

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
IVANA LUČIĆA 3, 10 000 ZAGREB  
ODSJEK ZA INFORMACIJSKE I KOMUNIKACIJSKE  
ZNANOSTI  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

DENIS KOS

**Teorijske perspektive informacijske pismenosti:  
kritičko pedagoški pogled**

DIPLOMSKI RAD

Mentori:

dr. sc. Sonja Špiranec, izv. prof.

dr. sc. Zvonimir Komar, viši asistent

Zagreb, 2014.

## SADRŽAJ

SAŽETAK.....	2
ABSTRACT .....	3
1. UVOD - ISHODIŠTA I DEFINICIJE INFORMACIJSKE PISMENOSTI .....	4
1.1. PROBLEM DEFINICIJE INFORMACIJSKE PISMENOSTI.....	6
1.2. RAZNOLIKOST TEORIJSKIH PERSPEKTIVA INFORMACIJSKE PISMENOSTI	8
1.2.1. Fenomenografska perspektiva informacijske pismenosti.....	9
1.2.2. Sociokulturna perspektiva informacijske pismenosti .....	11
1.2.3. Perspektiva informacijske pismenosti kao analize diskursa .....	15
1.3. INFORMACIJSKA PISMENOST, POSTSTRUKTURALIZAM, POSTPOZITIVIZAM I RAZNOLIKOST TEORIJSKIH PERSPEKTIVA INFORMACIJSKE PISMENOSTI.....	16
1.4. INFORMACIJSKA PISMENOST USRED DEBATE POSTSTRUKTURALIZMA I KRITIČKE TEORIJE .....	18
2. PEDAGOGIJSKA RELEVANTNOST KONCEPTA INFORMACIJSKE PISMENOSTI I POJAM OBRAZOVANJA .....	21
3. KRITIČKA PEDAGOGIJA U TEORIJSKIM RAZMATRANJIMA INFORMACIJSKE PISMENOSTI .....	27
3.1. DOSEZI POKUŠAJA KRITIČKO PEDAGOGIJSKOG ZASNIVANJA INFORMACIJSKE PISMENOSTI.....	27
3.1.1. Cees Hamelink.....	27
3.1.2. James Elmborg .....	30
3.1.3. Andrew Whitworth.....	32
4. ZAKLJUČAK .....	44
5. POPIS KORIŠTENE LITERATURE .....	47

## SAŽETAK

Cilj ovog diplomskog rada jest predstavljanje kritičko pedagoškog pogleda na informacijsku pismenost. U radu se polazi od značenja koncepta informacijske pismenosti za suvremeni kontekst informacijskog društva, debate o definiciji koncepta te definicije pojma pismenosti u tradiciji pedagogije Paula Freirea. Glavno usmjerenje prvoga dijela rada jest, u odnosu na funkcionalističku interpretaciju, razložiti postojeća alternativna razumijevanja informacijske pismenosti (fenomenografsko, sociokulturno, analiza diskursa) kao recentne teorijske perspektive koncepta. U drugom dijelu rada opisuje se stanje debate o informacijskoj pismenosti na temelju općih filozofijskih okvira u kojima se koncept razmatra. Pritom se nastoji sučeliti postpozitivističke i kritičko-teorijske konceptualizacije informacijske pismenosti. Kritičko-teorijsku poziciju nastoji se afirmirati kao rekonstruktivističku, odnosno onu koja nakon poststrukturalističke kritike metanarativa odbija u potpunosti odbaciti pozitivno nasljeđe moderne. Da bi se informacijska pismenost odredila kao pedagoški relevantan koncept autor se poziva na germansku ideju obrazovanja poznatiju kao Bildung mišljenu u kritičko teorijskom ključu. Ideja obrazovanja predstavlja se kao osnovno usmjerenje u rekonstruktivističkom nastojanju kritičke teorije. U nastavku rada prikazuju se dosezi kritičko pedagoškog zasnivanja informacijske pismenosti kroz perspektive triju autora: Ceesa Hamelinka, Jamesa Elmborga i Andrewa Whitwortha. Whitworthov pogled razrađen je uz pomoć teorije transformativnog učenja te se opisuje poveznica koncepta informacijske pismenosti s transformativnim pristupima u obrazovanju. Zaključno, autor na temelju raznolikosti perspektiva informacijske pismenosti navodi razloge za otvaranje rasprave o promišljanju informacijske pismenosti iz perspektive filozofije znanosti te nastoji razmotriti potencijal da se koncept odredi na temelju ideje znanstvene paradigme.

