umiejętność uświadomienia sobie zagrożeń wynikających z bezkrytycznego korzystania z informacji i technologii informatyczno-komunikacyjnych, umiejętność zrównoważonego rozwoju w sferze kultury i techniki	prognostyczna

Źródło: Opracowanie własne.

Dane umieszczone w tabelach pochodzą z analizy opisu funkcji wychowania do informacji opracowanych przez Sylwię Jaskułę i Leszka Korporowicza (Jaskuła, Korporowicz, 2009, s. 241-244) i są związane z postrzeganiem celów wychowania informacyjnego przez Waldemara Furmanka wynikających z bezpośredniego podporządkowania problemów kultury informacyjnej kulturze technicznej i kulturze pracy (Furmanek, 2004b, s. 151-153) oraz z opisem kom-

petencji informacyjnych przedstawionych w modelu SCONUL opracowanym przez Christinę Susan Bruce (Batorowska, 2009, s. 43-45, Jasiewicz, 2012, s. 116-117).

funkcje wychowania informacyjnego

Koniecznym warunkiem realizacji każdego z wymienionych etapów procesu informacyjnego i zarządzania wiedzą jest posiadanie nie tylko odpowiednich kompetencji informacyjnych, lecz także postaw względem informacji budowanych na systemie wartości humanistycznych. Odpowiedzialność za ich kształtowanie jest związana z realizacją następujących funkcji wychowania informacyjnego: diagnostyczną (co jest potrzebne?), poszukującą (gdzie i w czym jest?), tożsamościową (jak kształtować siebie?), teleologiczną (co osiągnąć?), analityczną (jak jest?), wyjaśniającą (dlaczego tak jest?), techniczną (jak działać?), prognostyczną (jak będzie?), partycypacyjną (jak uczestniczyć?), ochronną (jak działać bezpiecznie?), animacyjną (jak działać twórczo?) (Jaskuła, Korporowicz, 2008, 99-100).

wychowanie informacyjne przygotowuje do życia w społeczeństwie informacyjnym

Podsumowując, zadaniem wychowania informacyjnego jest wzbogacanie informacyjne człowieka, czyli wyposażanie go w system wiadomości o otaczającej rzeczywistości, wskazanie na potrzebę sprawnego funkcjonowania w środowisku i przystosowania go do zmieniających się potrzeb ludzi i przemian cywilizacyjnych, a przede wszystkim wskazanie na podmiotowość człowieka poprzez kształtowanie jego przekonania o godności, wolności i odpowiedzialności. Istotą wychowania informacyjnego jest więc przygotowanie człowieka do odpowiedzialnego działania w środowisku globalnego społeczeństwa informacyjnego. Ale jest też zaimplementowanie, takich wzorców zachowań, norm i wartości, które definiują znaczenie i sposób wykorzystania informacji, zgodny z zasadami etyki. Dzięki temu, że pewne zachowania są zdefiniowane jako akceptowalne normy nieformalne, stają się ważnym czynnikiem wpływającym na proces socjalizacji informacyjnej jednostek oraz charakteryzują ich sposób działań w kulturze informacyjnej (Jaskuła, Korporowicz, 2008, s. 98).

cele wychowania w epoce globalizacji

Nawiązując do refleksji Włodzimierza Prokopiuka o celach wychowania w epoce globalizacji, można wyróżnić trzy podstawowe obszary zadań dla pedagogiki i wychowania informacyjnego (Prokopiuk, 2004, s. 322-323). Najważniejszym z nich jest przeciwstawienie się negatywnym tendencjom w moralnej i duchowej warstwie ludzkiej cywilizacji, przywrócenie człowiekowi wiary w moralne i duchowe wartości świata, w sens życia, poprzez wychowanie oparte na wartościach ogólnoludzkich. Już w latach 80. XX wieku Józef Bańka podkreślał, że „kryzys cywilizacji nie jest kryzysem cywilizacji technicznej, lecz kryzysem moralności ludzkiej, niezdolnej do stworzenia warunków harmonijnego rozwoju kultury materialnej i duchowej społeczeństwa, niezdolnej do podporządkowania zdobyczy technicznych potrzebom rozwoju osobowości ludzkiej” (Bańka, 1980, s. 200). Drugim obszarem zadań jest przeciwdziałanie syndromowi permanentnego poczucia zagrożenia, przekonanie do konieczności jednoczenia, konwergencji i duchowej integracji społeczności ludzkich, pokonywanie ich odosobnienia, mentalnych i światopoglądowych sprzeczności poprzez rozwój świadomości informacyjnej. Społeczeństwo ryzyka i katastrof z jednej strony musi się jednoczyć, aby przetrwać, ale syndrom zagrożenia powoduje,

kryzys cywilizacji jest kryzysem moralności człowieka

społeczeństwo ryzyka, czy społeczeństwo strachu?

że przeradza się ono w społeczeństwo lęku, a poczucie niebezpieczeństwa nie-
sie siłą niszczycielską. Jak konkluduje Ulrich Beck „podejrzliwy i nieufny oby-
wateł, będzie musiał być wdziczny, że dla „swojego bezpieczeństwa” zostanie
zeskanowany, prześwietlony, przeszukany i wypytany”, a bezpieczeństwo stanie
się publicznie zorganizowanym dobrem konsumpcyjnym (Beck, 2002, s. 349).
Trzeci obszar zadań wychowania dla potrzeb cywilizacji technologicznej zwią-
zany jest z uświadomieniem sił sprawczych rozwoju cywilizacji, w aktywnym
ukierunkowaniu moralnego i duchowego rozwoju człowieczeństwa, a także
z zapewnieniem równowagi pomiędzy podmiotowością a przedmiotowością
jednostki w technologicznym świecie, np. poprzez rozwój jego kultury infor-
macyjnej.

Realizacja tych zadań według Włodzimierza Prokopiuka wymaga aksjolo-
gicznego podejścia w kształtowaniu humanistycznego ukierunkowania osobo-
wości jednostki i sprzyja rozwojowi jego refleksji moralnej (Prokopiuk, 2004,
s. 328). Trzy wymienione obszary zadań stojących przed wychowaniem infor-
macyjnym mieszczą się w problematyce szeroko pojętej kultury informacyjnej.
Dotyczą zagrożeń wynikających z funkcjonowania człowieka w świecie skom-
plikowanych technologii informacyjno-komunikacyjnych i potopu informacyj-
nego. Ponieważ zagrożenia są zjawiskiem powszechnym, należy rozumieć ich
istotę i uczyć sposobów obrony przed nimi. Zbigniew Bauman w listach na te-
mat świata nieprzychylnego edukacji podkreśla, że „jeszcze nigdy wychowawcy
nie musieli mierzyć się z wyzwaniem porównywalnym z tym, jaki stawia przed
nami dzisiejszy przełom (...). Musimy się dopiero nauczyć sztuki życia w świe-
cie przesyconym nadmiarem informacji. A także jeszcze trudniejszej sztuki
przyuczania innych do życia w takich warunkach” (Bauman, 2011, s. 165).

O konieczności tego przyuczania dyskutuje się od lat. Zapisy w dokumen-
tach programowych Ministerstwa Edukacji Narodowej z 1997 i 1998 roku
wskazywały na wprowadzenie do szkół zajęć z kultury informacyjnej, które
ograniczono jednak do kształcenia sprawności i umiejętności informacyjnych
uczniów (Batorowska, 2009, s. 98-100). Niemniej ponad dziesięć lat temu Artur
Stachura dopominał się wprowadzenia do szkół nowego bloku tematycznego
pod nazwą wychowanie informacyjne, mającego na celu przygotowanie do peł-
nego uczestnictwa w rozwiniętym społeczeństwie informacyjnym. Do celów
szczegółowych tego wychowania już wtedy zaliczył: 1) ukazanie wartości infor-
macji jako takiej i znaczenia informacji w efektywnym działaniu; 2) rozwijanie
umiejętności zdobywania, selekcji, gromadzenia, przetwarzania i prezentowa-
nia informacji (ze szczególnym uwzględnieniem narzędzi informatycznych);
3) rozwijanie umiejętności komunikowania się (wymiany informacji) różnymi
sposobami i w różnych sytuacjach życiowych; 4) kształtowanie postaw sprzy-
jających rozwojowi społeczeństwa informacyjnego (poszanowanie informacji
jako wartości; dzielenie się informacją – dobrem wspólnym jako działanie
pozytywne moralnie); 5) ukazanie informacji posiadanej i wykorzystywanej
jako dobra indywidualnego (dla jednostki) i społecznego (dla rozwoju społec-
zeństwa) oraz powiązanie stosunku do informacji z wartościami moralnymi
– przede wszystkim z ideą prawdy i potrzebą jej poszukiwania; 6) ukazanie wy-

wychowanie do
informacji jest
wychowaniem do
życia w świecie
ryzyka i zagrożeń
cywilizacyjnych

przedmioty szkolne
podejmujące
trud wychowania
informacyjnego

cele szczegółowe
wychowania
informacyjnego

przyczyny nie
wprowadzenia do
szkoły wychowania
informatycznego

wychowanie
do informacji
wymaga
współpracy

miernej (ekonomicznej) wartości informacji i w konsekwencji kształtowanie postaw i zachowań uznających tę wartość (szacunek dla własności intelektualnej, poszanowanie informacji prywatnej); 7) przedstawienie zagrożeń związanych z posiadaniem i wykorzystywaniem informacji w celach nagannych moralnie (Stachura, 2002, s. 282). Cele te już wówczas były odzwierciedleniem wymogów stawianych uczniom w standardach information literacy. Wdrożenie tych celów Artur Stachura uzależniał między innymi od podjęcia stosownych decyzji i wydania dyrektyw przez władze zarządzające poszczególnymi częściami systemu oświaty, lecz ze względu na własności struktur zarządzających państwowym systemem oświaty, ten warunek uważał za najtrudniejszy do spełnienia. Nie tylko wychowanie informacyjne nie doczekało się należnego mu miejsca w systemie edukacji, lecz także edukacja informacyjna, medialna, czytelnicza, pedagogika medialna i kultura informacyjna.

Sztuka wychowania do informacji jest trudna i wymaga współpracy całego środowiska wychowawczego i edukacyjnego, lokalnego i globalnego, które wpływa na postrzeganie i interpretację ważkich problemów w coraz bardziej technokratycznym i płynnym świecie.

W rozważaniach na temat dojrzałości informacyjnej, wychowania informacyjnego, pedagogiki informacyjnej, edukacji informacyjnej, samouctwa informacyjnego, bez względu na to z pozycji jakiej dyscypliny omawia się te zagadnienia, zawsze dochodzi się do tematu kompetencji informacyjnych, znaczenia information literacy i kultury informacyjnej, często w literaturze przedmiotu mylonej z kompetencjami informatycznymi i technologicznymi oraz z kulturą informatyczną (Batorowska, 2009, s. 124-125). Dynamika rozwoju pojęcia 'kultura informacyjna' świadczy, że kultura ta zyskuje fundamentalne znaczenie dla istnienia społeczeństwa informacyjnego. Dlatego w następnym rozdziale zostanie uporządkowana terminologia związana z kształceniem użytkowników szeroko rozumianej informacji, aby w rozdziale trzecim przejść do opisu kultury informacyjnej w kontekście prawa, powinności moralnej, ekologii informacji i edukacji.

2. Kultura informacyjna – dynamika rozwoju

2.1. Sposoby definiowania kultury informacyjnej

Funkcjonowanie w piśmiennictwie polskim wielu różnych określeń kultury informacyjnej wymaga uporządkowania stosowanej terminologii oraz ukazania wzajemnych relacji pomiędzy pojęciami i terminami. Do najczęściej wymiennie używanych terminów należą alfabetyzacja informacyjna i jej zapożyczona z piśmiennictwa angielskiego nazwa information literacy, następnie alfabetyzacja komputerowa, umiejętności informacyjne, sprawności informacyjne, kompetencje informacyjne. Stosowane są również terminy alfabetyzm cyfrowy, alfabetyzacja cyfrowa, alfabetyzacja techniczna, alfabetyzm informacyjny, alfabetyzm medialny, umiejętności technologii informacyjnych. Wprowadzono także pojęcie neokompetencji informacyjnych definiowanych jako „struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw w zakresie planowania rozwiązania problemu przy użyciu informacji cyfrowych, poszukiwania, selekcjonowania, tworzenia i udostępniania informacji cyfrowych” (Perzycka, 2007, s. 76, 7). Neokompetencje informacyjne są więc nieodzowne do racjonalnego korzystania z neomediów rozumianych przez cytowaną autorkę jako elektroniczne, cyfrowe narzędzia poznawcze, dydaktyczne oraz opiekuńczo-wychowawcze. Stosowane są także terminy wykraczające poza obszar sprawności, umiejętności i kompetencji, np. świadomość informacyjna.

kompetencje informacyjne nie są synonimem kultury informacyjnej

neokompetencje informacyjne

neomedia

Pojęcie ‘kultury informacyjnej’ doczekało się definicji między innymi w naukach ekonomicznych, informatycznych, pedagogicznych, nauce o informacji, bibliotekoznawstwie. Często w piśmiennictwie jest ono mylone z terminem kultura informatyczna i zestawiane z terminami takimi, jak kultura pracy, kultura techniczna, kultura ekonomiczna. Pojawia się też określenie kultury wiedzy i kultury mądrości, jako charakteryzującej społeczeństwo wiedzy, powstałe na bazie społeczeństwa informacyjnego. Przedstawione w rozdziale tym definicje kultury informacyjnej odzwierciedlają zastane znaczenie tego terminu. Celem ich analizy jest uściślenie i dostosowanie pojęcia do zadań jakie przypisują kulturze informacyjnej w praktyce edukacyjnej. Zatem podjęta zostanie próba uogólnienia empirycznego pojęcia podstawowego i nadania mu charakteru regulującego.

kultura informacyjna wśród innych pojęć

Eksplicacja pojęcia kultury stanowi punkt wyjścia dla wszystkich badaczy zajmujących się problemami z nią związanymi.

znaczenie pojęcia ‘kultura’

kultura
globalna

Niewątpliwie wywodzi się ona z kultury rozumianej w jej klasycznej postaci jako proces zmierzający do kształtowania w człowieku ideału człowieczeństwa. Kładąc nacisk na wartości, określa się ją jako „całości wartości, które człowiek jako osoba rozpoznaje, ceni, pragnie i realizuje”, wartości, które są realizowane przez człowieka i dla człowieka (Kowalczyk, 1997, s. 54). W kontekście kultury informacyjnej przydatne jest definiowanie kultury jako „całości wytworów twórczej działalności człowieka na wszystkich poziomach jego zbiorowego życia, które jako wspólne dziedzictwo bywa przekazywane następnym pokoleniom w procesie wychowania i socjalizacji” (Piątek, 2010, s. 64). Tadeusz Piątek opowiada się za używaniem terminu kultury globalnej, rozumianej jako „ogólnoludzki fenomen, wspólny wszystkim grupom społecznym, orientacjom światopoglądowym i intelektualnym oraz różnym zachowaniom prakseologicznym” (Piątek, 2010, s. 62).

ujęcie
antropologiczne
pojęcia 'kultura'

Tak szerokie ujęcie utrudnia określenie sposobu podejścia do problemów badawczych związanych z kulturą informacyjną, chociaż analizując zachowania informacyjne w kontekście podstawowych wartości humanistycznych nawiązuje do etyki, moralności, cnót i działań dla dobra ludzkości. W podejściu antropologicznym kultura rozumiana jest bardzo szeroko, jako „względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswojonych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań” (Kłoskowska, 1980, s. 40). W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że kultura obejmuje dwie klasy zjawisk, którymi są zachowania ludzkie podporządkowane wspólnym społecznym wzorom i modelom oraz przedmioty i inne wytwory stanowiące rezultat tych zachowań. Jednak wartość tych zachowań i wytworów nie ma w antropologicznym ujęciu znaczenia, ponieważ bez względu na ich pozytywną czy negatywną ocenę, stanowią przedmiot badań kultury w jej najszerszym rozumieniu.

ujęcie
socjologiczne
pojęcia 'kultura'

W ujęciu socjologicznym kultura definiowana jest jako pewien wydzielony „obszar” życia i działalności określonej zbiorowości ludzkiej. Stanowi zarazem jej własność wyznaczając sposób myślenia i zachowania jej członków. Ponieważ socjologia i antropologia mają obecnie wspólny przedmiot badań, to „różnicy należy szukać w formalnym przedmiocie badań” i uznaniu, że socjologia bada zjawiska kultury w ścisłym powiązaniu z podłożem społecznym (Filipiak, 2003, s. 80). W nawiązaniu do tej optyki przyjąć można, że przedmiotem badań kultury informacyjnej są użytkownicy informacji. Odnosi się ona nie do konkretnej grupy społecznej, zawodowej, religijnej itp. lecz do grupy osób korzystających z informacji.

kultura
informacyjna
dotyczy
człowieka

Pojęcie 'kultura' odnosi się do człowieka i jego sfery duchowej, obejmującej między innymi „wiarę, poglądy, obrządki, obyczaje, zwyczaje, wierzenia i osobiste przekonania, dobra materialne zaś są materialnymi korelatami kultury” (Morbitzer, 2007, s. 23). Przyjęcie tej definicji, jako podstawy edukacji humanistycznej, pozwoliło Januszowi Morbitzerowi na dogłębne zanalizowanie problemu edukacji wspieranej komputerowo w kontekście aksjologicznym. Uznając materialne korelaty za urzeczywistnienie, np. niektórych koncepcji technicznych (komputer, Internet), wskazuje, że nie są one tylko narzędziami

powstałymi w konkretnej kulturze, ale w dużym stopniu kształtują tę kulturę. Dostęp, gromadzenie, szybkie przetwarzanie, wymiana, przesyłanie informacji jest bowiem w społeczeństwie informacyjnym istotną wartością.

Kultura informacyjna jest zawsze ściśle związana z użytkownikiem informacji. Odnoszą się do niej także cechy wspólne, które przypisują kulturze badacze reprezentujący różne dyscypliny wiedzy, np. bycie zbiorem zjawisk wyuczonych przekazywanych w procesie wychowania i uczenia się, a nie na drodze biologicznego dziedziczenia; bycie zjawiskiem społecznym; bycie aparatem adaptacyjnym człowieka i pełnienie funkcji pośrednika między nim, a środowiskiem, w którym żyje (Morbitzer, 2007, s. 20). Zatem kultura informacyjna kształtowana jest przez otoczenie, w którym funkcjonuje jednostka i sprzyja rozwijaniu jej pożądanych zachowań informacyjnych. Dlatego można mówić jedynie o kulturze informacyjnej jednostki lub grupy społecznej, natomiast trudno jest zdefiniować, tzw. „optymalną kulturę informacyjną” (Materska, 2007, s. 198).

nie można zdefiniować „optymalnej kultury informacyjnej”

Z punktu widzenia socjologii kultury ważne jest nie tylko określenie grupy osób, których kulturę się bada, ale także wybór określonych aspektów tej kultury poddawanych badaniom. W przypadku kultury informacyjnej obszarem tym jest świadomość informacyjna grupy, wartości, postawy wobec informacji, zachowania użytkowników, etyka korzystania z informacji, a także wytwory wynikające z uczestnictwa w procesie informacyjnym.

aspekty badawcze kultury informacyjnej

Kultura może więc być definiowana w sposób opisowo-wyliczający, ale także normatywny, psychologiczny, strukturalistyczny, historyczny. W stosunku do kultury informacyjnej praktycznym wydaje się zastosowanie sposobu definiowania polegającego na wyliczaniu jej części składowych (głównie zachowań informacyjnych i czynników oddziałujących na te zachowania) oraz na ujmowaniu jej jako zespołu norm obowiązujących użytkowników informacji.

definiowanie opisowo-wyliczające kultury informacyjnej

Definicje normatywne akcentują podporządkowanie normom jako właściwości zachowań kulturalnych (Kłoskowska, 1980, s. 22). Użytkownicy informacji są zobligowani do przyjęcia ustalonych norm i ich przestrzegania, aby nie zostać wykluczonymi z grupy lub pozbawionymi pewnych przywilejów, praw, ale przede wszystkim po to, aby móc w pełni korzystać z informacji. Mają też obowiązek przestrzegania kodeksów regulujących funkcjonowanie w infosferze, a szczególnie w cyberspołeczności oraz wywiązywanie się z powinności względem innych użytkowników informacji (Batorowska, 2012a, s. 18, 21).

definiowanie normatywne kultury informacyjnej

Zastosowanie też mogą znaleźć definicje psychologiczne, w których proces przyswajania kultury polega na uczeniu się i naśladownictwie (wytwarzaniu nawyków). Zdobywanie umiejętności informacyjnych odbywa się bardzo często w sytuacji „podglądania” realizacji działań informacyjnych podejmowanych przez innych użytkowników. Owo wzorowanie się jest szczególnie ważne w sytuacji przechodzenia od doraźnych zachowań informacyjnych użytkowników informacji do ich zachowań nawykowych. Uczenie się przez przykład, naśladowanie wzorów, przebywanie w środowisku uruchamia mechanizmy upodobniania się i przystosowania pozwalające na rozszerzenie informacyjnego horyzontu użytkowników informacji.

definiowanie psychologiczne kultury informacyjnej

definiowanie
strukturalistyczne
kultury
informatycznej

Nie można pominąć również pewnych elementów definicji o charakterze strukturalistycznym, ponieważ w kulturze informacyjnej występują różne kategorie elementów tej kultury, takie jak: materialno-techniczne (infrastruktura informacyjna), społeczne (relacje pomiędzy użytkownikami informacji), ideologiczne (informacja jako towar, wartość) i psychiczne (proces percepcji informacji, dojrzałość informacyjna) oraz powiązania występujące pomiędzy tymi elementami.

definiowanie
historyczne
kultury
informatycznej

Mniej przydatnym do opisu kultury informacyjnej w kontekście kompetencji informacyjnych użytkowników informacji, jest historyczny sposób definiowania kultury lub oparty na jej genezie. Niektórzy badacze traktują kulturę informacyjną, jako poziom rozwoju społeczeństwa informacyjnego uwarunkowany osiągniętym stanem wiedzy, formami współżycia społecznego i stopniem wykorzystania technologii informatyczno-komunikacyjnych (Piątek, 2003, s. 282). W ujęciu historycznym kultura informacyjna jest przejawem wszystkich społeczeństw, także agrarnych i industrialnych. Obszar i jej znaczenie powiększało się wraz z rozwojem technologii informacyjnej rozumianej jako zorganizowany zbiór metod, środków i działań celowych nakierowanych na realizację wszystkich procesów informacyjnych, a osiągnął swoje apogeum w czasach rozwoju technologii informatyczno-komunikacyjnych i neomediów.

kultura
informatyczna
w ujęciu
dystrybucyjnym

Zatem kulturę informacyjną rozpatrywać należy w znaczeniu dystrybucyjnym, tj. jako zbiór cech kultury określonej zbiorowości a zarazem typologicznym, czyli typu tej zbiorowości, w tym przypadku użytkowników informacji. Cechy te są powtarzane przez członków tej zbiorowości, ponieważ w ich świadomości wytworzyły się normy nakazujące działania prowadzące do powielania tych cech.

2.2. Information literacy – biegłość, sprawność, umiejętność, kompetencja, proces badawczy, dyscyplina

kompetencje
informatyczne
jako przedmiot
badań kultury
informatycznej

Współcześnie obszar badań nad kulturą informacyjną koncentruje się wokół teoretycznych zagadnień związanych z kompetencjami informacyjnymi i ich systematyką oraz działań związanych z wypracowaniem metod zmierzających do efektywnego propagowania kultury informacji w społeczeństwie. Carla Basili, profesor *Consiglio Nazionale delle Ricerche* we Włoszech, wprowadza do nauki dziesięć propozycji tez wynikających z analizy zjawiska kompetencji informacyjnych (Basili, 2008, s. 15, 28). Sformułowała je w formie następujących ustaleń: kultura informacyjna wywodzi się z pola badawczego dokumentacji i nauki o informacji; łączy zagadnienia technologiczne i technikę z teorią; jest wiedzą, która obejmuje pola badań różnych dziedzin nauki i różne obszary życia; nie jest ani kulturą informatyczną ani komputerową; jest podstawą istnienia społeczeństwa informacyjnego, ale nie jest kulturą przypisaną wyłącznie temu społeczeństwu; jest przedmiotem i celem polityki edukacyjnej a zarazem polityki informacyjnej państwa; wymaga wprowadzania zmian w systemie

edukacyjnym; information literacy to standard minimum kompetencji informacyjnych. Tezy te opiera z jednej strony na perspektywie dyscypliny, w ramach której kompetencje informacyjne traktowane są jako przejaw kultury informacyjnej i jako przedmiot badań nad informacją. Z drugiej strony zwraca uwagę na perspektywę socjopolityczną, zgodnie z którą kompetencje informacyjne postrzegane są jako swoisty cel polityki edukacyjnej oraz dodatkowo na perspektywę kognitywną, w której kompetencje informacyjne traktowane są jako specyficzne cechy i indywidualne kompetencje jednostki (Jasiewicz, 2012, s. 86). Information literacy traktowana jest przez Carlę Basili w dwojaki sposób, jako proces, który utożsamiany jest z czynnością kształcenia umiejętności informacyjnych oraz rozpowszechniania ich znaczenia w społeczeństwie, aby osiągnęło ono minimalny poziom sprawności w zakresie wyszukiwania, ewaluacji i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł. Postrzegana jest też jako status, czyli stan bycia kompetentnym informacyjnie, tj. posiadania kompetencji do wyszukiwania, ewaluacji i wykorzystywania informacji, który jest rezultatem tego procesu (Batorowska, 2009, s. 10). Oznacza to, że obszar badań information literacy jest bardzo szeroki i ma wiele wspólnych zakresów z różnymi dyscyplinami wiedzy.

W świadomości społeczeństwa polskiego termin information literacy zbyt często utożsamiany jest wyłącznie z elementarnymi umiejętnościami wyszukiwania informacji lub ze szkoleniem tych umiejętności, gdy w literaturze światowej, głównie amerykańskiej, angielskiej, australijskiej, już dawno zyskał rangę dyscypliny wywodzącej swój obszar badawczy z bibliotekoznawstwa, a konkretnie z dokumentacji i nauki o informacji, z bibliografii, archiwistyki, nauki o bibliotece, ale także z metodologii badań naukowych, informatyki itp. Szczególnie silny związek łączy ją z dokumentacją, skąd information literacy zaczerpnęła trzy fundamentalne elementy: wiedzę o różnorodnych źródłach informacji, ewaluację i krytykę źródeł oraz ich typologię (Basili, 2008, s. 18). Teoretyczne komponenty information literacy oparte są jednak na zasadach, strukturze, metodologii wywodzącej się z nauki o informacji, a zwłaszcza z takich jej działów jak architektura systemów informacyjno-wyszukiwawczych, indeksowanie i analizowanie dokumentów, metodologia i ewaluacja źródeł, prawa informacji, etyka korzystania z informacji, użytkownicy informacji, zagadnienia aksjologiczne w pracy z informacją itd.

Problemom definicyjnym i terminologicznym information literacy poświęciły oddzielne rozdziały w swoich książkach autorki zajmujące się różnymi aspektami edukacji informacyjnej (Jasiewicz, 2012, s. 85-122; Kurkowska, 2012, s. 83-126; Piotrowska, 2011, s. 1928; Batorowska, 2009, s. 9-45; Materska, 2007, s. 338-346; Kędzierska, 2007, s. 140-157). Są to rozdziały wzajemnie uzupełniające się, chociaż dotyczące tych samych koncepcji i modeli information literacy, cytujące te same definicje, ale omawiane z różną szczegółowością i zaopatrzone w indywidualne komentarze. Autorki stwierdzają, że w języku potocznym często utożsamia się biegłość i umiejętności ze sprawnościami lub kompetencjami. Jak zauważa Katarzyna Materska, umiejętności informacyjne są fundamentalnym składnikiem wykształcenia, natomiast sprawność akcentuje wymiar wyż-

kultura informacyjna w kontekście

- dyscypliny
- społeczno-politycznym
- kognitywnym

IL jako proces kształcenia umiejętności informacyjnych

IL jako stan bycia osobą kompetentną informacyjnie

IL jako dyscyplina i jej związek z bibliotekoznawstwem

biegłość sprawność umiejętności kompetencja

IL jako
kompetencja
kluczowa

uniwersalne
znaczenie
pojęcia
information
literacy

IL jako
gotowość
do podjęcia
zadań
informatycznych

wytyczne
IFLA
w zakresie
information
literacy

szej biegłości, doskonalenia i profesjonalizmu (Materska, 2007, s. 340). Umiejętność, jak pisze Wacław Strykowski, będąca „wiedzą proceduralną (wiedzieć jak) stanowi sedno kompetencji”. Dlatego optuje on za używaniem definicji, w której kompetencja to „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia” (Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003, s. 23). Kompetencje stanowią więc kwalifikacje niezbędne do wykonywania określonego zadania. Tadeusz Piątek kompetencje odnosi do dziedzin pracy, w których dana osoba jest kompetentna. Wykorzystuje to pojęcie do opisu wiedzy, jakiej oczekuje się od ludzi oraz umiejętności potrzebnych do skutecznego odegrania określonych ról. Wyróżnia też tzw. kompetencje kluczowe, jako podstawowe, dzięki którym możliwe jest osiągnięcie innych kompetencji (Piątek, 2010, s. 19). Do tych kompetencji, podobnie jak Barbara Kędzierska, zalicza kompetencje informacyjne (Kędzierska, 2007, s. 140).

Jak wielokrotnie podkreślałam w tej pracy, kompetencje informacyjne definiowane są zarówno w bardzo wąskim zakresie (sprawność, umiejętność), jak i szerokim (proces badawczy, dyscyplina wiedzy). Są też głosy negujące powstałe koncepcje information literacy, uznając je za zbyt abstrakcyjne, ponieważ można je odnieść co najwyżej do wiedzy i umiejętności opisywanych poprzez zdolności i zachowania, a nie specyficzną tematykę (Kurkowska, 2012, s. 91). Współcześnie termin ten nabiera bardziej uniwersalnego znaczenia oznaczając proces przygotowywania do racjonalnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym oparty na edukacji i wychowaniu informacyjnym jednostki oraz dążeniu do rozwoju jej kultury informacyjnej. Kompetencje informacyjne przyczyniają się bowiem do pobudzenia aktywności społecznej ludzi, rozumienia idei kształcenia przez całe życie, uczenia się aby wiedzieć, walki z wykluczeniem informacyjnym, przeciążeniem informacyjnym, smogiem itd. Są więc sumą ich umiejętności informacyjnych oraz postaw jakie reprezentują wobec informacji, jej narzędzi i technologii.

Próby zestawienia sposobów definiowania umiejętności informacyjnych dokonał Waldemar Furmanek. W ujęciu podmiotowym określił je jako gotowość do podjęcia zadań informacyjnych i możliwość dostosowania ich do zmieniających się warunków, w jakich mają być wykonane. Zadaniem tymi są przede wszystkim ocena sytuacji wyjściowej, określenie braku lub nadmiaru informacji ze względu na cel, a następnie podejmowanie dalszych czynności prowadzących do realizacji celu zadanego (Furmanek, 2002b, s. 113-128).

Podobnie umiejętności informacyjne traktowane są w *Międzynarodowych Wytycznych dotyczących kompetencji informacyjnych* opracowanych pod kierunkiem Jesús Lau'a przez Sekcję Information Literacy działającą w strukturach IFLA. Opracowując te wytyczne IFLA chciała zachęcić teoretyków i praktyków z całego świata do szukania odpowiedników pojęcia information literacy w ich językach. Zaproponowano następujące rozumienie tego pojęcia: IL to kompetencje informacyjne zakładające zdolność do zidentyfikowania potrzeby informacyjnej oraz kompetencje i umiejętności do zlokalizowania, oceny i efektywnego wykorzystania informacji (Lau, 2006, s. 69). Koncepcja information literacy przedstawiona w *Wytycznych* (schemat 3) nie jest jednak precyzyjna

i dopuszcza różne interpretacje poprzez uwzględnienie możliwości wliczenia do information literacy także innych kompetencji, niż informacyjne. Natomiast eksponowanie w niej tylko kontekstu edukacyjnego poprzez takie elementy, jak: edukacja użytkowników, szkolenie użytkowników, szkolenie biblioteczne, szkolenie w zakresie wyszukiwania informacji, upraszcza rozumienie information literacy ograniczając je do prowadzenia kursów z zakresu korzystania z informacji (Lau, 2006, s. 18).

Również uproszczone rozumienie kompetencji informacyjnych zaproponowane zostało w *Katalogu kompetencji medialnych i informacyjnych* opracowanym w ramach programu „Cyfrowa Przyszłość” przez Fundację Nowoczesna Polska. Katalog odnosi się do kompetencji dzieci, młodzieży i osób dorosłych, które rozwijają je w ramach różnych form kształcenia ustawicznego oraz w sposób nieformalny. Dlatego ich wykaz został podzielony na trzy grupy odzwierciedlające poziom zaawansowania uczących się (minimalny, optymalny, mistrzowski). Celem autorów tego wydawnictwa jest stworzenie takiej definicji IL, która pozwoliłaby na przeprowadzenie badań stanu tych kompetencji a także sposobów ich wykorzystywania, rodzajów aktywności twórczych, efektywności i bezpieczeństwa korzystania z informacji (Dąbrowska i inni, 2012, s. 6-7). Twórcy *Katalogu* wychodzą z założenia, że celem edukacji informacyjnej jest information literacy i dążenie do osiągnięcia określonego poziomu tych kompetencji. Wprowadzają też pojęcie ‘konwergencji kompetencji’ aby uwypuklić znaczenie systemowego podejścia do problematyki kształtowania postaw twórczych i kompetencji korzystania z informacji w różnych jej formach. W *Katalogu* wyodrębniono 8 kategorii odzwierciedlających podstawowe pola tematyczne przypisane edukacji informacyjnej i medialnej. Zaliczono do nich: korzystanie z informacji, relacje w środowisku medialnym, język mediów, kreatywne korzystanie z mediów, etyka i wartości w komunikacji i mediach, prawo w komunikacji i mediach, bezpieczeństwo w komunikacji i mediach, ekonomiczne aspekty działania mediów (Dąbrowska, 2012, s. 10). Kategoria „korzystanie z informacji” odpowiada information literacy, definiowanej jako suma wiedzy i umiejętności warunkujących efektywne korzystanie z zasobów informacyjnych, obejmujące sferę źródeł informacji, wyszukiwania informacji, krytycznego podejścia do informacji i wykorzystania informacji (Dąbrowska, 2012, s. 12, 25-30). Jest to bardzo uproszczone podejście do koncepcji information literacy, dalekie od rozumienia go w kategoriach kultury informacyjnej i mogące mieć niekoniecznie korzystne implikacje podczas opracowywania programów nauczania w zakresie edukacji informacyjnej.

Różnorodność rozumienia koncepcji information literacy najlepiej została zobrazowana poprzez porównanie ze sobą trzech z nich, najbardziej znanych, obowiązujących i wykorzystywanych na świecie. Należy do nich koncepcja pomiaru IL opracowana przez Chistine S. Doyle oparta na zestawie wskaźników do ustalania poziomu kompetencji informacyjnych i na wykazie atrybutów wymaganych od osoby kompetentnej informacyjnie. Kolejna koncepcja jest na relacyjnym modelu opracowanym przez Christine S. Bruce obrazującym różne sposoby doświadczania przez badanych zjawiska information literacy. Badacz-

katalog kompetencji medialnych i informacyjnych „Cyfrowa Przyszłość”

konwergencja kompetencji

celem edukacji informacyjnej ma być IL jako umiejętność korzystania z informacji

trzy podstawowe koncepcje information literacy

koncepcja Ch. S. Doyle

koncepcja Ch. S. Bruce

ka ta wyszła z założenia, że nie da się zmierzyć poziomu kompetencji informacyjnych jednostki, bo nie jest to zjawisko wymierne, więc nie daje odpowiedzi w jakim stopniu została dana umiejętność opanowana. Można natomiast opisać w jaki sposób IL jest doświadczana przez osoby, jaka jest ich świadomość rozumienia IL i czego się one nauczyły. W modelu tym odzwierciedlony jest sposób myślenia o information literacy w kategoriach różnych relacji pomiędzy informacją, a korzystającymi z niej użytkownikami i uwzględnione takie jej elementy jak: „sposób myślenia o informacji, waga intuicyjnego aspektu użycia informacji, sfera budowania wiedzy i mądrości, społeczna natura information literacy, włączenie możliwości przekształcania informacji w wiedzę i przekształcania ludzi w prawdziwych użytkowników informacji, a nie tylko wyposażonych w narzędzia informacyjne” (Kurkowska, 2012, s. 108). Trzecią koncepcję wypracowali Jeremy J. Shapiro i Shelley K. Hughes określając information literacy jako sztukę wyzwoloną i samodzielną dyscyplinę naukową, której przedmiotem jest człowiek funkcjonujący w świecie informacji oraz krytyczna refleksja nad naturą informacji samej w sobie, nad jej kontekstem społecznym, kulturowym, technicznym i filozoficznym (Próchnicka, 2007, s. 443-444).

koncepcja
J. J. Shapiro,
S. K. Hughes

Ponieważ odwoływałam się do tych koncepcji, a także zostały starannie opisane przez Ewę J. Kurkowską i Justynę Jasiewicz, przytoczę tylko najważniejsze konkluzje, które wynikają z lektury książek w/w autorek.

Zwraca się w nich uwagę na fakt, że koncepcja information literacy stała się atrakcyjną propozycją stworzenia jakościowo nowego modelu edukacji informacyjnej, zrywającego z dotychczasową praktyką szkoleń bibliotecznych (Kurkowska, 2012, s. 87). U podstaw tego kształcenia leży wiedza o zachowaniach informacyjnych użytkowników, źródłach tych zachowań, ich kierunkach i uwarunkowaniach (Próchnicka, 2007, s. 443).

information
literacy
a behawioryzm
i konstruktywizm

Dyskusja na temat information literacy zbiegła się z dyskursem naukowym na temat korzyści dla edukacji wynikających z zastosowania metod nauczania opartych na behawioryzmie, kognitywizmie, konstruktywizmie i konektywizmie. Do najbardziej przydatnych metod nauczania wykorzystywanych w przygotowywaniu młodzieży do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjny zalicza się te, które oparte są na teorii konstruktywizmu i konektywizmu. Zmiany w modelach uczenia się są wynikiem transformacji społeczeństwa informacyjnego w społeczeństwo wiedzy. Dlatego nowoczesne koncepcje dydaktyczne odchodzą od modelu behawioralnego, opartego na eksponowaniu pamięci w trakcie uczenia się (tzw. encyklopedyzmu) oraz na przekazywaniu informacji przez nauczyciela i kierowaniu przez niego procesem uczenia się. Popularność zyskują takie metody, które wymagają od uczącego się, między innymi aktywnego myślenia, myślenia systemowego, kreatywnego działania, samodzielnego konstruowania wiedzy, innowacyjności, komunikowania się, współpracy w zespole i przede wszystkim współtworzenia. Proces nauczania ewoluje zatem w stronę metanauczania eksponującego przede wszystkim samodzielne uczenie się. Celem tego „nauczania o nauczaniu” ma być przygotowanie uczniów do ustawicznego samokształcenia polegającego na kształceniu kompetencji informacyjnych, w tym kompetencji w zakresie pozyskiwania i przekształcania

proces
nauczania
staje się
metanaucaniem

wiedzy. W społeczeństwie informacyjnym fundamentalne znaczenie ma bowiem edukacja permanentna, a szkoła zarządzająca wiedzą ma przygotowywać młodzież do procesu kształcenia przez całe życie (Batorowska, 2012b, s. 22-23).

Koncepcja Christine S. Doyle wpisuje się zatem w koncepcję behawioralnego podejścia do procesu dydaktycznego, gdyż oparta została na konieczności osiągnięcia konkretnego zestawu umiejętności, które można zmierzyć i ocenić. W zestawie 10 atrybutów charakteryzujących osobę przygotowaną informacyjnie na ostatnim miejscu wymieniono umiejętność używania informacji w procesie myślenia krytycznego i rozwiązywania problemów. Model ten nie jest jednak do końca spójny, bo jak podkreśla Ewa Kurkowska „czerpie także z metod typowych dla konstruktywizmu – podkreślając znaczenie uczenia problemowego, samodzielnego dochodzenia do rozwiązywania problemów, uczenia się w oparciu o zasoby” (Kurkowska, 2012, s. 102).

