

Koltay Tibor

Kérdések és válaszok az írástudás új formáiról

Korunkat a digitális hordozókon megjelenő szövegek létrehozása és befogadása jellemzi fokozódó mértékben. Ez hatással van az anyanyelvi készségekre és az anyanyelv-pedagógiára is. Éppen ezért az írástudást az új technológiákhoz kötődve is meghatározhatjuk, és új formáit is megkülönböztethetjük. Mindegyiknek fontos része a kritikai gondolkodás és a kritikai olvasás. A legrégebbi és legismertebb forma az információs műveltség, amely azonban kevés figyelmet kapott az oktatásban. A digitális írástudás, amely az írástudás és a műveltség több típusát fogja át, sikeresebb lehet, ha nem a számítástechnikára leszűkítve használjuk. Az új formákkal kapcsolatban a legalapvetőbb kérdés az, hogy milyen mértékben változik meg a nyelv és az írástudás akkor, amikor az új technológiák tért nyernek, amikor a Web 2.0 technológiáit használó média hatására egyre gyakrabban mediatizált terekben fejezzük ki magunkat.

Bevezetés

Korunkat fokozódó mértékben olyan nem nyomtatott szövegek létrehozása, terjesztése és befogadása jellemzi, amelyek digitális hordozókon jelennek meg (Lankshear–Knobel 2004). Ez a tény hatással van az anyanyelvi készségekre és az anyanyelv-pedagógiára is. A digitális kommunikáció elterjedése számos kérdést vet fel. Mielőtt azonban néhányat feltennénk közülük, meg kell határoznunk azokat a legfontosabb fogalmakat, amelyek a kérdések értelmezéséhez szükségesek.

Meghatározások

Az írástudás fogalmának korai meghatározásai magukba foglalták az esztétikai értékkel rendelkező irodalmi művek ismeretét, majd egyre inkább azokat, a tömegek számára is elérhető készségeket kezdték jelenteni, amelyek a szövegek kezeléséhez az esztétikumtól függetlenül szükségesek (Livingstone – Van Couvering – Thumin 2008). Ahogyan Bawden (2001) megállapítja, az *írástudás* szóval sokféle fogalmat jelölünk. Jelentése korlátozódhat a nyomdatermékek egyszerű megfejtésére, az egyszerű írni és olvasni tudásra. Más értelmezései magukba foglalják az ezeken túl terjedő készségeket, mindenekelőtt az értő és a megértésre törekvő olvasást vagy akár a nyomtatott szó kulturális feltételrendszerének, etikai normáinak és esztétikai értékeinek tudatos és kritikus ismeretét is.

Az írástudás az írott anyagokból nyert információ hasznosításának képessége. Az olvasás és az írás alapkészségein kívül a megértés és a sikeres tevékenység általános képességét is érthetjük alatta, sőt magába foglalhatja a társadalmi boldoguláshoz szükséges információk megszerzéséhez kapcsolódó készségeket. A figyelmes hallgatás, a beszélés, az olvasás, az írás és a kritikus gondolkodás, valamint a számolás készségeit, továbbá azt a kulturális ismeretet is jelezheti, amely ahhoz szükséges, hogy a nyelvet megfelelő módon ismerjük fel és használjuk különböző társadalmi helyzetekben. A fentiek okán sokan olyan kontinuumnak tekintik, amelynek egyik végén a betűkombinációk reprodukálásának a képessége áll, a másik végén a logikus gondolkodás, a magasrendű logikai készségek, az érvelés és az okfejtés. Steklács (2005) meghatározása szerint írástudó az a személy, aki érthetően le tud írni és el tud olvasni egy hétköznapi, egyszerű, rövid közlést. Írástudatlan az a személy, aki erre nem képes.

Ahhoz, hogy az információs társadalom interaktív résztvevői lehessünk, szükség van a funkcionális írástudás képességére is (Terestyéni 2006). A *funkcionális írástudás* elnevezés az alapvető információk elolvasásának és megértésének a képességét takarja (Bawden 2001). Funkcionálisan írástudó az a személy, aki gyakorolni képes azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott közösségben, valamint képes arra is, hogy az olvasás, az írás, a számolás segítségével előmozdítsa a saját, illetve a közössége fejlődését. Funkcionális analfabéta az, aki ezekkel a képességekkel nem rendelkezik (Steklács 2005).

A társadalmi kontextusok és feltételek változásával az írás és az olvasás újabb és újabb formái jönnek létre attól függően, hogy kik vesznek részt folyamataiban, és milyen eszközöket használnak (Lankshear–Knobel 2004). Az információs társadalomban ugyanakkor nemcsak az információ tárolására és feldolgozására kell koncentrálnunk, hanem figyelniük kell arra is, hogy miként jelenítjük meg, hogyan használjuk fel különböző kontextusokban jelentések konstruálására és megosztására (Beeson 2005). Elképzelhető persze, hogy az írástudást nem úgy kell meghatároznunk, mint ahogyan eddig tettük, vagyis egyetlen, statikus technológiához – például a hagyományos, nyomtatott szövegekhez – kötve, hanem tág gondolkodásmódként és azt a képességünket figyelembe véve, hogy folyamatosan alkalmazkodni tudjunk az új technológiákhoz és az írástudás általuk megkövetelt új formáihoz. Mivel azonban valószínűsíthető, hogy sokkal több új technológia jön létre, mint amennyihez egy-egy ember alkalmazkodni tud, ezért az írástudásnak magába kell foglalnia annak az ismeretét, hogy mikor és miként kell megfontolt döntéseket hoznunk arról, hogy melyik technológia és az írástudás melyik formája felel meg legjobban céljainknak (Coiro et al. 2008).