## **ABSTRACT**

The aim of this master's thesis is to describe information literacy from an outlook of critical pedagogy. The starting points in the thesis are the meaning of information literacy in the context of information society, the debate about the definition of the concept and the definition of literacy in the tradition of Paulo Freire's pedagogy. The main focus of the first part of the thesis is to explicate, in relation to the functionalist interpretation, the alternative understandings of information literacy (the phenomenographical, sociocultural and the perspective of discourse analysis) as current theoretical perspectives of the concept. In the second part the author describes the state of the information literacy debate on the basis of general philosophical frameworks which shape its main conceptualizations. This entails the conflict of poststructuralist and the outlook of information literacy based on critical theory. The position of critical pedagogy is presented as reconstructivist i.e. the position which arises from its refusal to abandon the positive narratives of the modern age, different from the poststructuralist critique of metanarratives. To explain the pedagogical relevance of information literacy author looks to the German notion of Bildung as conceived by critical theorists of the Frankfurt school. The idea of education is presented as the key orientation in the reconstructivist agenda of critical theory. In the last part of the thesis author explores the thoughts of authors that have in so far tried to think about information literacy based on critical pedagogy. This is done through the perspectives of three authors: Cees Hamelink, James Elmborg and Andrew Whitworth. Whitworth's view is further explicated in relation to the theory of transformative learning while information literacy is also being connected to transformative approaches to education in general. Conclusively, because of different theoretical perspectives of information literacy the author attempts to find reasons why future developments of the concept should consider the perspective of philosophy of science as well as the potential of information literacy to be thought of as a scientific paradigm.

## 1. UVOD - ISHODIŠTA I DEFINICIJE INFORMACIJSKE PISMENOSTI

Priču o informacijskoj pismenosti dobro je započeti njezinim definiranjem, ali i pitanjem o svrsi toga koncepta. Što se želi postići informacijskom pismenošću? Pokušaj odgovora na to pitanje odvodi zainteresirane u vrlo živu debatu o određenjima informacijske pismenosti. Govorimo o debati ponajprije stoga što određenja svrhe koncepta informacijske pismenosti nisu jednoznačna i ujednačena. Štoviše, Touminen, Savolainen i Talja<sup>1</sup> u analizi debate ističu da se konciznije određenje informacijske pismenosti kod različitih autora upravo i oblikuje s obzirom na različite svrhe i očekivanja koje bi koncept prema njima trebao obuhvatiti. Oblikovanje svrhe, koju kao početnu točku uzimam u ovome radu, svoje začetke pronalazi u okvirima definicija proizašlih iz područja informacijskih i komunikacijskih znanosti, primarno bibliotekarstva s pogledom na knjižnice i razumijevanje njihove uloge u društvu. Knjižnica je mjesto pristupa informacijama, znanju, idejama i stečenoj mudrosti. Unutar takvog određenja knjižnice razvio se koncept informacijske pismenosti kao karakteristike pojedinca koji učinkovito pristupa informacijama i koristi informacijsku tehnologiju uzimajući u obzir njihovu dinamičnost i promjenjivost. No, istovremeno informacijski pismena osoba osim što je „čovjek svoga doba“ oslanja se na vlastitu sposobnost kritičkog mišljenja te razumije utjecaj društvenog konteksta na produkciju znanja i informacija. Ona promišlja informacijsko društvo kao takvo i značaj informacija u suvremeno doba. Takvo određenje nadilazi sferu knjižničnih vještina i o njoj se može govoriti kao o osnovi za oblikovanje specifične informacijske kulture pojedinca. Stoga se o informacijskoj pismenosti govori u kontekstu osnaživanja pojedinca, načina na koji ona osnažuje građansku participaciju i promiče demokratske vrijednosti i načela<sup>2</sup>. „Obrazovanost [danas] podrazumijeva informacijsku opismenjenost, baš kao što su logika, gramatika i retorika značile obrazovanost u srednjem vijeku. Informacijska pismenost temelj je humanosti i ljudske emancipacije“<sup>3</sup>.

Koncept informacijske pismenosti upućuje na to da su okolnosti pristupa informacijama u suvremeno doba znatno izmijenjene. Stoga, ishodišta informacijske

---

<sup>1</sup> Touminen, K.; Savolainen, R.; Talja, S. Information literacy as a sociotechnical practice. // Library quarterly. Vol. 75, 3(2005).

<sup>2</sup> Npr. vidi Correia, A. M. R. Information literacy for an active and effective citizenship. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.109.262&rep=rep1&type=pdf> (8.9.2014.).