Natomiast model wypracowany przez Christine S. Bruce wpisuje się w koncepcję konstruktywizmu, zakładając, że information literacy jest procesem indywidualnie tworzonym przez każdego użytkownika informacji. Badaczka ta ustaliła siedem kategorii doświadczeń związanych z information literacy, które można określić siedmioma odrębnymi koncepcjami tego zjawiska. Wyróżnia koncepcję technologii informacyjnej (IL postrzegana i doświadczana jest jako korzystanie z TI do wyszukiwania informacji i komunikacji), koncepcję źródeł informacji (IL postrzegana i doświadczana jest jako wyszukiwanie informacji w różnych rodzajach źródeł), koncepcję procesu informacyjnego (IL postrzegana i doświadczana jest jako przeprowadzanie procesu informacyjnego), koncepcję kontroli informacji (IL postrzegana i doświadczana jest jako kontrolowanie informacji), koncepcję tworzenia wiedzy (IL postrzegana i doświadczana jest jako rozwijanie własnej wiedzy o nowe pola zainteresowań), koncepcję poszerzania wiedzy (IL postrzegana i doświadczana jest jako wykorzystanie wiedzy i własnych poglądów w celu uzyskania nowych opinii), koncepcję mądrości (IL postrzegana i doświadczana jest jako mądre wykorzystanie informacji dające także korzyści innym). Szczególnie ta ostatnia kategoria koreluje z postrzeganiem information literacy jako sposobu rozwijania dojrzałości informacyjnej jednostki, a więc jest bliska rozumieniu przez mnie pojęcia kultury informacyjnej. IL jako koncepcja mądrości wiąże się z roztropnym korzystaniem z informacji zgodnie z zasadami etyki. Ewa Kurkowska cytując słowa Ch. S. Bruce, pisze „mądrość jest tu postrzegana jako wartość dodana w procesie wykorzystania informacji. Sugeruje świadomość osobistych wierzeń, wartości, postaw. Użycie informacji następuje poprzez ułożenie jej w szerokim kontekście i dzięki temu może zyskać zupełnie nowe znaczenie i w jakościowo różny sposób być użyta” (Kurkowska, 2012, s. 107-108). Uczenie się o zjawisku information literacy jako całości, dotyczy między innymi rozumienia jej istoty i umiejętności podejścia do tego zjawiska na różne sposoby, pojmowania informacji jako subiektywnej i zmiennej w charakterze, używania jej efektywnie w danym kontekście, doceniania jej społecznej natury itd. Przedstawione efekty uczenia się wskazują na traktowanie information literacy jako zjawiska wieloaspektowego. Koncepcja IL zmienia się także w zależności od środowi-

behawioralna
koncepcja IL
Ch. S. Doyle

konstruktywistyczna
koncepcja IL
Ch. S. Bruce

siedem
kategorii
doświadczania
information
literacy

IL jako
koncepcja
mądrości

model
SCONUL

konceptje
J.J. Shapiro
i S.K. Hughes
oraz
S. Webber
i B. Johnston

IL jako
samodzielna
dyscyplina
i oddzielny
przedmiot
kształcenia

ska z którego pochodzi osoba doświadczająca IL i od jej osobistych doświadczeń w pracy z informacją. Takie postrzeganie information literacy pozwoliło tej badaczce określić rolę IL w tzw. świadomym uczeniu się, które uznaje za jedną z propozycji kształcenia we współczesnym świecie nadmiaru informacji. Koncepcja Ch. S. Bruce została wykorzystana do stworzenia modelu kształcenia tych kompetencji, znanego powszechnie jako model SCONUL – Information Skills Model (Batorowska, 2009, s. 43-45). Jak podkreśla Justyna Jasiewicz, jego największą zaletą jest wykorzystanie kompetencji użytkowników informacji do samodoskonalenia poprzez włączenie swoich dotychczasowych doświadczeń (zdobytych, np. w procesie samouctwa informacyjnego) do powtarzalnego cyklu zaspokajania potrzeb informacyjnych (Jasiewicz, 2012, s. 117).

Kolejna koncepcja information literacy nawiązuje do wizji edukacji Jeana Condorceta postrzeganej jako droga do wolności politycznej i ludzkiego szczęścia (Jasiewicz, 2012, s. 107). Myśl tę podjęli Jeremy J. Shapiro i Shelley K. Hughes dostrzegając powszechność i uniwersalność *information literacy* i uznając ją jako nowoczesną sztukę wyzwoloną XXI wieku, która decyduje o wolności człowieka w społeczeństwie informacyjnym. Information literacy dostarcza bowiem wiedzy nie tylko na temat co i jak stosować, ale też dlaczego. Kulturę informacyjną łączą zatem z wiedzą o informacji i korzystaniu z niej, z umiejętnością dostrzegania społecznych, kulturowych i filozoficznych kontekstów korzystania z informacji, z refleksją na jej temat, z refleksją nad information literacy jako całością i wielowymiarową filozofią. Takie podejście do information literacy gwarantuje według nich przygotowanie ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym i jest podstawą ich humanistycznego wychowania. Służy także postępowi społecznemu i przeciwdziała procesowi wykluczenia społecznego, poprzez przygotowanie do uczenia się przez całe życie. (Jasiewicz, 2012, s. 107, 108; Próchnicka, 2007, s. 445).

Podobnie information literacy postrzegają Bill Johnston i Sheila Webber, którzy uznając ją jako samodzielną dyscyplinę naukową, przeciwstawiają się niebezpieczeństwu ograniczenia jej tylko do „nie powiązanych ze sobą jednostek wiedzy i umiejętności, pozbawionych szerszego kontekstu, których przyswojenie może zostać w pewnym momencie uznane za ukończone” (Kurkowska, 2012, s. 111). IL definiują jako zespół odpowiednich zachowań informacyjnych prowadzących do uzyskania informacji dopasowanej do potrzeb użytkownika, w celu etycznego i mądrego ich wykorzystania w społeczeństwie (Derfert-Wolf, 2005, online). Ustalono zatem, że information literacy łączyć należy z uświadomieniem potrzeby informacyjnej, z umiejętnością dotarcia do źródeł informacji i odszukania w nich potrzebnych informacji, z potrzebą oceny wyników tego poszukiwania i umiejętnością krytycznego myślenia, z wiedzą jak wykorzystać uzyskane wyniki, a nade wszystko z odpowiedzialnością i etyką w pracy z informacją, umiejętnością komunikowania się i dzielenia pozyskaną informacją i wiedzą, a także umiejętnością zarządzania informacją i pozyskaną wiedzą. W koncepcji Billa Johnston’a i Sheili Webber information literacy związana jest bardziej z problematyką funkcjonowania społeczeństwa w ogóle, społeczeństwa o określonej kulturze, systemie wartości itd., niż tylko z bibliote-

koznawstwem i informacją naukową, oraz że nie należy podporządkowywać jej innym dyscyplinom. Ważne ustalenia dotyczą także sposobów zaangażowania studentów w bardziej zaawansowane umiejętności związane z IL poprzez wprowadzanie metod kształcenia wzmacniających refleksję, namysł i zastanowienie się (Kurkowska, 2012, s. 111). Podobnie jak kultura informacyjna, information literacy pojmowana w ten sposób, mogłaby stanowić odrębny przedmiot nauczania i uczenia się.

IL według
B. Johnston
i S. Webber
stanowi
samodzielną
dyscyplinę

Wiesław Babik, w wyniku analizy wielu definicji kultury informacyjnej funkcjonujących w literaturze polskiej i obcej stwierdza, że ulega ona z jednej strony konceptualizacji poszerzając swój zakres, ale także rozszerza pole zastosowań praktycznych i w ten sposób bliższa staje się pojęciu information literacy. W tej kwestii badacz zajmuje stanowisko, że „wymienione terminy uzupełniają się, jeden jest konsekwencją drugiego i żaden z nich nie może istnieć bez pozostałych” (Babik, 2012a, s. 32).

Każda z przedstawionych koncepcji information literacy wpływa na kształtowanie polityki w zakresie edukacji informacyjnej i może przyczynić się do wchłonięcia jej obszaru tematycznego przez edukację informatyczną lub edukację medialną do rozproszenia jej treści pomiędzy przedmiotami usankcjonowanymi podstawami programowymi kształcenia ogólnego, bądź do stworzenia oddzielnego przedmiotu nauczania, który łączyłby aspekt technologiczny i kulturowy o nazwie kultura informacyjna, pedagogika informacyjna, wychowanie informacyjne itp.

2.3. Kultura informacyjna w ujęciu wybranych dyscyplin wiedzy

Używanie tego samego pojęcia, jakim jest ‘kultura informacyjna’ w tekstach z zakresu kultury organizacyjnej, informatyki, nauki o informacji, edukacji, pedagogiki może sugerować, że opisywane zjawiska są identyczne. Ale tak nie jest.

Przykładem mogą być nauki ekonomiczne, w których omawiany termin już dawno włączony został do systemu pojęciowego dyscypliny. Kulturę traktowaną jako „układ wyuczonych zachowań i rezultatów zachowań, których elementy składowe są wspólne dla członków danego społeczeństwa i przekazywane w jego obrębie” odniesiono do rozumienia kultury organizacyjnej. Obejmuje ona problematykę wartości i postaw realizowanych w danej instytucji, norm i procedur postępowania oraz standardów relacji pracowniczych. Według Czesława Sikorskiego obejmuje ona „normy i wartości wyznaczające specyficzny sposób zachowania się uczestników danej organizacji, różniące tę organizację od innych” (Sikorski, 2002, s. 233). Powstaje w codziennym funkcjonowaniu firmy i decyduje o jej tożsamości i niepowtarzalności.

kultura
informacyjna
w literaturze
ekonomicznej

definicja
kultury
organizacyjnej

Kulturę tę tworzą „przyjęte przez grupę założenia wypracowane podczas wspólnego rozwiązywania problemów, które są na tyle skuteczne, że warto nauczyć ich nowych członków organizacji” (Kosecka-Ławik, 2004, s. 164). Założenia te stanowią zarazem pierwszy poziom kultury organizacyjnej we wzorcu tej kultury. Wyodrębniony jest także poziom drugi, który tworzą zarówno

komponenty kultury
organizacyjnej
• założenia
• wartości
• artefakty

struktura kultury
firmy

deklarowane jak i przestrzegane normy i wartości. Mają one wymiar moralny i stanowią istotę tej kultury. Ostatni poziom tworzą artefakty. Elżbieta Barbara Zybert przyjmuje za Edgarem Scheinem ich podział na językowe (język, mity, legendy), behawioralne (ceremonie, rytuały) i fizyczne (sztuka, technologia, produkty materialne) (Zybert, 2004a, s. 83). Służą one głównie do budowania tożsamości i wizerunku organizacji oraz wpływają w zasadniczym stopniu na osiągnięcie przez nią sukcesu.

Opierając się na takim rozumieniu kultury firmy, Zygmunt Ryznar wyodrębnia w niej trzy podstawowe składniki, tj. kulturę komunikacyjną, kulturę informacyjną i kulturę biznesową (Ryznar, 2001, online). Do kultury komunikacyjnej zalicza kanały i formy kontaktowania się pracowników ze sobą i z klientami, a także różne formy negocjacji i przekazywania informacji w obrębie firmy. Do jej zakresu wlicza również umiejętność współpracy z ludźmi pochodzącymi z innych sfer kulturowych lub zawodowych, a także zdolność pracy w różnych środowiskach.

Aby zagwarantować w firmie sprawny przepływ informacji nie wystarczyć drożne kanały komunikacyjne. W proces ten musi być włączona kultura informacyjna definiowana jako „dbałość o wysoką jakość danych źródłowych, zdolność pracy grupowej, w tym zdolność przekazywania rzeczowych, jednoznacznych informacji i dzielenia się wiedzą, umiejętność korzystania z komputerowych zasobów informacyjnych, umiejętność wykorzystania informacji w procesach decyzyjnych, zdolność uczenia się poprzez kojarzenie interdyscyplinarnych informacji, zdolność wielowymiarowego myślenia itp.”. Natomiast kulturę biznesową wiąże z rozumieniem procesów biznesowych w całej branży (Ryznar, 2001, online).

Miejsce kultury informacyjnej wśród innych terminów używanych do jej określenia przez autorów publikacji z zakresu ekonomii i informatyki przedstawia rysunek 4.

cechy kultury
informacyjnej jako
komponentu kultury
organizacyjnej

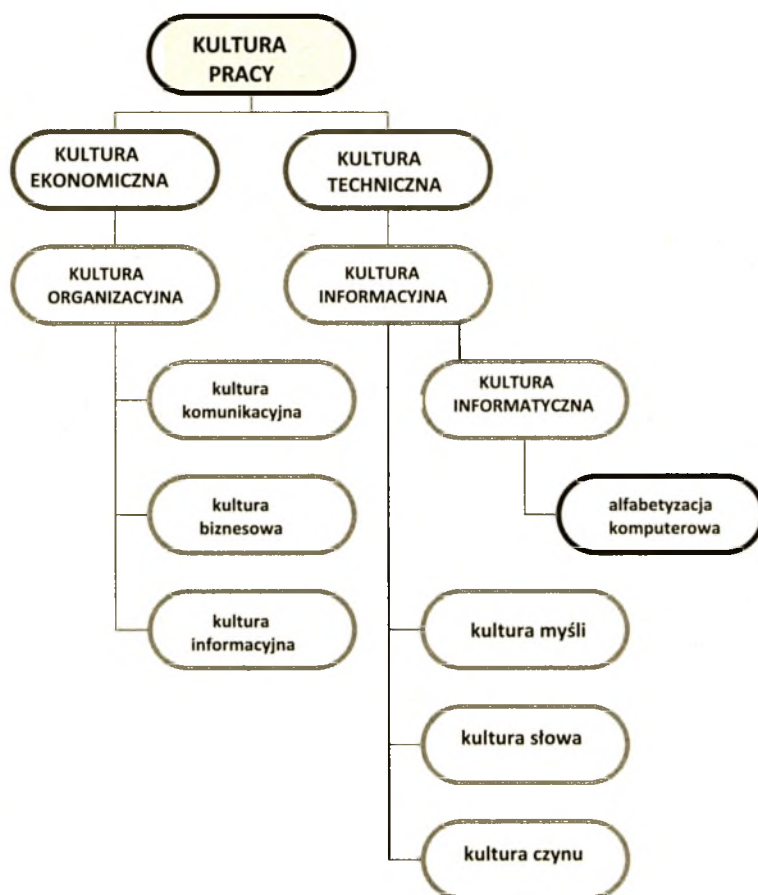
Kultura informacyjna stanowi także ważny komponent kultury organizacyjnej. Barbara Łukasik-Makowska udowadnia, że wysoki poziom kultury organizacyjnej implikuje dbałość o informacje i podziela pogląd, że kulturę tę cechuje: traktowanie informacji jako dobra wspólnego, gotowość do dzielenia się informacją, otwarty system komunikacyjny, stymulowanie komunikacji bezpośredniej, szybkie pozyskiwanie i przetwarzanie informacji, niwelowanie chaosu informacyjnego, korzystanie z wielu źródeł wiedzy, gromadzenie i rozpowszechnianie wiedzy (Łukasik-Makowska, 2004, s. 60).

Kulturę informacyjną utożsamia się też często z zespołem kompetencji wymaganych od pracownika i nieodzownych do zapewnienia firmie rozwoju. W tym kontekście traktuje się ją jako zespół zachowań kulturowych mających na celu „eliminowanie syndromu grupowego myślenia, opartego na zasadzie wzajemnego podtrzymywania jednej koncepcji, czyli tworzenia iluzorycznej jedynomyślności nakazującej wstrzymanie się z wyrażaniem wątpliwości” (Ryznar, 2001, online). Jak pisze Zygmunt Ryznar, konsekwencją tego syndromu jest tendencyjność selekcji informacji, uproszczanie obrazu sytuacji oraz ograniczanie liczby pomysłów. Autor ten posługuje się także pojęciem

'kultury informacyjnej firmy'. Organizacja charakteryzująca się taką kulturą dba w głównej mierze o szeroko rozumianą jakość danych, efektywność wykorzystywania systemów informatycznych i baz danych (Ryznar, 2001, online).

kultura informacyjna firmy

Rys. 4 Usytuowanie 'kultury informacyjnej' wśród innych pojęć używanych do jej określenia



Źródło: Opracowanie własne.

W kulturze organizacyjnej firmy wyróżnia się nie tylko kulturę komunikacyjną, informacyjną i biznesową. Donald A. Marchand biorąc pod uwagę czynniki wpływające na formę i jakość komunikowania organizacji proponuje dokonanie podziału kultury informacyjnej na kulturę badawczą (w aspekcie antycypacji), w której menedżerowie i pracownicy poszukują informacji, aby lepiej przewidzieć przyszłość oraz przystosować się do przyszłych trendów; kulturę odkrywczą (w aspekcie tworzenia), w której menedżerowie i pracownicy są otwarci na nowe, pozytywne postrzeganie kryzysu i radykalnych zmian oraz szukają sposobów stworzenia przewagi konkurencyjnej; kulturę funkcjonalną (w aspekcie kontroli), w której menedżerowie i pracownicy wykorzystują informacje jako sposób egzekwowania władzy lub wpływów; kulturę dzielenia się (w aspekcie adaptacyjnym), w której menedżerowie i pracownicy ufają sobie na tyle, aby wykorzystywać informację do adaptacji i poprawy wyników (Marchand, 1988, s. 6-8). W typologii tej kultura informacyjna rozumiana jest jako system wartości, postaw i zachowań, które bezpośrednio oddziałują na procesy

podział kultury informacyjnej

- badawcza
- odkrywczą
- funkcjonalną
- adaptacji

gromadzenia, organizowania, przetwarzania, udostępniania i wykorzystywania informacji w firmie. Powołując się na artykuł Donalda Marchanda, Williama Kettingera oraz Johna Rollinsa, Wiesław Babik dodaje, że jest to kultura informacyjna charakteryzująca się integralnością, czyli akceptowaniem indywidualnym i społecznym działalności informacyjnej; formalnością, czyli preferowaniem informacji pochodzących ze sprawdzonych źródeł informacji; kontrolą, czyli ewaluacją jakości informacji; przejrzystością, czyli dzieleniem się informacją o błędach w celu uniknięcia ich w przyszłości; dzieleniem się informacją z innymi w celu zachęcenia do reakcji na zmiany w otoczeniu informacyjnym (Babik, 2012a, s. 34).

nowa era ekonomii
oparta na kapitale
intelektualnym

Dlaczego tak ważne miejsce w naukach ekonomicznych zajmuje obecnie kultura informacyjna? Na to pytanie odpowiadają autorzy artykułu o kulturowych uwarunkowaniach wywiadu gospodarczego. Ryszard Borowiecki i Mirosław Kwieciński zwracają uwagę na powstanie nieuniknionych zmian w funkcjonowaniu przedsiębiorstw w tzw. „erze nowej ekonomii”, charakteryzującej się dominacją informacji i kapitału intelektualnego w procesach gospodarczych. Te nowe warunki wymuszają konieczność tworzenia podstaw informacyjnych podejmowania decyzji strategicznych przez firmy. Zmiany te, jak piszą, „wynikają z kształtowania nowej kultury organizacyjnej, w tym szczególnie kultury informacyjnej, która służyć powinna zapewnieniu sprawnego obiegu i wymiany informacji wewnątrz firmy i z jej otoczeniem”. Kultura informacyjna ma według nich do spełnienia ważną rolę także w procesie ochrony i zabezpieczenia informacji, wpływając w ten sposób na ochronę dorobku konkurencyjnego firmy (Borowiecki, Kwieciński, online).

umiejętności
informacyjne
pracowników
firmy i jej klientów
warunkiem rozwoju
przedsiębiorstwa

Wymienione sposoby określenia kultury informacyjnej ukształtowane zostały w okresie transformacji sposobu działalności i organizacji współczesnego przedsiębiorstwa, opartej na informacji. Sukces przedsiębiorstwa zależy, jak konkluduje Barbara Torlińska, od sprawności operowania informacją w warunkach szybkich zmian i globalizacji rynku (Torlińska, 2004, s. 378). Dlatego informacja zyskuje w tej sytuacji nowe znaczenie. Aby osiągnąć sukces zarówno pracownicy, jak i klienci muszą być wyposażeni w nowe umiejętności związane z wykorzystaniem i przetwarzaniem informacji. Zadaniem pracodawców staje się rygorystyczne egzekwowanie od pracowników rozumienia znaczenia informacji dla rozwoju przedsiębiorstwa. Świadomość informacyjna ma więc decydujące znaczenie w zapewnieniu skutecznego działania firmy i jej prosperity.

Podsumowując, przedmiotem badań prezentowanej tu kultury są zachowania i postawy pracowników, najczęściej konkretnej firmy, zgodne z informacyjnym wzorcem działalności przedsiębiorstwa, umożliwiającym zachowanie jego ekspansywności i przetrwanie.

komponenty
kultury
informatycznej
• kultura pracy
• kultura osobista
• wiedza
informatyczna

Bardzo ważnym komponentem kultury informacyjnej pracowników i klientów firmy są także ich kompetencje informatyczne, utożsamiane często z kulturą informatyczną jednostki. Urszula Grześkowiak, określa ją jako połączenie wiedzy informatycznej z umiejętnościami wykonywania pracy zawodowej w sposób optymalny, czyli z kulturą pracy (Batorowka, 2009, s. 50). Od niej i od kultury osobistej (utożsamianej z ogładą i obyciem) uzależnia poziom

kultury informatycznej. Konieczność ciągłego doskonalenia narzędzi pracy, sposobów działania i zachowania się oraz walka z zakorzenionymi przyzwyczajeniami opóźniają według niej pełne wykorzystanie narzędzi informatycznych. Dlatego popularyzowanie wiedzy oraz kształcenie i wychowanie informatyczne mają decydujące znaczenie dla krzewienia kultury informatycznej, której poziom podnieść można tylko poprzez zintegrowany system szkoleń pracowników. W tym zawężonym ujęciu pojęcie kultury informatycznej sprowadza się do wymuszonej przez rynek pracy znajomości nowoczesnych technologii informatycznych narzuconych pracownikom danej firmy lub jej potencjalnym klientom. Zakłada się nawet, że brak kultury informatycznej użytkowników może stać się główną przyczyną niepowodzeń i zahamowań w rozwoju zinformatyizowanych gałęzi gospodarki.

Według Krystyny Polańskiej o kulturze informatycznej danej grupy osób świadczą następujące elementy tej kultury: dostęp do komputera, wiedza informatyczna, umiejętność algorytmicznego myślenia; zakres wykorzystania komputera; stosunek emocjonalny do zjawiska komputeryzacji i jego przejawów (Polańska, 2004b, s. 297, 307). W ten sam sposób kulturę informatyczną interpretuje Agnieszka Szewczyk, przypisując jej przytoczone powyżej cechy. Definiuje ją jako sumę wiedzy informatycznej i infrastruktury informatycznej oraz konsekwentnego dążenia do zmiany stanu zbiorowej świadomości informatycznej. (*Dylematy ...* 2004, s. 54, 62-63).

Także Barbara Kędzierska proponuje używanie tego określenia dla podkreślenia priorytetowego znaczenia kompetencji informacyjnych i uznania ich jako warunku aktywności człowieka we współczesnej rzeczywistości (Kędzierska, 2004, s. 398). Natomiast Arkadiusz Wąsiński próbuje poszerzyć definicję kultury informatycznej o nowe elementy. W badaniach diagnostycznych skoncentrował swoją uwagę na kulturze informatycznej nauczycieli szkół podstawowych. Podjął w nich próbę ustalenia, czy zjawisko kultury informatycznej występuje w postaci praktyki pedagogicznej. Założył, że pojęcie 'kultury informatycznej' wyraża się w następujących obszarach rzeczywistości społecznej: przedmiotowym (baza informatyczna), podmiotowym (postawy społeczne wobec informatyki) i twórczym (piśmiennictwo informatyczne oraz strategia projektowania i stosowania) (Wąsiński, 2000, s. 67). W ujęciu tym zwrócono uwagę na konieczność odniesienia kultury informatycznej do postaw nauczycieli wobec środków informatyki i ich roli w rozwoju dzieci i młodzieży. W ten sposób nawiązano do używanego przez Waldemara Furmanka pojęcia 'kultury informatycznej' jako postawy człowieka wobec środków informatyki i ich roli w rozwoju współczesności (Furmanek, 2002a, s. 63). Wykorzystane zostało ono także przez Tadeusza Piątka w badaniach nad efektami procesów rozwijania postaw studentów wobec technologii informacyjnych (Piątek, 2003, s. 284).

Nowe jakościowo, zhumanizowane podejście do kultury informatycznej, traktowanej jako „częstka osobistej kultury człowieka” prezentują Marcin Poprzyczki i Stanisław Ubermanowicz. Definiują ją jako „wyższą od alfabetyzacji formę uświadomienia uzewnętrznianą w etyce zachowań, w roztropności i trafności wyborów, co wynika raczej z wiedzy ogólnej, niż z biegłego znanstwa

komponenty kultury informatycznej wg A. Szewczyk i K. Polańskiej

kultura informatyczna jako suma

- wiedzy informatycznej
- infrastruktury informatycznej
- postaw
- pedagogicznego aspektu stosowania ti

zhumanizowane podejście do kultury informatycznej

komputera” (Ubermanowicz, Paprzycki, 1996, s. 88). W tym ujęciu kultura informacyjna przejawia się eksponowaniem etycznych zachowań oraz refleksyjnym korzystaniem z informacji i technologii informacyjnych, w celu podkreślenia, że sprawność w posługiwaniu się środkami informatyki powinna być tylko dodatkiem do systemu wiedzy i umiejętności posługiwania się informacją w życiu człowieka (Furmanek, 2002a, s. 64). Technologia informacyjna, już od początku komputeryzacji poszczególnych sektorów gospodarki i życia człowieka, była traktowana jako sfera działalności człowieka obejmująca zarówno druk książek, reprografię, telefonię, radiofonię i telewizję, maszynopisanie i informatyką (Lenk, 1987, s. 401).

elementy
różnicujące
definicje
kultury
informatycznej

Autorów przytoczonych definicji kultury informatycznej łączy przekonanie, że u jej podstaw leży zarówno wiedza, jak i infrastruktura informatyczna. O ich odrębności stanowi jednak odmienne spojrzenie na element łączący oba składniki kultury. Jest nim między innymi: świadomość informacyjna, etyka, postawy, inteligencja, organizacja, motywacje, efektywność, aspekt pedagogiczny (wychowanie), a także kultura pracy, kultura organizacyjna, kultura osobista, kultura języka, myśli i czynu. Wszystkie one mogą odnosić się do podmiotu kultury informatycznej, czyli do użytkownika. Badając je zaobserwowano pewne prawidłowości.

modelowa
konceptja
kultury
informatycznej
społeczeństwa

Skoncentrowanie uwagi na tych zagadnieniach doprowadziło Krystynę Polańską i Elżbietę Konarską do stworzenia struktury uczestników tej kultury, nazywanej przez badaczki modelową koncepcją kultury informatycznej społeczeństwa. Krystyna Polańska wyróżniła pięć podstawowych modeli kultury informatycznej: model oponenta, dyletanta, kibica, gracza i model użytkownika (Polańska, 2004a, s. 199; Polańska, 2004b, s. 297-302). Model oponenta jest typowy dla osób niekorzystających z technologii informacyjnych z powodu negatywnego nastawienia do ich istoty i przydatności. Model dyletanta reprezentują te osoby, które uznano, że deklarują obojętny stosunek emocjonalny do komputeryzacji i nie dysponują odpowiednimi umiejętnościami, ani wiedzą informatyczną. Model kibica dotyczy osób, których stosunek emocjonalny do samego zjawiska komputeryzacji jest wprawdzie pozytywny, ale w niewielkim stopniu orientują się oni w zagadnieniach związanych z informatyką. Model gracza jest typowy dla osób zafascynowanych komputeryzacją o umiejętnościach informatycznych ograniczonych i wybiórczych. Model użytkownika osiągany jest przez osoby charakteryzujące się skłonnościami do stałego wykorzystywania komputerów w pracy, nauce, zabawie i życiu codziennym (Polańska, 2004b, s. 297; *Dylematy*, 2004, s. 68). Analiza cech kultury informatycznej respondentów, na podstawie badań porównawczych, pozwoliła badaczkom dostrzec zjawiska, których znaczenie w rozwoju tej kultury jest istotne. Ustalono m.in., że na poziom kultury informatycznej społeczeństwa największy wpływ mają, według respondentów, następujące czynniki: kultura informacyjna, edukacja (przede wszystkim komputerowa), rozwój komputeryzacji oraz otoczenie gospodarcze (rozwój gospodarczy, poziom życia, wymagania rynku pracy). Zaobserwowano także proces postrzegania przez badanych większej liczby determinantów kultury informatycznej oraz rozwijania pod wpływem edukacji ich świadomości

modele:
• oponenta
• dyletanta
• kibica
• gracza
• użytkownika

czynniki
wpływające
na poziom kultury
informatycznej

informacyjnej. Świadomość ta łączona jest przez respondentów z eksponowaniem takich cech informacji, jak wiarygodność, aktualność, dostępność, konkretność i niezależność. Można zatem twierdzić, że model kultury informatycznej społeczeństwa jest zdeterminowany poziomem jego kultury informacyjnej.

Kultura informatyczna silnie oddziałująca na poziom rozwoju ekonomicznego firmy oraz poziom kultury informacyjnej jednostki, stanowi istotny komponent tej kultury. Dlatego ważne jest określenie jej miejsca w tej kulturze. Waldemar Furmanek umiejscawia kulturę informacyjną w kulturze pracy (Furmanek, 2002, s. 63), rozumianej jako układ wartości, norm, reguł, zwyczajów i obyczajów regulujących zachowania pracowników w procesie pracy oraz rezultatów tych zachowań, mających wpływ na nich samych oraz na otoczenie. Kultura pracy ma według tego badacza najszersze znaczenie, a nieco węższe kultura techniczna. Pozostałe pojęcia, takie jak kultura ekonomiczna, kultura prakseologiczna, kultura informatyczna, kultura informacyjna, są podporządkowane powyższymi pojęciami. W książce na temat humanistycznej teorii pracy, autor ten do komponentów kultury pracy zalicza także kulturę organizacyjną. (Furmanek, 2008, s. 147). Za Czesławem Plewką przyjmuje założenie, że „kultura techniczna jest częścią kultury pracy i zależy zarówno od poziomu techniki, jak również od możliwości i umiejętności właściwego wykorzystania zdobyczy nauki w praktyce, czyli w procesach pracy” i interpretuje definicję pojęcia ‘kultura pracy’, przenosząc negatywne postawy człowieka na postawy wobec techniki. (Furmanek, 2008, s.156, 162-164).

Prezentując powyższą hierarchię pojęć Waldemar Furmanek wypracował definicję kultury technicznej rozumiejąc ją jako „system stałych skłonności i sprawności woli człowieka umożliwiający mu godne wykorzystywanie wytworów i utworów techniki występujących w otaczającej go rzeczywistości, w celu zmiany jakości życia swojego i innych ludzi. Wyraża się ona we względnie trwałych i pozytywnych postawach wobec zjawisk techniki, twórców i wytwórców techniki oraz opanowanej wiedzy technicznej, ale przede wszystkim w etycznych zachowaniach oraz postępowaniach człowieka w różnych sytuacjach technicznych” (Furmanek, 2002a, s. 64). Autor ten zwraca uwagę, że przedstawiona definicja zawiera ważne treściowo składniki etyczne, których znaczenie dla sensu tego pojęcia jest szczególnie istotne. Eksponowane są w niej takie wartości konstytuujące człowieka żyjącego w świecie techniki i korzystającego z dóbr techniki, jak: dobro, piękno i godność człowieka. (Furmanek, 2008, s. 158). W takim ujęciu interpretacyjnym Tadeusz Piątek uznaje technikę za składową szeroko rozumianego programu humanizacji świata i życia człowieka, Przychyła się też do stanowiska, że technika ma charakter humanistyczny, gdyż jest swoistą formą materializowania tego, co zostało przyjęte w postaci zintelektualizowanej natury (Piątek, 2010, s. 67). W zakres pojęcia kultura techniczna, obok trzech ściśle powiązanych elementów, jakimi są odpowiedni zasób wiedzy technicznej, zespół umiejętności i odpowiednie postawy człowieka wobec techniki i związanych z nią działań, włączono element czwarty, tj. wartości konstytuujące człowieka żyjącego w świecie techniki i korzystającego z dóbr techniki oraz pią-

kultura informacyjna komponentem kultury pracy

kultura pracy

kultura techniczna

elementy etyki w definicji kultury technicznej

komponenty kultury technicznej

kultura
informacyjna
elementem
kultury technicznej

wspólna definicja
kultury
informatycznej
i informacyjnej

ty – etykę człowieka żyjącego w cywilizacji naukowo-technicznej, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnienia jego godności w tym świecie.

Waldemar Furmanek doszukuje się rodowodu kultury informacyjnej w pojęciu ‘kultury technicznej’, którą interpretuje w kontekście cech osobowych świadczących o sposobach posługiwania się przez człowieka dobrami technicznymi, a nie w ujęciu technokratycznym, w którym nacisk kładzie się na rezultaty i skuteczność działania (Furmanek, 2002a, s. 64). Niemniej w kolejnych publikacjach skłania się do utożsamiania kultury informacyjnej z kulturą informatyczną rozumianą jako system postaw człowieka wobec różnych zjawisk informatyki (Furmanek, 2003, s. 184, 185; Piątek, 2005a, s. 148). Stąd też, wzorując się na własnej definicji kultury technicznej jako nadrzędnej względem kultury informacyjnej, Furmanek zaproponował przyjęcie jednej wspólnej definicji dla kultury informatycznej i informacyjnej człowieka, w której określił je jako „system stałych skłonności i sprawności woli człowieka, umożliwiający mu godne wykorzystywanie wytworów [dotyczy kultury informatycznej] i utworów [dotyczy kultury informacyjnej] informatyki występujących w otaczającej go rzeczywistości, w celu zmiany jakości życia własnego i innych ludzi. Wyrażają się one we względnie trwałych i pozytywnych postawach wobec zjawisk informatyki (użytkowników, twórców, wytwórców) opartych na opanowanej wiedzy i umiejętnościach informatycznych i informacyjnych. Ujawniają się przede wszystkim w etycznych zachowaniach oraz postępowaniach człowieka w różnych sytuacjach wykorzystywania przez niego technologii informacyjnych” (Furmanek, 2003, s. 183). Takie rozróżnienie zakresów obu kultur nie przeszkadza badaczowi traktować je łącznie, bowiem technologie informacyjne traktuje jako połączenie informatyki z innymi technologiami, które współdziałają z nią i mają wpływ na jej stosowanie w społeczeństwie.

Cytowani badacze podkreślają, że na kulturę informacyjną składają się trzy ściśle powiązane elementy: operatywna wiedza oparta na wiedzy ogólnej umożliwiająca zrozumienie oraz krytyczną analizę zjawisk zachodzących w sferze interakcji systemu: *człowiek, technologie informacyjne, informacja*; umiejętności intelektualne i manualne umożliwiające wykorzystanie technologii informacyjnych w celu wykorzystania dóbr i zaspokajania potrzeb jednostek i całego społeczeństwa; przekonania i motywacje wobec informacji i technologii informacyjnych, przejawiające się w zainteresowaniach i zaangażowaniu w problematykę informatyzacji społeczeństwa opartego na wiedzy i osobistej odpowiedzialności za jego skutki (Piątek, 2005, s. 148; Furmanek, 2008, s. 155-156).

kultura
informacyjna
jako ogląda
informacyjna

ogłada
informacyjna
a ogłada
informatyczna

Na tej podstawie Tadeusz Piątek sformułował własną definicję kultury informacyjnej rozumianą jako „ogłada informacyjna czyli przekształcona natura systemu komunikowania się człowieka uzyskana w wyniku przemiany umysłu człowieka” (Piątek, 2010, s. 83). Przejawem ogłady informacyjnej człowieka jest sposób myślenia i działania jednostki z uwzględnieniem technologii informacyjnych jako rzeczy naturalnych. Przemiana umysłu wynika bowiem z posiadanych wiadomości i umiejętności z zakresu technologii informacyjnych oraz przekonań i motywacji co do ich zastosowania. Analogicznie do pojęcia ‘ogłady informacyjnej’ formułuje pojęcie ‘ogłady informatycznej’ utożsamianej z kul-

turą informatyczną, czyli oglądą komputerową, przejawem której są działania z uwzględnieniem technologii informatycznych, komputera. I ona wymaga wiedzy i umiejętności informatycznych oraz przekonań i motywacji do ich zastosowania (Piątek, 2010, s. 85). Obie definicje nie wnoszą nowych treści, gdyż opierają się na schematach już wykorzystanych przez W. Furmankę, S. Juszczaka, H. Pochanke, K. Polańską, B. Stefanowicza, Cz. Plewkę, S. Ubermanowicza.

Tadeusz Piątek, prowadząc badania nad postawami studentów wobec technologii informacyjnych, głównie nad wpływem wybranych determinantów rozwoju ich kultury informacyjnej na stopień rozwoju postaw wobec tych technologii, sporządził katalog głównych determinantów kultury informacyjnej (Piątek, 2005b, s. 176). Zaliczył do nich między innymi poziom edukacji informacyjnej, której podlega student; wpływ otoczenia „pozauczelnianego” na poziom jego umiejętności, wiadomości, przekonań i motywacji dotyczących technologii informacyjnych; wpływ płci i dostępności do komputera i Internetu na poziom kultury informacyjnej; wpływ wymagań informatycznych stawianych studentowi, niezbędnych do uzyskania certyfikatu ECDL (Piątek, 2010, s. 114, 181-194). W konkluzji stwierdza, że o poziomie kultury informacyjnej w największym stopniu decyduje „edukacja szkolna oraz otoczenie studenta, rodzina, znajomi i ich zainteresowania, pasje oraz dostępność Internetu i sprzętu komputerowego”, a „zagadnienia związane z kulturą informacyjną społeczeństwa polskiego są zagadnieniami mówiącymi o sprawności tego społeczeństwa w globalnym społeczeństwie informacyjnym” (Piątek, 2010, s. 194, 195).

W związku z takim podejściem kulturze informacyjnej jako „systemowi postaw człowieka wobec roli informacji i technologii informacyjnych oraz ich znaczenia w rozwoju współczesności” przypisuje się znaczenie szersze zakresowo od treści pojęcia kultura informatyczna określającego „system postaw człowieka wobec technicznych środków informatyki i ich roli w rozwoju współczesności” (Furmanek, 2002a, s.63; Furmanek, 2003, s. 184).