Az írástudás új formáinak elsajátítása azért fontos, mert nagymértékben segíti az információs társadalomban való eligazodásunkat. Ilyen módon jelentős hatása van az oktatásra, ezen belül kiemelt jelentősége van az anyanyelvi és az idegen nyelvi készségek elsajátíttatásában és fejlesztésében.

A kérdések

Az írástudás új formáihoz kapcsolódó, legalapvetőbb kérdés az, hogy milyen mértékben változtatták meg az új technológiák a nyelv és az írástudás alapjait. Milyen volt ennek a változásnak az iránya, és melyek a következményei? Jelent-e alapvető változást a közösségi média megjelenése, vagyis az, hogy ebben a környezetben az információ felhasználói kommunikálnak is, fogyasztóból termelővé, olvasóból íróvá válnak? Ezeknek kérdéseknek a megválaszolásakor felmerül az a lehetőség, hogy a digitális technológiákra egyszerűen úgy tekintsünk mint az írást és az olvasást is magukba foglaló, több évszázados társadalmi gyakorlat újabb eszközeire. Tehát meg kell kérdeznünk, hogy megváltozott-e az írástudás az eszközök változásával, vagyis azzal, hogy a képernyőn írunk és olvasunk, és nem pedig papíron.

A válaszok

Kérdéseink láthatóan összetettek, ezért a rájuk adható válaszok is komplexek. Emiatt válaszaink csak részben követhetik a kérdések sorrendjét. Bár a válaszadást részben már a bevezetőben megkezdtük, a következőkben igyekszünk minél több részletre fényt deríteni.

Az új (közösségi) média hatása

Az információs társadalom technológiáit egyre inkább azok a technológiák és az a szemlélet határozza meg, amelyet az *új média* gyűjtőnévvel jelölünk. Az új média fogalmát gyakran adottnak veszik, tehát nem is definiálják. Kialakulását nagymértékben a Web 2.0 megjelenése eredményezte. Tudnunk kell, hogy maga a Web 2.0 egy lazán és ellentmondásosan definiált fogalom, viszont közismert, hogy olyan szoftverekre épül,

amelyek lehetővé teszik a közösségi tevékenységekben való tömeges részvételt. A felhasználók magukat és érdeklődésüket mediatiszt terekben fejezhetik ki, és az így kialakított reprezentációk útján léphetnek kapcsolatba egymással (Jarrett 2008). Figyelembe kell vennünk azt is, hogy az írástudás új formái jóval az új média megjelenését megelőzően jöttek létre, viszont a Web 2.0 által nagyban befolyásolt környezetben is alkalmazhatók.

Az új médiát a multimodalitás is jellemzi (Merchant 2009). Ennek lényege, hogy a kommunikáció egyetlen módja helyébe olyan módok léphetnek, amelyek új vagy többszörös jelentést hordoznak. Ez számos eszköz használatát feltételezi, speciális készségeket és érzékenységet kíván (Cordes 2009). A multimodális jelleg egyúttal azt is jelenti, hogy akár kettős írástudásról is beszélhetünk, amely a hagyományos írni és olvasni tudást ötvözi a digitális média kezelésének készségeivel (Komoski 2007). A számítógépes technológiák és különösen az internet meghatározó szerepe miatt korunk írástudásának hatóköre kiszélesedett, így az nemcsak a kultúrához, hanem a technológiákhoz is kötődik (Cordes 2009). Összetettsége mindazonáltal mégsem haladja meg a hagyományos írástudását (Karvalics 2002).

A keresztény középkorban az írástudók legfőbb készsége az volt, hogy értelmezni tudták a Bibliát. Ez mára elvesztette korábbi, kitüntetett szerepét, viszont információs környezetünket ma is a tág értelemben vett szövegek alkotják. A művelt embert a humanizmus óta jelölő *literátus* szó egyértelműen utal a betűkre, egyszerre jelölve az olvasni tudást és az olvasottságot. Éppen az információs társadalom körülményei teszik fontossá, hogy ne csak az aktuálisan olvasott szöveg jelentsen vonatkoztatási pontot számunkra, hanem rajta kívül is ismerjünk más szövegeket, amelyekre támaszkodva képesek vagyunk megérteni és értelmezni az olvasottakat (Knausz 2010).

Sokan úgy érzik azonban, hogy ez veszélyben van. Úgy látják, hogy az az olvasási stílus, amelyet a hálózaton propagálnak, és amely a hatékonyságot és az azonnaliságot minden más jellemző elé helyezi, meggyengítheti a mélyreható olvasás képességét. Ez a képesség akkor fejlődött ki, amikor a könyvnyomtatásnak köszönhetően mindennapossá vált a hosszú és összetett művek elérhetősége. Az online olvasást egyre inkább az jellemzi, hogy nem teszünk többet, mint hogy dekódoljuk az információt (Carr 2010). Amikor az olvasás többnyire rövid, sokszor értelmetlen, személytelen információfoslányok befogadását jelenti, és az olvasás területén is arra ösztönöznek minket, hogy a kínálatot kritika nélkül elfogadjuk, tehát ha azt olvassuk, amit reklámoznak, akkor a cél az, hogy a fogyasztói társadalom olyan polgára váljék belőlünk, akit hatékonyan lehet fogyasztásra ösztönözni, aki nem válogat, nem kritizál, akinek nincs saját ízlése és véleménye (Steklács 2010).