<sup>3</sup> Shapiro i Hughes, 1996: 31-36 kod Špiranec, S.; Banek Zorica, M. Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta. Zagreb : Zavod za informacijske studije, 2008: 26.

pismenosti također treba potražiti unutar suvremenih društvenih i ekonomskih kretanja<sup>4</sup>. Termin informacijske pismenosti neodvojiv je od široko problematiziranih fenomena informacijske eksplozije, informacijskog doba i informacijskog društva. Upravo se informacijska pismenost, u zahvaćanju implikacija svih navedenih termina, ističe kao nužna karakteristika pojedinca koji im svjedoči. Smatra se da je termin u ovome smislu prvi koristio Paul Zurkowski, 1974. godine u Izvješću Nacionalnoj komisiji za knjižnice i informacijsku znanost. Svrha informacijske pismenosti tada je prvi puta uspostavljena u okvirima omogućavanja pristupa informacijama široj javnosti u kontekstu informacijskog društva. Informacijsko opismenjavanje Zurkowski<sup>5</sup> opisuje kao *trening* korištenja dostupnih informacijskih alata. Takvo shvaćanje informacijske pismenosti pokazuje kako novi prostor informacijskih usluga zahtijeva da njihov korisnik bude informacijski kompetentan tj. da kao idealni potrošač informacija<sup>6</sup> bude osposobljen za korištenje novih usluga i proizvoda. Iako je Zurkowski imao na umu važnost informacijskog opismenjavanja za građansku participaciju, definicija informacijske pismenosti kao treninga za korištenje dostupnih informacijskih alata tek je nastojanje redefinicije funkcionalne pismenosti. Kao što je funkcionalna pismenost, u svijetu baziranom na tisku u smislu Gutenbergove revolucije, primarno značila osposobljenost za čitanje i pisanje, tako ona u informacijskom društvu uključuje sposobnost korištenja informacija i informacijske tehnologije. No, je li ta funkcionalna razina dovoljna da, slično kao što se Shapiro i Hughes<sup>7</sup> također pitaju, pojedincu ponudi odgovore o tome „što znači biti slobodna osoba u trenutnom povijesnom kontekstu zore informacijskoga doba“<sup>8</sup>? Hoće li idealni potrošač informacija razumjeti i moći kritički evaluirati (na razini javne demokratske kontrole kao jednog od stupova demokratskog društva) odluke o političkim i društvenim problemima „koji se razotkrivaju kao pitanja o informacijama i informacijskoj infrastrukturi“<sup>9</sup>? Suvremena zbivanja već su nam ponudila vrlo preciznu ilustraciju ovih problema. Pojava Wikileaksa zanimljiva je i kao „odozdo“ nametnuti komad javne

---

<sup>4</sup> Špiranec, S.; Banek Zorica, M. Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta. Zagreb : Zavod za informacijske studije, 2008.

<sup>5</sup> Zurkowski, P. G. The information service environment relationships and priorities. Report no. 5. Washington : National commission on libraries and information science, 1974. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf> (8.9.2014.).

<sup>6</sup> Bundy kod Špiranec, S.; Banek Zorica, M. Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta. Zagreb : Zavod za informacijske studije, 2008.

<sup>7</sup> Shapiro, J. J.; Hughes, S. K. Information literacy as a liberal art : enlightenment proposals for a new curriculum. // Research for 21st century scholarship. Vol. 31, 2(1996): 2. URL: <http://www.ogs.edu/resources/docs/library/infolit.pdf> (8.9.2014.).

<sup>8</sup> Svi prijevodi sadržani u diplomskom radu predstavljaju slobodni prijevod autora.

<sup>9</sup> *ibid.*

informatijske infrastrukture - kao knjižnica koja pokazuje (daje pristup) i prokazuje (razotkriva), ali i kao fenomen na kojeg informacijsko društvo treba ponuditi neke specifične odgovore. Zasiurno je u povijesnom smislu značaj projekta, zbog njegovih globalnih razmjera, izrazito velik, no istovremeno na razini javnosti ne može se reći da je došlo do temeljitih i značajnijih socijalnih transformacija na koje prikazani sadržaj moguće upućuje. Kao digresija, u tom smislu zanimljiv je komentar Edwarda Snowdena koji je prokazao špijunske dokumente Američke Nacionalne agencije za sigurnost (i.e. NSA). Snowden je u intervjuu<sup>10</sup> za Washington post pojasnio kako njegova namjera nije bila promijeniti društvo, već omogućiti društvu priliku da samo za sebe odluči treba li se promijeniti. U tom trenutku smatram da je vrlo važno ponoviti, a time istaknuti i sociopolitičku važnost toga problema, kako je upitno mogu li funkcionalno informacijski opismenjeni građani zaista donijeti takvu odluku. Cilj ovoga rada jest kritičko pedagoški iznalaženje koncepta informacijske pismenosti na temelju kojeg će se pokušati prikazati način na koji kritičko teorijska razmatranja informacijske pismenosti nastoje odgovoriti na taj problem.