Inaczej do pojęcia ‘kultury informacyjnej’ podchodzi Andrzej Zwoliński. Wprawdzie nie tworzy jej nowej definicji, ale rozpatruje ją w kategoriach globalnej infrastruktury informacyjnej (GII) stanowiącej podstawowe narzędzie kultury globalnej. Kultura informacyjna jest w tym ujęciu kulturą społeczeństwa informacyjnego, w którym globalną infrastrukturę informacyjną obciąża się aksjologicznie, bo może ułatwiać lub utrudniać działania poprzez które realizowane są określone wartości. Globalna infrastruktura informacyjna wymusza ciągłe nabywanie nowego sprzętu i analizowanie informacji, spychając na dalszy plan inne sfery ludzkiej aktywności, np. budowanie więzi międzyludzkich, wartości duchowe itp. GII narzuca społeczeństwu uznanie wyjątkowej roli informacji. Tymczasem jak pisze Andrzej Zwoliński, nie wiadomo czym jest właściwie informacja, a więc „nie wiadomo co należy gromadzić, przetwarzać, przechowywać, rozpowszechniać i użytkować. Nie wiadomo też, jaki jest związek między informacją a wiedzą oraz codziennymi decyzjami jednostek. Niektórzy bowiem twierdzą, że międzyludzki system informacji uległ destrukcji, gdyż załamał się system obrony przed informacją: nie wiadomo, jak je przesiewać (można „zainformować na śmierć”), zredukować (sztucznie kreuje się „głód

determinanty
rozwoju kultury
informacyjnej

globalna
infrastruktura
informacyjna
(GII)

destrukcja
systemu informacji
z powodu braku
obrony człowieka
przed informacją

informacji”), używać (informacja może być przeszkodą do podejmowania decyzji)” (Zwoliński, 2003, s. 435). W końcu GII wymaga decentralizacji, równości, zwłaszcza równości dostępu, demokratycznego ustroju politycznego, gospodarki rynkowej, powszechnego systemu kształcenia, dlatego musi być przystosowana do systemu społeczno-politycznego. Te czynniki wpływają i kształtują kulturę informacyjną globalnego społeczeństwa. Brak integralnej wizji człowieka przez tzw. infoentuzjastów wpływa na kształtowanie nowej jakości współczesnej komunikacji i o tę jakość ma autor cytowanej książki, największe obawy.

W literaturze przedmiotu pojawia się jeszcze jedno pojęcie, które oddziałuje na postrzeganie granicy kultury informacyjnej. Jest nim ‘kultura wiedzy’ najczęściej utożsamiana z kulturą społeczeństwa wiedzy. Uznanie fundamentalnego znaczenia wiedzy wymaga od członków tego społeczeństwa systematyczności, konsekwencji, umiejętności strukturyzacji i problematyzacji przedmiotu analizy działania, krytycyzmu, pozbycia się przesądów i uprzedzeń, zdolności do nietendencyjnej oceny, ogarnięcia wielu zmiennych, analizy i syntezy, logicznego wnioskowania, racjonalności myślenia, identyfikacji sprzężeń, zdolności decyzji, umiejętności posługiwania się intuicją, wyobraźnią i fantazją (Zacher, 2004, s. 105).

Kultura wiedzy w kontekście procesów zarządzania wiedzą jest „kulturą opartą o paradygmat wartości, mający swoje odzwierciedlenie w kształtowaniu postaw, umiejętności i doświadczeń sprzyjających poszerzaniu podstawowych kompetencji i generowaniu wartości ważnych dla danej firmy” (Kowalczyk, Nogalski, 2007, s. 45). Wartością tą jest wiedza i sposób w jaki jest tworzona, integrowana, przetwarzana i wykorzystywana. Stanowi subiektywne wyobrażenie rzeczywistości zawsze umiejscowione w określonym polu działania. Zatem wiedzy jako kapitałowi intelektualnemu przypisuje się możliwość przekształcania się w określoną wartość. Kultura wiedzy najpełniej przejawia się w wizji i strategii zarządzania wiedzą, zarządzania opartego o zaplanowane procesy (pozyskiwania i rozwijania wiedzy, kodyfikacji, transferu, wykorzystania wiedzy), technologie (informatyczne, informacyjne, telekomunikacyjne) i postawy (stymulujące zachowania zorientowane na dzielenie się wiedzą i jej wykorzystywanie). Zarządzanie wiedzą jest tu postrzegane za *Pricewater Mouse Coopers* jako „sztuka przetwarzania informacji i aktywów intelektualnych w wartości dla klienta i pracownika” (Kowalczyk, Nogalski, 2007, s. 44). Jest równocześnie procesem charakteryzującym się kreatywnością i elastycznością, polegającym na wymianie i tworzeniu wiedzy przez ludzi. Dotyczy zatem w głównej mierze ludzi i ich umiejętności, obejmując ludzkie inicjatywy poznawcze oraz społeczne. Zarządzanie wiedzą wymaga zatem wykreowania kultury wiedzy. Wiąże się to z wprowadzeniem odpowiedniego systemu motywacyjnego opartego na współdziałaniu, dialogu i partnerstwie, w wyniku którego ludzie stają się skłonni do dzielenia się wiedzą i wykorzystywania jej oraz przyjęcia postawy „uczenia się przez działanie”. Zatem podmiotem tej kultury jest człowiek, któremu powierzono tworzenie, gromadzenie, interpretowanie i użytkowanie wiedzy (Kowalczyk, Nogalski, 2007, s. 21).

cechy kultury
wiedzy:

- współdziałanie
- dialog
- partnerstwo
- dzielenie się
wiedzą

Umiejętność zarządzania wiedzą jest traktowana przez Christine Susan Bruce jako kwintesencja kompetencji informacyjnych. Wykorzystując te kompetencje pracownicy informacji a także użytkownicy nie tylko opracowują strategie wyszukiwawcze, oceniają trafność doboru źródeł, informacji, faktów, ale poprzez przetworzenie i ich analizę, syntezę, interpretację, weryfikację, wykorzystują w celu dostarczenia ich w odpowiedniej, specjalizowanej dla klienta formie. Słusznie zatem zauważa Elżbieta Nowak, że „dowolną informację łatwo znaleźć, ale sprzedać udaje się tylko taką, do której znalezienia wykorzystano wiedzę, odpowiednie umiejętności, cierpliwość i doświadczenie” (Nowak, 2006, s. 189). Zgodnie z koncepcją Christine Susan Bruce można mówić o silnej integracji kultury informacyjnej z kulturą wiedzy.

istotą kompetencji informacyjnych jest umiejętność zarządzania wiedzą

Nie jest w takim razie słuszne dokonywanie podziału na kulturę, w której przedmiotem zainteresowań jest bądź wiedza, bądź tylko informacja, gdyż kultura informacyjna obejmuje nie tylko wiedzę na temat informacji w znaczeniu uporządkowanych danych umieszczonych w kontekście, ale przede wszystkim wiedzę i umiejętności opracowywania ich w sposób wybiórczy, syntetyczny, analityczny, krytyczny, przeglądowy, twórczy w celu wykorzystania przetworzonych informacji i wiedzy do tworzenia nowej wiedzy. Zatem zachowując strukturę wiedzy, w której na najniższym szczeblu posadowiono dane, następnie informację, wiedzę, a na samym szczycie mądrość, nie stwarzamy sprzeczności w pojmowaniu nadrzędnej roli kultury informacyjnej, obejmującej swym zakresem również obszar kultury wiedzy i kultury mądrości.

integracja kultury informacyjnej z kulturą wiedzy

Kultura informacyjna sama w sobie stanowi pewien układ zawierających się w niej obszarów innych kultur, głównie kultury czytelniczej, bibliotecznej, medialnej, informatycznej, kultury wiedzy, kultury pracy umysłowej. Kultura informacyjna scala je, ponieważ przedmiot zainteresowań badawczych każdej z nich (np. książka, czytelnik, czytelnictwo, biblioteka, użytkownik [klient] biblioteki, działalność biblioteczna, media, multimedia, technologie medialne, komunikacyjne, informacyjne, społeczeństwo informacyjne, odbiór i oddziaływanie mediów, społeczeństwo mediów, interioryzacja, zarządzanie wiedzą, społeczeństwo wiedzy itd.) jest zarazem przedmiotem zainteresowań kultury informacyjnej. Ponadto information literacy jako kompetencje członków społeczeństwa wiedzy muszą obejmować wszystkie procesy informacyjne. W praktyce, co wyraźnie należy podkreślić, trudno ustalić wyraźne granice pomiędzy danymi, informacjami i wiedzą. W tzw. modelu kontinuum: dane – informacja – wiedza, Katarzyna Materska wyraźnie zaznacza, że granice przechodzenia z jednego stanu w drugi są rozmyte i ciągle „się stają” (Materska, 2007, s. 55-56). Dlatego trudno jest jednoznacznie określić, co jest informacją a co jest już wiedzą lub czy mamy do czynienia z zarządzaniem informacją, czy wchodzić w zakres zarządzania wiedzą. Tym bardziej, że zarządzanie wiedzą wymaga dostępu do nowych informacji i nowych danych. Model kontinuum obrazuje więc zamknięty cykl. Dlatego też nie da się oddzielnie traktować kultury wiedzy i kultury informacyjnej, gdyż ich zakresy się wzajemnie przenikają. Niestety wielu badaczy postrzega procesy przekształcania informacji w wiedzę wyłącznie w aspekcie technologicznym. Jak pisze Anna Sitarska dopiero wielostron-

nadrzędna rola kultury informacyjnej

model kontinuum: dane – informacja – wiedza

ność postrzegania tych procesów „stworzy warunki sprzyjające rzeczywistemu kreowaniu zmian w zachowaniach informacyjnych i dążenie do formowania kultury informacyjnej użytkowników spoza elitarnych środowisk naukowych” (Sitarska, 2001, s. 202-203). Zatem kultura informacyjna obejmuje kompetencje typowe dla kultury wiedzy odnoszące się do procesów decyzyjnych i osądu.

Strukturę kultury informacyjnej jako podstawy do kształtowania kultury informatycznej przedstawił badacz tych zagadnień Bogdan Stefanowicz. Interpretuje on kulturę informacyjną jako „wiedzę, nawyki i umiejętności odnoszące się do informacji traktowanej jako składnik rzeczywistości otaczającej człowieka, równie ważny jak materia i energia, jako czynnik wpływający na zachowania i osiągnięcia zarówno pojedynczych ludzi, jak i całych społeczeństw” (*Wstęp do informatyki*, 1998, s. 166). Przejawami tej kultury są według niego wiedza na temat istoty informacji i jej funkcji; wysoki stopień świadomości roli i znaczenia informacji; znajomość i umiejętność poprawnego posługiwania się terminami i pojęciami odnoszącymi się do informacji i procesów informacyjnych; umiejętność poprawnego interpretowania informacji i właściwe jej wykorzystanie, umiejętność korzystania z informacji pochodzącej z różnych źródeł – z uwzględnieniem ich (nie) spójności i zróżnicowania; poszanowanie informacji jako (cudzej) własności, dobra prywatnego i ogólnoludzkiego; umiejętność doboru właściwych środków do gromadzenia, przechowywania i udostępniania informacji; umiejętność i rzetelność w doborze źródeł i metod gromadzenia, przechowywania i udostępniania informacji (Stefanowicz, 2004, s. 193).

Zwrócenie szczególnej uwagi na te elementy kultury informacyjnej, które odnoszą się do szeroko pojmowanej wiedzy na temat istoty informacji i jej funkcji oraz umiejętności informacyjnych, a także na świadomość informacyjną, a nie ograniczanie się tylko do jej aspektów informatycznych, pozwoliło Bogdanowi Stefanowiczowi na przedstawienie struktury kultury informacyjnej obejmującej kulturę myśli, kulturę języka i kulturę czynu (Stefanowicz, 2004, s. 193-195). Składniki te zdefiniowane zostały w następujący sposób.

Kultura myśli definiowana jest jako sposób ujmowania otaczającej nas rzeczywistości i budowania modeli myślowych zjawisk, zdarzeń, procesów i obiektów należących do niej. Modele te budowane są przez człowieka z wykorzystaniem znanych mu pojęć i terminów (na podstawie własnego systemu pojęciowego) oraz ukształtowanych wzorców myślowych i umiejętności obiektywizacji odbieranych informacji. Dlatego w przełamaniu modeli myślowych bardzo ważna jest umiejętność myślenia wielotorowego. Modele myślowe identyfikowane są też z nawykami i stereotypami, dlatego jak podaje Elżbieta Barbara Zybert, należy przywiązywać szczególne znaczenie do procesów rozpoznawania nawyków myślowych i weryfikowania „na ile prawdy głoszone odpowiadają prawdom wyznawanym, zwłaszcza, że prawdy głoszone rzadko wpływają na zachowanie, natomiast prawdy wyznawane zawsze” (Zybert, 2004a, s. 55). Stereotypy deformując wizję świata stanowią poważną barierę w procesie krzewienia kultury informacyjnej. Adam Schaff opierając się na światowej literaturze dotyczącej funkcji stereotypu potwierdza ich oporność na zmiany i krytykę oraz zwraca uwagę na wywoływany przez nie proces ukierunkowywania

myślenia ludzkiego. Niebezpieczeństwo tkwi w akceptacji przekazów ukształtowanych w formie stereotypu w celu obrony własnych interesów i osobistych wartości. Służą one bowiem usprawiedliwianiu zachowania zgodnego ze stereotypem, nawet wtedy gdy fakty i doświadczenia dowodzą jego bezpodstawności. Równie niebezpieczne jest ukierunkowywanie myślenia tylko na fakty, które potwierdzają zasadność danego stereotypu i jednocześnie odrzucają te, które mu zaprzeczają. Tego rodzaju wybiórczość przekazów charakteryzuje niedojrzałych użytkowników informacji. Manipulacja działaniem człowieka, będąca wynikiem zakorzenienia się myślowych stereotypów klasyfikacyjnych powoduje, że bez względu na fakty obalające jakieś zjawisko, zaszeregowane zostanie ono do określonej kategorii, zgodnie ze stereotypowym sposobem myślenia (Schaff, 1981, s. 59). Stereotypy stanowią zatem „sądy wartościujące, zarówno negatywne jak i pozytywne, które są połączone z przekonaniem” (Schaff, 1981, s. 69-70).

manipulacja
zachowaniami
człowieka
a stereotypy
myślenia

Kultura języka traktowana jako suma słownictwa służącego do opisu otaczającej nas rzeczywistości oraz sposobu wyrażania myśli. Im bogatszy jest zbiór pojęć opisywanych za pomocą języka, tym pełniejsze jest nasze rozumienie rzeczywistości. Na terminologię i słownictwo w odniesieniu do informacji mają wpływ środki techniczne i technologie informacyjne, kształtując kulturę języka. Te same treści, jak zauważa Jacek Wojciechowski, wyrażone w odrębnych językach (w języku werbalnym, pisma, mowy, audiowizualnym, elektronicznym) muszą być inaczej interpretowane, a więc nie są takie same (Wojciechowski, 2004, s. 56-57). Czyli rozumienie świata zdeterminowane jest przez język, którego się używa, a to ma istotne znaczenie w swobodnym poruszaniu się w nadmiarze informacji. Sposób wyrażania myśli składający się na kulturę informacyjną podlega określonym zasadom, które nazwano: ilościowymi, jakościowymi, odniesienia i sposobu (Stefanowicz, 2004, s. 194). Wszystkie one mają gwarantować prawidłowy odbiór i przepływ informacji od nadawcy informacji do jego odbiorcy. Stanowią swoisty kodeks dobrych obyczajów mający zapewnić tzw. „przyjazność dialogu”. Z tego powodu zaleca się, aby każda wypowiedź zawierała tylko tyle informacji, ile wymaga tego sytuacja i ile jest w tej sytuacji konieczne (maksyma ilości); aby nie rozpowszechniać informacji nieprawdziwych lub, których prawdziwości nie jest się pewnym (maksyma jakości); aby formułować wypowiedzi posługując się „tezaurusem pojęciowym” zrozumiałym dla odbiorcy informacji i unikać wypowiedzi sformułowanych niejasno, wieloznacznie, rozwlekłe i w sposób nieuporządkowany (maksyma sposobu); oraz tak formułować wypowiedzi, aby były relewantne, na temat, czyli zgodne z postawionym przez odbiorcę pytaniem i w pełni wyczerpujące postawiony temat oraz dobrane właściwie w zależności od odbiorcy, (maksyma stosunku, odniesienia) (Zwoliński, 2004, s. 205). Dlatego w kulturze informacyjnej ważną rolę odgrywa kultura języka. Sposób w jaki przekazujemy informacje ma bowiem wpływ na zachowania odbiorców tej informacji i kształtowanie ich postaw. W związku z tym, aby relacje pomiędzy informacją a ich użytkownikiem były poprawne, musi ona być wyczerpująca, czyli zawierać odpowiedź na pytania: kto?, co?, gdzie?, kiedy?, jak?, za pomocą czego?, z jakim skutkiem?,

kultura języka

zasady wyrażania
myśli:
• ilości
• jakości
• odniesienia
• sposobu

językowy charakter
reprezentacji
potrzeby
informacyjnej

po co? Andrzej Zwoliński podkreśla, że brak jakiegokolwiek z tych elementów sprawia, że informacja jest niepełna, a zaburzenie ich kolejności przyczynia się do dekonstrukcji informacji i powoduje informacyjny chaos. Szczególnie jest to uciążliwe w różnych formach działalności informacyjnej (Zwoliński, 2004, s. 207). Jak słusznie zauważa Maria Próchnicka „reprezentacja potrzeby informacyjnej, jej uzewnętrznienie ma bowiem charakter językowy” (Próchnicka, 2004, s. 37), a zatem im bardziej uboga jest logosfera ucznia, tym większe ma on problemy z prawidłowym formułowaniem instrukcji wyszukiwawczych pytań, pozwalających na odszukanie treści zaspakajających jego potrzeby informacyjne.

logosfera

Kultura języka jest też ściśle związana z budowaniem logosfery każdego człowieka, szczególnie młodego. Pojęcie to zdefiniował Adam Lepa, jako „środowisko społeczne, w którym w szczególny sposób oddziałuje na człowieka słowo, traktowane przezeń na zasadzie swoistego prymatu w środowisku i w relacjach międzyludzkich” (Lepa, 2006, 108). Jest to definicja w wąskim znaczeniu. W znaczeniu szerokim logosfera oznacza całą warstwę słowną w środowisku konkretnego człowieka, niezależnie od tego w jakim stosunku jest słowo do pozostałych składników mediosfery (czyli: ikonosfery, logosfery, sonosfery, galenosfery).

kultura czynu

Z kolei kultura czynu określona została przez Bogdana Stefanowicza jako postawy wobec informacji oraz procesów i technologii informacyjnych. Postawy te odnoszone są do przedmiotu jakim jest informacja. Autor definiuje je jako określony stosunek człowieka do informacji przejawiający się w gotowości do ich wykorzystania lub negowania pewnych jej elementów lub całości pochodzących z określonych, nie akceptowanych źródeł czy kierunków zastosowań. Stosunek ten odznacza się także gotowością poznania istoty informacji, stopniem tego poznania oraz umiejętnością ich wykorzystania. Rysunek 5 przedstawia obszary zainteresowań badawczych związanych z kulturą myśli, języka i czynu, zgodnie ze strukturą kultury informacyjnej zaproponowaną przez Bogdana Stefanowicza.

kultura
informacyjna
narzędziem
profilaktyki chorób
informacyjnych

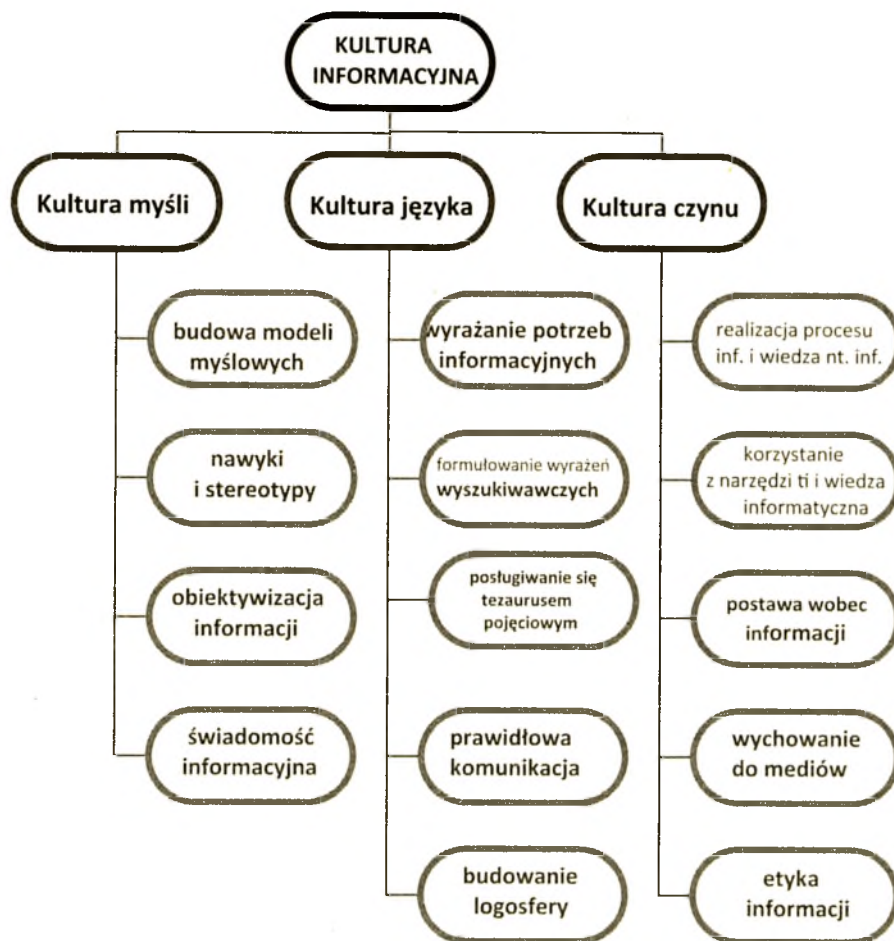
Przyjmując za punkt wyjścia przedstawiony przez Bogdana Stefanowicza schemat, Wiesław Babik traktuje kulturę informacyjną jako najważniejszy sposób przeciwdziałania chorobom informacyjnym. Dlatego stawia przed szkołą i innymi instytucjami edukacyjnymi priorytetowe zadanie jej kształtowania, gdyż uruchamia ona u uczniów odpowiednie mechanizmy obronne. Stanowi zatem ważny środek profilaktyki w zakresie zagrożeń generowanych przez społeczeństwo informacyjne i cywilizację medialną (Babik, 2006, s. 18-19).

trudności
w definiowaniu
pojęcia 'kultura
informacyjna'

Próbę uściślenia pojęcia kultura informacyjna i nadania mu waloru naukowej użyteczności oraz włączenia do systemu pojęciowego nauki o informacji podjęłam w książce *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Ponieważ obszar kultury informacyjnej przenika do obszarów innych dziedzin życia człowieka trudno jest zarysować jego wyraźne granice. Ponadto wyrażenie to składa się z dwóch jednakowo trudnych do sprecyzowania pojęć: kultury i informacji. Problemy z jego definiowalnością wynikają także z konieczności zastosowania szeregu wyrażań, których sens w języku potocznym nie jest dobrze znany. Terminy takie jak dojrzałość informacyjna, zadanie informacyjne,

pozytywne postawy, wyselekcjonowane zachowania informacyjne pojmowane są najczęściej w sposób intuicyjny.

Rys. 5 Struktura kultury informacyjnej



Źródło: H. Batorowska, *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa 2009, s.71.
 Na podstawie: B. Stefanowicz, *Kultura informacyjna*. (Rzeszów 2004, s. 193).

Zatem próba uogólnienia tegoż pojęcia zamiast formułowania naukowej definicji była działaniem uzasadnionym. Przyjęło ono charakter regulujący, ponieważ nadając kulturze informacyjnej nowy sens, częściowo zostały wykorzystane znaczenia jakie przypisano mu w naukach ekonomicznych, pedagogicznych, w informatyce i w bibliotekoznawstwie. Częściowe uwzględnienie zastanego znaczenia terminu kultura informacyjna związane jest z przejściem z tych nauk uznania priorytetowego znaczenia takich jej komponentów jak świadomość, wartości i postawy przy zastosowaniu opisowo-wyliczającego sposobu definiowania. Natomiast regulujące podejście odnosi się do uznania pojęcia 'kultura informacyjna' w nauce o informacji jako nadrzędnego w stosunku do pozostałych pojęć (głównie kultury informatycznej, medialnej, czytelnicy i bibliotecznej) oraz jego wartościującego charakteru znajdującego praktyczne zastosowanie w edukacji (np. określanie poziomu kultury informacyjnej uczniów). Kulturę informacyjną określono jako sferę aktywności człowieka kształtowaną

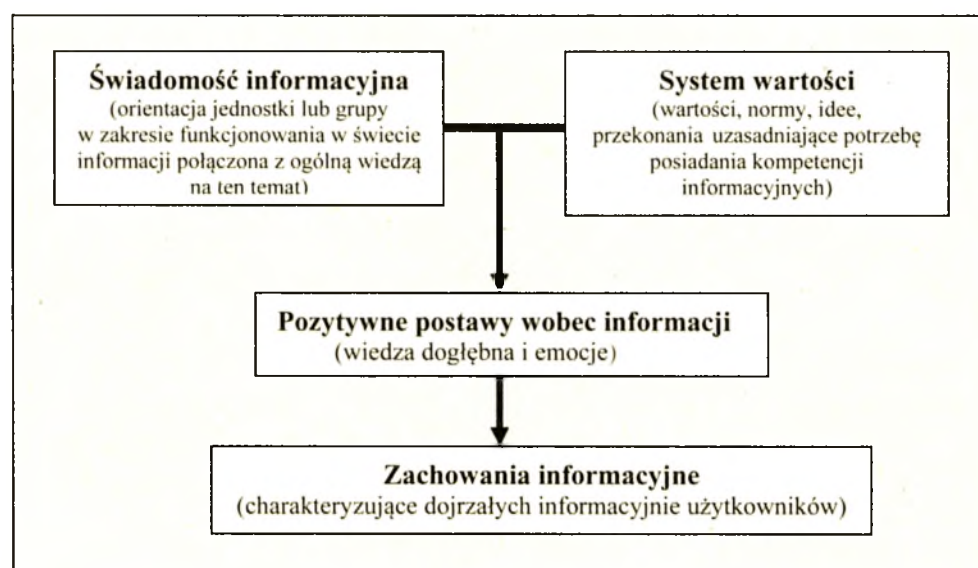
definicja kultury informacyjnej dla potrzeb edukacji

przez jego świadomość informacyjną, wartości wspierające potrzebę alfabetyzacji informacyjnej, postawy wpływające na zachowania charakterystyczne dla dojrzałych 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, będąc równocześnie podporządkowanymi społecznym wzorom opartym na etyce korzystania z informacji. Odnoszą się do przedmiotów i innych wytworów związanych z działalnością informacyjną lub uczestnictwem w procesie informacyjnym (Batorowska, 2009, s. 73).

obszar kultury
informacyjnej

Biorąc pod uwagę prezentowane przez różnych autorów zakresy pojęcia 'kultura informacyjna', na rysunku 6 przedstawiono jego obszar obejmujący podstawowe elementy struktury, z wyeksponowaniem czynników wpływających na kształtowanie zachowań informacyjnych. Zamieszczenie ich w tym miejscu pozwoli zwrócić uwagę na częstą praktykę nadmiernego upraszczania opisu owej kultury, a nawet tendencyjnego jej przedstawiania (Borawska-Kalbarczyk, 2011, s. 57-65). Każdy z komponentów kultury informacyjnej znajduje swoje odbicie w definicjach funkcjonujących w piśmiennictwie.

Rys. 6 Obszar kultury informacyjnej



Źródło: H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa 2009, s. 74.

zachowania
informacyjne

Zachowania informacyjne są przejawem określonych postaw wobec informacji, a te kształtowane są pod wpływem wiedzy na temat informacji i emocji jakie wobec nich żywi użytkownik. Na postawy jednak bezpośredni wpływ ma jego świadomość informacyjna i wyznawane wartości, bez względu czy odpowiadają normom etyki korzystania z informacji. Zachowania te mogą przyjąć różną formę także w zależności od motywów sięgania po informację (osiągnięcie korzyści osobistych, dążenie do prawdy, potrzeba bycia poinformowanym i posiadania dostępu do informacji, zainteresowania), od wykształcenia (jego brak ogranicza istnienie potrzeb informacyjnych), od posiadanej wiedzy

i umiejętności, od metod pozyskiwania umiejętności informacyjnych opartych na kontakcie z grupą lub pracy grupowej oraz od pozyskiwania informacji wynikającego z samej obecności użytkownika w środowisku naturalnym, społecznym, informacyjnym, od sposobów tworzenia mądrości i jej użytkowania oraz od dostępnej infrastruktury informacyjnej. Bowiem im wyższy jest poziom infrastruktury informacyjnej, tym szerszy zakres oferowanych użytkownikom usług i bardziej wyrafinowane zachowania informacyjne wymagające dużej sprawności informacyjnej. Ponadto zależą one od wychowania informacyjnego jakie wynosi się z okresu edukacji szkolnej a nade wszystko od poziomu kultury informacyjnej środowiska edukacyjnego i pozytywnych wzorów funkcjonujących w społeczności lokalnej i ponadlokalnej. To właśnie wychowanie informacyjne w życiu codziennym ucznia rzutuje na powstawanie takich zachowań informacyjnych jak: „nawyki przeglądania prasy i internetowych serwisów informacyjnych, słuchanie lub oglądanie bieżących wiadomości, korzystanie z ogłoszeń, reklam ułatwiających rynkowe wybory towarów i usług, pogawędki pozwalające na gromadzenie w pamięci użytecznych rad, kupowanie lub przeglądanie poradników i informatorów, które układają się we wzory zachowań aprobowanych w lokalnych społecznościach” (Kamińska-Czubała, 2007, s. 196).

zachowania
informacyjne
w życiu codziennym

Na zachowania informacyjne użytkowników informacji oddziałuje również sposób rozwiązywania postawionego przed nimi zadania informacyjnego. Opisany w postaci algorytmicznej, rozpoczyna się od konieczności uświadomienia sobie potrzeby tego działania, jej wyartykułowania, sformułowania wyrażenia wyszukiwawczego, wyboru strategii poszukiwania, selekcji źródeł i dokumentów, analizy i krytycznej oceny wyszukanego materiału, opracowania, przetworzenia itd. Świadomość informacyjna pozwalająca dostrzec luki w naszej wiedzy umożliwia wykształcenie w systemie mentalnym człowieka przekonania o istotnej wartości informacji samej w sobie. Natomiast, które informacje są wybierane spośród wielu, do których istnieje dostęp i w jaki sposób będą wykorzystane, zależy od indywidualnego systemu wartości. Nie wystarczy aby wartości i postawy sprzyjały rozwojowi umiejętności informacyjnych. Muszą to być wartości i postawy akceptujące konieczność alfabetyzacji informacyjnej i kierujące się jej kulturowymi aspektami, a więc prowadzące do konstruowania dojrzałych zachowań informacyjnych.

Można zatem wyróżnić trzy podstawowe zespoły zachowań informacyjnych wynikające ze świadomości informacyjnej użytkownika, jego postawy wobec informacji oraz procesów zarządzania informacją i wiedzą. Każda z tych grup wymaga od użytkownika dysponowania szeroko rozumianą wiedzą, kompetencjami informacyjnymi oraz systemem aksjologicznym, na którym oparta jest etyka korzystania z wiedzy i z informacji. Wpływ tych podstawowych dyspozycji instrumentalnych na kształtowanie zachowań informacyjnych uwidacznia się w przekonaniu użytkownika o istnieniu potrzeb informacyjnych, uznawaniu informacji i wiedzy jako wartości, w mechanizmach motywacyjnych, jego kulturze osobistej oraz umiejętnościach i sprawnościach informacyjnych wynikających z uczestnictwa w procesie informacyjnym, a przede wszystkim w wysiłku zamiany informacji w wiedzę.

zadania edukacyjne
szkoły w zakresie
kształtowania
kultury
informatycznej

zadania związane
z procesem
informatycznym

zadania
związane
z różnymi
obszarami
kultury
informatycznej

zadania dotyczące
aspektu
kulturowego

Omówiona struktura kultury informatycznej została wykorzystana w ustaleniu trzech zasadniczych obszarów kształcenia. Są to obszary obejmujące zadania edukacyjne wynikające z realizacji i uczestnictwa ucznia w procesie informatycznym, następnie wynikające z funkcjonowania młodzieży w różnych obszarach kultury informatycznej, a także zadania związane z aspektem kulturowym alfabetyzacji informatycznej. Do zadań edukacyjnych związanych z realizacją procesu informatycznego zaliczono określanie i formułowanie potrzeby informatycznej; selekcję źródeł informacji, strategię wyszukiwania informacji w wyselekcjonowanych źródłach informacji; selekcję wyszukanych informacji; gromadzenie wyszukanych informacji; ocenę jakości zgromadzonych informacji; opracowanie zgromadzonych informacji; wykorzystanie zgromadzonych informacji; udostępnianie przetworzonej informacji (wiedzy). Do zadań edukacyjnych związanych z funkcjonowaniem w różnych obszarach kultury informatycznej zaliczono: rozwój umiejętności samokształceniowych; rozwój kompetencji medialnych; rozwój kompetencji komunikacyjnych; rozwój kompetencji czytelniczych; rozwój umiejętności technicznych (zastosowania narzędzi informatycznych). Natomiast do zadań edukacyjnych dotyczących aspektu kulturowego alfabetyzacji informatycznej zaliczono: rozwój świadomości informatycznej; budowanie systemu wartości i wychowanie zgodne z etyką korzystania z informacji; kształtowanie pozytywnych postaw wobec informacji (wiedzy); kształtowanie pozytywnych zachowań użytkowników oraz rozwój ich kultury osobistej (Batorowska, 2009, s. 105-110). Schemat ten wykorzystywała Justyna Jasiewicz do analizy programów kształcenia w szkołach niemieckich, brytyjskich i polskich pod kątem występowania w nich treści z zakresu kultury informatycznej, głównie jednak kompetencji informatycznych (Jasiewicz, 2012, s. 138-139, 149-150, 168-169).

2.4. Sposoby kształtowania kultury informatycznej użytkowników

Kultura informatyczna nie jest wrodzona lecz kształtowana jest w wyniku oddziaływania na jednostkę szeroko pojętego środowiska wychowawczego i edukacyjnego. Oznacza to, że edukacja szkolna oraz procesy wychowawcze mają ogromne znaczenie w jej kształtowaniu już od najmłodszych lat życia ucznia, ale również w okresie permanentnej edukacji człowieka dorosłego. A zatem zarówno warunki zewnętrzne jak, i wewnętrzne, w tym typ kultury organizacyjnej placówek odpowiedzialnych za kształtowanie osobowości i rozwój intelektualny jednostki, w zasadniczy sposób decydują o poziomie jego kultury informatycznej.

Który z typów kultury organizacyjnej najbardziej sprzyja urzeczywistnieniu wizji człowieka kompetentnego informatycznie? W rozdziale pierwszym o dorosłości człowieka przedstawiono cechy kultury kolektywistycznej i indywidualistycznej. Tę drugą uznano za rozwijającą postawy kreatywne i samokształceniowe jednostki. Nie jest to jednak kultura typowa dla placówek edukacyjnych takich, jak szkoły, chociaż niektóre jej elementy w nich występują.

wpływ kultury
organizacyjnej
na kształtowanie
kultury
informatycznej
jednostki

Typów kultur organizacyjnych opisanych w literaturze jest wiele. Do biblioteki szkolnej odnieść można głównie cztery, tj. kulturę zachowawczą, pragmatyczną (profesjonalna, użyteczna, zadaniowa), kulturowego współdziałania (adaptacji) i technokratyczną (wirtualna) (Batorowska, 2009, s. 221). Biblioteka szkolna wspomagając proces dydaktyczny i realizując program wychowawczy ma ogromne możliwości w rozwijaniu kultury informacyjnej uczniów, dlatego sposoby jej kształtowania można opisać w oparciu o analizę cech charakterystycznych kultur tych właśnie instytucji. Rysunek 7 przedstawia kierunek adaptacji przez biblioteki szkolne kolejnych typów kultur organizacyjnych (proces zapoczątkowany reformą oświaty z 1999 roku) w powiązaniu z przekształcaniem tych placówek w biblioteki „uczące się”, biblioteki jakości, internetowe centra informacji multimedialnej, centra oświatowe środowiska lokalnego, oraz reprezentowanym przez niespecyficznym podejściem do kształtowania kultury informacyjnej swoich czytelników i użytkowników informacji. Za kryterium przyporządkowania bibliotece szkolnej określonej kultury organizacyjnej uznano jej funkcje i rolę jaką pełni w środowisku edukacyjnym oraz zadania charakteryzowane przez metody i formy pracy. Praktyka wskazuje, że wymienione typy kultur nie zawsze występują dokładnie w izolowanej formie, bowiem zapożyczają wybrane elementy od siebie nawzajem. Dlatego na rysunku 7 wskazano tylko ogólne tendencje, bowiem niektóre ze szkół zrezygnowały z tworzenia kultury wirtualnej intensywnie lansowanej w początkowym etapie reformy oświaty.

typy kultur organizacyjnych współczesnej szkoły i jej biblioteki

Rys. 7 Schemat kierunku zmian kultury organizacyjnej biblioteki szkolnej mającej wpływ na sposób podejścia do kształtowania kultury informacyjnej uczniów



Źródło: Na podstawie: H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa 2009, s. 74.

inicjatywy
w sektorze oświaty
i edukacji związane
z wdrażaniem
technologii
informatycznych do
procesu kształcenia

Położenie w tym okresie dużego nacisku na rozwój infrastruktury informacyjnej szkół i kaskadowe szkolenia kadry pedagogicznej w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także realizację takich inicjatyw jak Multimedialne Centra Informacji (MCI), Internetowe Centra Informacji Multimedialnej (ICIM) w bibliotekach szkolnych połączone z doszkadzaniem informatycznym opiekunów tych centrów, tworzenie przez nauczycieli e-kursów na platformach e-learningowych w ramach programów wyposażania szkół w sprzęt komputerowy, tworzenie zbiorów multimedialnych umożliwiających obudowę multimedialną lekcji z różnych przedmiotów, tworzenie stron domowych i dydaktycznych serwisów internetowych, komunikacja w czasie rzeczywistym podczas realizacji wspólnych projektów edukacyjnych, np. w ramach programu e-Twinning, wykorzystywanie urządzeń mobilnych w edukacji itp., zaowocowało refleksją nad nowymi metodami kształcenia i zainteresowaniem się dydaktyków konektywizmem jako nowoczesną ideą kształcenia cyfrowych tubylców (Batorowska, 2012b, s. 20). Wraz z rozwojem technologii informacyjnych i ich ekspansją we wspomaganie procesu dydaktycznego bardzo popularna w okresie reformy oświaty stała się idea TQM, która realizowana była w licznych programach jakości wdrażanych do oświaty przez instytucje rządowe i pozarządowe. Szkoły starały się pogodzić rozwój w kierunku informatyzacji i jakości, ale często akcent kładły na jednym z tych działań, stąd w prezentowanych przez nie kulturach organizacyjnych odnaleźć można elementy kultury aktywnej, zadaniowej i wirtualnej.

Żadna z czterech wskazanych na rysunku 7 dróg kształtowania kultury informacyjnej nie okazała się ani doskonała ani zła. Każda z nich opiera się na odmiennych założeniach, ceni inne postawy, a więc kształtuje specyficzne zachowania informacyjne. Przyjmując wartościującą definicję kultury informacyjnej, w każdej z prezentowanych kultur organizacyjnych mogą być wykształcone pozytywne zachowania informacyjne, chociaż wynikające z odmiennych motywów i z odmiennej aksjologii. Bez względu na stosowane techniki i metody zarządzania informacją oraz preferowane technologie informatyczno-komunikacyjne, zachowania te powinny być podporządkowane społecznym wzorcom opartym na etyce korzystania z informacji.

nieefektywne
połączenie kultury
zachowawczej
z technokratyczną

W praktyce edukacyjnej spotykamy najczęściej biblioteki szkolne, które łączą w sobie wybrane komponenty każdej z przedstawionych kultur organizacyjnych. Najczęściej funkcjonują placówki, które w internetowym centrum informacji multimedialnej próbują pogodzić ze sobą cechy kultury zachowawczej z technokratyczną, co prowadzi do całkowitej „nijakości” kultury organizacyjnej i rozmycia podstawowych funkcji biblioteki szkolnej. Stereotypowe podejście do kształtowania kultury informacyjnej, w którym główny nacisk kładzie się na sprawność posługiwania się biblioteką i komputerem oraz podejście wirtualne, którego efektem powinien być rozwój umiejętności informatycznych i przygotowanie jednostki do funkcjonowania w organizacjach wirtualnych stoją na dwóch przeciwległych biegunach. W związku z tym wyposażenie tradycyjnej biblioteki w komputery i nazwanie jej internetową pracownią multimedialną jest dużym nieporozumieniem. Biblioteki wykorzystujące założenia kultury technokratycznej i kultury organizacji wirtualnej dążą do przekształcenia się

w biblioteczne laboratoria komputerowe, technologiczne składnice informacji i centra komunikacji międzyludzkiej. Uwaga projektantów takich ośrodków koncentruje się głównie wokół bazy sprzętowej a nie podstawowych wartości kultury informacyjnej. W modelu tym zaprzepaszczone zostają także wartości, które starano się rozwijać w bibliotece o kulturze zachowawczej, związane głównie z kulturą czytelniczną i kulturą osobistą ucznia.