Mindezzel együtt jár a képi információ szerepének megnövekedése, és ez szintén hatással van az emberi gondolkodásra. A képek értelmezés nélkül is befogadhatók, szemben az állandó tagolást és értelmezést kívánó hangzó és írott nyelvvel. A képekre való támaszkodás elorvasztja bennünk a pillanatnyi, a külsődleges és a lényegi elemek közötti különbségtétel képességét, továbbá csökkenti az absztrakciós képességünket. Ez a folyamat nemcsak természettudományos gondolkodásunkat befolyásolja, hanem a nyelvtani fogalmak kialakulását és a nyelvi kategorizáció fejlődését is (Benczik 2010).

A változások a retorikában is nyomon követhetők, ahol egyre inkább az elocutio nyer teret, pedig az inventiónak is fontos szerepe volna (Budd 2011). Az utóbbi szorosán kapcsolódik az írástudás új formáihoz, hiszen azok mindegyike tartalmazza az anyaggyűjtést. Igaz, az inventio nem korlátozható csupán az anyaggyűjtésre, mivel a bizonyítást is előre meg kell fontolnunk. Inkább a bizonyítékok és az anyag fellelését jelenti, annak figyelembevételével, hogy maguk a bizonyítékok és az anyag megvannak, tehát csak meg kell keresni őket (Adamikné 2009). Mindez azonban jól illeszkedik az írástudás új formáinak tágabb felfogásához.

Gondolkodásunkat és vele a nyelvi készségek kialakulását és fejlődését befolyásolhatja az új média kapcsán gyakran emlegetett multitasking. A fogalom arra utal, hogy a fiatalok újabb generációi többféle tevékenységet végeznek egyszerre, és gyorsan képesek váltani ezek között a tevékenységek között. Ez két kérdést rejt

magában. Az egyik, hogy mennyire jellemző ez a jelenség. Nem biztos, hogy a multitasking valóban új dolog. Egy nagy mintán végzett brit felmérés azt mutatja, hogy nincs egyértelmű válasz erre a kérdésre. Mivel a fiatalok korai életkoruktól kezdve ki vannak téve az online multimédia hatásának, ezért lehetséges, hogy kifejlődnek náluk a hatékony párhuzamos feldolgozás képességei. Erre viszont nincs szilárd bizonyíték. Arra is utalnak jelek, hogy a multitasking nem működik jól náluk (Nicholas et al. 2011). A másik kérdés az, hogy káros-e a multitasking. Annyi bizonyos, hogy nehezzé teszi a kognitív fókusz megtalálását, továbbá, hogy az így szerzett ismeretek nehezebben alkalmazhatók új helyzetekben (Cull 2011). Mindez elsősorban az általános tanulási képességeket befolyásolja, amelyek azonban hatnak a nyelvi készségek fejlődésére is. Mindenesetre érdemes mindenkinek megtanulnia, hogy mikor célszerű egyik alkalmazásról a másikra váltva felületesen figyelnie, és mikor kell figyelmét egyetlen dologra összpontosítania (Rheingold 2010). Talán nem véletlen, hogy az írástudás több értelmezése – a már említett módon – magában foglalja a figyelmes hallgatás képességét (Bawden 2001). Akárhogyan legyen is, tudnunk kell, hogy az új média káros hatásaival foglalkozó elképzelések szinte mindegyike vita tárgyát képezi (Owston 2009).

Az írástudás új formái

Az angol nyelvben használatos *literacy* szót legalább kétféleképpen magyarázhatjuk: lehet *írástudás* vagy *műveltség*. A *literacies* szó esetében magyar nyelven kevésbé célszerű a többes szám használata, tehát inkább az *írástudás új formáiról* vagy *típusairól* beszélünk. Közülük talán a legrégebbi és a legismertebb az *információs műveltség*. Bár hazánkban nem maradt visszhang nélkül a pedagógiai diskurzusban sem, hiszen Falus és Kotschy (2006) a kompetenciaalapú tanárképzés négy részkompetenciájának egyikeként említi, mégis inkább csak a könyvtárosok körében ismert fogalom, és éppen az oktatás területén kapta a legkevesebb figyelmet (Bawden–Robinson 2009). A *médiaműveltség* célja annak lehetővé tétele, hogy kritikusan tudjuk kezelni a mindennapi médiafogyasztás eredményeként megszerzett élményeinket, és tudatában legyünk a médiaüzenetek konstruált jellegének (Bawden 2001). Korszerű szemlélete nem korlátozódik a hagyományos tömegkommunikációs eszközökre, hanem kiterjed az online formákra is (Hobbs 2006).

Az írástudás fenti két típusa számos rokonságot mutat egymással. Mindkettő gyűjtőfogalom, ahogyan a *digitális írástudás* is az. Részét képezi az információs műveltség, továbbá az információs és kommunikációs technológiák hatékony felhasználása (Bawden 2008). Nem volna helyes azonban, ha csak az utóbbi körre korlátozódna. A digitális írástudás ugyanis az írástudás és a műveltség több típusát fogja át, a funkcionális írástudás keretébe beleértve az írást, az olvasást és a számolást is. Magában foglalja az értő olvasást és a megszerzett információk kritikus kezelését. Részét képezik az információkeresési stratégiák alkalmazásának készségei, továbbá az információforrások és a talált információk értékelése és kritikus kezelése is (Molnár et al. 2005).