### 1.1. PROBLEM DEFINICIJE INFORMACIJSKE PISMENOSTI

Nakon opisa konteksta u kojem se fenomen informacijske pismenosti oblikuje potrebno je razmotriti razvoj njene definicije. Jednu od najcitiranijih i prihvaćenijih definicija informacijske pismenosti iznijelo je Američko knjižničarsko udruženje (i.e. American Libraries Association; dalje: ALA). Informacijska pismenost definirana je kao skup vještina i to: definiranja informacijske potrebe, pronalaska, evaluacije i korištenja informacija. Nakon ALA-inog Proglasa<sup>11</sup> 1989. godine, informacijska pismenost nastoji se definirati daljnjom razradom modela, popisima kompetencija i donošenjem standarda. Njihov cilj je osigurati mjerljivost i vrednovanje pojedinih atributa informacijski pismene osobe kako bi se što lakše mogla utvrditi razina informacijske kompetencije pojedinca, a sam koncept integrirati u formalni obrazovni sustav<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Gellman, B. Edward Snowden, after months of NSA revelations says his mission's accomplished. // Washington post. [23.12.2013.]. URL: [http://www.washingtonpost.com/world/national-security/edward-snowden-after-months-of-nsa-revelations-says-his-missions-accomplished/2013/12/23/49fc36de-6c1c-11e3-a523-fe73f0ff6b8d\\_story.html](http://www.washingtonpost.com/world/national-security/edward-snowden-after-months-of-nsa-revelations-says-his-missions-accomplished/2013/12/23/49fc36de-6c1c-11e3-a523-fe73f0ff6b8d_story.html) (8.9.2014.).

<sup>11</sup> U ovome se proglasu informacijski pismene osobe definiraju kao „one koje su naučile kako učiti ... jer znaju kako je znanje organizirano, kako pronaći informacije i kako se koristiti njima na svima razumljiv način ... to su osobe pripremljene na učenje tijekom cijelog života“ (ALA, 1989 kod Špiranec, S.; Banek Zorica, M. Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta. Zagreb : Zavod za informacijske studije, 2008: 2).

<sup>12</sup> Špiranec, S.; Banek Zorica, M. Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta. Zagreb : Zavod za informacijske studije, 2008.

Iako je opisani kompetencijski pristup informacijskoj pismenosti lakše implementirati u praktičnome radu dio istraživača informacijske pismenosti istaknuli su važne probleme takvoga pristupa. Jedan od najvažnijih argumenata te kritike odnosio se na učinke tako shvaćene informacijske pismenosti. Može li uopće informacijska pismenost, svedena na mjerljive jedinice, zaista producirati pojedinca kakvog očekuje? U takvom pristupu informacijska pismenost svodi se i ograničava na skup dekontekstualiziranih vještina<sup>13</sup> koje je teško primijeniti u stvarnim životnim situacijama. Nadalje, ako se informacijsku pismenost i svede na usko definirane mjerljive jedinice, postaje upitno može li se uopće očekivati da će pojedinci stečene vještine moći primjenjivati bez obzira na kontekst u kojem se nalaze<sup>14</sup>. Andrew Whitworth<sup>15</sup> na temelju Habermasove kritike funkcionalističkog razuma kritizira takav pristup prikazujući ga kao instrumentalizaciju informacijske pismenosti u interesu profita i očuvanja moći. Whitworth u analizi definicije informacijske pismenosti koju je ponudilo Američko udruženje visokoškolskih i istraživačkih knjižnica (i.e. Association of College and Research Libraries; dalje: ACRL) ukazuje kako se kritička dimenzija ne može tek tako pripisati definiciji informacijske pismenosti, ako se u samoj definiciji ne razrješava odnos njenog funkcionalističkog temelja i kontrolne dimenzije koju kritički segment definicije ima na značenje informacijske pismenosti.

Drugačiji ili čak oprečni pogled na informacijsku pismenost opisuje informacijski pismenog pojedinca kao onog koji je svjestan toga kada je potrebno iskoristiti primjerene funkcionalne vještine, no koji će znati i kada ih je potrebno nadići<sup>16</sup>. Na pragu ovakvog razumijevanja moguće je definirati širu svrhu informacijske pismenosti. To razumijevanje polazi od poimanja pismenosti, a onda i informacijske pismenosti, kao načina razotkrivanja struktura moći, pružanja otpora manipulacijama, dehumanizaciji i kolonijalističkim principima „vodećih medija“<sup>17</sup> (engl. steering media). To je upravo ona svrha pismenosti koju je Paulo Freire, brazilski kritički pedagog, definirao kao način razumijevanja i orijentaciju kako bi se razotkrile društvene, političke i ekonomske kontradikcije u čovjekovom

---

<sup>13</sup> Jacobs, H. Information literacy and reflective pedagogical practice. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008).