W szkolnictwie polskim pożądanym modelem biblioteki szkolnej jest placówka oparta na założeniach kultury pragmatycznej, profesjonalnej (zadaniowej). Ma ona szanse na urzeczywistnienie, gdyż powszechnie zaleca się wprowadzanie jakości do edukacji i podejmuje próby tworzenia „szkół uczących się”. Wprawdzie rzadko idzie to w parze z przekształcaniem bibliotek szkolnych w „biblioteki jakości”, ale konsekwencją wdrażania tego nurtu jest kompleksowe podejście do rozwiązania problemu edukacji informacyjnej młodzieży. Według autorki najbardziej potrzebnym modelem biblioteki szkolnej, szczególnie w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych, jest model wykorzystujący założenia kultury adaptacji i kulturowego współdziałania. Jest on jednak najtrudniejszy do zrealizowania, ponieważ wymaga zmiany mentalności całego środowiska edukacyjnego ucznia. Szkole jako „organizacji uczącej się” łatwiej jest oddziaływać edukacyjnie na społeczność w celu zaakceptowania przez nią placówki typu centrum oświatowe środowiska lokalnego sprzyjającego rozwojowi kultury informacyjnej. Powstanie takiej placówki wymaga dużych nakładów finansowych i kadry o wysokich kwalifikacjach, a także zmian form organizacyjnych i metod pracy, a także ustaleń normalizacyjno-prawnych.

W praktyce realizowany model biblioteki szkolnej jest rodzajem eklektyku łączącego nie koniecznie spójne elementy wymienionych kultur organizacyjnych. Analogicznie do wniosków z badań prowadzonych przed dwudziestu laty przez Marcina Drzewieckiego można stwierdzić, że dydaktyka uprawiana w polskich szkołach nadal nie wymaga konieczności przekształcania biblioteki o modelu stereotypowym w „bibliotekę inteligentną” lub „centrum środowiska lokalnego”, a transformacja jej w twór wyłącznie wirtualny nie przyniesie dydaktyce szkolnej, a szczególnie działaniom wychowawczym, prognozowanych korzyści (Drzewiecki, 1993, s. 347).

W dalszej części rozdziału zostanie scharakteryzowane specyficzne podejście do procesu rozwoju kultury informacyjnej przez biblioteki szkolne o różnych typach kultur organizacyjnych.

Na podstawie analizy typowych cech organizacji tradycyjnych, opisanych przez Adama Kowalczyka i Bogdana Nogalskiego, można doszukać się analogii w sposobie działania biblioteki o kulturze zachowawczej, polegającym na strukturalizowanym, stabilnym trzymaniu się stereotypów oraz odrzucaniu informacji z nimi sprzecznych, a także na koncentrowaniu uwagi na procesach wewnętrznych i traktowaniu zdarzeń nietypowych jako potencjalnych zagrożeń. Ponadto bibliotekarza w tej kulturze cechuje wysoka zależność od dyrektora, a relacja władzy przybiera układ hierarchiczny i oparta jest na emocjonalnych aspektach kierowniczego autorytetu. Z tego też względu dominują pomiędzy biblioteką a szkołą sformalizowane formy komunikacji, głównie pio-

pożyczany model
biblioteki szkolnej
o kulturze
pragmatycznej

kultura
organizacyjna
o typie
zachowawczym

cechy
przedstawicieli
kultury
zachowawczej

nowe, a relacje pomiędzy pracownikami cechują się minimalną ruchliwością i poczuciem przynależności (Kowalczyk, Nogalski, 2007, s. 120). W bibliotekach charakteryzujących się taką właśnie kulturą decyzje, odzwierciedlają układy hierarchiczne i nie są podejmowane przy grupowej partycypacji. Także pracownicy nie są włączani do procesów decyzyjnych odnoszących się do wykonywanych przez siebie obowiązków (Zybert, 2004a, s. 45). Przedstawiciele tej kultury charakteryzuje niska kompetencja i niewielkie zaangażowanie, brak motywacji, chłód emocjonalny, zróżnicowane założenia, normy i wartości, konserwatyzm i oporność w stosunku do nowych sytuacji i zmiany, izolowanie się i nie włączanie do spraw organizacyjnych, wyczekiwanie rozwiązywania swoich problemów przez innych, nieidentyfikowanie się ze swoim miejscem pracy, formalne reguły i struktury mechanistyczne (Zybert, 2004a, s. 39). W takich skostniałych strukturach organizacyjnych ważniejsza jest uległość pracownika, niż jego cechy twórcze i innowacyjność. Zatem jest to typ kultury, w której doskonale będą funkcjonować i czuć się pracownicy biblioteki bierni, o miernych kwalifikacjach, wśród których dominują postawy minimalistyczne i wyrobnicze (Kołodziejka, 2000, s. 114-115, 129.). Założenia te sprawiają, że biblioteki szkolne jako organizacje nie są podatne na zmiany a pracownicy nie dążą do podejmowania przedsięwzięć mających zmienić dotychczasowy wizerunek biblioteki. Zastany stan jest dla nich idealny, nie zmusza do wysiłku, inicjatyw, jest w ich mniemaniu stabilny, nie naraża ich na niespodzianki a więc w sumie jest bardzo wygodny. Dlatego przyjęte przez nich wartości, normy i symbole są wysoko cenione i bronione a wszelkie zmiany torpedowane. W organizacjach tego typu założenia odzwierciedlają także stereotypowe postrzeganie biblioteki przez środowisko w którym funkcjonuje.

stereotypowe
podejście do
kształtowania
kultury
informacyjnej

Typ zachowawczy kultury organizacyjnej hamuje i ogranicza rozwój kultury informacyjnej człowieka. Jednostkę w tej kulturze charakteryzują postawy wobec informacji oraz wynikające z nich zachowania informacyjne, nie wymagające aktywności, zaangażowania, pasji, negujące zmianę, cechujące się nieelastycznością, stagnacją, ugodowością, niesamodzielnością, asekuranctwem, szablonowością, jednostronnością, czyli niedojrzałością informacyjną. Zachowania te i postawy opierają się na systemie wyznawanych wartości, z jednej strony takich jak: porządek, standaryzacja, normalizacja, tradycjonalizm, pracowitość, skrupulatność, pedantyczność, liniowość, przywiązanie do tradycji, hierarchia, a z drugiej: bierność, uległość, odtwórczość, bezkrytycyzm, dystans, cichość, spokój, stabilizacja, bezpieczeństwo, unifikacja, łatwość i skromność. Jednostkę w tej kulturze cechuje niski poziom świadomości informacyjnej ukształtowanej na bazie powierzchownej i nieaktualizowanej wiedzy o społeczeństwie informacyjnym i znaczeniu informacji w jej życiu oraz ograniczona refleksyjność. Stąd można wnioskować, że kultura zachowawcza wpływa na pasywny stosunek jednostki do rozwoju własnej kultury informacyjnej i umacnia stereotypowe rozumienie jej jako sprawności korzystania z biblioteki i technologii informatyczno-komunikacyjnych. Osoby funkcjonujące w takiej kulturze muszą pokonywać wiele przeciwności na drodze do rozwoju kultury informacyjnej. Wymaga to od nich dojrzałości, ale większość cech charakteryzujących

osobę dojrzałą, np. refleksyjność, otwartość, transcendencja, analiza wielu kontekstów jest tłumiona przez tę kulturę. Dlatego dopóki nie osiągnie dojrzałości osobniczej trudno liczyć na jej rozwój w kierunku dojrzałości informacyjnej.

Niestety instytucje o kulturze zachowawczej wzmacniają postawy, system wartości oraz takie zachowania informacyjne, które powielają zastane w organizacji normy i zwyczaje, nie wymagają od jednostki kreatywności, sprzyjają obronie posiadanego statusu, powielają stereotypowe wyobrażenia, opinie, opierają się na stałych schematach i procedurach działania, nie wymagają trudu refleksji i krytyki, negują celowość zmiany, obawiają się inności i innowacyjności, są pasywne. A zatem nie wspierają rozwoju kompetencji informacyjnych i nie dążą do realizacji obowiązujących standardów w tym zakresie.

Kolejnym typem jest kultura organizacyjna pragmatyczna (profesjonalna, zadaniowa), która wzmacnia postawy, system wartości oraz zachowania wymagające od jednostki kreatywności, efektywności, skuteczności, profesjonalizmu, fachowości, jakości, doskonałości, elastyczności, prężności, zaangażowania, energii, identyfikowania się ze swoim miejscem pracy, aktywności, komunikatywności, otwartości, ahierarchiczności itp. Kulturowane są w niej zachowania wynikające z prawa do krytyki i swobody wypowiedzi, wolne od lęku. Zgodnie z charakterystyką organizacji uczącej się i organizacji wiedzy, można przyjąć, że jej uczestnicy nie tylko potrafią negować funkcjonujące stereotypy, ale dostosowywać się każdorazowo do nowych sytuacji, traktując zdarzenia nietypowe jako źródło informacji. Taka postawa jest możliwa dzięki posiadaniu dużej autonomii wspartej wiedzą i doświadczeniem oraz „preferowaniu komunikacji niesformalizowanej i wszechobecnej a także harmonii we współdziałaniu” (Kowalczyk, Nogalski, s. 120). Kultura zadaniowa może więc być czynnikiem pozwalającym na nobilitację pozycji biblioteki w szkole i jej środowisku. Pozytywne, dodatnie, budujące cechy kultury silnej oraz cechy kultury pozytywnej typowe dla organizacyjnej kultury jakości przyczyniają się do sukcesu tej placówki. Dlatego jest ona ze względu na podnoszenie jakości kształcenia najbardziej pożądana. Promowane nowe formy organizacji, takie jak „biblioteki uczące się”, „biblioteki jakości” i „biblioteki inteligentne” (Tabaszewska, 2004, s. 21-23) wpisują się w typ kultury zadaniowej, odzwierciedlając pełnione przez nie funkcje, związane z jakością nauczania i przygotowaniem młodzieży do kształcenia permanentnego. Stwarzają możliwość wprowadzania do procesu dydaktycznego metod aktywizujących oraz atmosfery sprzyjającej zdobywaniu wiedzy w wyniku samodzielnego korzystania z informacji. Bibliotekarz wspiera ucznia poprzez działania sterujące i ukierunkowujące proces uczenia się będąc ekspertem od nauczania, a nie tylko od określonego obszaru wiedzy (Zybert, 2002, online). W modelu dydaktycznego centrum informacji nie tylko uczeń staje się podmiotem działalności związanej z kreowaniem kultury uczenia się. Do wszystkich klientów biblioteki można odnieść zasady ujęte w czternastu punktach „kompleksowego zarządzania jakością – TQM” E. Deminga i oparte na czterech filarach „jakości szkół” (Batorowska, 2009, s. 198). Dlatego tworzenie szkolnych bibliotek jakości łączy B. E. Zybert, ze stworzeniem organizacyjnej kultury jakości. Określa ją jako „wyznacznik zachowań w bibliotece przywiązujących zasadniczą wagę do pozytywnej kultury

kultura
pragmatyczna
(zadaniowa)
biblioteki szkolnej

biblioteka
„ucząca się”,
biblioteka
jakości,
biblioteka
inteligentna

organizacyjna
kultura jakości

organizacyjnej oraz zasad i priorytetów postępowania, wśród których jednymi z głównych są skuteczność i sprawność, na które składają się kategorie etyczne (takie, jak jakość, doskonałość) oraz działania pielęgnujące te wartości etyczne i kulturowe” (Zybert, 2004b, s. 257). W funkcjonowaniu bibliotek opartym na kulturze jakości dostrzega szansę na rozwój kultury informacyjnej nie tylko uczniów, ale i środowiska, w którym działają (Zybert, 2004b, s. 263, 264).

postawy
przedstawicieli
kultury
zadaniowej

Kultura zadaniowa sprzyja rozwojowi kultury informacyjnej, gdyż człowiek w tej kulturze charakteryzuje postawy wobec informacji i wynikające z nich zachowania informacyjne, które wymagają aktywności, zaangażowania, elastyczności, profesjonalizmu, inteligencji, dojrzałości informacyjnej. Zachowania te i postawy osadzają się na systemie wyznawanych wartości, takich jak odpowiedzialność, prawda, praca, podmiotowość, poszanowanie drugiego człowieka, porządek, profesjonalizm, doskonałość, jakość, sukces, wiedza, wiarygodność i rozbudowanej świadomości informacyjnej, o której ciągły rozwój zabiega. Dlatego można twierdzić, że kultura pragmatyczna (zadaniowa) sprzyja aktywnemu podejściu do kształtowania kultury informacyjnej jednostki. Osoby funkcjonujące w takiej kulturze bezustannie motywowane są do rozwoju własnej osobowości w kierunku dojrzałości jak i do dojrzałości informacyjnej. Zatem kultura profesjonalna wspomaga kreowanie specyficznego typu jej uczestników, którymi są autentyczni użytkownicy informacji, dojrzały czytelnicy (o wysokiej kulturze czytelniczej), uczniowie potrafiący z dostępnych im informacji tworzyć wiedzę, specjaliści, profesjonalści, eksperci i pragmatycy w działaniu. Kultura ta jest nastawiona na kreowanie takich postaw i zachowań, które sprzyjają podejmowaniu działań charakteryzujących się jakością. Preferuje postawy, dzięki którym jednostka ustawicznie doskonali się, uznaje znaczenie informacji i wiedzy w życiu prywatnym, zawodowym i w edukacji, osiąga dojrzałość informacyjną i rozwija świadomość pozwalającą na bezpieczne, pełne, efektywne i podmiotowe funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym. Kultura profesjonalna wytwarza zatem mechanizmy motywujące jej członków do podejmowania zadań informacyjnych, zapewnia środki i wypracowuje metody umożliwiające ich realizację, pomaga osiągnąć satysfakcję z efektywnie zrealizowanych przedsięwzięć i z osiągnięcia zamierzonego celu, jest więc czynnikiem wpływającym na rozwój ich kultury informacyjnej.

aktywne podejście
do kształtowania
kultury
informacyjnej

Ponieważ biblioteka szkolna jako organizacja ucząca się musi zmieniać się wraz ze zmianami otaczającego środowiska, więc transformacja z tego poziomu w kierunku biblioteki o kulturze adaptacji i kulturowego współdziałania staje się jakby naturalnym wynikiem jej dalszej ewolucji. Zatem można zaryzykować stwierdzenie, że proces tworzenia lokalnego centrum oświatowego został zainicjowany.

perspektywy
rozwoju bibliotek
o kulturze adaptacji

Równocześnie z przejmowaniem przez niektóre biblioteki szkolne cech kultury pragmatycznej, upowszechniany był w oświacie model, w którym realizacja celów technologicznych przysłała cele kulturowe. Modelem tym są internetowe centra informacji multimedialnej. Stały się one w wielu szkołach, w sposób niezamierzony, organizacjami o kulturze technokratycznej.

Stanisław Bagieński opisując konserwatywne i proinnowacyjne modele kultury organizacyjnej, uzależnione od sposobu podejmowania decyzji przyjętego w organizacji, umieszcza kulturę technokratyczną w modelu proinnowacyjnym opartym na prognostycznej strategii działania (Bagieński, online). Ukierunkowanie na przyszłość oparte na kompetencjach prognostycznych zespołu kierowniczego i kompetencjach w dziedzinie nauki, techniki, a szczególnie technologii informacyjno-komunikacyjnych i technik informatycznych ma gwarantować organizacji realizację zaprogramowanej szczegółowo wizji przyszłości. Jest kulturą o orientacji na niezależność. Charakteryzuje ją wewnętrzna spójność, integracja, ład i porządek. Nie ma miejsca na działanie sił antagonistycznych. Wyklucza się niespójność, przypadkowość, niedookreśloność. Kultura ta wykazuje minimalną zależność od otoczenia, w związku z czym nie dopuszcza się do zmiany, której źródłem są czynniki zewnętrzne. Dokonywanie zmiany w zaprogramowanej przyszłości jest uzależnione wyłącznie od nauki, techniki i technokratów-menedżerów pełniących rolę uprzywilejowanej umysłowej awangardy ludzkości. Do grupy tej Aleksander Bard i Jan Söderqvist zaliczają netokratów dysponujących kontaktami i wiedzą cenną dla sieci. Charakteryzują się oni umiejętnością nawiązywania kontaktów i dzielenia się informacjami, indywidualnymi zdolnościami do zdobywania informacji i zarządzania nią, gotowością do uczenia się, otwartością, zaufaniem, elastycznością, wizją, wyczuwaniem stylu, społeczną inteligencją, talentem, pracowitością, inicjatywą, wiedzą (Bard, Söderqvist, 2006, s. 128, 129, 200-201, 240). W kulturze technokratycznej za najważniejsze kryterium sukcesu organizacji uważa się opanowanie technologii umożliwiające zmniejszenie nakładów, zmniejszenie uciążliwości pracy, zwiększenie wydajności, podwyższenie jakości usług oraz osiągnięcie wysokiego stopnia nowoczesności. Sukces jednostki w tej kulturze zależy więc od jego indywidualnych zdolności i talentu zdobywania i zarządzania informacją oraz inteligencji, otwartości i elastyczności. Osoby bez talentu i kompetencji informacyjnych nie mają żadnych szans rozwoju w kulturze technokratycznej.

kultura
technokratyczna
(wirtualna)

cechy netokratów

Kultura wirtualna charakteryzuje się specyficznym zbiorem norm i wartości wynikających z przyjętego w tej organizacji światopoglądu technokratycznego. Cechą tej świadomości jest odrzucanie świata wartości, intelektualnego zainteresowania człowiekiem i jego sprawami, dążeniem do rozwijania wielu równoległych osobowości. W kulturze technokratycznej mamy do czynienia ze specyficznym typem uczestników preferujących komunikację elektroniczną i zniewolonych przez technologie cyfrowe, a co za tym idzie uznających zdobywcę współczesnej cywilizacji technicznej za wartość najwyższą, a ich twórców za autorytet w dziedzinie nauki i techniki, rezygnujących równocześnie z poszukiwania wzorów w innych dziedzinach. Można zakwalifikować ich do dwóch uzupełniających się podkategorii. W pierwszej, w której kryterium przynależności jest uzależnione od mediów i technologii informacyjnych mieści się globalny nastolatek, w drugiej wskazującej na umiejętności informatyczne, umieszczono infobrokera i netokratę. Osoby te zachowują się i wartościują fakty odmiennie, niż osoby nie korzystające z sieci. Nie tylko przejawiają preferencje odnośnie wartości związanych z nowoczesnością, z ekspansywnym, skutecznym działa-

światopogląd
technokratyczny

cechy
charakteryzujące
typy uczestników
kultury
technokratycznej

niem w sferze zawodowej, ale bardzo wysoko cenią wykształcenie, fachowość, języki obce, pracę, ateizm, racjonalne myślenie, innowacyjność. W sferze aksjologicznej odnotowano u nich mniejsze zainteresowanie takimi wartościami jak rodzina, przyjaźń, moralność, prawdomówność, szczerowość, spokój, wypoczynek, bezpieczeństwo, uznane wartości religijne i narodowe, katolicyzm (Tadeusiewicz, 2002, s. 218-21).

prognostyczne
podejście do
kształtowania
kultury
informacyjnej

Kultura organizacyjna technokratyczna (wirtualna) sprzyja a zarazem ogranicza rozwój kultury informacyjnej, gdyż człowieka w tej kulturze charakteryzują postawy wobec informacji i wynikające z nich zachowania informacyjne, które osadzają się z jednej strony na dominacji, agresywności, dążeniu do ekspansji, niecierpliwości, powierzchowności, ułatwieniu, natychmiastowości, hipertekstualności, a z drugiej na kreatywności, twórczości, akceptacji zmiany, samodzielności, indywidualności, doskonaleniu i doksztalcaniu, szybkości, transparentności, wieloaspektowości. Zachowania te i postawy osadzają się na systemie wyznawanych wartości, takich jak: informacja, technika, nauka, dostęp, komunikacja, współpraca, wymiana, przedmiotowość, konwergencja, zysk, profesjonalizm, kontakty, wiedza, sukces, władza, mobilność, wolność. Osadzają się też na wysokim poziomie świadomości informacyjnej wynikającej z wiedzy technicznej i kompetencji informatyczno-komunikacyjnych wykorzystywanej głównie dla potrzeb własnych a nie społecznych, przy równoczesnym pominięciu kontekstu aksjologicznego. Dlatego można twierdzić, że kultura technokratyczna z jednej strony wpływa na rozwój kultury informacyjnej jednostki usprawniając ją informatycznie i technicznie, ale równocześnie hamuje w niej zrozumienie potrzeby korzystania z dóbr cywilizacji w sposób godny człowieka, oparty na zasadach moralnych. Osoby funkcjonujące w takiej kulturze muszą być świadome istnienia konfliktu celowości ludzkiej z celowością techniczną oraz konieczności dążenia do zrównoważonego rozwoju człowieka w społeczeństwie informacyjnym w zakresie zrozumienia dla świata kultury i wartości, jak i rozwoju technologicznego. Wymaga to od nich dojrzałości, ale dominacja technopolu zabija w nich cnotę mądrości i zdolność do refleksji. Osoby funkcjonujące w takiej kulturze muszą pokonywać wiele przeciwności na drodze do rozwoju świadomości roli mądrego i etycznego wykorzystywania informacji w społeczeństwie, a szczególnie roli krytycznej refleksji nad naturą informacji i jej oddziaływaniem społecznym, kulturowym i filozoficznym. Dlatego osiągnięcie przez jednostkę funkcjonującą w organizacji technokratycznej dojrzałości informacyjnej, bez wsparcia poprzez wychowanie informacyjne, wydaje się niemożliwe. Tym bardziej, że w aspekcie technicznym, instrumentalnym można je nazwać osobami dojrzałymi informacyjnie, posiadającymi fachową znajomość sprzętu, oprogramowania i systemowego rozwiązywania problemów informacyjnych. Ponieważ prognostycy w technologiach informacyjno-komunikacyjnych upatrują substytut wszelkich czynników postępu społecznego, zarówno w wymiarze cywilizacyjnym jak i kulturowym, czyli rozumienia siebie i świata, uznanie prognostycznego podejścia do kształtowania kultury informacyjnej jednostki jest bardzo niebezpieczne.

kultura
technokratyczna
równocześnie
wspiera i hamuje
rozwój kultury
informacyjnej

zagrożeni ze strony
prognostycznego
podejścia do
kształtowania
kultury
informacyjnej

Coraz częściej podejmowane są jednak próby stworzenia takiej wizji biblioteki szkolnej, w której uczeń byłby zawsze podmiotem jej działań. Szczególnie w małych miejscowościach, w których placówka niejednokrotnie przejmując funkcje kulturotwórcze innego typu instytucji oświatowych, których brak w regionie.

Centra takie funkcjonują w oparciu o założenia kultury organizacyjnej określanej jako kultura adaptacji, która przyczynia się do jej rozwoju i realizacji ustalonych celów. Organizacje oparte na kulturowym współdziałaniu, uwzględniają zarówno potrzeby jak i opinie czy indywidualne wyobrażenia wszystkich jej uczestników (środowiska lokalnego z uwzględnieniem jego różnych podziałów kastowych znajdujących odbicie także w społeczności szkolnej). Lansuje ona wzory otwartości na klientów wewnętrznych i zewnętrznych, bo nie ma w niej sprzeczności pomiędzy celami organizacji a celami jej pracowników i użytkowników biblioteki. Jest zatem typem kultury zorientowanym na każdego beneficjenta, kultury w której biblioteka przekształca się w centrum oświatowe środowiska lokalnego, centrum aktywności lokalnej, lokalny ośrodek życia publicznego, centrum informacji lokalnej, środowiskowe centrum kultury informacyjnej, centrum kultury i informacji itp. Optymalne warunki umożliwiające funkcjonowanie takich centrów określane są przez kulturę adaptacji i innowacyjne podejście do kształtowania przez nie kultury informacyjnej. Tylko innowacyjne podejście w pojmowaniu funkcji biblioteki szkolnej może sprzyjać tak daleko posuniętym zmianom w jej organizacji i adaptacji nowatorskich w naszych warunkach przedsięwzięć. Wynika ono z umiejętności jej przedstawicieli do krytycznej oceny zastanego stanu, kreatywności, aktywności i poczucia odpowiedzialności, a także wiedzy i kompetencji jakimi dysponują. Kultura adaptacji charakteryzuje się dynamicznością i zmiennością. Jeżeli bibliotekarze dostrzegają trudności w realizacji zamierzonego celu, niwelują je nie czekając, że ktoś za nich rozwiąże problem. Działają w sposób zdecydowany i nie unikają przedsięwzięć ryzykownych wymagających niejednokrotnie odwagi przeciwstawienia się stereotypom. Cierpliwość i nieustępliwość w dążeniu do urzeczywistnienia wizji, nacisk na końcowy efekt i kształtowanie przyszłości, wynika ze świadomości podjęcia się zadań długofalowych (Zbiegień-Maciąg, 1999, s. 58, 69). Przedstawiciele tej kultury posiadają wielorakie kompetencje i charakteryzują się dużym zaangażowaniem, motywacjami, emocjonalnością, elastycznością w stosunku do nowych sytuacji i zmiany, aktywnym włączaniem się do spraw organizacyjnych, samodzielnym rozwiązywaniem swoich problemów, identyfikowaniem się ze swoim miejscem pracy, nieformalnymi regułami i strukturami koleżeńskimi, zadaniowymi czy hobbystycznymi.

Typ kultury organizacyjnej oparty na kulturowym współdziałaniu sprzyja i wzmacnia rozwój kultury informacyjnej człowieka. Jednostkę w tej kulturze charakteryzują postawy wobec informacji oraz wynikające z nich zachowania informacyjne wymagające innowacyjnego podejścia do rozwiązywanych zadań, pasji, samodzielności, poszanowania godności drugiego człowieka, transcendencji, współpracy, współkulturowości, partnerstwa, otwartości, rozumienie wielu kontekstów, indywidualności, twórczości, kreatywności, konwergencji,

kultura organizacyjna oparta na kulturowym współdziałaniu (adaptacji)

centrum oświatowe środowiska lokalnego

cechy przedstawicieli kultury adaptacji

innowacyjne podejście do kształtowania kultury informacyjnej

podmiotowość, cech lidera zmiany, kontaktowości, mobilności i asocjacyjności, ogólnie dojrzałości informacyjnej. Zachowania te i postawy osadzają się na systemie wyznawanych wartości takich, jak: pracowitość, tolerancja, odpowiedzialność, współpraca, mądrość, etyka, refleksyjność. Jednostkę cechuje wysoki poziom świadomości informacyjnej ukształtowanej na bazie dogłębnej wiedzy o społeczeństwie informacyjnym i znaczeniu informacji w jej życiu. Dlatego ludzie funkcjonujący w tej kulturze zdają sobie sprawę z zagrożeń generowanych przez to społeczeństwo i podejmują wspólnie próby przeciwdziałania różnym formom wykluczenia cywilizacyjnego. Można wnioskować, że kultura adaptacji, oparta na kulturowym współdziałaniu jest czynnikiem wzmacniającym rozwój kultury informacyjnej. Podejście innowacyjne do jej rozwoju oparte może być, np. na niestereotypowym traktowaniu informacji literacy jako specyficznej filozofii życia, a nie tylko sprawności posługiwania się informacją i korzystania z biblioteki. Osoby funkcjonujące w takiej kulturze włączane są do różnych przedsięwzięć realizowanych z myślą nie tylko o sobie, ale o dobru innych ludzi. Wymaga to od nich dojrzałości, więc organizacja sprzyja kształtowaniu cech charakteryzujących osoby dojrzałe.

idea szkolnego
centrum kultury
informacyjnej

Wychodząc z założenia, że tempo rozwoju alfabetyzacji informacyjnej młodzieży uzależnione jest od poziomu świadomości informacyjnej członków jego środowiska wychowawczego i edukacyjnego oraz od postaw, wzorów, wartości przekazywanych przez dorosłych w ich otoczeniu pozaszkolnym, dlatego idea szkolnego centrum kultury informacyjnej znajduje silne uzasadnienie. Na ten aspekt zwracali uwagę także autorzy prac z zakresu pedagogiki bibliotecznej. Akcentowali, że edukacja nakierowana na środowisko lokalne winna w dużym stopniu dotyczyć jego medializacji oraz edukacji w zakresie ochrony własności intelektualnej i zbiorów. Marian Walczak postawił tezę, że od pedagogiki medialnej w skali powszechnej zależy kultura społeczeństwa oparta na humanistycznych zasadach i koncentrująca się na człowieku (Walczak, 2006, s. 21-36). Poprzez usytuowanie centrum na terenie szkoły ma ono coś więcej do zaproponowania, niż ośrodki kształcenia równoległego. Trafia do uczniów nieasertywnych, mających trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi uczniami, cichych, spokojnych, bojących się nieakceptacji przez środowisko, zamkniętych w sobie, odrzuconych przez kultury kolektywistyczne, nienadążających za modą na sukces, zaistnienie i indywidualizm. Także do tych, którzy nie chcą podporządkować się narzuconym w szkole standardom związanym ze sposobem uczenia się. Bibliotekarz szkolny znając uczniów lub dzieląc się obserwacjami na jego temat z innymi pedagogami jest w stanie dotrzeć do takich uczniów, ośmielić ich, zachęcić do współpracy, rozwijać talenty i umiejętności, którymi niejednokrotnie przewyższają młodzież wykorzystującą każdą okazję do uosobienia się w środowisku. Na tej płaszczyźnie centrum ma do spełnienia ważną funkcję związaną z doskonaleniem umiejętności komunikacyjnych.

zadania centrów
oświatowych
środowiska
lokalnego

Centrum oświatowe środowiska lokalnego jako miejsce konsolidacji członków społeczności lokalnej może być miejscem podejmowania wspólnych inicjatyw w środowisku pozaszkolnym ucznia na rzecz oświaty, edukacji i wychowania. Może pełnić rolę forum życia społecznego kształtującego opinię

publiczną i lokalną politykę oświatową oraz być wspólną szkołą demokracji. To także dobre miejsce dla edukacji rodziny w zakresie zagrożeń wynikających z globalizacji, cywilizacji informacyjnej, medialnej i różnych patologii społecznych. Centrum może przyczyniać się do niwelowania skutków wykluczenia rodzin ze społeczności kolektywistycznej a zarazem być miejscem tworzenia się więzi społecznych, stwarzając użytkownikom możliwość osiągnięcia satysfakcji i przyjemności wynikającej z obcowania ze sobą w nauce, pracy, zabawie. Idea centrum lokalnego wynika zatem z konieczności traktowania współczesnej oświaty jako „nauczania integrującego wszystko to, co należy do otoczenia edukacji: środowisko, rodzinę, środki społecznego przekazu, instytucje kultury i oświaty pozaszkolnej” (Drzewiecki, 2001, s. 15). Świadomość włączenia do tych działań bibliotek nie jest jednak powszechna (*Problemy...*, 2008, s. 53).

Koncentracja na relacjach z członkami społeczności lokalnej ma na celu przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie, np. poprzez kształcenie umiejętności negocjowania, pracy grupowej, pełnienie funkcji lidera, umiejętności słuchania itp. W wizji centrum odnaleźć można główne założenia placówek kulturalnych, oświatowych, wychowawczych, edukacyjnych i dydaktycznych. Łączy się ona z koniecznością znajomości potrzeb wszystkich beneficjentów, wynikających z indywidualnych preferencji związanych z pracą, nauką, rozrywką, zainteresowaniami, działalnością społeczno-kulturalną. Działalność mającą na celu intelektualizację członków społeczności lokalnej Jacek Wojciechowski określa jako „budowanie refleksji w trakcie oraz następcie procesów komunikacji” (Wojciechowski, 2002, s. 81). Ów klimat intelektualny wokół biblioteki sprzyja wzrostowi aktywności kulturalnej i rozwojowi cech demokratycznych społeczności, np. poprzez uczestnictwo w tzw. lokalnych szkołach demokracji (Kołodziejska, 2000, s. 8). Prowadzenie edukacji obywatelskiej przez biblioteki staje się coraz częściej jednym z głównych zadań tego typu placówek oświatowych.

intelektualizacja
społeczności
lokalnej

Podsumowując, biblioteka szkolna o kulturze adaptacji ma charakter środowiskowy i spełnia potrzeby społeczności lokalnej. Ponieważ, pod wpływem innowacji technicznych, przeobrażeń w życiu społecznym i politycznym a także pod wpływem oddziaływania procesów globalizacji, zmianie ulega styl życia społeczeństwa, dlatego biblioteka musi bez przerwy dostosowywać formy usług do oczekiwań swoich klientów. Z tego względu cechą charakterystyczną jej działalności jest wielość usług zaspakajających zróżnicowane oczekiwania użytkowników i czytelników. Sprostanie potrzebom zmieniającego się środowiska wymaga wprowadzania przez szkołę i jej bibliotekę różnych modyfikacji wewnętrznych dotyczących własnych struktur organizacyjnych. A jest to zadanie najtrudniejsze, gdyż zmiana tej struktury w organizacjach, które nie wyzwoliły się z kultur biurokratycznych i formalnych jest odczytywana jako zagrożenie dla niej samej. Zatem placówki te w systemie adaptacji winny być na tyle otwarte, aby nie szukać rozwiązania w zmianie swojego otoczenia, ale w zmianie siebie samych i w integracji ze środowiskiem. Dążyć również powinny do uzyskania opinii placówki, której profesjonalizm w zakresie świadczonych usług i wysokie

otwartość biblioteki
na potrzeby
środowiska
lokalnego

kwalfikacje personelu są niezastąpione. Powinny przekształcać się w instytucje przyjazne dla użytkownika świadczące usługi spersonalizowane.

Działaniem innowacyjnym w dziedzinie bibliotekarstwa szkolnego miało być utworzenie Multimedialnych Centrów Informacji. Jednak trudno je zaliczyć do tej klasy przedsięwzięć, ponieważ nie spowodowały wyraźnych zmian jakościowych w systemie edukacji. Nie przyczyniły się także do rozwoju kultury informacyjnej ucznia w znaczeniu przyjętym dla tej pracy. Postrzegać je należy w kontekście rozwoju infrastruktury informatycznej biblioteki a nie zmiany jej wizji determinującej zakres funkcji i stawianych przed nią celów oraz konstytuującej ją jako placówkę innowacyjną w środowisku edukacyjnym i wychowawczym ucznia. Dlatego alternatywą Internetowych Centrów Informacji Multimedialnej mogłoby być szkolne centrum kultury informacyjnej stanowiące pożądany dla systemu edukacji model biblioteki szkolnej.

Dla lepszego zobrazowania tego zagadnienia w tabeli 4 zamieszczono przykładowe zachowania informacyjne użytkowników, typowe dla przedstawicieli określonych kultur organizacyjnych.

ICIM
biblioteką
unowocześnioną
ale nie innowacyjną

przykłady zachowań
informacyjnych
w różnych kulturach
organizacyjnych

Tabela 4

Zróżnicowane zachowania informacyjne typowe dla przedstawicieli różnych kultur organizacyjnych

Zachowania informacyjne typowe dla przedstawicieli różnych kultur organizacyjnych biblioteki szkolnej				
Lp.	Kultura zachowawcza	Kultura zadaniowa	Kultura technokratyczna	Kultura adaptacji
1	Poszukiwanie w dobrze znanych źródłach	Poszukiwanie w celowo dobranych źródłach	Poszukiwanie w przypadkowych źródłach	Poszukiwanie w źródłach polecanych przez innych
2	Korzystanie ze źródeł dokumentalnych i dostępnych poprzez Google	Korzystanie z różnych rodzajów wiarygodnych źródeł, także z ukrytych zasobów Internetu	Korzystanie z elektronicznych źródeł bez względu na ich wiarygodność	Korzystanie ze źródeł osobowych
3	Poszukiwanie płytkie	Poszukiwanie wąskie i głębokie	Poszukiwanie szerokie i płytkie	Poszukiwanie szerokie
4	Stosowanie prostych strategii wyszukiwawczych	Stosowanie złożonych strategii wyszukiwawczych	Stosowanie najnowszych zaawansowanych technologii wyszukiwawczych	Wyszukiwanie oparte na metodach i strategiach poznanych poprzez naśladownictwo, podglądactwo
4	Praca indywidualna	Praca w zespole	Praca online, współpraca, dzielenie się	Preferowanie wszystkich form pracy
5	Koncentrowanie uwagi na gromadzeniu informacji	Koncentracja uwagi na selekcji informacji według jasnych kryteriów	Koncentracja uwagi na swobodnym wyszukiwaniu	Koncentracja uwagi na konwergencji mediów

6	Przetwarzanie informacji redundantnej	Przetwarzanie informacji relewantnej	Przetwarzanie informacji fragmentarycznej, wyrwanej z kontekstu	Przetwarzanie informacji wieloaspektowej, o różnych kontekstach
7	Unifikacja, liniowość w przetwarzaniu informacji	Analityczność i syntezywanie w przetwarzaniu informacji	Kreatywność, hipertekstualność w przetwarzaniu informacji	Innowacyjność i interaktywność w przetwarzaniu informacji
8	Stosowanie techniki „kopiuj-wklej”, dosłowne przepisywanie tekstu	Zachowywanie struktury dzieła, dbałość o poprawność przypisów	Miksowanie, remiks, kompilacja informacji, „płynność treści”, pomijanie przypisów	Tworzenie instalacji, realizacji, spektakli z przestrzeganiem prawa autorskiego
9	Ocenianie zgodne z obowiązującymi normami	Ocenianie wynikające z procesu ewaluacji	Ocenianie weryfikowane z „mądrością tłumu”	Ocenianie weryfikowane w trakcie bezpośredniej wymiany poglądów
10	Zachowania o charakterze stereotypowym	Zachowania o charakterze racjonalnym	Zachowania o charakterze emocjonalnym	Zachowania o charakterze refleksyjnym

Źródło: Opracowanie własne.

Wymienione w tabeli 4 przykładowe zachowania informacyjne różnią się stopniem złożoności, zasobem wiedzy potrzebnym do ich realizacji, znajomością technologii informacyjnych, stopniem inteligencji, postawami wobec informacji, kulturą osobistą. Zadaniem edukacji informacyjnej jest z jednej strony niwelowanie zachowań niewłaściwych, prymitywnych, nieetycznych, prowadzących do błędnych decyzji, z drugiej zaś dążenie do wykształcenia osoby kompetentnej informacyjnie o wysokim poziomie kultury informacyjnej, czyli dojrzałego informacyjnie użytkownika sieci i bibliotek.

Na zakończenie pozwolę sobie przytoczyć konkluzję cytowaną w mojej książce *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, której przesłanie jest bardzo ważne w kontekście kontaktu młodzieży z różnymi kulturami szkół i bibliotek, będących ich środowiskiem edukacyjnym i wychowawczym. Stwierdziłam, że „ponieważ szkoła promuje określone wzorce i normy odnoszące się do wychowania informacyjnego, w związku z tym odpowiedzialna jest za wykształcenie u uczniów odpowiednich zachowań informacyjnych. Wyznacza tym samym pewne granice rozwoju kompetencji informacyjnych u uczniów, tworząc wzór ucznia o określonym poziomie kultury informacyjnej” (Batorowska, 2009, s. 455). Jest więc bardzo ważne dla rozwoju młodego człowieka, jaką kulturą organizacyjną charakteryzują się szkoły odpowiedzialne za ciągłość jego edukacji i wychowania (Sobielga, 1999, s. 100).