A digitális írástudás annak is a képessége, hogy értsük, valamint használni tudjuk a többféle digitális forrásból származó információkat. Intellektuális keretet ad a felismerés, a megértés, a kritikus értékelés és a gondolkodás számára. Tudatosság, beállítódások és képességek olyan együttese, amely lehetővé teszi, hogy megfelelően használjuk a digitális eszközöket és intézményeket a digitális források azonosítására, elérésére, kezelésére, integrálására, értékelésére és szintetizálására, továbbá új tudás és médiamegnyilvánulás létrehozására, valamint arra, hogy másokkal kommunikáljunk, és reflektáljunk erre a folyamatra (Martin 2006).

A digitális írástudás megkülönböztető jegye, hogy számos olyan tárgyat érint és fog át, amelyet nem tekint sajátjának. Értelmezési tartományába beletartozik az információ prezentálása anélkül, hogy része volna a szépírói tevékenység. Foglalkozik az információ értékelésével, viszont nem tartalmazza a szisztematikus bírálatot és a metaanalízist. Felöleli az információ szervezését is, ám nem foglalkozik a terminológia létrehozásával és fejlesztésével, a taxonómiákkal vagy a teauruszokkal (Bawden 2008).

Sokkal újabb keletű és egyelőre bizonytalan jövő előtt álló kifejezés a *transliteracy*. Köze van az *átírás* értelmében használt *transzliteráció*hoz. Célja azonban az, hogy az írástudás fenti formáinak szintézisét adja, válaszolva arra a kérdésre, hogy mit jelent a XXI. században írástudónak lenni (Ipri 2010).

Bár nem egyenlő mértékben, de az írástudás mindhárom új formájának van aktív összetevője is. Mindegyik magába foglalja a szóbeli és az írásbeli közlés készségeit, a szövegalkotást (AACU 2002), sőt a vizuális és a multimédia kommunikációs műfajainak ismeretét is (Lynch 1998), további azt is, hogy az információt, az írást és az olvasást kutatásra, tanulásra, gondolkodásra és kommunikációra használjuk.

Az írástudás új formái feltételezik annak ismeretét is, hogy miként alakítják az egyes műfajok az írást, és miként reagálnak erre az olvasók. Fontos részüket képezik azok az ismeretek is, amelyek a különböző technológiáknak az információ továbbításában betöltött szerepével kapcsolatosak. Az írástudás új formáinak birtokában tehát képesek vagyunk arra, hogy megfelelő technológiákat alkalmazzunk az információk különböző célból különböző célközönséghez és különböző műfajok formájában történő továbbítására. Eközben tisztában vagyunk az információ és a technológia jogi és etikai vonatkozásaival, ismerjük a nyelv, a tudás és a hatalom közötti összefüggéseket, ide értve az információt, az írást és a technológia társadalmi, kulturális, történeti és gazdasági vonatkozásait (D'Angelo–Maid 2004).

Írás, olvasás, kritikai gondolkodás

Fenti érvelésünk már előrevetítette, hogy az írás-olvasás, a szövegértés és a számolás alapkészségeit továbbra is kulcskompetenciának kell tekintenünk (Frank 2006). Amikor az információt valamilyen írástevékenység sikeres elvégzéséhez használjuk fel, előzetesen sok mindent el kell végeznünk. Ha ugyanis nem rendelkezünk (a szükséges) információval, fel kell ismernünk, hogy szükségünk van rá; azonosítanunk kell az adott probléma megoldásához szükséges információt; majd meg kell találnunk és értékelnünk kell azt (ALA 1989). Az írás a tanulás internalizálásának, a tapasztalatok tudássá való átalakításának is eszköze, amelynek folyamán új tudás jut felszínre, mivel új összefüggéseket látunk meg. Ilyen módon fejleszti a kritikai gondolkodást is (Sheridan 1992).

A kritikai olvasás és az írás között azért is fontos a kapcsolat, mert írásaink többségében már meglévő írott szövegekre reflektálunk, mivel minden témát megelőzi az, hogy az adott kérdésekről valaki más már gondolkodott, vele kapcsolatban már kutatásokat végzett, mindez szövegek formájában is testet ölt (Knott 2005). A tudományos írás hatókörén kívül is egyre inkább jellemző ez, mivel korunk kommunikációja jelentős részben már nem eredeti szövegek létrehozása, hanem a meglévő információk kiválasztása, elrendezése, szűrése és újraalakítása, beleértve a kommunikáció megfelelő technológiájának megválasztását is (Geisler et al. 2001). Ezért is jellemző az, hogy az írástudás szinte bármelyik új típusa reprodukív jellegű, tehát meglévő anyagok újrafelhasználását segíti (Bawden 2008).

Miközben megfelelő információt keresünk ahhoz, hogy mondanivalónkat megfelelően kifejezhessük, ügyelnünk kell rá, hogy ne kövessünk el plágiumot. Ez azért különösen fontos, mert a hálózatról letöltött szövegekben megfogalmazottak és a saját gondolataink között gyakran nehéz meglátni a különbséget (Loo-Chung 2006). Mindez nem csak etikai kérdés. Szükséges az is, hogy képesek legyünk egyensúlyt teremteni a mások munkájára való támaszkodás és az önálló tevékenység között, továbbá gondolatainkat másokéval tudjuk integrálni (WPA 2000). Ezt pedig el kell sajátítanunk.