<sup>14</sup> Webber, S.; Johnston, B. Conceptions of information literacy : new perspectives and implications. // *Journal of information science*. Vol. 26, 6(2000).

<sup>15</sup> Whitworth, A. *Information obesity*. Oxford; Cambridge; New Delhi : Chandos Publishing, 2009.

<sup>16</sup> Whitworth, A. The reflective information literacy educator. // *Nordic journal of information literacy in higher education*. Vol. 4, 1(2012).

<sup>17</sup> U Habermasovom smislu.



okruženju<sup>18</sup>. Takva konceptualizacija informacijske pismenosti ne odnosi se samo na obrazovne ili ekonomske, već i na društvene, političke i kulturne dimenzije informacijske pismenosti. Ograničavanje „potencijala informacijske pismenosti na ishode i standarde ukazuje na rizik umanjivanja njene kompleksne situiranosti i njene inherentne političke naravi.<sup>19</sup>“ U nastojanju da se informacijska pismenost preciznije odredi i redefinira s obzirom na uočene probleme potrebno je razmotriti tri najrelevantnije alternativne interpretacije informacijske pismenosti.

## 1.2. RAZNOLIKOST TEORIJSKIH PERSPEKTIVA INFORMACIJSKE PISMENOSTI

Limberg, Sundin i Talja<sup>20</sup> opisali su tri teorijske perspektive koje odstupaju od kognitivističkih, biheviorističkih te kako ih neki autori<sup>21</sup> nazivaju pozitivističkih pristupa proučavanju informacijske pismenosti. Drugim riječima, alternativne interpretacije informacijske pismenosti ne predstavljaju ujednačenu struju mišljenja i teorijskih utemeljenja, već možemo govoriti o relevantnim priložima koje pojedine teorijske perspektive prinosu debati o fenomenu informacijske pismenosti. Ove teorijske perspektive ne pridonose tek razumijevanju definicije fenomena, one uvelike utječu i na način poučavanja informacijske pismenosti. Tri teorijske perspektive koje spomenuti autori proučavaju su: fenomenografska, sociokulturna i perspektiva analize diskursa. „Svaka od njih neodvojiva je od teoretskih razumijevanja pojmova informacije, učenja i znanja.“<sup>22</sup> Određenje informacijske pismenosti koje nadilazi razlike teorijskih perspektiva, a usto je i polazišna točka za njihovo razmatranje, vidi informacijsku pismenost kao „svrhovite informacijske prakse u društvu kojeg karakterizira neograničeni pristup informacijama (...)“<sup>23</sup>. Pojam informacijske prakse pojavio se kao protuteža istraživanjima informacijske pismenosti usmjerenim na informacijsko

---

<sup>18</sup> Kitchenham, A.: The evolution of [Jack] Mezirow's transformative learning theory. // *Journal of transformative education*. Vol. 6, 2(2008).

<sup>19</sup> Jacobs, H. Information literacy and reflective pedagogical practice. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008).

<sup>20</sup> Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // *Human IT*. Vol. 11, 2(2012).

<sup>21</sup> npr. Whitworth A. Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education. // *Italics*. Vol. 5. 1(2006). URL: [http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth\\_final.pdf](http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth_final.pdf) (8.9.2014.) i Kapitzke, C. (In)formation literacy : a positivist epistemology and a politics of (out)formation. // *Educational theory*. Vol. 53, 1(2003). URL: <http://eprints.qut.edu.au> (8.9.2014.).

<sup>22</sup> Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // *Human IT*. Vol. 11, 2(2012): 95.

<sup>23</sup> *ibid.*

ponašanje<sup>24</sup>. Jedinica analize za njih više nije pojedinac već zajednica. Takav pristup omogućio je sociološki i kontekstualno orijentirana istraživanja za razliku od istraživanja motivacije<sup>25</sup>. Riječima autora Touminen, Savolainen i Talja<sup>26</sup>: „[...] najvažniji aspekti informacijske pismenosti mogli bi biti oni koji nisu mjerljivi isključivo na razini pojedinca“. Kontekstualnom usmjerenošću nastoji se dokazati da „različita okruženja [...] moraju u ideju informacijske pismenosti unijeti svoju *differentiu specificu*, te da [će] tek kroz kontekstualnu obojenost informacijska pismenost [dobiti] potpuno, svrsishodno i za praktičnu implementaciju relevantno određenje“<sup>27</sup>.

Ove perspektive povezuje i koncept informacije za kojeg smatraju da predstavlja i sadržaj koji nosi neko značenje, ali i fizički objekt, formu tj. nositelja informacije. Značenje se prema ovim perspektivama stvara pri susretu ljudi, praksi i alata, jer informacije nisu nešto objektivno već ovise o praksama, situacijama i mediju<sup>28</sup>.