Niestety, jak konkluduje Wiesław Babik, „kultura informacyjna często przegrywa z obecnie wszędzie lansowaną skutecznością za wszelką cenę, nawet z pogwałceniem wszelkich norm etycznych i prawnych. Tymczasem wymóg elementarnej kultury informacyjnej sięga w samo sedno (istotę) kultury człowieka” (Babik, 2012a, s. 40).

szkoła wyznacza granice kompetencji informacyjnych ucznia i poziom jego kultury informacyjnej

3. Znaczenie kultury informacyjnej w życiu społecznym

3.1. Kultura informacyjna w kontekście prawa i etyki

W wielu miejscach odwoływano się do cech charakteryzujących społeczeństwo informacyjne oraz jego członków, cech które wpisują się w przedstawiony przez Zygmunta Baumana obraz świata płynnej nowoczesności. To świat, który nie dostrzega zwyczajności, w którym wszystko się zmienia, nieustannie zaskakuje i wymaga od człowieka elastyczności oraz uczestniczenia w niekończącej się podróży. To świat ludzi, którzy szczególnie cenią sobie nieograniczoną swobodę wyboru i własną wolność, którzy nie aprobują granic. Tymczasem granice wytycza się, aby wiedzieć w jakich strukturach się funkcjonuje (gdzie się jest), jakie obowiązują modele zachowań (co można robić, co jest pożądane, a co nie), które miejsca są właściwe, a które niewłaściwe dla określonych obiektów (co jest legalne, a co nie) (Bauman, 2011, s. 266-267). W książce światowej sławy socjologa, granice postrzegane są nie tylko w kontekście barier i podziału oraz miejsca nieustannych napięć i sprzecznych nacisków, ale także jako miejsce twórczego doskonalenia sztuki zgodnego i przyjaznego współżycia, w których „kiełkują ziarna przyszłych form człowieczeństwa” (Bauman, 2011, s. 271). Ustalane granice decydować mogą o tak pozornie marginalnych sprawach, jak umieszczanie pod tekstem przypisów informujących o autorstwie wykorzystanego materiału, czy traktowanie informacji zamieszczonej w profesjonalnym piśmie za bardziej wiarygodną, niż ta, która dostępna jest na blogu. Przestrzegając tych ustaleń stwarzamy, przywracamy lub utrzymujemy porządek w danym obszarze funkcjonowania człowieka. Wprawdzie prawo i kodeksy etyczne stoją na straży przestrzegania owych granic, ale w płynnej wersji świata powstaje problem możliwości ewoluowania obowiązujących dotąd norm i wartości. Tym bardziej, że w rzeczywistości zdominowanej przez technologie informatyczno-komunikacyjne prawo nie nadąża za problemami etycznymi, jakie generuje globalny dostęp do sieci. Na braki istniejących porządków prawnych i możliwości ich regulacji przepisami prawa krajowego i międzynarodowego wskazuje Joanna Kulesza. Udowadnia, że reguły o charakterze etycznym i zasady określające właściwe zachowanie sprawdzają się wśród użytkowników cyberprzestrzeni lepiej niż normy prawne i przepisy o charakterze wykonawczym a system re-

świat
płynnej
nowoczesności

prawo nie
nadąża za
problemami
etycznymi
w cyberprzestrzeni

powinno
zachowania
w cyberprzestrzeni
określane przez
zasady etyczne

od koncepcji
ius gentium
do koncepcji
ius internet

gulacji funkcjonujący w oparciu o te reguły uważany jest za jedyny, który może funkcjonować w tej wspólnocie (Kulesza, 2010, s. 54). Proponuje też odwołać się do leżącej u podstaw prawa międzynarodowego koncepcji *ius gentium*, jako prawa narodów opartego na normach wspólnych wszystkim społecznościom (na prawie wyznaniowym i prawie natury), opartych na wzajemnym zaufaniu i słuszości. Nowy porządek prawny w cyberprzestrzeni mógłby być oparty na wyłonionych i ukonstytuowanych normach etycznych wspólnych całej społeczności sieciowej, czyli na koncepcji *ius internet*. (Kulesza, 2010, s. 248-250). Jest to propozycja o tyle ważna, że jak konkluduje Jerzy W. Bober prawo w tym obszarze obowiązuje tylko w takim stopniu w jakim ludzie wspaniałomyślnie zgodzą się na nie i nie ma żadnej mocy, która byłaby w stanie wymusić jego przestrzegania (Bober, 2008, s. 7). Traktując powinność w wymiarze moralnym porównał ją z prawem, które jest obligatoryjne i restrykcyjne. Dlatego odwołując się do przykładu powinności członków społeczeństwa informacyjnego w zakresie ochrony własności intelektualnej przed kradzieżą, nie ujął tego problemu w kategorii przestępstwa lecz określonej powinności moralnej o charakterze postulatycznym (Bober, 2008, s. 187).

wychowanie
informacyjne
skuteczniejszym
narzędziem
zachowania
porządku
w infosferze
niż prawo

Również pedagodzy doszli do wniosku, że w świecie cywilizacji technicznej ograniczenia technologiczne czy prawne nie stanowią skutecznej zapory w łamaniu prawa a jedynie wychowanie może przynieść wymierne efekty. Dlatego główny akcent kładą na człowieku, rozwoju jego dojrzałości i pielęgnowaniu społecznie akceptowanych postaw. Poprzez wychowanie informacyjne dążyć można do ukształtowania ludzi, którzy za powinność moralną uznają poszanowanie godności drugiego człowieka i podejmowanie zobowiązań dla ich dobra. Jest to bardzo trudne wyzwanie dla pedagogiki w świecie, w którym zasada egoizmu stawiana jest przed zasadą solidarności, w którym propaguje się nieprzestrzeganie zasad, a praca nie może przeszkadzać, w tym co naprawdę ważne dla jednostki, w którym obowiązuje idea stylu życia opartego na niezależności od miejsca oraz reguła możliwości wyboru tego co dobre dla mnie „bez zaprzętania sobie głowy tym, jak podzielić się miejscem lub światem z innymi” (Bauman, 2011, s. 231, 78). Dyskusja o znaczeniu powinności względem innych jest więc konieczna.

powinność
czyli
zobowiązanie
wobec innych

Jak dokładniej można określić powinność? Charles Taylor, współczesny filozof i autor *narodzin tożsamości nowoczesnej*, powinność umieszcza w wymiarach, w których realizuje się myślenie człowieka w kategoriach dobra i zła moralnego. Należą do nich wymiar egzystencji odzwierciedlający kwestie związane z rozumieniem „pełnego życia” oraz wymiar odnoszący się do myślenia o sobie jako istocie budzącej szacunek innych (godność, honor). Filozof ten stwierdza, że we współczesnym świecie wymienione wymiary myślenia w kategoriach dobra i zła moralnego przesłonięte zostają wymiarem powinności, czyli zobowiązań wobec innych i szacunku dla innych (Borkowska-Nowak, 2012, s. 81). Zdolność człowieka do odróżniania dobra od zła Józef Bańka uznaje za swoistość człowieka i nazywa ją, jak już pisano, prostomyślnością. Dodaje, że cecha ta obejmuje moralne uzdolnienia człowieka do godnego działania i spełniania tego co moralnie dobre. Kryterium rozróżniania dobra od zła upatruje

powinność
wynika z poręczenia
moralnego

w reakcji emocjonalnej identycznej dla wszystkich ludzi (Bańka, 1988, s. 19). Ale według S. Milgrama i E. Stauba w psychice każdego człowieka drzemie złowieszczy „uśpiony agent”, dlatego zło „popelniane przez zwykłych ludzi jest normą, a nie wyjątkiem” i łatwo nakłonić dobrych ludzi do popełniania złych czynów (Bauman, 2011, s. 278; Bauman, 2009, s. 316). W warunkach płynnej nowoczesności, w której odróżnianie dobra od zła jest starannie zagłuszane, Zygmunt Bauman dostrzega możliwość przetrwania tej specyficznej swoistości człowieka w czynniku indywidualnym i osobistym, jakim jest charakter. Konkretny wybór uzależniony są od charakteru człowieka, i to on decyduje o tzw. „dopuszczalności moralnej”, czyli przeświadczeniu niemożliwości postępowania w inny sposób (Bauman, 2011, s. 282, 288). Owa „dopuszczalność moralna” przejawia się w przekonaniu, że człowiek „nigdy nie wybaczyłby sobie tego, że przedłożył własne dobro nad dobro tych, których mógłby uratować, a których nie uratował przez swoje zaniedbanie lub odmowę niesienia pomocy” (Bauman, 2011, s. 287).

umiejętność
odróżnienia dobra
od zła

W tym kontekście można rozpatrywać także szacunek wobec pracy innych i ich dokonań, zwłaszcza w sferze intelektualnej. Na przykład powinność w kwestii własności programów komputerowych polega na powstrzymaniu się od używania oprogramowania, do którego nie mamy uprawnień, ponieważ intuicyjnie jesteśmy przekonani, że za pracę należy się wynagrodzenie i tak nam też odpowiada sumienie (Bober, 2008, s. 189; Kulesza, 2010, s. 155).

dopuszczalność
moralna

Lista powinności społeczeństwa informacyjnego w zakresie posługiwania się informacją jest długa, bowiem dotyczy nie tylko istoty informacji, ale głównie dylematów moralnych związanych z jej selekcją, oceną, zarządzaniem, przetwarzaniem, wykorzystaniem, rozpowszechnianiem, udostępnianiem itd.

Jedną z podstawowych etycznych powinności członków społeczeństwa informacyjnego wobec siebie jest dzielenie się wiedzą i wspólne tworzenie repozytorium wiedzy. Powinność ta wymaga od nich działania opartego o podstawowe kategorie aksjologiczne, takie jak prawda, dobro uczciwość, odpowiedzialność, godność, tolerancja, współpraca, poszanowanie itp. (Batorowska, 2012a, s. 16). Dlatego, aby mogła rozwijać się idea Wikinonii, czyli internetowego dobra wspólnego pozwalającego współuczestniczyć w tworzeniu, stwierdzono, że istnieje potrzeba zmiany mentalności ludzi, ale nie musi iść za tym w parze zmiana zasad etycznych (Hofmokr, 2009, s. 166-177). Nie mogą być one eliminowane, ponieważ oparte są na wartościach podstawowych, które będąc wspólne dla wszystkich istot żywych, gwarantują im godne życie. Są też stałe, chociaż może zmieniać się ich hierarchia w ogólnym systemie wartości. System ten, obejmuje także wartości ulegające zmianie jakościowej pod wpływem oddziaływań społecznych, wychowawczych, kulturalnych, politycznych, ekonomicznych. Są to wartości rozumiane przez Jana Szczepańskiego jako przedmioty realne lub nierealne, w stosunku do których „jednostka przyjmuje postawę szacunku, przypisuje im ważną rolę w swoim życiu, a dążenie do ich osiągnięcia odczuwa jako przymus” (Tyluś, 2006, s. 196). Niemniej badania prowadzone przez Jacka Z. Górnikiewicza ujawniły tendencję do zmiany wśród studentów ważności także zasad i cnót uniwersalnych, czyli tych opartych na Dekalogu. Wykazały one, że na popularności tracą takie wartości, jak wierność słowom, pokora, gorliwość i sprawiedliwość (Górnikie-

dzielenie się wiedzą
jako powinność
etyczna

dzielenie się wiedzą
wymaga zmiany
mentalności

„wartość”
jako pojęcie

wicz, 2007, s. 322). Ponieważ jednak to człowiek wartościuje i ocenia rzeczywistość, w której funkcjonuje, więc to on podejmuje decyzję co jest dobre a co złe, co jest dla niego ważne a co bez znaczenia.

kultura
Read-Write
jako wartość

Przykładowo, cenną wartością dla „dzieci sieci” jest dostęp do Internetu gwarantujący przetwarzanie w dowolny sposób wszystkiego co się w nim znajduje. Dlatego zalety kultury RW (Read-Write), określanej jako kultura „do zapisu i odczytu”, umożliwiającej każdemu jej kompilowanie, hakowanie, dopasowywanie i łączenie, nazywanej też kulturą amatora lub remiksu, nie mogą być traktowane w kategoriach przestępczości, bo rodzi to rozterki moralne i pomysły odrzucenia obowiązujących zasad aksjologicznych. Lawrence Lessig obawia się, że wychowamy generację przestępców i kryminalistów, skoro zabraniamy im uczestnictwa w kulturze „kopiuj-wklej”, uznajemy remiks za nielegalną formę wyrazu i wciąż tworzymy nowe ograniczenia prawne w zakresie stosowania „dozwolonego użytku”. W jego książce o rozkwicie sztuki i biznesu w gospodarce hybrydowej czytamy: „wytoczyliśmy wojnę przeciw naszym dzieciom, a nasze dzieci staną się naszymi wrogami. Staną się przestępcami, tak jak sami je nazywamy” (Lessig, 2009, s. 287).

czy zakaz
kompilowania
i hakowania
tworzy
przestępców?

Internet jako
nowe dobro
wspólne

Należy przyjąć jako fakt, że pokolenie Internetu wychowane na etyce hackerskiej nie zaakceptuje praw chroniących własność intelektualną. Traktuje ono Internet jako nowe dobro wspólne, którego podstawową wartością jest indywidualna wolność i osobista autonomia w relacji do zasobów materialnych i intelektualnych (Hofmokl, 2009, s. 15). Wolność ta wskazuje na relację użytkowników globalnej sieci z charakteryzującymi ją zasobami materialnymi i niematerialnymi. Justyna Hofmokl przywołuje ustalenia takich badaczy jak Gerald Bernbom i Charlotte Hess, według których Internet definiowany jest jako globalny zbiór różnorodnych, wzajemnie ze sobą powiązanych zasobów traktowanych jako dobra wspólne, które rozpatrywać można w wymiarze fizycznej infrastruktury sieciowej (sieciowe commons), w wymiarze zasobów informacyjnych (informacyjne commons) bądź globalnego forum komunikacyjnego (społeczne commons) (Hofmokl, 2009, s. 188-189). W tych trzech wymiarach toczy się walka o zachowanie wolności obywatelskich, wolności słowa i ochrony dziedzictwa kulturowego.

trzy wymiary
Internetu
jako dobra
wspólnego

bariera
swobodnej
dystrybucji
zasobów
sieciowych

Najważniejszą dla użytkowników sieci jest walka z barierami swobodnej dystrybucji zasobów informacyjnych (stron www, plików tekstowych i multimedialnych, katalogów, baz danych, zasobów archiwów i bibliotek cyfrowych, kolektywnych repozytoriów wiedzy, np. encyklopedii internetowych, blogów, internetowych rekomendacji, zbiorów społecznego porządkowania treści itp.). Sprzeciw przeciwko tworzeniu oprogramowania o zamkniętym kodzie źródłowym jest także sprzeciwem przeciwko odbieraniu wolności użytkownikom, którzy nie mogą w swobodny sposób uruchamiać, kopiować, rozpowszechniać, analizować, ulepszać programy komputerowe.

problemy
z prawem
autorskim

Równie ważne jest rozwiązanie problemu nieprzystosowania obecnych rozwiązań legislacyjnych, szczególnie w zakresie prawa autorskiego, oraz problemu podważania ideologicznych podstaw tego prawa w jego oryginalnej postaci (Hofmokl, 2009, s. 155, 157, 158). Zadaniem prawa autorskiego jest bowiem nie

tylko obrona przywilejów twórców dóbr intelektualnych, ale i użytkowników tych dóbr, którzy po upływie obowiązującego czasu ich ochrony powinni mieć możliwość swobodnego wykorzystywania „uwolnionych” wytworów we własnej twórczości. Taka formuła prawa stanowi podstawowy warunek rozwoju kultury, oświaty, nauki w skali globalnej. Tymczasem prawo autorskie coraz częściej służy wykonawcom, wydawcom, firmom, koncernom i spadkobiercom praw autorskich a nie samym twórcom i odbiorcom ich dzieł.

Aby jednak umożliwić swobodne tworzenie powołano do życia zasadę dozwolonego użytku, która oznacza „ograniczenie monopolu właściciela praw autorskich i określa zakres działań umożliwiających obywatelom korzystanie z dóbr kultury, bez konieczność pytania autora o zgodę” (Hofmokl, 2009, s. 153). Zgodnie z zasadą jednostka i instytucje o specjalnej misji, np. edukacyjne, uzyskują pozwolenie do korzystania z pojedynczych egzemplarzy utworów przez krąg osób należących do rodziny, przyjaciół lub osób uczących się. Jednak najważniejszą inicjatywą na rzecz zapewniania dostępu do zasobów informacyjnych, wpisującą się w tworzenie nowej ekologii informacyjnej, jest według Justyny Hofmokl, zbiór licencji Creative Commons rozumiany jako przejście od reguły „wszystkie prawa zastrzeżone” do zasady „pewne prawa zastrzeżone”. Creative Commons (Atrybution-Share Alike) pozwala odbiorcom treści na ich bezpłatne przekazywanie, kopiowanie, wykorzystanie w innych utworach pod warunkiem niekomercyjnego sposobu dystrybucji powstałych w ten sposób dokumentów oraz zachowanie informacji o autorze dzieła. Według Piotra Gawrysiaka to wystarczy, aby mogły funkcjonować „mechanizmy rozbudowy globalnego repozytorium wiedzy” (Gawrysiak, 2008, s. 69). Dzięki Creative Commons możemy dzielić się wytworami własnej aktywności intelektualnej z innymi, a twórczości „staje się walutą nierynkowej wymiany, granica między twórcą a odbiorcą zaciera się i wszyscy potencjalnie stajemy się artystami” (Hofmokl, 2009, s. 159).

Wolny dostęp do zasobów komputerowych, informacyjnych i komunikacyjnych jest podstawą istnienia cyfrowych tubylców, którzy najwyżej cenią sobie wspólne tworzenie i pomnażanie dóbr, a wspólną konsumpcję tych dóbr traktują jako pochodną procesu współtworzenia (Hofmokl, 2009, s. 185). W związku z tym twierdzą oni, że sukces można odnieść tylko w wyniku dzielenia się wiedzą, a nie jej utajniania.

Charakteryzuje ich także świadomość przynależności do grupy prosumentów i występowania w roli twórcy i odbiorcy równocześnie, świadomość dostępu do sieci, kontaktu z innymi, bycia włączonym do społeczności internetowych. Ponieważ sieć jest zaprzeczeniem założenia, że przepływ informacji następuje od ekspertów do pasywnych konsumentów, jako prosumenci czynnie uczestniczą w rekomendowaniu i odradzaniu produktów lub usług, kupują to co polecają i opiniują inni a nie to co jest reklamowane, są aktywnymi użytkownikami logosfery, włączają się w prace projektowe za pomocą mechanizmów Wiki, dynamicznie uczestniczą w dialogu marketingowym. Jak udowadniają autorzy książki o globalnej współpracy, która wszystko zmienia, w „prosumentocentrycznym” paradygmacie klientom zależy, by uczestniczyć w gospodarce „na równych prawach, tworzyć wartości dzięki współpracy z ulubionymi fir-

zasada
dozwolonego
użytku

(CC)
Creative
Commons
przejawem ekologii
informacji

wartość
wspólnego
tworzenia
i wspólnej
konsumpcji

cyfrowi
tubylcy
jako
prosumenci

gospodarka
wymiany
i produkcja
partnerska

zmiana hierarchii
wartości

kultura wiedzy
jako kultura
uczestnictwa

motywacje
funkcjonowania
w kulturze
uczestnictwa

zasada
dzielenia się
wiedzą
wymaga
zmiany prawa
i przekonań
moralnych

mami i ludźmi, co pozwala zaspokoić im osobiste potrzeby, zaangażować się w społeczności dające spełnienie, zmieniać świat na lepszy lub po prostu dobrze się bawić” (Tapscott, Williams, 2008, s. 218). Generalizując można uznać, że pokolenie Internetu wymaga środowiska pracy zorganizowanego wokół zasad współpracy i partnerstwa (Benkler, 2008, s. 75-76). W erze sieciowej gospodarki informacyjnej Lawrence Lessig i Yochai Benkler akcentują znaczenie tzw. gospodarki wymiany i produkcji partnerskiej opartej na pozamonetarnych wartościach, takich jak przyjaźń, wzajemne służenie sobie radą i wsparcie duchowe (Kulesza, 2010, s. 252-253). Współuczestnictwo i partnerstwo w tworzeniu wiedzy wymaga od osób biorących udział w tym procesie refleksji nad information literacy, dostrzegania społecznych i kulturowych kontekstów korzystania z informacji i jej mądrego i etycznego wykorzystania. Wymaga również przedefiniowania dotychczasowej hierarchii wartości, w której gratyfikacja materialna miała główne znaczenie w ustalaniu priorytetów.

W cyberkulturze zaspokajanie potrzeby uczestniczenia w budowaniu wspólnego repozytorium wiedzy, wymiany informacji, współdzielenia, partnerstwa, kontaktu, komunikacji jest uznawane przez młode pokolenie za wartości podstawowe i powinność względem rozwoju ludzkości. Dlatego cyfrowi tubylcy kulturę wiedzy utożsamiają z kulturą uczestnictwa w procesie tworzenia wiedzy i optują za ukonstytuowaniem się kultury RW (Read-Write). Wikipedyści, twórcy wolnych treści, czy twórcy wolnego oprogramowania kierują się w swoim działaniu głównie motywacjami wewnętrznymi, do których Justyna Hofmokl zalicza możliwość wewnętrznego rozwoju, stałego udoskonalania własnych artykułów, osobistą satysfakcję związaną także z samodoskonaleniem się, naukę, przyjemność wynikającą z udziału we wspólnym rozwiązywaniu problemu, identyfikację z projektem i ideami Wikipedii, zabawę, chęć przekazania posiadanej wiedzy innym, poczucie działania we wspólnocie ludzi utożsamiających się z ideologią i etyką hakerską, z ruchem open source a w mniejszym stopniu z motywacjami zewnętrznymi, takimi jak uznanie społeczne, reputacja, sława, prestiż zawodowy, profity finansowe (Hofmokl, 2009, s. 98-99, 170). Niemniej analiza współczesnej gospodarki hybrydowej doprowadziła Chrisa Anderssona i Yohaia Benklera do wniosku, że „uznanie, popularność, estyma w cyberprzestrzeni z łatwością przekładają się także na wartości ekonomiczne” (Kulesza, 2010, s. 256). W związku z tym wiele przedsięwzięć o charakterze altruistycznym może przynieść ich uczestnikom także wymierne korzyści materialne (Benkler, 2008, s. 114-115).

Podsumowując trzeba stwierdzić, że przyjęcie zasady dzielenia się wiedzą wymaga ułatwienia, tam gdzie to możliwe oraz zmiany przekonań moralnych i systemów prawnych. Jak konkluduje Joanna Hofmokl, w sytuacji gdy „reguły formalne organizacji nie są zbieżne z normami i wartościami wyznawanymi przez członków społeczności, mogą się wykształcić tzw. normy oporu” wywołujące zmianę reguł (Hofmokl, 2009, s. 201). Ponieważ cyfrowych tubylców charakteryzuje naturalna zdolność do remisowania mediów, kompilowania i hakowania produktów, a sieć traktowana jest przez nich jako wielka maszyna

do kopiowania plików, więc takie „normy opory” będą powstawać i będzie to proces nieunikniony i naturalny.

„normy oporu”

Niemniej w świecie technologii Web 2.0 wykorzystuje się twórczy wysiłek innych ludzi. Andrew Keen sprzeciwia się kradzieży własności intelektualnej i „kultowi amatora” obwiniając go o upadek kultury RO (Read-Only), czyli kultury „tylko do odczytu” przeznaczonej do konsumowania, tworzonej przez profesjonalistów. Natomiast w promowaniu kultury RW upatruje przyczynę zniekształcenia i wypaczenia wartości humanistycznych i kultury ludzkości. W związku z tym bardzo ostro krytykuje teorie Lawrence Lessiga nazywając je błędnymi i niebezpiecznymi (Keen, 2007, s. 137, 138).

kradzież
własności
intelektualnej
czy dzielenie
się wiedzą?

Joanna Kulesza próbuje pogodzić oba stanowiska wskazując na wypracowanie nowych norm, które nie będą obalały dotychczasowego porządku aksjologicznego. W zakończeniu swojej książki pisze „regulacja cyberprzestrzeni możliwa jest poprzez połączenie reguł etycznych wypracowanych przez „obywateli sieci” ze zmodyfikowanymi normami prawa pozytywnego. Takie zadanie spełnić może, wspomniany już, *ius internet*” – czyli zdekodowanie zasad etycznych, wspólnych wszystkim kulturom na potrzeby elektronicznej wymiany XXI wieku (Kulesza, 2010, s. 264).

kult amatora
przeciw
wartościom
twórczości
amatorskiej

Powinność członków społeczeństwa informacyjnego względem siebie w zakresie kształtowania kultury informacyjnej należy zatem postrzegać jako zobowiązanie etycznego wykorzystywania narzędzi i kompetencji umożliwiających współtworzenie wiedzy i zwiększenie aktywności we wszystkich sferach życia poprzez rozwój świadomości informacyjnej własnej i całych społeczności. Dlatego w obliczu zjawiska „kultu amatora” Elżbieta Perzycka wskazuje, że powinnością moralną wychowawców wobec młodego pokolenia jest jego ochrona przed zniewoleniem. Stawia też tezę, że Internet może niszczyć i zniewalać człowieka i jego kulturę tylko w takim stopniu, w jak mu się na to pozwoli (Perzycka, 2009, s. 107, 113), stąd tak ważną rolę przypisuje wychowaniu. Tym bardziej, że środowisko informacyjne „zamieszkują” amatorzy, których Andrew Keen postrzega jako ludzi niekompetentnych informacyjnie, którzy nie dostrzegają możliwości edukacyjnych i naukowych społecznościowych portali i usług, którzy nie potrafią wyszukać w sieci wartościowych informacji, zdając się tylko na Google, pomijając wyszukiwarki dokumentów naukowych, którzy nie potrafią odróżnić informacji cennych od bezwartościowych, którym brak inteligencji i motywacji do samodoskonalenia i twórczej, profesjonalnej działalności. Grzegorz Gmiterek krytykując podejście do kultu amatora, podkreśla, że autor tego pojęcia nie zauważył jak bardzo dzisiejszy świat informacji zmienił się od tego, który opisuje. Wartość przesłania Andrew Keen’a upatruje jedynie w „przedstawieniu radykalnego poglądu dotyczącego zagrożeń płynących dla świata kultury, nauki czy gospodarki” w świecie Web 2.0 (Gmiterek, 2012, s. 60).

rozwój
świadomości
informacyjnej
jako powinność

Kluczową powinnością wobec innych jest jednak przeciwdziałanie procesowi wykluczenia społecznego, będącego konsekwencją funkcjonowania w świecie wysoko rozwiniętych technologii. Dale Spender podkreśla, że nie wystarczy, aby w rozwiniętych społeczeństwach jedynie najbardziej utalentowani ludzie stali się „powiernikami wiedzy”. Przestrzega, że aprobując sytuację,

przeciwdziałanie
wykluczeniu
społecznemu
jako powinność

w której stwarza się „coraz większe możliwości niewielu, pozostawiając wielu własnemu losowi, ryzykujemy nie tylko stabilność społeczeństwa, lecz także wartości społeczne” (*Prognozy*, 2006, s. 274, 286). Dlatego powinnością staje się też odpowiedzialność za wszystkie konsekwencje naszych działań, również za skutki obojętności wobec zjawiska wykluczenia cywilizacyjnego, lekceważenia zagrożeń wynikających z tworzenia i dzielenia się informacjami, dominacji postaw technokratycznych, bagatelizowania problemów związanych z ekologią informacji. Zanieczyszczenia informacyjne wpływają bowiem na podział informacyjny świata na tę część, w której jest dostęp do dużej ilości informacji relewantnej i tę, w której nie ma ani informacji, ani swobodnego dostępu do wiedzy (Babik, 2012b, s. 59).

wychowanie
informacyjne
jako powinność

Z powyższych rozważań wynika, że wychowanie informacyjne, kompetencje informacyjne, a szczególnie kultura informacyjna społeczeństwa stwarzają warunki do przeciwstawienia się kwestionowaniu podstawowych norm moralnych tylko z tego powodu, że nie odpowiadają one współczesnemu stylowi życia. Wojciech Jerzy Bober stawiając następujące pytania: czy rozwój techniki kwestionujący ogólne przepisy etyczne, jest wystarczającym uzasadnieniem konieczności dokonania zmian w istniejącej etyce, po to żeby człowiek mógł sprostać wyzwaniom i zagrożeniom cywilizacyjnym? Czy nowa etyka (etyka ponowoczesna, etyka przyszłości, nowa świadomość etyczna) człowieka żyjącego w świecie wysoko rozwiniętych technologii ma być związana z odrzuceniem dawnego sposobu interpretowania rzeczywistości i ze zmianą perspektywy moralnej i ma opierać się na ponowoczesnym sposobie bycia? Czy stare zasady etyczne tracą swą wartość i staną się przeżytkiem?, odpowiada na nie stanowczo, że nowa etyka jest radykalnie niemożliwa (Bober, 2008, s. 127-131, 148).

czy nowa etyka
jest radykalnie
niemożliwa?

Są to pytania o sposób wychowania dla przyszłości, pytania, które stawia sobie eutyfronika, na które odpowiedź nie jest już tak stanowcza i optymistyczna, jak w wizji Wojciecha J. Bobera. Jako teoria wartości, eutyfronika, według Józefa Bańki, „poddaje analizie moralnej dotychczasowy model postępu technicznego, wylansowany jako ideał technokraty i człowieka sukcesu, któremu wszystko przychodzi łatwo” (Bańka, 1996, s. 86). Filozof ten dostrzega coraz bardziej aktualny problem ułatwienia, wiążący się z sytuacją, w której współczesne technologie, bez osobistego wysiłku jednostki, dostarczają jej różnych dóbr, „jakby za darmo”, zrywając poczucie związku pomiędzy techniką a humanistyką. Do problemów tych nawiązano w rozdziale pierwszym zwracając uwagę na możliwość utraty autonomii człowieka w świecie dominacji komunikacyjnej maszyn i na kryzys moralności człowieka niezdolnego do podporządkowania zdobyczy techniki potrzebom rozwoju własnej osobowości.

filozofia łatwości
przeciw
filozofii
trudu

Negowanie przez cywilizację technologiczną „filozofii trudu” i promowanie „filozofii łatwości” jest w sprzeczności z takimi wartościami humanistycznymi, jak: praca, wysiłek, fachowość, poszanowanie, prawda, wiarygodność, wnikliwość, odpowiedzialność, rozważa, podmiotowość, prywatność, niezależność itp. Człowiek bardzo szybko potrafi dostosować się do warunków funkcjonowania we współczesnej cywilizacji i daje się urzec, zaślepić, a nawet oślepić, jak pisze Martin Heidegger, zdobyciom rewolucji technicznej, pozwala też zagłuszyć my-

śli, które pojawiają się wyłącznie w drodze kontemplacji i refleksji, narażając się tym samym na ryzyko stania się ofiarą bezmyślnego rozwoju (Carr, 2013, s. 270). Korespondują z tym stanowiskiem słowa Zbigniewa Polańskiego, że „świat technologii informatycznych jest innym światem, który zdaje się drwić z intelektu zwykłego człowieka w zderzeniu z techniką” (Polański, 2010, s. 321). Choć ułatwia on człowiekowi życie, to jednocześnie odbiera mu te wartości, które swą siłą czerpią z wysiłku pokonywania przeszkód (Bańka, 1980, s. 30).

ułatwienie zubaża
osobowość
człowieka

„Filozofia łatwości” odrzuca bowiem wysiłek potrzebny do stania się dojrzałym informacyjnie i bycia kompetentnym informacyjnie. Jest też przyczyną powstawania różnych „chorób z ułatwienia”. Przykładem może być rezygnacja z wysiłku potrzebnego do samodzielnego wyszukiwania, selekcji i korzystania z różnych źródeł, która powoduje zanik umiejętności intelektualnych i informacyjnych. Wynika ona z przekonania, że inteligentne wyszukiwarki i sieci semantyczne są w stanie odnaleźć dowolną informację odpowiednio dopasowaną do indywidualnych potrzeb i zainteresowań użytkownika (Polański, 2010, s. 349). Przekonanie to może się przerodzić w niebezpieczne przyzwyczajenie do wyręczania się technologiami, nawet w najprostszych działaniach. Nicholas Carr, powołując się na słowa Josepha Weizenbauma, ostrzega, że „w miarę przyzwyczajania się do komputerów i uzależniania się od nich będziemy odczuwali coraz większą pokusę, aby powierzać im zadania, które wymagają wykazania się mądrością (Carr, 2013, s. 272). Również Włodzimierz Gogołek przestrzega przed pokusą korzystania z ułatwień technologicznych, gdyż jest ona często wystarczająca, by zrezygnować z samodzielności w wykonywaniu czynności związanych z wysiłkiem intelektualnym i z samodzielną pracą koncepcyjną (Gogołek, 2009, s. 55-56). Zagrożenie widzi także w personalizacji komputerów, związanej z aktywnym udziałem maszyn podczas komunikacji z użytkownikiem i bardzo szczegółowym opisem profilu uczestnika procesu komunikacji, który można wyrazić w formie procedur opisanych specjalnymi algorytmami. Procedury te mogą być wykorzystane do przewidywania zachowań danej osoby, także przez maszyny (szczególnie niebezpieczne jest monitorowanie zachowań emocjonalnych) (Gogołek, 2010, s. 103). Pokusa korzystania z ułatwień technologicznych dotyczy także futurologicznego problemu integracji mózgu człowieka z Internetem i przekraczania przez człowieka jego psychofizycznych uwarunkowań i ograniczeń (Small, Vorgan, 2011, s. 107; Morbitzer, 2007, s. 338-343).

filozofia łatwości
generuje choroby
z ułatwienia

obarczanie
komputerów
obowiązkiem
myślenia za
człowieka

Człowiek w kontakcie z technologiami komputerowymi zawsze powinien mieć alternatywne rozwiązanie. Zbigniew Polański, podsumowując rozdział pt.: „Szkoła przetrwania wśród komputerów” z książki o komputerowym raj, pisze: „budujemy budynki z elektrycznymi windami, lecz obok są zwykłe schody – i tak powinno być z wszystkimi urządzeniami technicznymi sterowanymi przez komputery” (Polański, 2010, s. 335). Te schody to alegoryczna bariera pomiędzy tym, co należy zarezerwować dla naturalnej potęgi ludzkiego umysłu i uniwersalnych wartości etycznych, a potencjałem wirtualnego świata. Możliwość skorzystania z tych schodów jest dla Włodzimierza Gogołka gwarancją autonomiczności człowieka w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych.

gwarancja
przetrwania
człowieka
w świecie
technologii
informacyjno-
komunikacyjnych

cyfrowy darwinizm
jako przejaw
inteligencji tłumu

Kryzys człowieka niezdolnego do podporządkowania sobie zdobyczy techniki uzewnętrznia się nie tylko w wierze w „szlachetność amatora”, ale także w zawierzeniu „zbiorowej inteligencji”, „zbiorowej wiedzy”, „mądrości tłumu” jako systemowi kształtującemu opinie i oceny użytkowników sieci. Andrew Keen pokusił się o stworzenie kontrowersyjnego pojęcia ‘cyfrowy darwinizm’, które ma odzwierciedlać to zjawisko. Określił nim zasadę przetrwania w sieci tylko tych internautów, na których wpisy do Internetu będzie najwięcej „kliknięć”, i którzy będą najgłośniejsi i najbardziej zatwardziali w swoich przekonaniach (Keen, 2007, s. 35). Tak skrajnego podejścia do „zbiorowej wiedzy” nie reprezentuje Pierre Lévy i podkreśla, że „mądrość tłumu nigdy nie zastąpi jednostce własnej inteligencji, osobistego wysiłku i czasu koniecznego na naukę, poszukiwanie, ocenę i integrację ze wspólnotami. Sieć nigdy nie będzie za nas myśleć!” (Lévy, 2002, s. 390). Równocześnie zapomina się, że dostęp do informacji w sieci nie jest równoznaczny ze zdolnością do aktywnego uczestniczenia w procesach opartych na „zbiorowej inteligencji” i z zajmowaniem uprzywilejowanego miejsca w społeczeństwie informacyjnym. Aktywność wymaga bowiem pracy i wysiłku. Trzeba zgodzić się z Waldemarem Furmankiem, że „w aktywności człowiek ujawnia najwyraźniej swoje ludzkie potencjalności”, a celem podejmowanej aktywności jest doskonalenie siebie oraz swojego środowiska oraz spełnianie swoich twórczych możliwości. Każda praca wymaga wysiłku fizycznego, psychicznego i duchowego oraz określa aktywność człowieka ukierunkowaną na przekształcanie, przetwarzanie i przemianę stanu istniejącego w stan oczekiwany (Furmanek, 2008, s. 92-93, 94). Można więc za cytowanym autorem powtórzyć, że praca człowieka w warunkach społeczeństwa informacyjnego staje się wielką siłą etyczną.

praca jako wartość
etyczna

rynek pracy staje
się rynkiem
kompetencji

Dlatego powinnością każdego obywatela społeczeństwa informacyjnego jest ciągle podnoszenie kompetencji informacyjnych i rozwijanie cech osobowych oczekiwanych na nowym rynku pracy, takich jak: rzetelność, umiejętność formułowania problemu i jego rozwiązania, zdolność do uczenia się, współpracy i wytężonej pracy, dostosowywanie się do nieoczekiwanych sytuacji, innowacyjność, troska o jakość wyrobów i usług (Furmanek, 2008, s. 435-436). Jak stwierdza Waldemar Furmanek, współczesny „rynek pracy ewoluuje w kierunku rynku kompetencji”, wśród których najwyżej cenione są umiejętności współpracy i współdziałania (wynikające z konieczności komunikowania się ludzi wykorzystujących technologie informacyjne), następnie samodyscyplinowanie i samodzielność polegające na umiejętności dostrzegania i formułowania problemów oraz doboru procedur ich rozwiązania z wykorzystaniem technologii informacyjnych, a także przygotowanie interdyscyplinarne polegające na byciu ekspertem nie tylko w swojej specjalności (Furmanek, 2008, s. 438).