Az olvasni tudás alatt nemcsak a verbális szövegek, hanem a képi és hangzó (multimédia) információ dekódolását is értjük. Az olvasandó szöveg pedig állhat egyetlen vagy több szövegből, lehet lineáris, nem lineáris (hipertext, multimédia), és akár a válaszadás lehetőségét is tartalmazhatja (Dalton–Proctor 2008). Az eszközhasználaton, a szövegek kódolásának és dekódolásának készségein túl az írástudás az írás és az olvasás társadalmi gyakorlatának fogalmait is magába foglalja (Street 1984). Ezt tükrözi az OECD (2005)

meghatározása is, amely az írott szövegek megértése mellé teszi az azokra való reflektálás képességét, továbbá azt, hogy az írástudás elsajátítása céljaink megvalósítását, tudásunk és lehetőségeink bővítését, valamint társadalmi részvételünket szolgálja. Az olvasásnak ez a szociális dimenziója nemcsak egyre fontosabb, hanem az értelmezése is megváltozott, a helyzetekben, a meghatározott interakción keresztül történő jelentéskonstruálást értjük alatta (Józsa–Steklács 2009). A társadalmi és a szociális jelző mellett itt szerepelhet a *közösségi* szó is. Az írástudás különböző típusaiban is lényegi szerepet játszó műfajok korszerű szemléletét is ez a közösségi dimenzió alapozza meg (Andersen 2006), különös tekintettel arra, hogy az írástudást úgy is definiálhatjuk, mint egy-egy adott közösség által értékesnek tekintett és céljainak megfelelő – verbális vagy más természetű, bármilyen hordozón megjelenő – szövegek olvasásának, interpretálásának és létrehozásának képességét (Elmborg 2006). Ez sokkal fontosabb, mint az a tény, hogy az új média használói nem csak szövegek olvasói és létrehozói. Fontos azonban tudnunk, hogy a különböző Web 2.0-s eszközök használóinak csak kisebb része vesz aktívan részt tartalmak létrehozásában. Reprezentatív vizsgálatok is megerősítik annak az internetes szabálynak az igazságát, amely szerint száz felhasználóból egy megalkotja a tartalmat, tíz hozzászól és kritizál, a maradék viszont csupán nézelődik (Fehér–Hornyák 2010).

Az olvasás technikai oldaláról azt mondhatjuk, hogy a képernyőn történő olvasás a nyomtatott szövegtől eltérő lapozást hozott magával, továbbá megjelent a gördítés és a hiperlinkek kattintással történő működtetése. A szövegeknek az interneten is megjelenő hipertextuális szerveződése ugyanakkor nem okozott radikális változást. A hiperszöveg ugyanis nem jelenti a lineáris olvasás megszűnését, mivel bármilyen formában jelenjék is meg az olvasott szöveg, szöveggé az egymást követő információk sorát fűzzük össze. Más kérdés, hogy ezeknek az információknak a sorrendje tudatunkon kívül is rögzítve van-e, mint a nyomtatott dokumentumok esetében (Golden 2009).

Egyértelműnek látszik, hogy van különbség az online és a nyomtatott szöveg olvasása között, főként a feldolgozás, a kontextuális környezet, a kognitív fókusz, a megértés és az olvasási sebesség szempontjából. Ugyanakkor nem áll rendelkezésre elegendő kutatási eredmény ahhoz, hogy ezeket a jellemzőket biztonsággal tudjuk azonosítani, és végleges következtetéseket tudjunk levonni az emberi agyra gyakorolt hatásukról (Cull 2011). Mindenesetre azonosíthatók olyan olvasási készségek, amelyek az információnak az interneten való megtalálásához kapcsolódnak. Ezek négy (gyakran egymással átfedésben levő) alaptípusba rendeződnek:

- az internetes keresők (keresőgépek, keresőmotorok) használatának ismerete;
- az általuk létrehozott találati listák olvasása;
- weboldalak olvasása azért, hogy az ott potenciálisan fellelhető információt megtaláljuk;
- következtetések levonása (inferencia) arról, hogy hol található az információ (Leu et al. 2007).

Az írástudás bármelyik, fentebbi típusáról megállapítható, hogy sajátja a kritikai gondolkodás és az azt megalapozó kritikai olvasás iránti igény. A kritikai gondolkodást tekinthetjük önálló és komplex kognitív képességnek, vagy különböző eszközök együttesének, amelyek aktiválják kognitív képességeinket. A kritikai gondolkodás kritikán alapuló helyes állítások meghozatalának önirányított, célirányos és tervszerű folyamata, amelyben arról döntünk, hogy mit higgyünk el, és mit tegyünk. Magába foglalja az interpretációt, az analízist, az értékelést és a következtetést, valamint módszertani és kontextusbeli szempontokat is. Feltételezi, hogy racionálisan számba vesszük, hogy mit tudunk, és mit nem, kizárva az egyoldalú, szubjektív megközelítést.

Részét képezik a mentális jártasságok, készségek, valamint az affektív diszpozíciók. Központi magját az olyan kognitív jártasságok alkotják, mint az értelmezés, az analízis, az értékelés, a következtetés és a magyarázat. Egyúttal annak is a képessége, hogy felismerjük saját gondolkodásunk erősségeit és gyengeségeit. A kritikai gondolkodás elemei között ott van az értelmezés, azaz a kategorizálás, a mondatok dekódolása, valamint a jelentések tisztázása (Kovács 2005).