### ***1.2.1. Fenomenografska perspektiva informacijske pismenosti***

Fenomenografski pristup odnosi se na istraživanje varijacija u doživljavanju informacijske pismenosti. S obzirom na to da se temelji na konstruktivističkom shvaćanju učenja (kao konstruiranja, a ne prijenosa značenja) nastoji prikazati učenikove načine razumijevanja predmeta učenja odnosno poučavanja. „Osnovna fenomenografska pretpostavka jest da se fenomeni u svijetu doživljavaju na različite načine te da je moguće zahvatiti i opisati obrasce varijacije ograničenim brojem kategorija koje zajedno čine pojedini fenomen“<sup>29</sup>. Namjera ovog pristupa da opiše varijacije vezana je uz situacije, ciljeve, predmete i kontekste u kojima se varijacija pojavljuje, kako između situacija (konteksta, itd.) tako i unutar pojedine situacije<sup>30</sup>. U jednoj od najutjecajnijih fenomenografskih studija informacijske pismenosti

---

<sup>24</sup> Savolainen, 2007: 19 kod Lloyd, A. Framing information literacy as information practice : site ontology and practice theory. // Journal of documentation. Vol. 66, 2(2010).

<sup>25</sup> ibid.

<sup>26</sup> Touminen, K.; Savolainen, R.; Talja, S. Information literacy as a sociotechnical practice. // Library quarterly. Vol. 75, 3(2005): 336.

<sup>27</sup> Špiranec, S.; Banek Zorica, M. Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta. Zagreb : Zavod za informacijske studije, 2008: 29.

<sup>28</sup> Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // Human IT. Vol. 11, 2(2012).

<sup>29</sup> Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // Human IT. Vol. 11, 2(2012): 99.

<sup>30</sup> ibid.

Christine Bruce<sup>31</sup> opisala je „sedam lica informacijske pismenosti“. Svako od lica predstavlja jednu hijerarhijsku fenomenografsku kategoriju. Sedam lica koje čini informacijsku pismenost su<sup>32</sup>:

„1. informacijska tehnologija - sposobnost korištenja informacijske tehnologije za pretraživanje i komuniciranje informacija

2. informacijski izvori - pretraživanje i pronalazak informacijskih izvora

3. proces - provedba procesa pronalaska informacija

4. kontrola - organizacija i kontrola informacija

5. konstrukcija znanja - izgradnja baze znanja u novom području interesa

6. proširenje znanja - rad sa znanjem i osobnim perspektivama kako bi se stekli novi uvidi

7. mudrost - mudro korištenje informacija koje koristi drugima<sup>33</sup>.

U obrazovnom smislu fenomenografski pristupi pokazuju kako je uz pretraživanje i pronalazanje informacija, važno naglasak staviti i na postupke vrednovanja, obrade, analize, interpretacije i etičkog korištenja informacija za konstruiranje značenja<sup>34</sup>. Ta konstrukcija značenja proces je učenja koji se zbiva kao promjena u razumijevanju fenomena. Kategorije koje čine fenomen primjenjive su kao objekti učenja koji ukazuju na različitost informacijskih praksi, pa se tako rezultati fenomenografske metode mogu koristiti kao dio nastavnih metoda. Takvom se nastavnom metodom ostvaruje konstrukcija značenja; promjena u razumijevanju „svrhovitog pronalazanja i korištenja informacija“<sup>35</sup> gdje se svrhovitost odnosi na povezanost učenja s vrijednostima i normama konteksta učenja<sup>36</sup>.

---

<sup>31</sup> vidi Bruce, C. Seven faces of information literacy in higher education. // Christine Bruce.com. URL: <http://www.christinebruce.com.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education/> (8.9.2014.).

<sup>32</sup> Uz primjer ili opis pojedinoga shvaćanja informacijske pismenosti.

<sup>33</sup> Bruce, 1997: 110 kod Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // Human IT. Vol. 11, 2(2012): 100-101.

<sup>34</sup> Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // Human IT. Vol. 11, 2(2012).

<sup>35</sup> *ibid.*: 102.