Powyższe konstatacje wzmacniają aktualność przytaczanych wielokrotnie poglądów Józefa Bańki (Bańka, 1980, s. 200). Dlatego szukanie w rozwoju technologii informatyczno-komunikacyjnych przyczyn powstawania zachowań niezgodnych z obowiązującymi wartościami aksjologicznymi, takimi jak: uczciwość, fachowość, odpowiedzialność, prawda, jest błędne. Technologie te nie są przyczyną kryzysu dotychczasowych zasad etycznych, kryzys tkwi w człowie-

ku i jego podatności na oddziaływanie technologii. Uzewnętrznia się także w powszechnej wśród młodzieży akceptacji „kultur : cytatu”, kultury wyrwanej z kontekstu, techniki „kopiuj-wklej”, skrótości, powierzchowności, fragmentaryczności, która niewiele ma wspólnego z kulturą pracy i „filozofią wysiłku”. Można zgodzić się z Andrew Keenem, że takie zachowanie zagraża podstawom społeczeństwa, które zostało stworzone dzięki ciężkiej pracy, innowacji i osiągnięciom intelektualnym profesjonalistów reprezentujących kulturę i naukę (Keen, 2007, s. 139), chociaż jak konkluduje Grzegorz Gmiterek „afirmacja tradycyjnych środków masowego przekazu oraz przypominającego je modelu sieci” nie miała autorowi służyć do obrony sztuki, lecz do obrony własnych przywilejów i walki o dominację na rynku mediów (Gmiterek, 2012, s. 61).

kryzys tkwi
w podatności
człowieka na
oddziaływanie
technologii

3.2. Kultura informacyjna w kontekście ekologii informacji

Wiesław Babik umiejscawia ekologię informacji w ramach nauki o informacji. (Babik, 2012b, s. 58). Podobnie jak kultura informacyjna czy koncepcja information literacy, opisana i propagowana przez J. Shapiro, S. Hughes, S. Webber, B. Johnston, reprezentuje nowoczesne pola badawcze informatologii. Tych obszarów jest więcej, np. zyskująca na popularności architektura informacji, jednak związek ekologii informacji z kulturą informacyjną jest szczególnie ścisły, np. w obszarze profilaktyki chorób informacyjnych i przeciwdziałania zagrożeniom cywilizacyjnym wynikającym z funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Ewa Głowacka stwierdza nawet, że „potrzeba rozwoju kultury informacyjnej w środowisku informacyjnym zapoczątkowała powstanie i rozwój dziedziny – ekologii informacji (Głowacka, 2008, online).

ekologia informacji
subdyscypliną
informatologii

Krótkie wprowadzenie do problematyki ekologii informacji, traktowanej jako dyscyplina, która bada „wzajemne relacje i powiązania między ludźmi, ich działaniami, technologią oraz otoczeniem informacyjnym” zawarto w rozdziale pierwszym, definiując to pojęcie, jak również związane z nim terminy infosfera i antropoinfosfera. Zasygnalizowano przedmiot zainteresowań badaczy ekologii informacji, wymieniono zadania jakie przed nią się stawia oraz czynniki ekologiczne oddziałujące na użytkowników informacji, by wskazać działania jakie na rzecz ekologii informacji powinien podejmować człowiek. W całej książce odnaleźć można wiele odwołań do opisywanych w literaturze zadań ekologii informacji, gdyż zarówno proces kształcenia kompetencji informacyjnych, jak i wychowania informacyjnego przygotowuje do działań mających na celu „zapewnienie wartościowego, bezpiecznego i dobrze zorganizowanego dostępu do informacji i wiedzy”, etyczne wykorzystanie informacji i technik informacyjno-komunikacyjnych, racjonalne uczestniczenie w procesie informacyjnym, niedopuszczenie do powstawania informacji nie spełniającej norm jakościowych, ochronę społeczeństwa przed zagrożeniami wynikającymi z nadprodukcji informacji generowanej przez cywilizację techniczną, poprawę i usprawnianie funkcjonowania człowieka w środowisku informacyjnym itp. Ekologia infor-

ekologia informacji
jako dyscyplina

zadania ekologii
informacji

macji nawiązuje także do eutyfroniki, „filozofii trudu”, zasady prostomyślności, etyki. Można wskazać zarówno jej kontekst psychologiczny związany z przeciwstawianiem się zagrożeniom związanym z funkcjonowaniem jednostki w cywilizacji technologicznej, np. ze stresem informacyjnym, alienacją, pośpiechem lub przymusem bycia w sieci, jak też kontekst techniczny nawiązujący do walki z cyberprzestępczością, utratą danych, kontekst prawny dotyczący ochrony własności intelektualnej, czy kontekst medyczny obejmujący działania profilaktyczne w zakresie przeciwdziałania szkodliwemu oddziaływaniu komputera na zdrowie człowieka (Babik, 2002, s. 22).

W literaturze przedmiotu opisywane są propozycje tworzenia dla niej odmiennych modeli. Odzwierciedlają one centralną rolę informacji w historii ludzkości. Andrzej Targowski i Thomas Rienzo uznają, że właśnie relacja pomiędzy użytkownikiem informacji a zasobem informacji jest podstawowym czynnikiem kształtującym cywilizację ludzką (Materska, 2007, s. 247). Dbłość o oba elementy ekosystemu należy do podstawowych zadań ekologii informacji. Wiesław Babik przytacza pięć najbardziej znanych koncepcji, uwzględniających sposoby ochrony antropinfosfery, zaproponowane przez takich badaczy jak Rafael Cappuro, Luciano Floridi, Bonnie A. Nardi, Vicky L. O'Day, Thomas Davenport, Laurence Prusak, Aleksiej L. Eryomin (Babik, 2012b, s. 58-63).

pragmatyczna
koncepcja
ekologii
informacji
R. Cappuro

W pragmatycznej koncepcji Rafaela Cappuro ekologia informacji postrzegana jest jako równowaga między ludzkimi myślami a działaniem, uwzględniającym różne technologie komunikacyjne do przekazywania informacji w otoczeniu człowieka. Jej główne zadania koncentrują się wokół wytwarzania zgodnych relacji pomiędzy ludźmi i technologią, ochrony informacji, kształcenia postaw zgodnych z wyznawanymi wartościami i charakteryzujących zachowania dojrzałych informacyjnie użytkowników, rozpatrywania informacji w szerokim kontekście społecznym. Jak stwierdza Wiesław Babik, ekologia informacji w tym modelu traktowana jest jako rodzaj higieny informacyjnej, której zadaniem jest ochrona społeczeństwa przed zagrożeniami występującymi w otaczającym go krajobrazie informacyjnym, do których zalicza w pierwszej kolejności podział ludzkości na grupy mające i nie mające dostępu do informacji (Babik, 2012b, s.59). Zatem głównym celem ekologii informacji w tej koncepcji jest walka z wykluczeniem technologicznym i informacyjnym w skali globalnej.

etyczna
koncepcja
ekologii
informacji
L. Floridi

Kolejna aksjologiczna koncepcja ekologii informacji, wypracowana przez Luciano Floridi, została oparta na zasadach etycznych dotyczących pozyskiwania, wymiany i dostępu do informacji. Można ją uznać za deklaratywną, bowiem, jak pisze Wiesław Babik, etyczne korzystanie z narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych ma gwarantować użytkownikom tych technologii (ale też korzystającym z informacji analogowej) przekształcenie infosfery w „otwarte na użytkowników miejsce wymiany bezpiecznych i sprawdzonych informacji, w którym zachęca się do komunikacji i współpracy, a wolność słowa gwarantuje dostęp do informacji dla każdego bez wyjątku” (Babik, 2012b, s. 59).

Chociaż autor tej koncepcji opowiada się przeciw wykluczeniu informacyjnemu, to jednak spotkała się ona z krytyką zbytnej koncentracji na ontologicznym rozróżnieniu materialnych i niematerialnych komponentów świata.

Wartościująca koncepcja Bonnie A. Nardi i Vicky L. O'Day, krytykowana jest z kolei za jej utopijność, z powodu odrzucania możliwości występowania wśród uczestników ekologii informacji także postaw nieetycznych i zachowań szkodliwych dla całego ekosystemu. W koncepcji tej, biblioteka i ośrodek informacji nazywane są ekologią informacji, gdyż jako instytucje, uznają za najważniejszy cel i wartość zapewnienie swoim użytkownikom dostępu do wartościowej informacji. Są też miejscami, w których „człowiek i technologia zostają ze sobą połączeni za pomocą wartości wynikających z misji i zadań, które mają wypełniać biblioteki” a człowiek pomaga innemu człowiekowi, korzystając z technologii informacyjnych, szczerze dąży do zdobywania wiedzy i zagwarantowania wszystkim satysfakcji z korzystania z informacji (Babik, 2012b, s. 62). W koncepcji tej zasadnicze znaczenie odgrywa kontekst aksjologiczny. Stosunki międzyludzkie normowane są poprzez wyznawane wartości. Kodeksy etyczne bibliotekarzy i pracowników informacji uwzględniają wiele takich wartości, niemniej tylko niektóre z nich mają odniesienie do ekologii informacji i kultury informacyjnej osób korzystających z biblioteki. W tabeli 5 przedstawiłam przykładowe działania pracowników informacji na rzecz ekologii informacji zgodnie z wartościami zalecanymi przez światowe kodeksy etyki bibliotekarskiej (Kodeksy, 2008, s. 87, 91, 94, 96, 98, 103, 123, 12, 183, 188, 195, 245, 269). Niektóre wartości wymienione w tabeli występują w większości kodeksów na świecie, np. wolność od cenzury czy poufność, inne zostały sformułowane w formie występującej tylko w wybranych kodeksach.

wartościująca koncepcja ekologii informacji B.A. Bonnie i V.L. O'Day

działania na rzecz ekologii informacji wymienione w kodeksach etycznych

Tabela 5

Działania pracowników informacji na rzecz ekologii informacji zgodne z wartościami zalecanymi przez światowe kodeksy etyki bibliotekarskiej

Lp.	Kraj z którego pochodzi kodeks etyki zawodowej	Wartości wymienione w kodeksie wpływające na pozytywne postawy wobec informacji	Przykładowe działania na rzecz ekologii informacji zgodne z zalecanymi w kodeksie wartościami
1	Kostaryka	wolność wypowiedzi, wolny dostęp do wszystkich idei	walka o zrównoważony rozwój społeczny
2	Meksyk	wolność od cenzury, równość	działania na rzecz przezroczystości sieci
3	Nikaragua	niewzruszona uczciwość	walka z manipulacją informacji
4	Panama	biblioteka jako wartość	kształtowanie otoczenia informacyjnego organizacji
5	Puerto Rico	bezstronność, obiektywność, odpowiedzialność	zapewnienie wiarygodności informacji i jej źródeł, przeciwdziałanie manipulacji informacją
6	USA	usługi biblioteczne jako wartość	przeciwdziałanie zniekształceniom obiegu informacji
7	USA	szacunek, sprawiedliwość, uczciwość	poszanowanie własności intelektualnej
8	USA	szacunek dla kompetencji innych ludzi	budowanie zaufania do nadawcy komunikatu

9	Wielka Brytania	poufność	obrona tożsamości jednostki, ochrona danych osobowych
10	Irlandia	dobro wspólne	dzielenie się informacją i wiedzą, rozwój infosfery
11	Wielka Brytania	samosdoskonalenie zawodowe, dążenie do doskonałości	budowanie środowiska informacyjnego przyjaznego dla człowieka
12	Czechy	demokracja	walka z wykluczeniem społecznym, aktywna polityka informacyjna
13	Szwajcaria	radość w niesieniu pomocy	przeciwdziałanie chorobom informacyjnym
14	Francja	wiarygodność	wolność wyrażania opinii, zapewnienie swobodnego przepływu informacji
15	Australia	jakość informacji	walka z fundamentalnym prawem jakości informacji (na rynku informacja gorsza wypiera inf. lepszą), czyli eliminacja informacji nie spełniającej norm jakościowych

Źródło: Opracowanie własne.

organizacyjna
koncepcja ekologii
informacji
T. Davenport
i L. Prusak

Z kolei organizacyjna koncepcja ekologii informacji Thomasa Davenporta i Laurence'a Prusaka uwypukla jej związek z zarządzaniem informacją. Cytując za Wiesławem Babikiem, ekologia ta rozumiana jest jako sposób zarządzania przez ludzi informacją w firmie i jest skoncentrowana na człowieku, a nie na technologii (Babik, 2012b, s. 63). W odniesieniu do badania otoczenia informacyjnego organizacji według tej koncepcji uwzględnione powinny być następujące elementy: misja organizacji; cele jakim ma służyć zarządzanie informacją; plany zarządzania informacją; kultura informacyjna organizacji; polityka informacyjna; fizyczna lokalizacja zasobów, pracowników informacji oraz kierowania informacją (Materska, 2004, s. 355). Katarzyna Materska akcentuje fakt, że koncepcja ta wyróżnia się tym, że kładzie nacisk na efektywne wykorzystanie stosunkowo niedużej ilości informacji, co sprzyja odpowiedzialności pracowników za jej wykorzystanie (Materska, 2007, s. 244). Stawianie pracowników w sytuacji nadmiarowości informacji i żądanie podejmowania trafnych wyborów nie przynosi spodziewanych efektów. Zatem kultura informacyjna winna być postrzegana nie tylko jako zabezpieczenie sprawnego przepływu informacji w firmie w celu zapewnienie jej rozwoju, a nawet ekspansji, ale jako kultura informacyjna pracowników, których świadomość informacyjna pozwala odróżnić działania firmy przyjazne lub szkodliwe dla środowiska informacyjnego człowieka. Dlatego Thomas Davenport i Laurence Prusak proponując model ekologicznego zarządzania informacją, opowiadają się za koniecznością ochrony infosfery przed chorobami informacyjnymi, które generuje współczesna cywilizacja.

ekologiczne
zarządzanie
informacją

Rozumienie ekologii informacji przez Aleksieja L. Eryomina, w którym splatają się problemy walki o ochronę środowiska naturalnego człowieka i jego miejsce w świecie zdominowanym przez technologie informacyjno-komunikacyjne przedstawiono w rozdziale pierwszym. Badacz ten, jak pisze Wiesław Babik, dostrzega w ekologii informacji nie tylko możliwość ukazania ludzkości społecznych i ekonomicznych zagrożeń wynikających z rozwoju techniki, ale też podaje sposoby przeciwdziałania tym zagrożeniom, a nawet potrzebę podjęcia walki przez człowieka o jego byt w infosferze (Babik, 2012b, s. 56).

Każda z wymienionych koncepcji ekologii informacji może być wykorzystywana w tworzeniu polityki przeciwdziałania zagrożeniom środowiska informacyjnego. Współcześnie świadomość istnienia chorób informacyjnych jest w społeczeństwie duża, ale łączy się z bagatelizowaniem skutków jakie mogą one wywoływać i możliwością przekształcenia się w swoiste epidemie, w przypadku nie podjęcia z nimi walki. Choroby informacyjne definiowane są jako fizyczne i psychiczne niedomagania człowieka, które są wywoływane przez informacje docierające do człowieka z zewnątrz i łączą się ze źle zorganizowanym przepływem informacji (Babik, 2006, s. 17). Do ich powstania przyczynić się mogą zarówno nadawcy jak i odbiorcy informacji. Wiesław Babik do najbardziej uciążliwych chorób informacyjnych zalicza: stres informacyjny, pośpiech informacyjny, frustrację informacyjną, natłok informacji, przeciążenie informacyjne, samotność informacyjną, manipulowanie informacją, sterowanie informacją, urojenia informacyjne, bulimię informacyjną (chroniczny głód informacji), anoreksję informacyjną (brak łaknienia informacji) oraz cały zestaw niewłaściwych reakcji człowieka w trakcie korzystania z informacji związanych z brakiem odpowiedzialności za tworzone i rozpowszechniane informacje, z bezkrytycznym i tendencyjnym odbiorem informacji, z niewłaściwym rozumieniem komunikatów, z fragmentarycznym przekazywaniem wiadomości itp. (Babik, 2006, s. 18; Babik, 2010, s. 21, 22; Babik, 2011, s. 14; Gnitecki, 2007, s. 25).

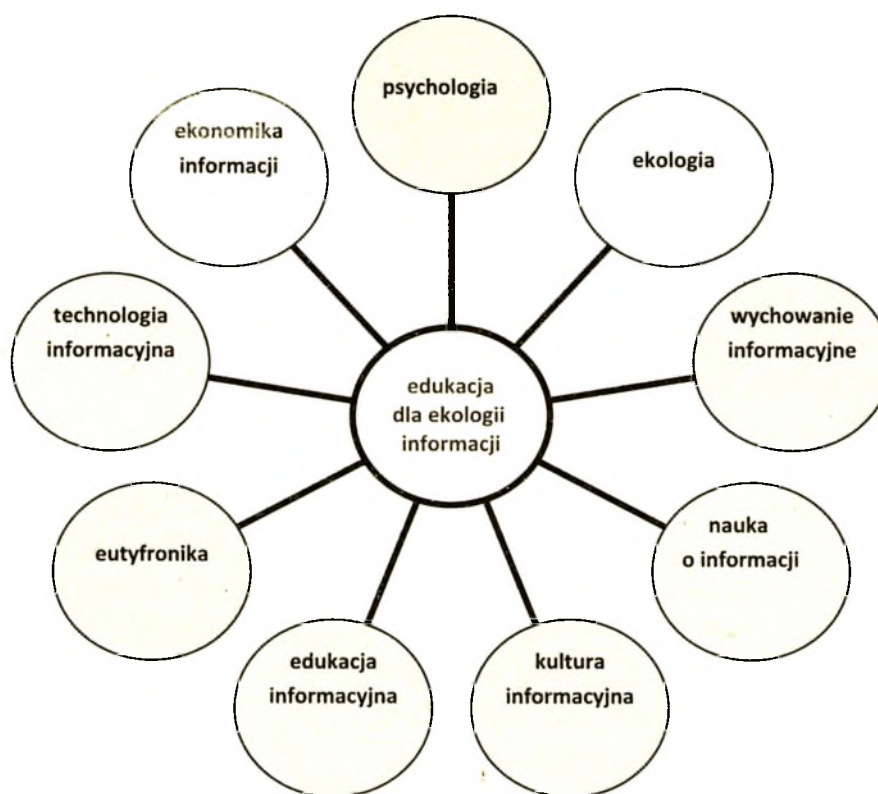
choroby
i epidemie
informacyjne

Z chorobami należy walczyć, gdy są, ale lepiej im zapobiegać, zanim zaatakują człowieka i jego środowisko informacyjne. Profilaktykę podjęto jednak zbyt późno, gdyż wiele z nich zdążyło zaatakować człowieka w jego codziennym życiu, np. stres informacyjny. Niestety niski poziom edukacji społeczeństwa w dziedzinie kultury informacyjnej i ekologii informacji sprzyja intensyfikacji niedomagań człowieka w ciągłym kontakcie z niezorganizowaną informacją. Rysunek 8 przedstawia dziedziny mające silny wpływ na edukację w zakresie ekologii informacji.

Ekonomika informacji koncentruje się na eliminacji informacji nie spełniającej norm jakości (Oleński, 2004), psychologia walczy ze stresem informacyjnym (Ledzińska, 2009), ekologia zabiega o zrównoważony rozwój środowiska informacyjnego człowieka (Babik, 2012b), wychowanie informacyjne koncentruje się na przygotowywaniu człowieka do godnego życia w świecie ryzyka i katastrof (Jaskuła, Korporowicz, 2009), nauka o informacji rozwija świadomość informacyjną jednostek funkcjonujących w społeczeństwie informacyjnym (Materska, 2007), kultura informacyjna staje się narzędziem profilaktyki zagrożeń generowanych przez cywilizację techniki (Batorowska, 2009), edukacja informacyjna wyposaża jednostkę w kluczowe kompetencje nieodzowne do przetrwania w społeczeństwie informacyjnym, czyniąc ją literate person information (Jasiewicz, 2012), eutyfronika pozwala bronić psychikę człowieka przed zniewoleniem ze strony techniki i światopoglądu technokratycznego (Bańka, 1996), technologia informacyjna ułatwia sprawne zarządzanie informacją w sytuacji jej natłoku i chaosu informacyjnego (Morbitzer, 2007). Edukacja dla ekologii informacyjnej jest więc edukacją opartą na kulturze informacyjnej jednostki.

dziedziny
oddziałujące
na edukację
ekologiczną

Rys. 8 Dziedziny oddziałujące na edukację dla ekologii informacji



Źródło: Opracowanie własne

kultura informacyjna z punktu widzenia ekologii informacji

Dlatego Wiesław Babik proponuje, aby na kulturę informacyjną spojrzeć z punktu widzenia potrzeb ekologii informacji. Oznacza to poszukiwanie w szeroko rozumianej kulturze elementów i związków pomiędzy nimi, które z jednej strony pozwalają zabezpieczyć się przed chorobami informacyjnymi, a z drugiej pozwalają chronić informację przed szkodliwym działaniem człowieka. Podejście to dotyczy zatem relacji między człowiekiem a środowiskiem informacyjnym, wskazując jak kulturalnie i roztropnie zarządzać informacją (Babik, 2012a, s. 36).

Do ważnych elementów kultury informacyjnej w kontekście ekologii informacji, cytowany badacz zalicza umiejętność obserwacji zmian w otaczającym środowisku informacyjnym, gromadzenie o nim informacji, dążenie do rozumienia tych zmian. Wiedza i zrozumienie mają wykształcić w człowieku poczucie odpowiedzialności za to środowisko. Dlatego kulturę informacyjną rozpatruje się z ekologicznego punktu widzenia tylko wtedy, „gdy zakłada się, że środowisko informacyjne jest decydującym czynnikiem w analizach zjawisk społecznych i wpływa na kulturę informacyjną człowieka” (Babik, 2012a, s. 35). A zatem, aby rozwijać kulturę informacyjną człowieka, aby uświadamiać mu problemy ekologii informacji, aby kształtować taki stosunek do informacji, który przynosi „zadowolenie i wzmacnia osobowościowe indywidualne wzorce postępowania” konieczna jest edukacja informacyjna.

Problem w tym, że edukacja informacyjna jest bardzo różnie rozumiana w polskiej literaturze, a jej ujęcia teoretyczne i praktyczne wprowadzają dodatkowe możliwości interpretowania znaczeń.

Edukacja informacyjna pojmowana jako „czynność zmierzająca do zdobycia kompetencji w zakresie posługiwania się technologią informacyjną w procesach przetwarzania informacji w celu osiągnięcia wyższego stanu świadomości człowieka” (Gnitecki, 2006, s. 16), nawiązuje do pedagogiki informacyjnej jako nauki zajmującej się pozyskiwaniem i przetwarzaniem informacji przez człowieka w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych w cywilizacji informacyjnej (Gnitecki, 2006, s. 11). Pedagogika informacyjna traktuje proces edukacji człowieka jako proces informacyjny a zarazem świadomościowy. Jak stwierdza Janusz Gnitecki, „opiera się na przekazie perswazyjnym, dialogu, odtwarzaniu i projekcji oraz interpretacji znaczeń. Traktuje także świadomość człowieka jako formę istnienia informacji, a u jej podstaw sytuuje sposób pozyskiwania i przetwarzania informacji. Zatem proces informacyjny dotyczy jednostki, a nie funkcjonowania instytucji zajmujących się gromadzeniem, opracowaniem i udostępnianiem informacji. Dlatego edukacja informacyjna łączy się z dążeniem do informacyjnego wykształcenia pozwalającego jednostce sprawnie pozyskiwać wiarygodne informacje i racjonalnie wykorzystać je we własnym rozwoju intelektualnym i moralnym (Wenta, 2002, s. 16, 86). Można zatem uważać, że edukacja informacyjna to edukacja dotycząca technologii uczenia się, pozyskiwania informacji dla tego procesu oraz jej przetwarzania i internalizacji w nową wiedzę. Jest też edukacją wspieraną komputerowo, ułatwiającą i przyspieszającą procesy poznawcze.

Inne rozumienie edukacji informacyjnej łączy ją z realizacją programu kursu technologii informacyjnej i pozyskiwaniem umiejętności obsługi podstawowych programów użytkowych. Celem tej edukacji jest uzyskanie Certyfikatu (Europejskiego Komputerowego Prawa Jazdy) ECDL. Jak bardzo rozpowszechniona jest ta opcja, świadczą badania Tadeusza Piątki, który poziom kultury informacyjnej (informatycznej) studentów mierzy poziomem wiadomości i umiejętności z zakresu technologii informatycznych, tj. podstaw technik informatycznych, użytkowania komputera, przetwarzania tekstów, arkuszy kalkulacyjnych, baz danych, grafiki menedżerskiej i prezentacyjnej oraz sieci informatycznych (Piątek, 2010, s. 129-180). Wiedza z zakresu technologii informacyjnych, obejmująca wiedzę techniczno-informacyjną, w tym wiedzę o informatyce i o istocie informacji jako podstawy w procesach przetwarzania tych informacji, stanowi w tym ujęciu sedno edukacji informacyjnej (Piątek, 2010, s. 144).

Edukacja informacyjna obejmować może jednak nie tylko obsługę komputera, ale znajomość wielu cyfrowych urządzeń służących do korzystania z mediów, w tym też interaktywnych. Integracja edukacji informatycznej z medialną dokonuje się głównie z przesłanek technicznych, chociaż obie łączy także wspólne pochodzenie od technologii kształcenia. Janusz Morbitzer technologię tę określa jako interdyscyplinarną naukę o skutecznej edukacji, która zajmuje się „opracowywaniem metod zwiększania efektywności procesu kształcenia przez stosowanie rozmaitych środków dydaktycznych” oraz odwoływanie się

edukacja informacyjna w kontekście pedagogiki informacyjnej

proces edukacji człowieka jako proces informacyjny

edukacja informacyjna jako edukacja z zakresu technologii informatycznych

edukacja informacyjna jako pedagogika medialna

do motywacji człowieka, jego dążenia do samorealizacji i metod pedagogiki humanistycznej (Morbitzer, 2007, s. 164-165). Połączenie edukacji medialnej z edukacją informatyczną proponuje się nie nazywać już edukacją informacyjną, lecz pedagogiką medialną, która jako synonim wychowania medialnego ma przygotowywać jednostkę do życia w świecie mediów (Wąsiński, 2003, s. 206).

edukacja
informacyjna jako
przysposobienie
biblioteczne

Natomiast edukacja informacyjna przez środowisko bibliotekarzy bibliotek szkolnych, pedagogicznych, publicznych utożsamiana jest często z prowadzeniem kursów z zakresu przysposobienia biblioteczno-informacyjnego, lekcji bibliotecznych, edukacji czytelniczo-medialnej i innych form pracy z czytelnikiem w bibliotece, obejmującej także elementy biblioterapii, nauki szybkiego czytania, komunikacji z czytelnikiem niepełnosprawnym itp. Edukacja czytelnicza i informacyjna w tym kontekście powinna wyposażać jednostkę w kompetencje na temat procesu zdobywania wiedzy, organizacji i higieny pracy umysłowej, korzystania ze źródeł informacji itp. (Zeman, 1999, s. 6).

edukacja
informacyjna jako
information literacy

Międzynarodowe środowisko bibliotekarzy akademickich dostrzegło jednak konieczność traktowania edukacji informacyjnej w znacznie szerszym zakresie i dostosowania jej do potrzeb człowieka funkcjonującego w społeczeństwie informacji i wiedzy. Kształcenie kompetencji informacyjnych, przybierające formę szkoleń z tzw. information literacy przerodziło się w ideę człowieka kompetentnego informacyjnie. Natomiast information literacy uzyskała rangę samodzielnej dyscypliny, której przedmiotem zainteresowania jest m.in. wyrabianie kreatywnych postaw użytkowników w wykorzystywaniu informacji (Kurkowska, 2012, s. 14).

edukacja
informacyjna jako
kształtowanie
kultury
informacyjnej

Edukacja informacyjna to jednak nie tylko wiedza o istocie informacji, to nie tylko umiejętności zarządzania nią, wykorzystywania technik komputerowych, to także świadomość informacyjna związana z zagrożeniami generowanymi przez cywilizację techniczną, to świadomość istnienia problemów ekologii informacji, to także korzystanie z informacji oparte na zasadach etycznych, to zgodność postaw z uniwersalnymi wartościami. A zatem edukacja informacyjna to edukacja związana ze świadomością posiadania kultury informacyjnej i dążenia do jej rozwoju (Batorowska, 2009, s. 143-144).

Pojawienie się pojęcia 'kultury informacyjnej' Wiesław Babik łączy z nadejściem ery nowego sposobu myślenia. Sposób myślenia o informacji w kontekście kultury informacyjnej musi dotyczyć wszystkich członków społeczności zbiorowych, dorosłych w różnym wieku i młodzież przygotowującą się do odpowiedzialnego życia. Wszystkim, bez względu na wykonywany zawód czy podejmowane zadania, jak konkluduje Wiesław Babik, kultura informacyjna racjonalizuje pracę intelektualną, upraszcza komunikację, wspomaga generowanie wiedzy, dostarcza sposobów dzielenia się wiedzą i doświadczeniami, pomaga rozwiązywać społeczne problemy ludzkości, ułatwia życie człowieka (Babik, 2012a, s. 32; Próchnicka, 2007, s. 442).

Dlatego konieczna jest edukacja informacyjna społeczeństwa, traktowana w sposób holistyczny, tj uwzględniająca aspekt techniczny i kulturowy, z położeniem akcentu na ten drugi. Nie można bowiem zapomnieć, że „bycie humanistą, nawet w warunkach smogu informacyjnego, to najlepsza obrona przed

postawą homo computerusa” (Wenta, 2002, s. 150) i sposób na osiągnięcie dojrzałości informacyjnej.

3.3. Kształtowanie dojrzałości informacyjnej w zależności od przyjętej definicji kultury informacyjnej

Przedstawione w poprzednich rozdziałach sposoby rozumienia zagadnień związanych z kształceniem użytkowników szeroko rozumianej informacji, ukazanie wzajemnych relacji pomiędzy stosowanymi wymiennie w polskiej praktyce pojęciami, a także opisanie różnych strategii kształtowania kultury informacyjnej wynikających z funkcjonowania człowieka w określonym typie kultury organizacyjnej, pozwoliło na dostrzeżenie wpływu różnorodności rozumienia pojęcia ‘kultura informacyjna’ na rozwój dojrzałości informacyjnej jednostki. Nieuporządkowana wiedza na temat kultury informacyjnej i rozumienia information literacy nadal są widoczne zarówno w działaniach praktycznych, jak i w dyskursach naukowych. Różne jej definiowanie sprawia, że w procesie podejmowania ważnych decyzji związanych z rozwojem społeczeństwa informacyjnego i przygotowania do funkcjonowania w nim młodzieży, wybiera się na poparcie słuszności projektowanego działania definicję, która najlepiej wpisuje się w jego opis. Wymogi realizacji danego przedsięwzięcia (ekonomiczne, finansowe, kadrowe, polityczne) determinują preferowanie jednej z funkcjonujących w literaturze definicji kultury informacyjnej (Batorowska, 2011, s. 165).

Tymczasem zagraniczni teoretycy i praktycy problemów kultury informacyjnej są zgodni, że odpowiedzialność za rozwój świadomości informacyjnej obywateli ponosi głównie rząd i to on information literacy winien uznać za priorytetowy cel polityki edukacyjnej i komponent polityki informacyjnej państwa (Batorowska, 2009, s. 11). Jednak bez wsparcia działań podejmowanych w tym zakresie trudno liczyć na wymierne efekty. Jednym z nich jest wywieranie wpływu na zmianę sposobu postrzegania przez decydentów w krajach europejskich, roli, znaczenia oraz metod implementacji kompetencji informacyjnych w obszarze edukacji oraz nakłanianie kadry zarządzającej do podejmowania działań mających na celu wzmocnienie znaczenia information literacy w procesie kształcenia. Cel ten postawili przed sobą autorzy międzynarodowego projektu na rzecz IL o nazwie EMPATIC (*EMPowering Autonomous learning Through Information Competencies*). Realizacja tego zadania była możliwa dzięki utworzeniu europejskiej bazy inicjatyw (za lata 1994-2010) mających za przedmiot kształcenie kompetencji informacyjnych w obrębie czterech sektorów edukacji (oświaty, szkolnictwa wyższego, szkolnictwa zawodowego, kształcenia dorosłych), zarówno w ramach edukacji formalnej, nieformalnej, jak i pozaformalnej (Cisek, Próchnicka, 2012, s. 53). Analiza danych z bazy, dostarczyła argumentów do dyskusji w kwestii tworzenia nowych paradygmatów kształcenia i reformy podstaw programowych, uwzględniających information literacy jako jedną z kompetencji kluczowych.

sposób realizacji zadań związanych z IL zależy od przyjętej przez decydentów definicji IL

projekt EMPATIC – europejska inicjatywa na rzecz IL

wzmocnienie znaczenia IL poprzez wywieranie wpływu na decydentach

spójna polityka
informacyjna
dotycząca IL
wymaga przyjęcia
jednolitej koncepcji
IL

dojrzałość
informacyjna
człowieka
jako

- sprawność
w posługiwaniu
się informacją
- odpowiedzialność
za infosferę

Rekomendacje skierowane do decydentów i interesariuszy edukacji informacyjnej objęły ogólne (ponadsektorowe) zalecenia i uwagi o charakterze strategicznym i taktycznym. Najważniejsze dyrektywy sformułowano następująco: kompetencje informacyjne mają kluczowe znaczenie dla współczesnego europejskiego społeczeństwa, a co za tym idzie powinny być rozwijane i propagowane w różnorodnych kontekstach przy wykorzystaniu różnorodnych środków; o znaczeniu kompetencji informacyjnych należy przekonywać nie tylko rządy, ministerstwa i decydentów na szczeblu krajowym i unijnym, lecz także samorządy, przedsiębiorców, małe grupy społeczne oraz wszystkich obywateli (Cisek, Próchnicka, 2012, s. 59).

Aby było to zadanie wykonalne istnieje potrzeba wypracowana jednej wspólnej definicji information literacy i kultury informacyjnej stanowiącej o zakresie podejmowanych działań. Dyskusję na ten temat zainicjowała w Wielkiej Brytanii profesor Sheila Corrall jeszcze w końcu zeszłego stulecia. W ramach prowadzonych na poziomie narodowym prac nad stworzeniem uniwersalnej definicji information literacy, którą mogłyby posługiwać się wszystkie środowiska (oświatowe, naukowe, biznesowe) ustalono, że information literacy łączyć należy nie tylko z umiejętnością zarządzania informacją, ale też z odpowiedzialnością i etyką w pracy z informacją oraz zdolnością komunikowania się i dzielenia pozyskaną wiedzą. Wypracowanej definicji nie przyjęły wszystkie sektory edukacji, ani w Wielkiej Brytanii, ani w innych krajach, co udowodniły badania prowadzone w ramach programu EMPATIC. Autorzy projektu stwierdzili, że kształcenie w zakresie IL w całej Europie wciąż wykazuje niedociągnięcia związane ze złą interpretacją pojęcia information literacy, nieujednoliconym sposobem wdrażania IL w oparciu o odmienne założenia i koncepcje edukacji oraz nieprawidłowym postrzeganiem kształcenia w zakresie IL przez decydentów (Cisek, Próchnicka, 2012, s. 52). Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest kształcenie kompetencji informacyjnych obywateli, którzy charakteryzują się dojrzałością informacyjną sprowadzaną bądź do poziomu biegłości w posługiwaniu się informacjami cyfrowymi, bądź do umiejętności brania odpowiedzialności, ponoszenia odpowiedzialności i bycia odpowiedzialnym za działania podejmowane w środowisku informacyjnym (Furmanek, 2004c, s. 214).

Ze sposobu definiowania information literacy i kultury informacyjnej wynika bowiem sposób rozumienia dojrzałości informacyjnej. Ekspozowanie w nich wyłącznie kompetencji informatycznych, telematycznych i technologicznych oraz infrastruktury informatycznej, nawiązywanie do zapisów zebranych w kodeksach etyki komputerowej i w paragrafach netykiety oraz uznanie kultury informacyjnej jako przypisanej wyłącznie do społeczeństwa informacyjnego sprawia, że władze oświatowe koncentrują uwagę na zabezpieczeniu uczniom odpowiedniej bazy sprzętowej, dostępu do sieci globalnej, realizacji procesu edukacji informatycznej i kształcenia w zakresie technologii informacyjnej oraz na egzekwowaniu od uczniów i nauczycieli wykorzystywania technologii komputerowych w procesie nauki i nauczania, zamiast na wychowaniu informacyjnym jednostki (Batorowska, 2011, s. 178, 179). Natomiast położenie w definicji kultury informacyjnej akcentu na kompetencje informacyjne

i kontekst aksjologiczny oraz realizację zadań wynikających z funkcjonowania w różnych obszarach kultury informacyjnej oraz związanych z aspektem kulturowym alfabetyzacji informacyjnej, przyczynia się do kształtowania dojrzałości informacyjnej obywateli dostrzegających „prawdziwy obraz cywilizacji współczesnej, jej kulturowej i dziejotwórczej roli oraz kierunków rozwoju w przyszłości” (Furmanek, 2004b, s. 148). Wynika z tego, że nadal istnieje możliwość preferowania tej wersji definicji kultury informacyjnej, która w aktualnej sytuacji lepiej wpisuje się w realizowaną koncepcję polityki oświatowej.

Akceptacja przez szkołę jednej z definicji kultury informacyjnej wpływa na tworzenie przez nią wzorzec dojrzałego informacyjnie ucznia. Ale różne sposoby rozumienia zakresu kształtowania owej dojrzałości informacyjnej wprowadzają dodatkowe komplikacje. Można wydzielić pięć kontekstów wpływających na tworzenie profilu dojrzałego informacyjnie wychowanka. W każdym z nich dojrzałość informacyjną łączy się głównie z jednym z opisywanych elementów, np. z posiadaniem kompetencji informacyjnych i byciem wyedukowanym informacyjnie; z biegłością posługiwania się technologiami informatyczno-komunikacyjnymi w korzystaniu z informacji; z edukacją informacyjną (informatyczno-medialną) opartą na zasadzie zrównoważonego rozwoju w zakresie techniki i kultury; z wychowaniem informacyjnym opartym na uniwersalnych wartościach humanistycznych, przygotowującym jednostkę do życia w cywilizacji technologicznej; z wychowaniem do ekologicznego funkcjonowania w środowisku informacyjnym zapewniającym zrównoważony rozwój człowieka w świecie informacji.

Każde z tych pięciu sposobów ujmowania dojrzałości informacyjnej odwołuje się do różnych obszarów wychowania mającego przygotować jednostkę do życia w cywilizacji technologicznej. Niemniej główny akcent położony jest na świadome dążenie do poszerzania pola odpowiedzialności jednostki. Pole to wiąże Waldemar Furmanek z „wyznaczonym systemem konkretnych indywidualnych zadań i obowiązków człowieka wobec siebie, innych ludzi, wspólnoty i narodu, ale także wobec środowiska przyrodniczego”, w tym infosfery, w której jednostka żyje i dąży do osiągnięcia dojrzałości (Furmanek, 2004c, s. 216).

Wychowanie dojrzałego informacyjnie człowieka wymaga zatem oparcia się na zadaniach stawianych przed wychowaniem do odpowiedzialności, szczególnie na zadaniach związanych z: poznaniem i zaakceptowaniem systemu wartości; zrozumieniem i akceptowaniem systemu konkretnych indywidualnych zadań i obowiązków wobec siebie, innych, narodu, środowiska; rozwijaniem wrażliwości aksjologicznej i umiejętności wartościowania sytuacji; rozwijaniem umiejętności antycypacji zjawisk, co wymaga zrozumienia umiejętności wyjaśniania i przewidywania ich przebiegu (Furmanek, 2004c, s. 216). Zgadzam się ze stanowiskiem Waldemara Furmanka, że problematyka wychowania do odpowiedzialności powinna być w edukacji informacyjnej uznawana za priorytetową. Połączenie edukacji informacyjnej z wychowaniem do informacji może wspomagać rozwój zarówno jednostki jak i społeczeństwa. Wymaga jednak wzmocnienia intelektualnego i moralnego, aby stało się wychowaniem do wolności, odpowiedzialności i godności człowieka, ponieważ „bez ładu intelektual-

pięć sposobów
potocznego
rozumienia
dojrzałości
informacyjnej

pole
odpowiedzialności
jednostki

wychowanie do
odpowiedzialności

nego i moralnego w każdym człowieku (...) nie będzie możliwe wprowadzenie ładu w środowisku życia człowieka” (Furmanek, 2004b, s. 146-147). Dlatego tak ważne jest zabieganie o opracowanie odpowiadającego rzeczywistym potrzebom, dążeniom i aspiracjom społecznym kanonu wykształcenia informacyjnego, kanonu, w którym „potrzeby człowieka i prymat człowieka, a nie prymat techniki czy cywilizacji informacyjnej” będzie podstawą (Furmanek, 2004d, s. 11, 12).

Kończąc książkę, zastanawiałam się, czy przedstawione problemy można uznać za wystarczające do wieloaspektowego spojrzenia na zagadnienie dojrzałości informacyjnej. W celowości zrealizowanego zamysłu utwierdziły mnie wypowiedzi studentów dotyczące rozumienia przez nich omawianego pojęcia¹. Potocznie utożsamiane z kompetencjami informatycznymi, odpowiedzialnością, doświadczeniem i sprawnością informacyjną, w opinii studentów przedstawiały się odmiennie, nie wyczerpując całego zakresu.

W niniejszym opracowaniu dojrzałość informacyjną jednostki łączono z takimi cechami jak: refleksyjność, otwartość, racjonalność, odpowiedzialność, pracowitość, inteligencja, moralność, generatywność, relatywizm, transcendencja, etyka, dążenie do mądrości, samokrytycyzm. Omawiano ją także w kontekście poszerzania horyzontów myślenia, powiększania zasobu wiedzy, realizacji wartościowych celów, umiejętności przewyższania przeszkód, podejmowania inicjatyw, aksjologii, służenia innym i respektowania ich praw, godności, wolności itd. Waldemar Furmanek do kanonu cechy osoby dojrzałej dodaje także cechy osoby odpowiedzialnej, takie jak: wspaniałomyślność, bezinteresowną otwartość na wartości i zjawiska, budzenie zaufania innych, bycie godnym ich zaufania, merytoryczną rozumność problemów wynikającą z kompetencji (Furmanek, 2004c, s. 214).