A média üzenetei többnyire egy jelentést, egyetlen értelmezési perspektívát kínálnak fel. A média ilyen módon leszoktat bennünket a kritikai, értelmező reflexióról. A média üzeneteivel gyakran a fogyasztás fokozására sarkall bennünket, ám szándékai rejtette vannak, és tőlünk idegen narratívák hálójába szövődnek, így ezekkel szemben gyakran és könnyen elveszíthetjük kritikai képességünket, tehát könnyen manipulálhatók válunk. Csak úgy őrizhetjük meg autonómiánkat, ha alternatív értelmezési sémák gazdag repertoárjával rendelkezünk, és megvan bennünk annak az igénye, hogy ugyanazt a történetet többféle perspektívából vizsgálva értelmezzük. A kritikai olvasás tehát feltételezi, hogy az egyes szövegekkel szembeni kritika csak másik szövegekre támaszkodhat (Knausz 2010).

A kritikai olvasáskor arra is figyelniünk kell, hogy milyen gondolkodást tükröz az adott szöveg. Ennek felderítésére meg kell határoznunk a fő állításait és a célját, valamint a célközönségét. Meg kell vizsgálnunk, hogy szerzője milyen érvelést alkalmaz, és milyen a szöveg felépítése. A kritikai olvasás magában foglalhatja az értékelést is. Ennek keretében választ kereshetünk arra, hogy hatékony-e a szerző érvelése. Lehetne-e jobban vagy másként alátámasztani ezt az érvelést? Vannak-e következtetések, hiányok, ugrások az érvelésben? (Knott 2005).

Ha a már említett módon az írást a kritikai gondolkodás módszereként használjuk, akkor értenünk kell a nyelvet, a tudást és a hatalom közötti összefüggéseket, ismernünk kell az írás együttműködési és társadalmi aspektusait, a kritikai gondolkodást, a kritikai olvasást és a kritikai írást közötti összefüggéseket (WPA 2000). Aki az írástudás új típusainak valamelyikét elsajátította, annak jelentős tudással kell rendelkeznie az információk világáról, magáénak kell tekintenie az információhoz való hozzáféréshez és az információ használatához kötődő értékeket. Belső értékeinek támogatniuk kell az információhasználatot, személyes stílusának elő kell segítenie az információs világgal való interakciót (Nagy 2000). Ennek megfelelően ismernie kell az információs társadalom természetét, továbbá el kell sajátítania az információhoz való hozzáféréshez és az információ használatához kötődő értékeket (Bruce 1994). A különböző követelményrendszerek, kompetencialisták és tantervek alapján ez (többek között) a következő készségek és képességek elsajátítását tételezi fel:

- digitális szövegek, képek és adatok kezelése, új formába és kontextusba való helyezése;
- a különböző információforrások céljának és célközönségének azonosítása;
- különböző nézőpontok vizsgálata, elfogadása vagy elvetése;
- információk kivonása az információforrásokból, rögzítésük és kezelésük;
- szövegek olvasása és fő mondanivalójuk kiválasztása, ennek a mondanivalónak az újrafogalmazása;
- szövegek mondanivalójának szintetizálása;
- szó szerint idézhető anyagok keresése (ACRL 2000).

A fenti készségek feltételezik, hogy az írást olyan feladatnak tekintsük, amely magában foglalja a megfelelő információforrások megtalálását, értékelését, elemzését és szintetizálását. Tudnunk kell, hogy az írás nyitott folyamat, amely lehetővé teszi az utólagos újragondolást, javítást (WPA 2000).

Mindezek a követelmények és eredmények elsősorban a felsőoktatásban tanulóakra vonatkoznak. Ugyanakkor az információ megfelelő kezelése minden korosztály számára fontos, mivel mindenki használ információkat (CILIP 2004).

Adódik ezek után a kérdés: Milyen környezetben zajlik mindez? Az új média ideológiája azt sugallja, sőt sulykolja, hogy ami új, az jobb, az az élenjáró, az úttörő, vagyis a haladó gondolkodású emberek médiája. Hogyan mérjük az újdonságot? Sokan azon a véleményen vannak, hogy ezt a kérdést nem szükséges feltennünk, mivel a lényegről tereli el a figyelmet. Az új média lelkes hívei – többnyire némi arroganciával – biztosak abban, hogy ami új, az új, tehát kevésbé érdekes, hogy miként lett olyan, amilyen, csak az a fontos, hogy mi fog következni (Lister 2009).

Az új média elvileg elősegíti az információk részvételen alapuló megosztását. A tudás tartós előremozdítása iránti elkötelezettség azonban ebben a környezetben gyenge, többnyire abból áll, hogy médiaobjektumokat teszünk közzemlére ahelyett, hogy valódi tudást hoznánk létre, és tökéletesítenénk. A létrehozott objektumok szinte sohasem állnak összeköttetésben egymással, nem mutatják meg, hogy miként épülnek egymásra azért, hogy egyre mélyebben vizsgáljunk meg általuk kérdéseket, vagy azért, hogy ellentmondjanak egymásnak, további vizsgálódást indukálva. A médiaobjektumokról folyó online eszmecsere főként a vélemények megosztását jelentik, és a népszerűséget állítják a középpontba. Az online véleménymegosztás fórumain zajló interakciók pedig túlságosan rövidek és elszigeteltek ahhoz, hogy jelentős haladást lehessen elérni általuk (Merchant 2009).