<sup>36</sup> *ibid.*

### ***1.2.2. Sociokulturna perspektiva informacijske pismenosti***

Sociokulturno shvaćanje također povezuje informacijsku pismenost s učenjem. To se učenje odnosi na sposobnost primjerenog komuniciranja u okvirima neke specifične prakse<sup>37</sup>. Takav pristup ne isključuje potrebu da informacijski pismena osoba bude „sposobna koristiti fizičke artefakte za komuniciranje na način koji odgovara svrsi prakse“. „I na jezične izričaje kao i na fizičke artefakte<sup>38</sup> u koje su ugrađeni, gleda se kao na kulturne alate koje pojedinci mogu koristiti za specifične prakse“<sup>39</sup>. Takve alate stvaraju dionici neke specifične kulture za njene specifične svrhe. Stoga se na učenje gleda kao na „aproprijaciju i umijeće korištenja komunikativnih (uključujući i konceptualne) i tehničkih alata koji služe kao posredna sredstva u društvenim praksama.“<sup>40</sup>. Značaj koji se pridaje takvim alatima polazi od uvjerenja da su aktivnosti koje svakodnevno poduzimamo neodvojive od alata kojima ih ostvarujemo.

U analizi alata posebno se ističu ograničenja koja takvi alati nameću. Ograničenjem funkcionalnosti alata predodređuju se i karakteristike aktivnosti koje poduzimamo. Autori pregleda uspoređuju takvu pojavu s „jezičnim alatima koji u okviru neke znanstvene discipline određuju - do neke mjere - što može biti mišljeno, izrečeno ili zapisano.“<sup>41</sup>.

U sociokulturnom pristupu informacijskoj pismenosti vidljiva je stoga snažna sociotehnička osnova. Iako je odnos oblika i sadržaja fluidniji otkada je dominantna forma nositelja informacija digitalna, sociokulturni pristup nastoji istaknuti upravo materijalne aspekte digitalnih informacija<sup>42</sup>. Dakle, prema ovome pristupu, nikako ne bismo smjeli izgubiti iz vida tehnologije koje okružuju bilo koju vrstu pismenosti kao ni njihov utjecaj na oblikovanje informacija i njenog značenja, a time i ljudske aktivnosti.

U okvirima sociokulturne perspektive informacijske pismenosti dio literature posvećen je teorijskom promatranju pojma prakse i to kao nekog mnoštva ljudskih aktivnosti polazeći od njihova društvenog karaktera. Traženje informacija, kao aktivnost, jest prema tome „ugrađeno i utjelovljeno u raznolikim društvenim praksama“<sup>43</sup>. Tako definirane prakse bi iz

---

<sup>37</sup> ibid.

<sup>38</sup> U informacijsko komunikacijskom smislu to su znanstveni časopisi, baze podataka, mrežne stranice (ibid.).

<sup>39</sup> Säljö, 1999; 2000: 80 u ibid.: 104.

<sup>40</sup> Säljö, 1996: 91 u ibid.: 104.

<sup>41</sup> ibid.: 105.

<sup>42</sup> ibid.

<sup>43</sup> cf. Gee, 1990: 42; ff. Lloyd, 2010 kod ibid.: 106.

sociokulturne perspektive trebale biti polazišna točka za istraživanja informacijske pismenosti uzevši da aktivnosti poprimaju značenja u okvirima određene prakse<sup>44</sup>.

Na temelju sociotehničkog pogleda o povezanosti alata i informacijskih praksi te uzevši u obzir svijest o ograničenjima koje funkcionalnosti alata donose, prema sociokulturnoj perspektivi alati i prakse nisu statični niti predeterminirani. Naprotiv, kao kolektivni resursi oni su uvijek dinamični i u stalnome razvoju<sup>45</sup> - preoblikovani ponavljanim aktivnostima prakse.

Zbog važnosti „mjesta“ (engl. setting) istraživanja u okviru sociokulturne perspektive okreću se etnografskim istraživačkim metodama koje promatraju odnos alata i aktivnosti u „prirodnom“ okruženju u kojem se on zbiva<sup>46</sup>.

Usmjerena na informacijske prakse i kulturne alate, sociokulturna perspektiva nastoji istaknuti važnost konteksta. Ističe kako se alatima i praksama uvijek iznova pripisuju perspektive, vrijednosti i norme koje posreduju naše razumijevanje svijeta<sup>47</sup>. Na temelju toga uspostavljena je i vrijednost ove perspektive u obrazovnom smislu. Informacijsko opismenjavanje moralo bi osposobiti za razotkrivanje „perspektiva, vrijednosti i uvjerenja povezanih sa specifičnim alatima za traženje informacija i pojasniti kako se primjena i razumijevanje tih alata razlikuje u okviru različitih praksi“<sup>48</sup>.

Zbog naglaska na specifičnostima praksi i alata te orijentiranosti na kontekst sociokulturna perspektiva ističe „situiranu prirodu učenja“<sup>49</sup>. Takav vid učenja ističe da se učenje uvijek zbiva u nekom kontekstu te da je ono njime nužno kvalitativno određeno. Stoga se u okviru sociokulturnog pogleda na informacijsko opismenjavanje „problematizira ideja prijenosa naučenog iz mjesta gdje je naučeno, za korištenje u nekoj drugačijoj praksi“<sup>50</sup>. Prema tome, ako smo postali informacijski pismeni u okviru jednog konteksta, alata ili prakse, ne znači da smo informacijski pismeni u općenitom smislu i da iste generičke komponente naše stečene pismenosti možemo transferirati i primijeniti na drugim kontekstima, alatima ili praksama.