W tabeli 6 zebrano cechy, które respondenci przypisywali osobom dojrzałym informacyjnie. Zgrupowano je w siedmiu zespołach i przydzielono im liczbę odwołań do tej cechy, reprezentowaną przez studentów studiujących na kierunku nauczycielskim i nienauczycielskim. Zapewne nie jest to grupa w pełni reprezentatywna, ale dane ujawniły ciekawą zależność, którą warto byłoby zbadać dogłębniej. Słuchacze kierunku nienauczycielskiego dojrzałość informacyjną jednostki upatrywali zdecydowanie w jej kompetencjach informacyjnych, natomiast studenci kierunku nauczycielskiego zwracali uwagę na jej aspekt kulturowy łączący się z etycznym korzystaniem z informacji, wykorzystywaniem informacji dla dobra innych osób, racjonalnym i mądrym posługiwaniem się informacją oraz z elementami kultury informacyjnej jednostki, takimi jak świadomość, wartości, dojrzałe postawy i zachowania informacyjne, kultura osobista.

Można zatem stwierdzić, że kształcąc studentów nie mających w programie studiów zajęć z pedagogiki, koncentrowano się bardziej na ich sprawnościach i umiejętnościach związanych z information literacy, ale pomijano w procesie

¹ Wypowiedzi pochodzą od 42 studentów informacji naukowej i bibliotekoznawstwa będących słuchaczami studiów stacjonarnych I stopnia na kierunku nauczycielskim (23 osoby) i na nienauczycielskim (19 osób).

cechy osoby
odpowiedzialnej

cechy osób
dojrzałych
informacyjnie
w opinii
respondentów

edukacji rozwój w kierunku dojrzałej osobowości i dojrzałości informacyjnej, czyli pomijano wychowanie do informacji. Natomiast studenci kierunku nauczycielskiego wyposażeni byli lepiej w wiedzę z obszaru pedagogiki informacyjnej, ale w mniejszym stopniu eksponowali ważność kompetencji informacyjnych i ich związek z dojrzałością, niż studenci studiów nienauczyielskich.

Tabela 6

Cechy przypisywane osobom dojrzałym informacyjnie przez studentów oraz liczba dokonanych przez nich wyborów danej cechy

Lp	Cechy z którymi studentom kojarzy się dojrzałość informacyjna człowieka	Liczba wyborów dokonana przez studentów kierunku nie-nauczycielskiego	Liczba wyborów dokonana przez studentów kierunku nauczycielskiego	Łącznie liczba wyborów dokonana przez studentów obu kierunków
1	Samodzielność myślenia	6	13	19
2	Świadomość informacyjna	15	10	25
3	Wiedza o informacji	10	5	15
4	Kompetencje informacyjne			
	• zestaw umiejętności inf.	4	4	8
	• selekcja informacji	7	6	13
	• wyszukiwanie informacji	11	3	14
	• umiejętności w zakresie TIK	4	3	7
	• różne pojedyncze umiejętności informacyjne	7	5	12
	ŁĄCZNIE	33	21	54
5	Zastosowanie informacji	4	12	16
6	Aspekt kulturowy			
	• etyka	2	7	9
	• kultura informacyjna	0	4	4
	• odpowiedzialność	3	7	10
	• mądrość	1	5	6
	ŁĄCZNIE	6	23	29
7	Umiejętność korzystania z pomocy	1	1	2

Źródło: Opracowanie własne.

Dane z tabeli 6 pozwalają zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt, tj. łącznie dojrzałości informacyjnej jednostki przede wszystkim z takimi elementami, jak kompetencje informacyjne, aspekt kulturowy i świadomość informacyjna. Kompetencje informacyjne obejmowały według studentów umiejętność szybkiego i skutecznego wyszukiwania informacji, jej selekcji i sprawności w zakresie gromadzenia, wyszukiwania i opracowania informacji. Często jednak eksponowali tylko wybrane przykłady, np. umiejętność formułowania pytań i potrzeb informacyjnych, pokonywanie barier informacyjnych, kategoryzowanie treści, ocenę źródeł informacji. Natomiast świadomość informacyjną postrzegali jako docenianie wagi informacji, systematyczność w jej wykorzystywaniu, zadowolenie z bycia kompetentnym informacyjnie, a także posiadanie doświadczenia w poruszaniu się w świecie informacji. Do cech charakteryzujących osoby doj-

cechy najczęściej łącznie z osobą dojrzałą informacyjnie

rzalej informacyjnie włączali także samodzielność myślenia jednostki, otwartość na świat, inteligencję, erudycję, a także wewnętrzną potrzebę samodoskonalenia. Natomiast cechy, z którymi rzadziej kojarzyła się studentom dojrzałość informacyjna określali jako potrzebę posiadania wiedzy o informacji (np. wiedzy o manipulacji informacją i jej nadmiarowości) oraz potrzebę zastosowania i wykorzystania informacji (np. w podejmowaniu decyzji lub twórczym działaniu).

odpowiedzialność
jako naczelną cechę
osoby dojrzałej

Odpowiedzialność jako jedna z podstawowych cech dojrzałości człowieka została potraktowana przez studentów marginalnie. Tymczasem Anna Gałdowa podkreśla, że dojrzałość, utożsamiać można głównie ze zdolnością bycia odpowiedzialnym i świadomym związku własnego działania z jego wartością pozytywną lub negatywną (Gałdowa, 2005, s. 44), a Józef Tischner w *Etyce wartości i nadziei*, dodaje, że „nic tak nie świadczy o dojrzałości człowieka, jak zdolność do przyjmowania odpowiedzialności” (Furmanek, 2004c, s. 2015). Próżno też szukać w wypowiedziach studentów nawiązania do pracowitości, transcendentji, generatywności, relatywizmu, samokrytycyzmu. Dlatego temat tej książki nie został podjęty bez przyczyny.

brak nacisku
społecznego na
kształtowanie
kompetencji
informacyjnych

Dyskusja nad celowością wprowadzenia do systemu edukacji obowiązkowych zajęć z zakresu edukacji informacyjnej łączącej w sobie zagadnienia wychowania do informacji i ekologii informacji oraz mających na celu kształtowanie kultury informacyjnej ucznia powinna zakończyć się jak najszybciej wprowadzenie do szkół takiego przedmiotu. To samo dotyczy edukacji medialnej, która w podstawach programowych wciąż nie uzyskała należnego jej miejsca. Problemy w zakresie ukonstytuowania się oddzielnej edukacji szkolnej poświęconej problemom informacji we współczesnym świecie nie są związane wyłącznie z trudnościami ekonomicznymi w sektorze oświaty. Największy problem tkwi w braku wystarczająco mocnego nacisku społecznego, który doprowadziłby do wprowadzenia do programów kształcenia zajęć z edukacji informacyjnej połączonych z wychowaniem w tym obszarze. A także konsolidował społeczność przeciwko nieroztropnym działaniom skierowanym przeciw ekologii informacji i szerzeniu kultury informacyjnej. Problem tkwi także w niewypracowaniu wspólnej wizji nowoczesnej edukacji. Ponadto związany jest z niepodejmowaniem działań promujących w środowiskach samorządowych, głównie w małych środowiskach lokalnych, znaczenia idei information literacy i jej użyteczności oraz działań upowszechniających kulturę informacyjną. Trudności związane są też ze słabością integracji programów nauczania information literacy; licznymi barierami hamującymi włączenie zagadnień information literacy do istniejących programów kształcenia, brakiem świadomości istnienia związku kompetencji informacyjnych z pokrewnymi zagadnieniami, źle przygotowanymi nauczycielami do rozwijania IL swoich uczniów (Cisek, Próchnicka, 2012, s. 53).

Anna Sitarska już ponad dziesięć lat temu wskazywała na brak zrozumienia sensu działań informacyjnych przez samorządy terytorialne oraz na skutki zaniedbania w sferze realizacji potrzeb informacyjnych tych samorządów. Negatywne konsekwencje tego stanu wpływają między innymi na sposób i jakość

tworzenia się struktur demokratycznych w środowiskach lokalnych. Częste pomijanie przez bibliotekarzy tematu partnerskiego układu samorząd-biblioteka publiczna lub biblioteka szkolna, zaprzepaszcza szansę na wspólne rozwiązywanie problemów informacyjnych, także w zakresie szerzenia edukacji informacyjnej społeczności lokalnych (Sitarska, 2001, s. 206). W kontekście wypowiedzi Anny Sitarskiej idea współczesnego programu EMPATIC głosząca, iż „kompetencje informacyjne są istotnym elementem powstania nowego, obywatelskiego, zorientowanego na człowieka i rozwój europejskiego społeczeństwa informacyjnego, w którym każdy może tworzyć, użytkować i udostępniać zasoby informacji i wiedzy, co ułatwi zarówno jednostkom jak i społecznościom wykorzystanie całego swojego potencjału do osiągnięcia zrównoważonego rozwoju oraz poprawy jakości życia”, zyskuje jeszcze większe znaczenie.

Bez wykształcenia dojrzałych informacyjnie obywateli realizacja najszczytniejszych nawet zapisów umieszczonych w dokumentach rządowych związanych z polityką informacyjną, w deklaracjach stowarzyszeń działających na rzecz społeczeństwa informacyjnego, w programach i projektach naukowych z zakresu information literacy, w kodeksach etycznych czy w podręcznikach szkolnych, nie jest możliwa.

ZAKOŃCZENIE

Być dojrzałym człowiekiem, przyjaźnić się i pracować z dojrzałymi ludźmi, żyć w społeczeństwie dojrzałych ludzi, brzmi wspaniale, może fantastycznie, bowiem wymagania stawiane przed osobą dojrzałą wydają się w świecie płynnej nowoczesności trudne do pogodzenia z powstającym na naszych oczach nowym „gatunkiem” ludzi o płytkich umysłach i skłonnościach do cyfrowej demencji (Carr, 2013; Small, Vorgan, 2011; Spitzer, 2012; Garreau, 2005). Dzieci sieci traktują Internet jako pamięć zewnętrzną swojego mózgu, nie przeciążają głowy wiedzą, koncentrują się na poruszaniu po węzłach sieci w poszukiwaniu wciąż nowych informacji, potrzebnych do natychmiastowego użycia i zapomnienia. Dla potrzeb cyfrowych tubylców proponuje się stosować metodę nauczania opartą na teorii konektywizmu, w której uczenie się i wiedza wynikają z konfrontowania różnych opinii i są procesem łączenia różnych źródeł informacji. Dlatego myślenie oraz umiejętność uczenia stają się ważniejsze niż aktualny stan wiedzy jednostki, a umiejętność dostrzegania powiązań między obszarami, ideami i koncepcjami zyskuje strategiczne znaczenie. Także waga napływających informacji postrzegana jest przez pryzmat zmieniającej się rzeczywistości, w związku z tym zasób wiedzy na podstawie, którego podejmuje się decyzje ciągle ulega zmianie. Efektywne uczenie się zgodne z teorią konektywizmu oparte jest na wiedzy o tym, gdzie jest zlokalizowana potrzebna informacja. Tak sformułowane kryteria akcentujące głównie umiejętności samodzielnego poszukiwania i doboru treści na podstawie nieustannie zmieniającego się zasobu informacji, łączenia się z zasobami informacji, gromadzenia wiedzy w urządzeniach przy założeniu, że wiedza istnieje raczej w świecie niż w głowie indywidualnej osoby a proces uczenia się zapoczątkowany jest podczas połączenia się z tymi zasobami, podczas wyboru połączeń znaczących oraz podczas tworzenia i utrzymywania tych połączeń, odbiegają całkowicie od obowiązującej metodologii i filozofii uczenia (Batorowska, 2012b, s. 21).

A zatem konektywizm to inne spojrzenie na edukację pokolenia cyfrowych tubylców. Ale czy w tym nauczaniu jest miejsce na kształcenie osobowości i dojrzałości informacyjnej, czy wszystkim metoda ta zapewni dynamiczny rozwój i pozwoli uzyskać spodziewane efekty? Niewątpliwie przysporzy wiedzy ludziom bogatym już w inteligencję i wiedzę, tym którzy potrafią samodzielnie się uczyć i rozumieją znaczenie kształcenia przez całe życie. Osoby pragnące stale się doskonalić automatycznie zobowiązane są do podnoszenia swoich kompetencji informacyjnych a kompetencje te są motorem sprawczym

podnoszenia kwalifikacji i zdobywania wiedzy. Natomiast osobom ubogim w intelekt ciągle przebywanie w sieci i konektywistyczne metody nauczania odbierają możliwość bycia wykształconym i mądrym. Dotarcie do tych samych informacji przez różne osoby, nie czyni ich wszystkich bogatymi w wiedzę. Dojrzałym informacyjnie okaże się ten, kto potrafi na ich podstawie wysnuć więcej wniosków, sformułować nowe myśli, podjąć refleksję nad tematem. Wiedza jest bowiem nieprzekazywalna, więc wiedzy nie znajdziemy w konektywistycznych węzłach sieci. Potrzeba czasu na jej przetworzenie w mądrość, a mądrość wymaga dojrzałości. Do mądrości nie dochodzi się w tempie pracy procesora najwyższej generacji. Rozwój człowieka, pomimo przyspieszenia technologicznego, przebiega nadal w sposób powolny i takie cechy jak skupienie uwagi, empatia, refleksyjność, transcendencja, nie mogą rozwijać się z prędkością elektryczną. Dojrzałość to także odpowiedzialność człowieka. Teoretycy konektywizmu łączą proces uczenia się z przekazaniem odpowiedzialności za własne wykształcenie osobom uczącym się. Prowadzone badania wskazują, że pokolenie sieci jest słabo przygotowane na przyjęcie takiej odpowiedzialności, a tej nie tylko nie uczy się, ale i nie kształtuje (Morbitzer, 2012, s. 29). Tymczasem podstawowym celem wychowania informacyjnego jest takie przygotowanie jednostki do życia w cywilizacji technologicznej, aby chciała ona i dążyła do dobra drugiego człowieka. Tylko wówczas środowisko informacyjne nie będzie zagrożone a człowiek osiągnie w nim zrównoważony rozwój. Dlatego wychowanie informacyjne można zatem rozpatrywać także w kontekście wychowania do ekologii informacji.

Rozważania nad dojrzałością informacyjną pozwalają uznać ją za najważniejszy z atrybutów kultury informacyjnej człowieka. Pozwalają też stwierdzić, że należy rozwijać ją nie tylko w młodym pokoleniu w trakcie edukacji szkolnej, ale i wśród osób dorosłych poprzez motywowanie ich do samokształcenia i samowychowania w celu uniknięcia społecznego wykluczenia w przyszłości. Rozwój człowieka od momentu rozpoczęcia alfabetyzacji informacyjnej do osiągnięcia statusu osoby o wysokim poziomie kultury informacyjnej jest procesem długofalowym, świadomie kierowanym, ciągłym, indywidualnym i zarazem zbiorowym. Wpisuje się także w proces wychowania ludzi dorosłych definiowany przez Lucjana Turossa jako „nieustanne przygotowanie do życia społecznego, umożliwiające twórcze wykonywanie pracy zawodowej, czynne uczestnictwo w życiu społecznym oraz aktywne korzystanie z wartości kulturowych i ich tworzenie” (Tuross, 1978, s. 27). To także proces tworzenia warunków sprzyjających kształtowaniu się nowych, bardziej racjonalnych i skutecznych form i sposobów działania, wymagających rezygnacji z dotychczasowych stereotypów działania i myślenia. Cywilizacja technologiczna zmusza bowiem człowieka do ciągłej gotowości na zmiany i umiejętności przystosowania się do nich.

Howard Gardner, autor bestsellera *Inteligencje wielorakie* wydał w 2006 roku kolejną, równie frapującą książkę poświęconą pięciu umysłom przyszłości, czyli pięciu sposobom postępowania i wykorzystania rozumowania, które rozwijane jest przez cały okres życia człowieka, w jego środowisku szkolnym, zawodowym

i w domu. Deficyt jednego z tych pięciu umysłów uniemożliwi, według niego, przetrwanie gatunku ludzkiego na ziemi. Te fundamentalne sposoby działania dotyczą ciągłego doskonalenia się w wybranej dziedzinie wiedzy, w swoim zawodzie, zdobywania wiedzy dyscyplinarnej i interdyscyplinarnej, przyswajania sposobów myślenia związanych z głównymi dyscyplinami naukowymi (umysł dyscyplinarny); dostrzegania ważnych informacji w sytuacji nadmiarowości informacji, sortowania ich w taki sposób, aby inni dostrzegli w tym sens, pozyskiwania umiejętności oraz włączania ich do zasobu swojej wiedzy i kwalifikacji zawodowych (umysł syntezujący); formułowania i dążenia do realizacji nowych wizji, wykraczania poza aktualny zasób wiedzy i poza istniejące syntezy żeby przedstawić nowe rozwiązania (umysł kreatywny); efektywnej współpracy z kolegami, przełożonymi i podwładnymi niezależnie od ich poglądów i pochodzenia, poszukiwania porozumienia, umiejętności przebaczenia (umysł respektujący); dążenia do dobrego wykonywania pracy i rzetelnego spełniania obowiązków obywatelskich, znajomości najważniejszych wartości i przestrzegania ich, wcielania się w rolę autorytetu i obrony reprezentowanego stanowiska nawet własnym kosztem (umysł etyczny) (Gardner, 2009, s. 151-155). Osoby niewyedukowane w zakresie używania tych pięciu umysłów nie odróżniają prawdy od fałszu, dobra od zła, nie będą przejawiać postaw prospołecznych, nie zostaną osobami mądrymi. Braki w tych obszarach należy zdecydowanie niwelować, ponieważ „osoby niewyspecjalizowane w co najmniej jednej dziedzinie nie osiągną sukcesu w żadnej innej dziedzinie, osoby nieumiejące syntezować informacji nie będą w stanie podejmować decyzji w sprawach zawodowych i osobistych, osoby pozbawione kreatywności będą eliminowane, a ich praca będzie wykonywana za pomocą komputerów, osoby nieumiejące okazać respektu nie będą godne szacunku innych ludzi, osoby pozbawione etosu będą budować świat bez przyzwoitych pracowników i odpowiedzialnych obywateli” (Gardner, 2009, s. 27-28).

Kultura informacyjna człowieka może okazać się nieodzowna do zapewnienia mu przetrwania jako jednostki potrafiącej wykorzystywać umysł dyscyplinarny, syntezujący, kreatywny, respektujący i etyczny oraz rozpoznawać imitacje rzeczywistej dyscyplinarności, syntezy, kreatywności, respektu i etyki. Dojrzewając, człowiek musi zdawać sobie sprawę z istnienia dylematów etycznych, społecznych, technicznych, kulturowych towarzyszących cywilizacji technologicznej, aby być przygotowanym na atak przeciwko gatunkowi homo sapiens i móc się przed nim skutecznie bronić. Howard Gardner w konkluzji do cytowanej książki stwierdza, że jeżeli nie będziemy rozwijać opisanych przez niego umysłów, „to społeczeństwo przyszłości nie przetrwa, nie mówiąc już o osiągnięciu sukcesów” a odpowiedzialność spadnie na szeroko rozumiany system oświatowy (Gardner, 2009, s. 160).

Dlatego należy upominać się o wprowadzenie do programów nauczania wiedzy na temat kultury informacyjnej, realizować proces wychowania informacyjnego i permanentnie dążyć do uczynienia z ludzi młodych oraz z dorosłych także dojrzałych informacyjnie użytkowników informacji.

Mam nadzieję, że niniejsza publikacja okaże się przydatna do uporządkowania problemów związanych z kulturą informacyjną, do wskazania nowych obszarów badań w tym zakresie, szczególnie do podjęcia badań o charakterze interdyscyplinarnym, a także do zrozumienia konieczności współpracy całego środowiska wychowawczego i edukacyjnego człowieka, w celu wychowania dojrzałych informacyjnie obywateli.

Bibliografia

1. Arslanow B. (1995), *Samoocena a samowychowanie młodzieży*. W: *Perspektywy rozwoju psychologii w Uniwersytecie Wrocławskim. Preferencje i zróżnicowanie podejść badawczych*. Red. M. Dąbek. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 281-289.
2. Babik W. (2002), *Ekologia informacji – wyzwanie XXI wieku*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 2002 nr 1 (37) s. 20-25.
3. Babik W. (2003), *Wartościowanie dokumentów – razem czy osobno?* W: *Bibliotekarz w świecie wartości*. Red. S. Kubów. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, 49-53.
4. Babik W. (2006), *O niektórych chorobach powodowanych przez informację*. W: *Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków: Akademia Pedagogiczna. Pracownia Technologii Nauczania, s. 15-20.
5. Babik W. (2010), *O natłoku informacji i związanym z nim przeciążeniu informacyjnym*. W: *Człowiek-Media-Edukacja*. Red. J. Morbitzer. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych UP im. KEN, s. 21-27.
6. Babik W. (2011), *O manipulowaniu informacją w prywatnej i publicznej przestrzeni informacyjnej*. W: *Człowiek- Media- Edukacja*. Red. E. Musiał, I. Pulak. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych UP im. KEN, s. 11-17.
7. Babik W. (2012a), *Kultura informacyjna – spojrzenie z punktu widzenia ekologii informacji*. „Bibliotheca Nostra” nr 2. s. 31-40.
8. Babik W. (2012b), *Ekologia informacji katalizatorem równoważenia rozwoju społeczeństwa informacji i wiedzy*. „Zagadnienia Informacji Naukowej” nr 2, s. 48-65.
9. Babik W. (2012c), *Ekologia informacji katalizatorem zrównoważonego rozwoju społeczeństwa informacji i wiedzy*. W: *Ekologia informacji w środowisku regionalnym*. Red. B. Taraszkiwicz. Słupsk: SBP, Biblioteka Uczelniana Akademii Pomorskiej, s. 17-38.
10. Babik W., Warzybok A. (2008), *O niektórych zjawiskach towarzyszących odbiorowi informacji: percepcja informacji w świetle ekologii informacji*. W: *Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków: Akademia Pedagogiczna. Pracownia Technologii Nauczania, s. 11-23.

11. Bagieński S., *Kultura organizacyjna kadry kierowniczej i strategie funkcjonowania przedsiębiorstw rolniczych a ich kondycja finansowa – Wyniki badań empirycznych z 88 rsp b. woj. poznańskiego*. [online] [dostęp 01.07.2007] Katedra Ekonomiki i Organizacji Gospodarstw Rolniczych SGGW w Warszawie. Dostępny w World Wide Web: < <http://www.studenci.pl/zarzadzanie/strateg/sem26.html>>.
12. Bańka J. (1980), *Filozofia techniki. Człowiek wobec odkrycia naukowego i technicznego*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
13. Bańka J. (1988), *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
14. Bańka J. (1996), *Edukacja i czas. Wychowanie dla terażniejszości*. Warszawa: Wydawnictwo Sorus.
15. Bard A., Söderqvist J. (2006), *Netokracja, Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*. Tłum. T. Cypryjański, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
16. Basili C. (2008), *Theorems of information literacy. A mathematical-like approach to the discourse of Information Literacy [Twierdzenia dotyczące kompetencji informacyjnych. Matematyczne podejście do analizy dyskusji]*. [dokument elektroniczny: CD-ROM] Biblioteka: klucz do sukcesu użytkowników. Red. M. Kocójowa. Seria III: ePublikacje Instytutu INiB UJ nr 5. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 15-27.
17. Batorowska H. (2012a), *Information literacy powinnością w społeczeństwie informacyjnym*. „Bibliotheca Nostra” nr 2, s. 12-30.
18. Batorowska H. (2012b), *Konektywizm w kontekście kształcenia kompetencji informacyjnych*. W: *Annales Universitatis Paedagogicae Ceacoviensis nr 125, Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia nr 10*. Red. A. Drózd, s. 20-38.
19. Batorowska H. (2009), *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
20. Batorowska H. (2005), *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej*. W: *Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 23-27.
21. Batorowska H. (2011), *Znaczenie różnorodności definiowania pojęcia ‘kultura informacyjna’ w kształtowaniu polityki edukacyjnej*. W: *Annales Universitatis Paedagogicae Ceacoviensis nr 104, Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia nr 9*. Red. Halina Kosętko, s. 165-185.
22. Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
23. Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa: Instytut Kultury.
24. Bauman Z., (2009), *Nowoczesność i Zagłada*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

25. Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
26. Benkler Y. (2008), *Bogactwo sieci. Jak produkcja społeczna zmienia rynki i wolność*. Tłum. R. Próchniak. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
27. Bober W. J. (2008), *Powinność w świecie cyfrowym. Etyka komputerowa w świetle współczesnej filozofii moralnej*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
28. Borawska-Kalbarczyk K. (2011), *Przetwarzanie informacji w procesie samodzielnego tworzenia wiedzy przez uczniów – wybrane aspekty*. W: *Człowiek – Media – Edukacja*. Red. E. Musiał, I. Pulak. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych UP im. KEN, s. 49-67.
29. Borkowska-Nowak M. (2012), *Dialektyka tożsamości i różnicy w ujęciu Charlesa Taylora*. W: *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Red. Ch. Grabowski, J. P. Hudzik, J. Kłos. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 75-90.
30. Borowiecki, R., Kwieciński M. [online], *Koncepcja wywiadu gospodarczego w przedsiębiorstwie przyszłości, kulturowe i organizacyjne uwarunkowania jej realizacji*. Instytut Edukacji Interaktywnej estakada.pl [dostęp 20.11.2004]. Dostępny World Wide Web: < http://www.zti.com.pl/instytut/pp/referaty/ref35_skrot.html >.
31. Brodacka-Adamowicz E., Ignatowicz A. (2006), *Dylematy współczesności – kultura konsumpcji*. W: *Konflikt pokoleń czy różnic cywilizacyjnych. Cz. 1 Wzory i wartości aktualne i unieważnione*. Red. T. Zacharuk. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej s. 189-194.
32. Carr N. (2013), *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Tłum. K. Rojek. Gliwice: Helion.
33. Cisek S., Próchnicka M. (2012), *Projekt EMPATIC – europejska inicjatywa na rzecz Information Literacy*. „Bibliotheca Nostra” nr 2, s. 51-61.
34. Dąbrowska A. J., Drzewiecki P., Górecka D., i inni (2012), *Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*. [online] Fundacja Nowoczesna Polska. [dostęp: 10.12.2012]. Dostępny w World Wide Web: <<http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf>>.
35. Derfert-Wolf L. (2005), *Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych*. [online] Biuletyn EBIB nr 1 (62) Szkolenia dla użytkowników [dostęp 02.09.2006]. Dostępny w World Wide Web: < <http://ebib.oss.wroc.pl/2005/62/derfert.php> >.
36. Drzewiecki M., (1993), *Potrzeby badawcze w zakresie bibliotek szkolnych i pedagogicznych*. W: *Z badań nad polskimi księgozbiora-*

- mi historycznymi. Bibliologia dyscypliną integrującą.* Red. M. Mlekicka, Warszawa 1993, s. 345-349.
37. Drzewiecki M., (2001), *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły.* Warszawa: Wydawnictwo SBP.
 38. *Dylematy cywilizacji informacyjnej.* (2004). Red. A. Szewczyk. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
 39. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jackuesa Delorsa.* (1998). Tłum. W. Rabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
 40. *Edukacja informacyjna: nowoczesne technologie informacyjne w procesie kształcenia i wychowania* (2004). Red. K. Wenta, E. Perzycka. Szczecin: Oficyna Wydawnicza.
 41. Furmanek W., (2002b), *Kluczowe umiejętności technologii informacyjnych (eksplikacja pojęć).* W: *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym.* Red. S. Juszczuk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002, s. 113-128. Także: W: *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii.* Red. W. Furmanek, A. Piecuch. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004, s. 250-264.
 42. Furmanek W. (2002a), *Kultura techniczna i kultura informacyjna. Eksplikacja pojęcia. Konsekwencje metodologiczne.* W: *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym.* Red. J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 53-72.
 43. Furmanek W. (2003), *Kultura informacyjna kategorią pedagogiki współczesnej.* W: *Nauko o wychowaniu w ponowoczesnym świecie „Chowanna”* R. XLVI (LIX) T. 1 (20). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 169-193.
 44. Furmanek W. (2004a), *Kultura informacyjna kategorią pedagogiki współczesnej.* W: *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii.* Red. W. Furmanek, A. Piecuch. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 170-191.
 45. Furmanek W. (2004b), *Wybrane problemy teleologii edukacji informacyjnej.* W: *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii.* Red. W. Furmanek, A. Piecuch. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 143-154.
 46. Furmanek W. (2004c), *Wychowanie do odpowiedzialności zadaniem edukacji informacyjnej.* W: *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii.* Red. W. Furmanek, A. Piecuch. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 210-218.
 47. Furmanek W. (2004d), *Dydaktyka informatyki. Wprowadzenie w problematykę.* W: *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii.* Red. W. Furmanek, A. Piecuch. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 10-13.
 48. Furmanek W. (2008), *Zarys humanistycznej teorii pracy (z perspektywy pedagogiki pracy).* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

49. Gałdowa A. (2005), *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*. W: *Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*. Red. A. Gałdowa. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 41-56.
50. Gardner H. (2009), *Pięć umysłów przyszłości*. Tłum. D. Bakalarz. [Warszawa] : MT Biznes, cop. Seria: Laurum.
51. Garreau J. (2005), *Radykalna ewolucja. Czy człowiek udoskonalony przez naukę i technikę będzie jeszcze człowiekiem?* Tłum. A. Kloch, A. Michalski. Poznań: Prószyński i S-ka.
52. Gawrysiak P. (2008), *Wolna informacja, wolna kultura*. W: *Organizowanie środowiska informacji i wiedzy*. Red. K. Materska, E. Chuchro, B. Sosińska-Kalata. Warszawa: Wydawnictwo SBP, s. 59-70.
53. Głowcka E. (2008), *Ekologia informacji – sposób na choroby informacyjne?* Referat wygłoszony na 26. Konferencji Problemowej Bibliotek Medycznych pt.: *Naukowa informacja medyczna w Polsce. Biblioteki medyczne wobec potrzeb środowisk medycznych oraz perspektywy ich rozwoju w realiach Unii Europejskiej* zorganizowanej przez UMK w Toruniu 15-17 września 2008 roku. [online] [dostęp 10.01.2013] Dostępny w World Wide Web: < <http://konferencja.biblio.cm.umk.pl/index.php?id=171> >.
54. Gmiterek G. (2012), *Biblioteka w środowisku społecznościowego Internetu. Biblioteka 2.0*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
55. Gnitecki J. (2006), *Przemiany w informatyce oraz cywilizacji i edukacji informacyjnej*. W: *Edukacja informacyjna. Komputer, Internet i multimedia w domu, szkole i w pracy*. Red. K. Wenta, E. Perzycka. Szczecin: Oficyna Wydawnicza CDiDN, s. 10-19.
56. Gnitecki J. (2007), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T.II. *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
57. Gogołek W. (2009), *Dominacja komunikacyjna maszyn?* W: *Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo UP, s. 51-56.
58. Gogołek W. (2010), *Spolegliwość komputerów – personalizacja*. W: *Człowiek Media Edukacja*. Red. J. Morbitzer. Kraków, s. 100-104.
59. Górnikiewicz J. (2007), *Odwieczne wartości i nowe media – stare wino w nowym bukłaku?* W: *Edukacja informacyjna. Neomedia w dydaktyce i działaniach wychowawczo-opiekuńczych*. Red. K. Wenta, E. Perzycka. Szczecin: Wydawca ZAPOL, s. 317-330.
60. Hofmoki J. (2009), *Internet jako nowe dobro wspólne*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
61. Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Tłum. M. Durska. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

62. Huntington S. P. (2005), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Tłum. H. Jankowska. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA.
63. Jasiewicz J. (2012), *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza – stan faktyczny – kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
64. Jaskuła S., Korporowicz L. (2008), *Wychowanie do informacji: wyzwania i nadzieje*. „Pedagogika Społeczna” nr 1 (27), s. 83-105.
65. Jaskuła S., Korporowicz L. (2009), *Wychowawcze wyzwania społeczeństwa informacyjnego*. W: *Jaka informacja?* Red. L. Dyczewski. Lublin-Warszawa: Wydawnictwo KUL, s. 227-248.
66. Juza M. (2007), *Wiedza ekspercka a mądrość zbiorowa w komunikacji intelektualnej*. „Studia Socjologiczne” nr 3, s. 37-58.
67. Kaku M. (2000), *Wizje czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*. Tłum. K. Pesz. Warszawa: Prószyński i S-ka.
68. Kamińska-Czubała B. (2007), *Zachowania informacyjne w życiu codziennym. Wybrane aspekty teoretyczne*. W: *Między przeszłością a przyszłością. Książka, biblioteka, informacja naukowa – funkcje społeczne na przestrzeni wieków*. Red. M. Próchnicka, A. Korycińska-Huras. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 195-202.
69. Kamińska-Czubała B. (2013), *Zachowania informacyjne w życiu codziennym*. [maszynopis książki złożonej do druku].
70. Keen A. (2007), *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*. Tłum. M. Bernatowicz, K. Topolska-Grahariani, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
71. Kerckhove D. (2001), *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*. Tłum. A. Hildebrandt, R. Glegoła. Warszawa: Wydawnictwo MIKOM.
72. Kędzierska B. (2004), *Świadomość informacyjna we współczesnej szkole*. W: *Informatyka w szkole*. T. XX. Red. Maciej M. Sysło. Wrocław: [Uniwersytet Wrocławski], s. 398-402.
73. Kędzierska B. (2007), *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
74. Kłoskowska A, (1980), *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Wyd. II. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
75. *Kodeksy etyki bibliotekarskiej na świecie. Antologia narodowych kodeksów etycznych*. (2008), Red. Z. Gębołyś, J. Tomaszczyk. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
76. Kołodziejska J. (2000), *Lokalność i uniwersalność bibliotek*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
77. Korporowicz L. (1991), *Formowanie osobowości w procesie komunikacji wewnątrz kulturowej i międzykulturowej*. „Kultura i społeczeństwo” nr 4, s. 129-137.

78. Kosecka-Ławik E. (2004), *Kultura organizacyjna szkoły a podmiotowość uczestników procesu wychowania*. Warszawa-Poznań: Dom Wydawniczy ELIPSA.
79. Kotlarski K. (2004), *Inteligencja a sukces edukacyjny*. W: *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*. Red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 170-183.
80. Kowalczyk S. (1997), *Filozofia kultury. Próba personalistycznego ujęcia problematyki*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
81. Kowalczyk A., Nogalski B. (2007), *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*. Warszawa: Difin.
82. Kulesza J. (2010), *Ius internet. Między prawem a etyką*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
83. Kurczewska J. (1997), *Technokraci i ich świat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
84. Kurkowska E.J. (2012), *Edukacja informacyjna w bibliotekach a rozwój społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
85. Lau J. (2011), *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie. Wytyczne*. [online] Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. [dostęp 10.12.2012] Dostępny w World Wide Web: <http://www.sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_educacji_informacyjnej/Wytyczne.pdf>.
86. Ledzińska M. (2010), *Człowiek wobec czasu i techniki – refleksje psychologiczne*. W: *Człowiek- Media- Edukacja*. Red. J. Morbitzer. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych UP im. KEN, s. 168-173.
87. Ledzińska M. (2009), *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
88. Ledzińska M. (2012), *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*. Warszawa: Difin.
89. Ledzińska M. (2005), *Zadania psychologa w dobie technopolu*. W: *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*. Red. M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, s. 22-29.
90. Ledzińska M. (2004), *Znaczenie wybiórczości umysłu w dobie informacyjnego zalewu*. W: *Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 126-129.
91. Lenk K. (1987), *Technologia informacyjna i społeczeństwo*. W: *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport dla Klubu Rzymskiego*. Red. M. Rostocki. Warszawa: „Książka i Wiedza”, s. 401-453.
92. Lepa A. (2006), *Funkcja logosfery w wychowaniu do mediów*. Wyd. II poprawione. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.

93. Lessig L. (2009), *Remiks. Aby sztuka i biznes rozkwitały w hybrydowej gospodarce*. Tłum. R. Próchniak. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
94. Lévy P. (2002), *Drugi potop. W: Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku, Antologia*. Red. M. Hopfinger. Warszawa, s. 373-390.
95. Lubina E. (2004), *Wychowanie do uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym nowym wyzwaniem edukacyjnym i celem pracy nauczyciela*. W: *Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, s. 130-134.
96. Łukasik-Makowska B. (2004), *Spółeczny wymiar kultury informacyjnej*. W: *Koncepcje i narzędzia zarządzania informacją i wiedzą*. Red. E. Niedzielska, K. Perechuda. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, s. 58-77.
97. Marchand D. A. (1998), *Kultura informacyjna w firmie*. „Puls Biznesu” nr 5, s. 6-8. (Dodatek: „Menedżer Doskonały” cz. 10).
98. Materska K. (2004), *Rozwiązania intranetowe a potrzeby informacyjne różnych grup użytkowników*. W: *Multimedialne i sieciowe systemy informacyjne*. Red. Cz. Daniłowicz. Wrocław, s. 373-383.
99. Materska K. (2005), *Ekologiczne zarządzanie informacją*. „Przegląd Informacyjno-Dokumentacyjny” nr 2 (289), s. 29-44.
100. Materska K. (2007), *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
101. Melosik Z. (2004), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
102. Melosik Z. (2002), *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej*. W: *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*. Red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 43-59.
103. Mendyk M. (2002), *Autorytet nauczyciela w kulturze „natychmiastowości”*. [online] Niedziela. Tygodnik Katolicki. Edycja Legnicka nr 41. [dostęp 01.12.2012] Dostępny w World Wide Web: <http://www.niedziela.pl/artykul_w_niedzieli.php?doc=ed200241&nr=9>.
104. Michniewicz-Wanik K. (2012), *Kultura organizacyjna i kultura informacyjna bibliotek akademickich jako gwarancja etycznej postawy wobec zasobów wiedzy*. W: *Ekologia informacji w środowisku regionalnym*. Red. B. Taraszkiewicz. Słupsk: SBP, Biblioteka Uczelniana Akademii Pomorskiej, s. 55-63.
105. Morbitzer J. (2007), *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP im. KEN.
106. Morbitzer J. (2012), *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*. W: *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: KTiEM Uniwersytet Pedagogiczny, s. 295-306.