Összegzés

Ez az írás elsősorban figyelemfelhívó diagnózis kívánt lenni, mindazonáltal a fogalmak tisztázása mellett néhány kérdést is megfogalmazott, és (legalább részlegesen) megválaszolta őket. A globalizáció, az internet széles körű használata, a tömegkommunikációs média, az információs és kommunikációs technológiák, valamint a telekommunikáció konvergenciája újradefiniálják és a jövőben is megváltoztatják az írástudás természetét és tartalmát. Szükség van tehát arra, hogy ismerjük az írástudás új formáit (IRA 2009). Ezeknek a formáknak a bemutatása a diagnózis része, egyúttal a terápia kezdetét is jelenti azonban, elsősorban azzal, hogy intellektuális keretet ad a további vizsgálatoknak és a módszerek kidolgozásának. Az írástudás új formái sokféleképpen közelíthetők meg, és sokféle, vitára okot adó értelmezésük létezik. Mindenesetre a digitális technológiák gyors fejlődése által kiváltott társadalmi változások eredményeként láttak napvilágot (Andretta 2005), és még jóval az új média elterjedése előtt megjelent annak szükségessége, hogy legyenek kompetens, tájékozott és az egész életen át tartó tanulásra képes információhasználók (Coiro et al. 2008). Ez a szükséglet az anyanyelv-pedagógia elé is állít feladatokat.

Irodalom

- AACU 2002. *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. Association of American Colleges and Universities. Washington DC.
- Adamikné Jászó Anna 2009. Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás I. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=185> (2011. június 24.)
- ACRL 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Association of College and Research Libraries. Chicago. Ill. <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm> (2011. június 24.)
- ALA 1989. ALA Presidential Committee on Information Literacy. *Final report*. American Library Association. Chicago. Ill.
- Andersen, Jack 2006. The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*. 62: 213–228. <https://doi.org/10.1108/00220410610653307>
- Andretta, Suzie 2005. *Information literacy: A practitioner's guide*. Chandos Publishing. Oxford. <https://doi.org/10.1533/9781780630755>
- Bawden, David 2001. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* 57: 218–259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bawden, David 2008. Origins and concepts of digital literacy. In: Lankshear, Colin – Knobel, Michelle (eds.) *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang. New York. 17–32.
- Bawden, David – Robinson, Lyn 2009. The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science* 35: 180–191. <https://doi.org/10.1177/0165551508095781>

- Beeson, Ian 2005. Judging relevance: a problem for e-literacy. *ITALICS* 4. <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/beeson.pdf> (2011. június 24.) <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040210>
- Benczik Vilmos 2010. A médium és az üzenet. *Könyv és Nevelés* 12: 8–12.
- Bruce, Christine 1994. *Information Literacy Blueprint*. https://courses.washington.edu/mlis560/su09/Module1/bruce_information_literacy_blueprint.pdf (2011. június 24.)
- Budd, John 2011. Meaning, truth, and information: prolegomena to a theory. *Journal of Documentation* 67: 56–74. <https://doi.org/10.1108/00220411111105452>
- Carr, Nicholas 2010. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W.W. Norton. New York.
- CILIP 2004. Introduction to information literacy. Chartered Institute of Library and Information Professionals. <http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/information-literacy/pages/introduction.aspx> (2011. június 24.)
- Coiro, Julie et al. 2008. Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. In: Coiro, Julie et al (eds.) *Handbook of Research on New Literacies*. Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group. New York – Oxon. 25–32.
- Cordes, Sean 2009. *Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction*. <http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf> (2011. június 24.)
- Cull, Barry W. 2011. Reading revolutions: Online digital text and implications for reading in academe. *First Monday* 16. <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3340/2985> (2011. június 24.) <https://doi.org/10.5210/fm.v16i6.3340>
- Dalton, Bridget – Proctor, Patrick. 2008. The Changing Landscape of Text and Comprehension in the Age of New Literacies. In: Coiro, Julie et al (eds.) *Handbook of Research on New Literacies*. Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group. New York – Oxon. 297–324.
- D'Angelo, Barbara J. – Maid, Barry M. 2004. Moving Beyond Definitions: Implementing Information Literacy Across the Curriculum. *Journal of Academic Librarianship* 30: 212–217. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2004.02.002>
- Elmborg, James 2006. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *Journal of Academic Librarianship* 32: 192–199. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004>
- Falus Iván – Kotschy Beáta 2006. Kompetenciaalapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés* 4: 67–75.
- Fehér Péter – Hornyák Judit 2010. Netgeneráció: tényleg más a miénk? *HVG Techline*. <http://techline.hu/> (2011. június 24.)
- Frank Róza 2006. Kompetenciafejlesztés az információs társadalomban. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás* 53: 391–403.
- Geisler, Cheryl et al. 2001. ITeX. Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication* 15: 269–308. <https://doi.org/10.1177/105065190101500302>
- Golden Dániel 2009. Az elektronikus olvasás mintázatai. *Információs Társadalom* 9: 85–93. <https://doi.org/10.22503/infstars.IX.2009.3.5>
- Hobbs, Renee 2006. Reconceptualizing media literacy for the digital age. In: Martin, Alan – Madigan, Dan (eds.) *Digital literacies for learning*. Facet. London. 99–109. <https://doi.org/10.29085/9781856049870.011>
- Ipri, Tom 2010. Introducing transliteracy. What does it mean to academic libraries? *College and Research Library News* 71: 532–533, 567. <https://doi.org/10.5860/crln.71.10.8455>
- IRA 2009. *New Literacies and 21st-Century Technologies*. International Reading Association. Newark.
- Jarrett, Kylie 2008. Interactivity is Evil! A critical investigation of Web 2.0 *First Monday* 13: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2140/1947> (2011. június 24.)
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109: 365–397.