107. Nęcka E. (1994), *Inteligencja i procesy poznawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
108. Nowak E. P. (2006), *Od bibliotekarza do cyberiana – Internet generatorem nowego zawodu*. W: *Komputer w edukacji*. Red. J. Morbitzer. Kraków, s. 183-189.
109. Oleński J. (2004), *Fundamentalne prawo jakości informacji w społeczeństwie informacyjnym i gospodarce opartej na wiedzy*. W: *Usługi – Aplikacje – Treści w gospodarce opartej na wiedzy*. Red. D. Pietruch-Reizes, W. Babik. Warszawa: Polskie Towarzystwo Informacji Naukowej, s. 27-47.
110. Oleś P. K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
111. *Pedagogika informacyjna: przestrzenie edukacji medialnej* (2009). Red. E. Perzycka. Szczecin: ZAPOL.
112. Perzycka E. (2007), *Neokompetencje informacyjne nauczyciela języka polskiego w zakresie tworzenia informacji cyfrowych*. Red. K. Wentka, E. Perzycka W: *Edukacja informacyjna. Neomedia w dydaktyce i działaniach wychowawczo-opiekuńczych*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 75-84.
113. Perzycka E. (2009), *Pedagogiczne implikacje poznania i rozpoznania sieciowego wizerunku „kultu amatora”*. W: *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*. Red. K. Wentka, E. Perzycka. Szczecin: PPH ZAPOL, s. 107-114.
114. Piątek T. (2003), *Potrzeba badań kultury informacyjnej*. W: *Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej i informatycznej*. Red. W. Furmanek, W. Walat. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, s. 280-287.
115. Piątek T. (2005a), *Kultura informacyjnej studentów a rynek pracy globalnego społeczeństwa informacyjnego*. W: *Technika – Informatyka – Edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej*. Red. W. Furmanek, A. Piecuch, W. Walat. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. ZDTiI, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, s. 142-152.
116. Piątek T. (2005b), *Determinanty rozwoju kultury informacyjnej studentów*. W: *Edukacja informacyjna. Technologie informacyjne w nowoczesnym świecie*. Red. K. Wentka, E. Perzycka. Szczecin: Oficyna Wydawnicza Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, s. 175-182.
117. Piątek T. (2010), *Kultura informacyjna komponentem kwalifikacji kluczowych nauczyciela*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
118. Pietrasiński Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
119. Piotrowska R. (2011), *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

120. Polańska K. (2004a), *Kultura informatyczna studentów Studium Podstawowego SGH na podstawie badań*. W: *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*. Red. W. Furmanek, A. Piecuch. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004, s. 198-209.
121. Polańska K. (2004b), *Modelowa koncepcja kultury informatycznej społeczeństwa*. W: *Społeczeństwo informacyjne. Wizja czy rzeczywistość?* T. 1. Red. L. H. Haber. Kraków: Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne AGH, s. 297-302.
122. Polański Z. (2010), *Wpędzeni do komputerowego raju. Rzecz o informatyce dla każdego*. Kraków: Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej.
123. *Problemy edukacji równoległej (nieszkolnej) w teorii i praktyce oświatowej* (2008). „Pedagogika Społeczna” nr 1, s. 53-69.
124. *Prognozy trzydziestu myślicieli o przyszłości* (2006), Red. S. Griffiths. Tłum. T. Piwowarczyk. Poznań: Wydawnictwo: Zysk i S-ka.
125. Prokopiuk W. (2004), *Podmiotowość jako wartość między antynomicznością adaptacyjnej i humanistycznej funkcji nauczyciela-pedagoga*. W: *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*. Tom 1. Red. K. Pająk, A. Zduniak. Warszawa-Poznań: Dom Wydawniczy ELIPSA, s. 317-325.
126. Próchnicka M. (2004), *Człowiek i komputer. Dialogowy model wyszukiwania informacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
127. Próchnicka M. (1991), *Informacja a umysł*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
128. Próchnicka M. (2007), *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku*. W: *Książka, biblioteka, informacja. Między podziałami a wspólnotą*. Red. J. Dzieniakowska. Kielce, s. 433-455.
129. Rifkin J. (2003), *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*. Tłum. E. Kania. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie
130. Ryznar Z. (2001), *Nieodzowny wstęp do informacji*. [online] CEO CXO Magazyn Top Menedżerów nr 1 [dostęp 10.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: < <http://ceo.cxo.pl/artykuly/20781/Nieodzowny.wstep.do.informacji.html> >.
131. Schaff A., (1981), *Stereotypy a działanie ludzkie*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
132. Sikorski Cz. (2002), *Zachowania ludzi w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
133. Sitarska A. (2001), *Problemy przekształcania informacji w wiedzę*. W: *Informacja, wiedza, gospodarka*. Red. W. Pindłowa, D. Pietruch-Reizes. Warszawa: Polskie Towarzystwo Informacji Naukowej, s. 199-208.

134. Small G., Vorgan G. (2011), *i Mózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Tłum. Sy Borg. Poznań: Vesper.
135. Sobielga J. (1999), *Psychologiczne uwarunkowania zachowań informacyjnych*. „Zagadnienia Informatyki Naukowej” nr 2, s. 96-102.
136. Soborski W. (1987), *Postawy, ich badanie i kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
137. Stachura A. (2002), „*Wychowanie informacyjne*” w procesie edukacji szkolnej. W: *Edukacja jutra - VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny. Częstochowa: MENOS, s. 281-283.
138. Stefanowicz B. (2004), *Kultura informacyjna*. W: *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*. Red. W. Furmanek, A. Piecuch. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 192-197.
139. Straś-Romanowska M. (1995), *Rozwój osobowości człowieka dorosłego: od adaptacji do autotranscendencji*. W: *Perspektywy rozwoju psychologii w Uniwersytecie Wrocławskim. Preferencje i różnicowanie podejść badawczych*. Red. M. Dąbek. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 41-53.
140. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².
141. Szahaj A. (2012), *Charles Taylor o wolności*. W: *Charles Taylora wizja nowoczesności*. Red. Ch. Grabowski, J. P. Hudzik, J. Kłos. Warszawa, s. 201-211.
142. Tabaszewska E. (2004), *Organizacja tradycyjna – ucząca się-inteligentna. Różnice i podobieństwa*. „Przegląd Organizacji” nr 3, s. 21-23.
143. Tadeusiewicz R. (2002), *Spółeczność Internetu*. Warszawa: Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT.
144. Tapscott D., Williams A. (2008), *Wikonomia. O globalnej współpracy, która wszystko zmienia*. Tłum. P. Cypryański, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
145. Timoszyk-Tomczak C. (2005), *Konstruowanie własnej przyszłości w kontekście zmian we współczesnym świecie*. W: *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*. Red. M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 43-53.
146. Tokarz A. (2005), *Czy twórczość jest wyrazem dojrzałości człowieka dorosłego*. W: *Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*. Red. A. Gałdowa. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 129-144.
147. Torlińska B. (2004), *Alfabetyzm społeczeństwa wiedzy a kompetencje informacyjne*. W: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Media a edukacja*. Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań: Wydawnictwo eMPI², s. 368-379.

148. Turos L. (1978), *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*. Wyd. II. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
149. Tyluś U. (2006), *Zmienność i stałość świata wartości*. W: *Konflikt pokoleń czy różnic cywilizacyjnych? Cz. 1 Wzory i wartości aktualne i unieważnione*. Red. T. Zacharuk. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, s. 195-200.
150. Ubermanowicz S., Paprzycki (1996), *Między stylistyką a statystyką w teście kultury informatycznej „Neodidagmata”* T. XXII, s. 87-106.
151. Walczak M. (2006), *Wyzwania dla pedagogiki mediów w bibliotekach*. W: *Pedagogika biblioteczna w społeczeństwie informacyjnym*. Red. M. Majewska, M. Walczak. Warszawa: Wydawnictwo CEBID, s. 21-36.
152. Wąsiński A. (2000), *Kultura informatyczna nauczycieli szkół podstawowych*. W: *Komunikacja interakcyjna człowieka z komputerem*. Red. S. Juszczyk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 19-67.
153. Wąsiński A. (2003), *Społeczeństwo informacyjne – wyzwanie dla pedagogiki mediów*. Poznań: Ośrodek Badania Rynku Sztuki Współczesnej.
154. Wenta K. (2003), *Pedagogika informacyjna – dyskurs w poszukiwaniu jej tożsamości*. W: *Edukacja informacyjna*. Red. K. Wenta, E. Perzycka. Szczecin: Agencja Wydawnicza „Kwadra”.
155. Wenta K. (2002), *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
156. Wenta K. (2012), *Ucieczka od wolności i edukacji do sieci informacyjnej*. W: *Człowiek – Media – Edukacja*. Red. J. Morbitzer. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych UP im. KEN, s. 630-636.
157. Wiszniakowa N. (2004), *Kategoria kreatywności i jej ważność w charakteryzowaniu osobowości*. W: *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*. Red. K. Pająk, A. Zduniak. Warszawa-Poznań: Dom Wydawniczy ELIPSA, s. 143-156.
158. Wojciechowski J. (2004), *Odbiorcze transformacje w komunikacji*. W: *W kręgu książki, biblioteki i informacji naukowej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Zbigniewowi Żmigrodzkiemu*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz i D. Pietruch-Reizes. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 51-61.
159. Wojciechowski J. (2002), *Idee i rzeczywistość: bibliotekarstwo pragmatyczne* Warszawa: Wydawnictwo SBP.
160. Wojciechowski J. (2012), *O bibliotekach po mojemu*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
161. *Wstęp do informatyki*. (1998). Red. B. Stefanowicz. Warszawa: Akademicka Oficyna Wydawnicza PLJ.
162. *Wychowanie do informacji – pojęcie dla wielu nauk* (2008). W: *Język współczesnej pedagogiki*. Red. T. Zacharuk. Siedlce: Akademia Podlaska.

163. Zacher L. W. (2004), *Od społeczeństwa informacyjnego do społeczeństwa wiedzy (dylematy tranzycyjne: między informacją, wiedzą i wyobraźnią)*. W: *Spółeczeństwo informacyjne – wizja czy rzeczywistość?* Red. L. H. Haber. Kraków: Wydawnictwo AGH, s. 103-112.
164. Zbiegień-Maciąg L. (1999), *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
165. Zwoliński, (2003), *Słowo w relacjach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
166. Zeman E. (1999), *Edukacja czytelnicza i informacyjna*. Warszawa: WSiP.
167. Zybert E. B. (2002), *Biblioteka szkolna – biblioteką jakości*. [online] EBIB nr 2 (31) *Jakość w bibliotekarstwie II Konfrontacje praktyczne* [dostęp 07.06.2013]. Dostępny w World Wide Web: < <http://www.nowyebib.info/biuletyn-ebib/31/a.php?zybert>>.
168. Zybert E. B. (2004), *Kultura organizacyjna w bibliotekach. Nowe i stare idee w zarządzaniu biblioteką*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Wykaz tabel i rysunków

Tabela 1	Koniunkcja pomiędzy zmiennymi charakteryzującymi zachowania informacyjne i wartości preferowane przez uczniów. Rozkład procentowy	46
Tabela 2	Funkcje wychowania informacyjnego w kontekście siedmiu filarów information literacy Ch. S. Bruce przedstawionych w modelu SCONUL	51
Tabela 3	Funkcje wychowania informacyjnego w kontekście siedmiu aspektów information literacy Ch. S. Bruce przedstawionych w modelu SCONUL.....	52
Tabela 4	Zróżnicowane zachowania informacyjne typowe dla przedstawicieli różnych kultur organizacyjnych.....	96
Tabela 5	Działania pracowników informacji na rzecz ekologii informacji zgodne z wartościami zalecanymi przez światowe kodeksy etyki bibliotekarskiej	111
Tabela 6	Cechy przypisywane osobom dojrzałym informacyjnie przez studentów oraz liczba dokonanych przez nich wyborów danej cechy	121
Rys. 1	Zadania osoby dorosłej funkcjonującej w społeczeństwie informacyjnym	23
Rys. 2	Proces dojrzewania osobowości wskutek korzystnej interakcji ze środowiskiem ...	34
Rys. 3	Atrybuty dojrzałego użytkownika informacji	36
Rys. 4	Usytuowanie 'kultury informacyjnej' wśród innych pojęć używanych do jej określenia	69
Rys. 5	Struktura kultury informacyjnej	81
Rys. 6	Obszar kultury informacyjnej.....	82
Rys. 7	Schemat kierunku zmian kultury organizacyjnej biblioteki szkolnej mającej wpływ na sposób podejścia do kształtowania kultury informacyjnej uczniów	85
Rys. 8	Dziedziny oddziałujące na edukację dla ekologii informacji.....	114

Wykaz terminów i pojęć umieszczonych na marginesach

A

aksjologia 39, 47
aksjologia informacji 45, 47
antropoinfosfera 31
antropologia informacji 45
artefakty kultury organizacyjnej 67
autonomia człowieka 31

B

bariery informacyjne 78, 102
behawioryzm 64, 65
bezpieczeństwo świata 49
biblioteka 85, 90, 95, 96
biblioteka „ucząca się” 89
biblioteka inteligentna 89
biblioteka jakości 89
biblioteka szkolna 87, 89, 90
bibliotekoznawstwo 61
biegłość 61

C

celowość ludzka 42
celowość techniczna 42
centrum oświatowe środowiska lokalnego
93, 94
choroby informacyjne 31, 80, 113
choroby z ułatwienia 107
cogitariat 15

CreativeCommons 103
cyberprzestrzeń 99
Cyfrowa Przyszłość 63
cyfrowy darwinizm 108
cyfrowy tubylec 103
cywilizacja globalna 49, 54
cywilizacja techniczna 30, 42, 54
czas biologiczny 21
czas psychologiczny 21
czas społeczny 21
człowiek dorosły 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27

D

decydenci 117
definiowanie kultury informacyjnej 59, 60,
80, 81
definiowanie information literacy 62, 117,
118
definiowanie kultury informatycznej 72
definiowanie kultury technicznej 73
destrukcja 42
destrukcja systemu informacji 75
determinanty rozwoju kultury informacyj-
nej 75
determinanty społeczeństwa informacyj-
nego 16, 17, 18
dialog jako cecha społeczeństwa wiedzy 76
digitariat 15
dobro i zło 101
dobro wspólne 102

dojrzała osobowość 20, 33, 34, 35
dojrzałość 20, 26
dojrzałość informacyjna 36, 37, 38, 39,
118, 119
doksztalcanie 42
dominacja komunikacyjna maszyn 31
dopuszczalność moralna 101
dorosłość 18, 20, 21, 26, 33
dorosłość w kontekście czasu 21
doświadczenie information literacy 65
dystrybucja zasobów sieci 102
działania antyspołeczne 39
działania prospołeczne 38
dzielenie się wiedzą 76, 101, 104, 105

E

edukacja informacyjna 33, 63, 115, 116
edukacja 30, 81, 84, 86, 115
edukacja ekologiczna 113
edukacja informatyczno-medialna 115
edukacja permanentna 33
edukacja szkolna 56
ekologia informacji 32, 35, 103, 109, 112,
114
ekologiczne zarządzanie informacją 112
ekonomiczne determinanty społeczeństwa
informacyjnego 16
EMPATIC 117
epidemie informacyjne 113
epoka globalizacji, zob. cywilizacja glo-
balna
etyczna koncepcja ekologii informacji 110
etyka 73, 99, 101, 106, 108, 110
europejska inicjatywa na rzecz IL 117
eutyfronika 41

F

filozofia łatwości 106, 107
filozofia prostomyślności 41

filozofii trudu 106

G

globalizm 49, 54
globalna infrastruktura informacyjna 75
globalny nastolatek 49
gospodarka wymiany 104
granica informacyjnych światów 32

H

hakowanie 102
hierarchia wartości 104
homo eutyfronicus 41

I

ICIM 96
IFLA 62
indywidualizm 29
informacyjny horyzont 32, 33, 36
informacyjny świat 32, 37
information literacy 30, 33, 60, 61, 62, 63,
64, 65, 66, 116, 117, 118
information literacy jako dyscyplina 61,
66, 67
informatologia 109
infosfera 31, 33, 100, 118
infosfera wewnętrzna 31
infosfera zewnętrzna 31
infrastruktura informatyczna 71
innowacyjne kształtowanie kultury infor-
macyjnej 93
innowacyjność 93, 96
integracja osobowości 37
intelektualizacja społeczności 95
inteligencja 38, 39
inteligencja tłumu 108
interakcja człowieka ze środowiskiem 19,
20, 33

in-terdyscyplinarność badań 50, 51
Internet 102
ius gentium 100
ius internet 100

J

język 80

K

kapitał intelektualny 70
kariera jednostki 39
Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych 63
kategorie doświadczania IL 65
kodeks etyczny 111
kognitywne ujęcie kultury informacyjnej 61
kolektywizm 29, 30
kompetencje informacyjne 18, 25, 27, 28, 44, 57, 63, 77, 97, 122
kompetencje 24, 45, 60, 61
kompetencje kluczowe 62
kompetencje medialne 62
kompilowanie 102
komponenty kultury informatycznej 71
komputer 107
koncepcja ekologii informacji B. A. Bonniei V.L. O'Day 111
koncepcja ekologii informacji L. Floridi 110
koncepcja ekologii informacji R. Cappuro 110
koncepcja ekologii informacji T. Davenport i L. Prusak 112
koncepcja information literacy Ch. S. Bruce 63, 65
koncepcja information literacy Ch. S. Doyle 63, 65

koncepcja information literacy J. J. Shapiro S.K. Hughes 64, 66
koncepcja information literacy S. Webber B. Johnston 66, 67
koncepcja mądrości 65
koncepcje information literacy 63
konflikt celowości 42
konstruktywizm 64, 65
konstruowanie własnej przeszłości 19, 30
konwergencja kompetencji 63
kradzież własności intelektualnej 105
kreatywność 26
kryteria „wielkości człowieka” 34
kryteria rozwoju osobowości 34
kryzys cywilizacji 54
kryzys człowieka 109
kryzys moralności 54
kształcenie 86
kształcenie ustawiczne 26
kształtowanie kultury informacyjnej innowacyjne 93
kształtowanie kultury informacyjnej aktywne 90
kształtowanie kultury informacyjnej prognostyczne 92
kształtowanie kultury informacyjnej stereotypowe 88
kształtowanie kultury informacyjnej 116
kult amatora 105
kultura 84
kultura aktywna 90
kultura czynu elementem kultury informacyjnej 80
kultura firmy 68, 69
kultura globalna 58
kultura informacyjna 26, 44, 46, 47, 57, 58, 59, 61, 67, 68, 73, 74, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 88, 90, 92, 97, 114, 116
kultura informacyjna adaptacji 69
kultura informacyjna badawcza 69
kultura informacyjna funkcjonalna 69

kultura informacyjna odkrywczą 69
kultura informatyczna 70, 71, 72
kultura jako pojęcie 57
kultura języka elementem kultury informacyjnej 79
kultura myśli elementem kultury informacyjnej 78
kultura natychmiastowości 18
kultura organizacyjna 29, 30, 67, 68, 84, 85, 96
kultura organizacyjna adaptacji 90, 93
kultura organizacyjna indywidualistyczna 29
kultura organizacyjna kolektywistyczna 29, 30
kultura organizacyjna kulturowego współdziałania 90, 93
kultura organizacyjna pragmatyczna 87, 89
kultura organizacyjna technokratyczna 86, 91, 92
kultura organizacyjna wirtualna 91
kultura organizacyjna zachowawcza 86, 87, 88
kultura organizacyjna zadaniowa 89, 90
kultura osobista 70
kultura pracy 70, 73
kultura Read-Write 102
kultura techniczna 73, 74
kultura uczestnictwa 104
kultura w ujęciu antropologicznym 58
kultura w ujęciu socjologicznym 58
kultura wiedzy 76, 77, 104
kulturowe determinanty społeczeństwa informacyjnego 17

L

lęk 42
literatura ekonomiczna 67
logosfera 80

M

manipulacja zachowaniami 79
mądrość 38, 65
metabolizm informacyjny 21
metanauczanie 64
metawiedza 37
model dyletanta 72
model gracza 72
model oponenta 72
model biblioteki szkolnej 87
model kibica 72
model kontekstowy rozwoju człowieka dorosłego 18
model kontinuum: dane-informacja-wiedza 77
model SCONUL 66
model użytkownika 72
modelowa koncepcja kultury informatycznej społeczeństwa 72
moralność człowieka 54
myślenie stereotypami 79

N

neokompetencje informacyjne 57
neomedia 57
netokracja 15, 91
niepokój informacyjny 22
niewiedza 42
normy oporu 105
nowa era ekonomii 70
nowa etyka 106
nowe dobro wspólne 102

O

obrona człowieka przed informacją 75
obszary kultury informacyjnej 82, 84
odpowiedzialność 118, 119, 120, 122
odróżnianie dobra od zła 101

ogłada informacyjna 74
ogłada informatyczna 74
organizacyjna koncepcja ekologii informacji 112
organizacyjna kultura jakości 89
osoba dojrzała 20
osoba dojrzała informacyjnie 120, 121, 122
osoba dorosła, zob. człowiek dorosły
osoba inteligentna 39
osoba kompetentna informacyjnie 61
osoba mądra 38
osoba odpowiedzialna 120
osobowość 26, 107
oświata 86

P

partnerstwo 76
pedagogiczny aspekt stosowania ti 71
pedagogika informacyjna 115
pedagogika medialna 115
podejmowanie decyzji 25
pokolenie proteuszy 50
pole odpowiedzialności jednostki 119
polityka informacyjna 118
poręczenie moralne 100
postawa roztropności 48
postawa szacunku 48
postawa umiarkowania 48
postawa wytrwałości 48
postawy 23, 42, 45, 46, 47, 71
postawy negatywne 46
postawy prawidłowe 46
postawy sprzeczne 49
postawy wobec techniki 49
potrzeba informacyjna 80
potrzeby środowiska lokalnego 95
powinność 24, 99, 100, 101, 105, 106
praca 108
pragmatyczna koncepcja ekologii informacji 110

prawo 99, 100, 104
prawo autorskie 102
problemy badawcze kultury informacyjnej 59, 60
proces badawczy 60
proces edukacji 115
proces informacyjny 24, 39, 84, 115
proces kompensacji 22, 28, 29
proces kształcenia 61
proces nauczania 64
proces optymalizacji 22, 28
proces selekcji 22, 27
proces zmiany 24, 29
produkcja partnerska 104
profilaktyka chorób informacyjnych 80
proletariat informacyjny 16
proletariusz sieciowy 16
prosument 103
przedmiotowość w edukacji 30
przedmioty szkolne 55
przekonanie moralne 104
przestępca 102
przetrwanie człowieka 107
przyspieszenie technologiczne 18, 21
przysposobienie biblioteczne 116

R

refleksyjność 20
reprezentacja potrzeby informacyjnej 80
rola człowieka w życiu 19
rozpadlina cyfrowa 16
rozpadlina informacyjna 15
rozum 39
rozwój przedsiębiorstwa 70
rynek kompetencji 108
rynek pracy 108

S

samokształcenie 33

samoocena 43
samouctwo informacyjne 26
samowiedza 43
samowychowanie 43
SCONUL 66
selekcja 24, 25
socjalizacja informacyjna 49
społeczeństwo informacyjne 16, 19, 29, 33, 54
społeczeństwo katastrof 30
społeczeństwo ryzyka 30, 54, 55
społeczeństwo strachu 54
społeczeństwo wiedzy 76
społeczne determinanty społeczeństwa informacyjnego 17
społeczno-polityczne ujęcie kultury informacyjnej 61
sprawność 61, 118
sprzeczne postawy wobec cywilizacji 42, 49
standardy IL 26, 29, 36, 37
stereotypy 78, 79, 88
strategia życzeniowa w konstruowaniu przyszłości 30
strategia autorytetu w konstruowaniu przyszłości 30
strategia przymusu w konstruowaniu przyszłości 30
strategia realistyczna w konstruowaniu przyszłości 30
stres informacyjny 22
strukturalizowanie informacji 25
styl życia 19
system postaw wobec informacji, zob. postawy
systemem wartości człowieka 37
szkolne centrum kultury informacyjnej 94
szkoła 85, 97

Ś

środowisko informacyjne 19

świadomość 18
świadomość informacyjna 105
świat płynnej nowoczesności 99
światopogląd technokratyczny 91

T

technologia informacyjna 86
technologiczne determinanty społeczeństwa informacyjnego 18
technologie informacyjno-komunikacyjne 107
technologie informatyczne 115
teleologia wychowania 41
teleologia wychowania informacyjnego 41
tożsamość 42
twórczość amatorska 105

U

uczeń 97
ułatwienie 107
umiejętności informacyjne 46, 61, 70
umiejętność 61, 63
usprawnienie praktyczne człowieka 44
uzależnienie 42
użytkownik informacji 32, 33, 88, 90, 91, 93

W

wartości 37, 38, 45, 47, 102, 104, 105, 108
wartości humanistyczne 45
wartości kultury organizacyjnej 67
wartościowanie informacji 25
wartościująca koncepcja ekologii informacji 111
wartość jako pojęcie 101
wartość wspólnego tworzenia 103
wartość wspólnej konsumpcji 103
wiedza informatyczna 70, 71

wiek biologiczny 20, 21
wielkość człowieka 34
wielokulturowość 49
własność intelektualna 105
wolność negatywna 50
wolność pozytywna 50
wskaźniki ekonomiczne 8
wskaźniki społeczeństwa informacyjnego
16, 17, 18
wspólna kultura informatyczna i informa-
cyjna 74
współdziałanie 56, 76
wybiórczość ludzkiego umysłu 24
wychowanie 41
wychowanie do informacji 41, 43, 44, 45,
48, 49, 50, 51, 54, 55, 100, 106
wychowanie dla informacji 44
wychowanie dla przyszłości 49
wychowanie do odpowiedzialności 119
wychowanie informacyjne, zob. wychowa-
nie do informacji
wychowanie poprzez informację 44
wychowanie w epoce globalizacji 49
wykluczenie społeczne 16, 105
wytyczne IFLA w zakresie IL 62
wzmocnienie znaczenia IL 117

Z

zachowania informacyjne 37, 79, 82, 83,
96, 99

zadania edukacyjne w zakresie kultury
informacyjnej 84
zadania ekologii informacji 32, 109
zadanie informacyjne 62
zagrożenia cywilizacji technologicznej 30,
55, 92, 109
założenia kultury organizacyjnej 67
zarządzanie informacją 112
zarządzanie wiedzą 77
zasada „uczyć się aby być” 43
zasada dozwolonego użytku 103
zasada ilościowa w wyrażaniu myśli 79
zasada jakościowa w wyrażaniu myśli 79
zasada maksymalizowania zysków i mini-
malizowania strat 22
zasada odniesienia w wyrażaniu myśli 79
zasada sposobu w wyrażaniu myśli 79
zasada zrównoważenia celów kształcenia
informatycznego 40
zasada zrównoważonego rozwoju człowie-
ka w świecie informacji 40
zasada zrównoważonego rozwoju w zakre-
sie kultury i techniki 40
zasady wyrażania myśli 79
zastępowanie myślenia człowieka przez
komputer 107
zaufanie 42
zhumanizowane podejście do kultury
informatycznej 71
zmiana mentalności 101
źródło informacji 25

Indeks Osobowy

A

Andersson Chris 104
Arslanowow Beata 26, 43, 129

B

Babik Wiesław 25, 31, 32, 33, 35, 40, 67,
70, 80, 97, 106, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 116, 129, 137
Bagieński Stanisław 91, 130
Bakalarz Dariusz 133
Baltes Paul 38
Bańka Józef 42, 54, 100, 101, 106, 107, 108,
113, 130
Bard Alexander 16, 17, 91, 130
Basili Carla 60, 61, 130
Batorowska Hanna 10, 20, 32, 36, 37, 38,
45, 46, 47, 54, 55, 56, 59, 61, 65, 66, 70,
81, 82, 84, 85, 86, 89, 97, 101, 113, 116,
117, 118, 125, 130
Bauman Zygmunt 20, 55, 99, 100, 101, 130
Beck Ulrich 31, 55, 131
Benkler Yochai 104, 131
Berlin Isaiah 50
Bernatowicz Małgorzata 134
Bernbom Gerald 102
Bober Wojciech Jerzy 17, 100, 101, 106,
131
Borawska-Kalbarczyk Katarzyna 82, 131
Borg Sy 139

Borkowska-Nowak Małgorzata 100, 131
Borowiecki Ryszard 70, 131
Brodacka-Adamowicz Ewa 50, 131
Bruce Christine Suzan 51, 52, 54, 63, 65,
66, 77, 143

C

Cappuro Rafael 110
Carr Nicholas 107, 125, 131
Chinen Allan B. 21
Chuchro Ewa 133
Cieśla Stanisław 131
Cisek Sabina 117, 118, 122, 131
Condorecet Jean 66
Corrall Sheila 118
Cypryański Piotr 130, 139

D

Daniłowicz Czesław 136
Davenport Thomas 110, 112
Dąbek Michał 129, 139
Dąbrowska Anna Justyna 63, 131
Delors Jacques 43, 132
Deming William Edwards 89
Derfert-Wolf Lidia 66, 131
Doyle Christine Suzan 63, 65
Drózdź Andrzej 130
Drzewiecki Marcin 87, 95, 131, 132
Drzewiecki Piotr 131

Durska Małgorzata 133
Dyczewski Leon 134
Dzieniakowska Jolanta 138

E

Eryomin Alekszej L. 32, 110, 112

F

Faure Edgar 43
Filipiak Marian 58
Floridi Luciano 110
Freund Alexandra M. 30
Furmanek Waldemar 41, 42, 43, 44, 48,
53, 62, 71, 72, 73, 74, 75, 108, 118, 119,
120, 122, 132, 133, 137, 138, 139

G

Gałdowa Anna 20, 36, 122, 133, 139
Gardner Howard 126, 127, 133
Garreau Joel 125, 133
Gawrysiak Piotr 103, 133
Gębołyś Zdzisław 134
Glegoła Ryszard 134
Głowcka Ewa 109, 133
Gmiterek Grzegorz 105, 109, 133
Gnitecki Janusz 113, 115, 133
Gogolek Włodzimierz 30, 31, 107, 133
Górecka Dorota 131
Górnikiewicz Jacek Z. 101, 102, 133
Grabowski Christopher 131, 139
Griffiths S. 138
Grześkowiak Urszula 70
Guilford Joy Paul 26

H

Haber Lesław Henryk 138, 141
Heidegger Martin 106

Heska-Kwaśniewicz Krystyna 140
Hess Charlotte 102
Hildebrandt Andrzej 134
Hofmokl Justyna 50, 101, 102, 103, 104,
133
Hofstede Geert 29, 133
Hopfinger Maryla 136
Hudzik Jan P. 131, 139
Hughes Shelley K. 64, 66, 109
Huntington Samuel P. 15, 49, 134

I

Ignatowicz Aneta 50, 131

J

Jankowska Hanna 134
Jasiewicz Justyna 10, 54, 61, 64, 66, 84,
113, 134
Jaskuła Sylwia 10, 45, 48, 49, 52, 53, 54,
113, 134
Johnston Bill 66, 67, 109
Juszczyk Stanisław 75, 132, 140
Juza Marta 17, 134

K

Kaku Michio 15, 30, 134
Kamińska-Czubała Barbara 32, 33, 37, 83,
134
Kania Ewa 138
Keen Andrew 105, 108, 109, 134
Kerckhove Derrick de 18, 134
Kettinger William 70
Kędzierska Barbara 61, 62, 71, 134
Kloch Agnieszka 133
Kłos Jan 131, 139
Kłoskowska Antonina 58, 59, 134
Kocójowa Maria 130
Kojs Wojciech 139

Kołodziejka Jadwiga 88, 95, 134
Konarska Elżbieta 72
Korporowicz Leszek 10, 45, 48, 49, 52, 53,
54, 113, 134
Korycińska-Huras Agnieszka 134
Kosecka-Ławik Ewa 67, 135
Kosętka Halina 130
Kotlarski Kazimierz 39, 135
Kowalczyk Stanisław 58, 135
Kowalczyk Adam 38, 76, 87, 88, 89, 135
Kubów Stefan 129
Kulesza Joanna 99, 100, 101, 104, 105, 135
Kulikowski Juliusz L. 31
Kunz Tomasz 130
Kurczewska Joanna 16, 135
Kurkowska Ewa Jadwiga 27, 33, 36, 37,
38, 39, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 116, 135
Kwieciński Mirosław 70, 131
Kwieciński Kazimierz Zbigniew 136

L

Lau Jesús 62, 63, 135
Ledzińska Maria 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24,
25, 35, 43, 113, 135, 139
Lenk Klaus 72, 135
Lepa Adam 80, 136
Lessig Lawrence 102, 104, 105, 136
Lévy Pierr 108, 136
Lewowicki Tadeusz 135, 136
Lubina Ewa 43, 136

Ł

Łukasik-Makowska Barbara 68, 136

M

Majewska Mirosława 140
Marchand Donald A. 69, 70, 136
Marszałek Adam 132, 135, 136, 140

Materska Katarzyna 30, 40, 59, 61, 62, 77,
110, 112, 113, 133, 136
Melosik Zbyszko 50, 136
Mendyk Marek ks. 18, 136
Michalski Aleksander 133
Michniewicz-Wanik Krystyna 36, 136
Mickiewicz Adam 133
Milgram Stanley 101
Mlekicka Marianna 132
Morbiter Janusz 10, 40, 43, 45, 50, 58, 59,
107, 113, 115, 116, 126, 129, 130, 132,
133, 135, 136, 137, 140
Musiał Emilia 129, 131

N

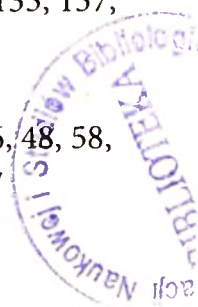
Nardi Bonnie A. 110, 111
Nęcka Edward 39, 137
Niedzielska Elżbieta 136
Nogalski Bogdan 38, 76, 87, 88, 89, 135
Nowak Elżbieta Paulina 77, 137
Nowicki Janusz 13

O

O'Day Vicky L. 110, 111
Oleński Józef 113, 137
Oleś Piotr K. 19, 20, 21, 22, 25, 28, 30, 34,
35, 37, 38, 39, 137

P

Pająk Kazimierz 138, 140
Paprzycki Marcin 71, 72, 140
Perechuda Kazimierz 136
Perzycka Elżbieta 57, 105, 132, 133, 137,
140
Pesz Karol 134
Piątek Tadeusz 23, 42, 44, 45, 46, 48, 58,
60, 62, 71, 73, 74, 75, 115, 137



Piecuch Aleksander 132, 133, 137, 138,
139
Pielachowski Józef 62, 139
Pietrański Zbigniew 137
Pietruch-Reizes Diana 137, 138, 140
Pindlowa Wanda 138
Piotrowska Renata 27, 36, 61, 137
Piotrowski Eugeniusz 139
Piwowarczyk Tomasz 138
Plewka Czesław 73, 75
Pochanke Henryk 75
Polańska Krystyna 20, 71, 72, 75, 138
Polański Zbigniew 107, 138
Prokopiuk Włodzimierz 54, 55, 138
Próchniak Rafał 131, 136
Próchnicka Maria 19, 20, 29, 64, 66, 80,
116, 117, 118, 122, 131, 134, 138
Prusak Laurence 110, 112
Pulak Irena 129, 131

R

Rabczuk Wiktor 132
Rienzo Thomas 110
Rifkin Jeremy 50, 138
Rojek Katarzyna 131
Rollins John 70
Rostocki Marek 136
Rudkowska Grażyna 135, 140
Ryznar Zygmunt 68, 69, 139

S

Schaff Adam 78, 79, 139
Schein Edgar 68
Shapiro Jeremy J. 64, 66, 109
Sian Griffiths 138
Siemieniecki Bronisław 135, 136
Sikorski Czesław 67, 138
Sitarska Anna 77, 78, 122, 123, 138

Skrzydlewski Wojciech 139
Small Gary 107, 125, 139
Sobielga Jolanta 97, 139
Soborski Wojciech 23, 139
Söderqvist Jan 16, 17, 91, 130
Sosińska-Kalata Barbara 133
Spender Dale 105
Spitzer Manfred 125
Stachura Artur 55, 56, 139
Staub Ervin 101
Stefanowicz Bogdan 75, 78, 79, 80, 81,
139, 140
Straś-Romanowska Maria 20, 34, 139
Strykowska Justyna 62, 139
Strykowski Waclaw 62, 139
Sysło Maciej M. 134
Szahaj Andrzej 50, 139
Szczepański Jan 101
Szewczyk Agnieszka 71, 132

Ś

Śliwerski Bogusław 136

T

Tabaszewska Edyta 89, 139
Tadeusiewicz Ryszard 92, 139
Tapscott Don 104, 139
Taraszkiewicz Beata 129, 136
Targowski Andrzej 110
Taylor Charles 100, 131, 139
Timoszyk-Tomczak Celina 19, 30, 139
Tischner Józef 122
Tokarz Aleksandra 26, 36, 139
Tomaszczyk Jacek 134
Topolska-Ghariani Katarzyna 134
Torlińska Barbara 70, 139
Turos Lucjan 126, 140
Tyluś Urszula 101, 140

U

Ubermanowicz Stanisław 71, 72, 75, 140

V

Vorgan Gigi 107, 125, 139

W

Walat Wojciech 137
Walczak Marian 94, 140
Warzybok Agnieszka 31, 33, 35, 129
Wąsiński Arkadiusz 71, 116, 140
Webber Sheila 66, 67, 109
Weizenbaum Joseph 107
Wenta Kazimierz 26, 50, 115, 117, 132,
133, 137, 140
Williams Anthony D. 104, 139

Wiszniakowa Natalia 26, 140
Wojciechowski Jacek 50, 79, 95, 140
Wrona Leszek 135, 139

Z

Zacharuk Tamara 131, 140
Zacher Lech 15, 76, 141
Zbiegień-Maciąg Lidia 93, 141
Zduniak. Andrzej 138, 140
Zeman Elżbieta 116, 141
Zimny Tomasz M. 139
Zwoliński Andrzej 75, 76, 79, 80, 141
Zybert Elżbieta Barbara 68, 78, 88, 89, 90,
141

Ż

Żmigrodzki Zbigniew 140

Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
00-335 Warszawa, ul. Konopczyńskiego 5/7, tel. 22 827 52 96,
www.sbp.pl

Warszawa 2013. Wyd 1. Ark. wyd. 11,5. Ark. druk. 9,75
Łamanie: Studio Składu Komputerowego Funky Worky
kontakt@funkyworky.pl

Druk i oprawa: Drukarnia i Introligatornia OPRAWA Sp. z o.o.
ul. Dowborczyków 17, 90-019 Łódź, 42 676 42 82

Książkę wydrukowano na papierze Ecco Book Cream

29519

n.21



Hanna Batorowska – prof.
 tedry Nauki o Informacji i E
 tucie Informacji Naukowej
 sytetu Pedagogicznego w Kra
 tional Society for Knowledge

Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji.
 Warszawa: Wydawnictwo SBP 2009; *Technologia informacyjna
 w kształceniu ogólnym.* Kraków: Wydawnictwo ZP 2001; *Jan
 Nepomucen Bobrowicz polski wydawca i księgarz w Saksonii
 w czasach Wielkiej Emigracji.* Kraków: Wydawnictwo
 Naukowe WSP 1992; wspólnie z Barbarą Kamińską-Czubalą:

Wybrane zagadnienia nauki o informacji i technologii informacyjnej. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 1996, 1997, 1998, 2000; *Szkolne Centrum Informacji.* Kraków: Wydawnictwo ZP 2002. Organizator ogólnopolskich konferencji naukowych poświęconych multimedialnym centróm informacji, kulturze informacyjnej i wychowaniu do informacji, współpracy bibliotek szkolnych, pedagogicznych i publicznych, edukacji informacyjnej (Kraków, Sucha Beskidzka 2002, 2004, 2006, 2010, 2013). Aktywnie współpracuje ze środowiskiem lokalnym w zakresie kształcenia kompetencji informacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych.

* * *

Autorka podjęła w książce bardzo ważną kwestię dojrzałości informacyjnej jako ważnej i pożądanej cechy ludzi funkcjonujących we współczesnym społeczeństwie, w którym doświadczenia związane z tworzeniem i korzystaniem z informacji są bardzo skomplikowane. Dojrzałość ta jest rozumiana szerzej niż tylko sprawne posługiwanie się informacją i nowymi technologiami informacyjnymi. Droga do jej osiągnięcia, w ujęciu Autorki, przebiega równoległe z permanentnym procesem wychowania do informacji oraz kształtowania kultury informacyjnej jednostki i całych grup społecznych. (...) Omawiana praca jest bardzo ważnym głosem w dyskusji nad zakresem edukacji informacyjnego społeczeństwa, celami i kierunkami tego kształcenia. Proponowana przez Autorkę szeroka i kompleksowa perspektywa kształtowania dojrzałości informacyjnej jest bardzo wartościowa. Pokazuje, że odpowiedzialność za jej rozwój spoczywa nie tylko na środowisku bibliotekarzy, bibliotekoznawców i informatologów, lecz również na szerszych kręgach specjalistów z zakresu edukacji i jest ważną kwestią społeczną. Dlatego książka powinna mieć szeroki krąg odbiorców.

z recenzji prof. UMK dr hab. Ewy Głowackiej

Seria wydawana przez Wydawnictwo
STOWARZYSZENIA BIBLIOTEKARZY POLSKICH
 we współpracy
 Z INSTYTUTEM INFORMACJI NAUKOWEJ
 I STUDIÓW BIBLIOLOGICZNYCH
 UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO



9 788361 464877 >

Cena 39 zł

ISBN: 978-83-61464-87-7