- Karvalics László, Z. 2002. *Az információs társadalom keresése*. Aula-Infonia. Budapest.
- Knausz Imre 2010. *Műveltség és demokrácia*. Miskolc–Budapest. <http://mek.oszk.hu/08700/08758/08758.htm> (2011. június 15.)
- Knott, Deborah 2005. *Critical Reading Towards Critical Writing*. <http://www.writing.utoronto.ca/advice/reading-and-researching/critical-reading> (2011. június 24.)
- Komoski, Ken 2007. 21st Century Teachers and Learners: Prosumers in a Bi-literate Knowledge-Driven World. *AACE-SITE 2007, San Antonio*. http://www.aace.org/conf/SITE/komoski_invited.doc (2011. június 24.)
- Kovács Zoltán 2005. *Történelemlecke az RWCT – kritikai gondolkodás – oktatási stratégiája alapján*. Bolyai Nyári Akadémia. Szováta.
- Lankshear, Colin – Knobel, Michelle 2004. „New” Literacies: Research and Social Practice. <http://www.geocities.com/c.lankshear/nrc.html> (2011. június 24.)
- Leu, Donald et al. 2007. What Is New About The New Literacies of Online Reading Comprehension? In: Rush, Leslie S. – Eakle, Jonathan A. – Berger, Allen (eds.) *Secondary School Literacy: What Research Reveals for Classroom Practice*. National Council of Teachers of English. Urbana. 37–68.
- Lister, Martin et al. 2009. *New media: a critical introduction*. Routledge. London – New York. <https://doi.org/10.4324/9780203884829>
- Livingstone, Sonia – Van Couvering, Elizabeth – Thumin, Nancy 2008. Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary and methodological issues. In: Leu Donald (ed.) *Handbook of Research on New Literacies*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale. 103–132.
- Loo, Alfred – Chung, C.W. 2006. A model for information literacy course development: a liberal arts university perspective. *Library Review* 55: 249–258. <https://doi.org/10.1108/00242530610660799>
- Lynch, Clifford 1998. *Information literacy and information technology literacy: new components in the curriculum for a digital culture*. http://www.cni.org/staff/cliffpubs/info_and_IT_literacy.pdf (2011. június 24.)
- Martin, Alan 2006. Literacies for the Digital Age. In: Martin, Alan – Madigan, Dan (eds.) *Digital literacies for learning*. Facet. London. 3–25. <https://doi.org/10.29085/9781856049870.003>
- Merchant, Guy 2009. Learning for the future: Emerging technologies and social participation. In: Hin, Leo – Subramaniam, Ramanathan (eds.) *The handbook of research on new media literacy at the K-12 level*. Hershey PA. IGI Global. 1–13. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-120-9.ch001>
- Molnár Szilárd et al. 2005. *A hozzáférési pontok humán-infrastruktúrájának fejlesztése, az IT-mentori szakma kialakítása*. <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=811> (2011. június 24.)
- Nagy Ádám 2000. Információs írástudás és informatikai intelligencia. *Új Pedagógiai Szemle* 50: 34–41.
- Nicholas, David et al. 2011. Google Generation II: web behaviour experiments with the BBC. *Aslib Proceedings* 63: 28–45. <https://doi.org/10.1108/00012531111103768>
- OECD 2005. *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (2011. június 24.)
- Owston, Donald 2009. Digital Immersion, Teacher Learning, and Games. *Educational Researcher* 38: 270–273. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336673>
- Rheingold, Howard 2010. Attention, and Other 21st-Century Social Media Literacies. *EDUCAUSE Review* 45: 14–24.
- Sheridan, Jean 1992. WAC and libraries: A look at the literature. *Journal of Academic Librarianship* 18: 90–94.
- Steklács János 2005. *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Steklács János 2010. Személyiség, identitás, olvasás a jövő forgatókönyvében. *Könyv és Nevelés* 12: 36–41.
- Street, Brian 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Terestyéni Tamás 2006. *Kommunikációelmélet*. Osiris Kiadó. Budapest.
- WPA 2000 *Outcomes Statement for First-Year Composition*. Council of Writing Program Administrators. <http://www.wpacouncil.org/positions/outcomes.html> (2011. június 24.)

Koltay, Tibor

Questions and answer about new literacies

Our era is increasingly characterized by texts that appear on digital media. This influences native language skills and language pedagogy. Because of this, literacy can be defined in relation with new technologies, producing thus new literacies, all of which is characterized by the importance of critical thinking and reading. From these forms the oldest and best known one is information literacy, which received little attention in education. Digital literacy that embraces a number of literacies may be more successful, especially if we do not restrict its use to information technology. The most important question, related to new literacies is how language and literacy change, when due to the prevalence of new technologies and the popularity of new media, which uses Web 2.0 technology we express ourselves in mediated spaces.

Kulcsszók: új média; információs műveltség; digitális írástudás

Keywords: new media, information literacy, digital literacy

Az írás szerzőjéről

Koltay Tibor

Szent István Egyetem, Jászberény, Magyarország

koltay.tibor[kukac]abk.szie.hu

<https://orcid.org/0000-0003-0548-7527>