---

<sup>44</sup> ibid.

<sup>45</sup> Säljö, 1999 u ibid.

<sup>46</sup> ibid.

<sup>47</sup> Wertsch, 1998: 23 kod ibid.

<sup>48</sup> ibid.: 108.

<sup>49</sup> ibid.: 108.

<sup>50</sup> ibid.: 108.

Na sličnom pragu, u svome radu o informacijskoj pismenosti kao sociokulturnoj praksi Annemaree Lloyd<sup>51</sup> nastoji opisati kako se problematika situiranosti odnosi na pojam kompetencije i kompetentne akcije u kontekstu prakse informacijske pismenosti. „[...] Na oblikovanje vještina ili kompetencije informacijske pismenosti utječu izreke i djela socijalnog mjesta [engl. social site] koja omogućuju izvođenje prakse ili koja u nekim slučajevima ograničavaju praksu. U takvo poimanje kompetencije, kao one koja se konstruira kroz mjesto društvenoga, utkana je ideja da se unutar svih mjesta, znanje konstituira lokalno i partikularno (ono je pogled od nekuda) [...]. To implicira da će ono što se odnosi na vještine i kompetenciju informacijske pismenosti biti različito s obzirom na vrstu znanja koje se vrednuje i koje je legitimirano u okviru određenoga mjesta“<sup>52</sup>.

No, može li se informacijska pismenost postaviti i šire? Sociokulturna perspektiva informacijske pismenosti time potiče jedno od ključnih pitanja ovoga rada. Ako naša pismenost nije dovoljno pervazivna, ako ne nadilazi i ne suprotstavlja se kontekstu ili vrsti legitimiranog znanja već opismenjavanjem i vlastitom pismenošću ostajemo tek poučeni o kontekstu, alatu ili praksi, odnosno tek ih očitavamo, može li tako shvaćena informacijska pismenost odgovoriti na potrebu za osnaživanjem participacije i poticanjem razvoja kritičkih kapaciteta pojedinca koji upravo zbog razumijevanja onoga što nije eksplicitno može detektirati ono problematično ili kontradiktorno i na temelju toga djelovati? Stoga, Limberg, Sundin i Talja<sup>53</sup> postavljaju ključno pitanje: „Što je generičko bez obzira na mjesto i prakse, a tiče se onoga što je uobičajeno uključeno u diskusije o informacijskoj pismenosti, a što je specifično, ugrađeno i ovisno o kontekstu?“. Koji su to generički elementi kompetentne akcije kao nečega što će uvijek biti informacijski mudro učiniti pri susretanju s novim informacijskim kontekstom? Zadržimo li se na razini osmatrača konteksta<sup>54</sup> koji prilagođava sebe i svoje djelovanje kontekstu ne samo na razini prakse već i na razini identiteta, slično kao što Whitworth<sup>55</sup> primjećuje za umjetno pripisivanje kritičkog funkcionalističkom konceptu

---

<sup>51</sup> Lloyd, A. Framing information literacy as information practice : site ontology and practice theory. // *Journal of documentation*. Vol. 66, 2(2010).

<sup>52</sup> *ibid.*: 253.

<sup>53</sup> Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // *Human IT*. Vol. 11, 2(2012): 109.

<sup>54</sup> Harris, B. R. Communities as necessity in information literacy development: challenging the standards. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008).

<sup>55</sup> Whitworth A. Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education. // *Italics*. Vol. 5. 1(2006). URL: [http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth\\_final.pdf](http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth_final.pdf) (8.9.2014.).

informatijske pismenosti, gubi se mogućnost vrednovanja i prosuđivanja nad prikupljenim informacijama i specifičnim svrhama koje su potaknule informacijsku potrebu.

Ipak, informacijska pismenost oblikuje se i na razini zajednice ili neke grupe. Zajednice su te koje definiraju vlastite informacijske potrebe, tehnike i navike pretraživanja i korištenja informacija. Istraživači poput Annemaree Lloyd nastojali su istražiti kako se informacijska pismenost oblikuje u grupama i utvrditi značajke međuovisnosti pojedinca i grupe<sup>56</sup>. Interpretacije grupne informacijske pismenosti polaze od ideje kolaborativnih praksi pismenosti i pretpostavke da svi pripadamo nekim zajednicama. Grupe i zajednice kolaborativno čitaju i vrednuju tekstove, a znanja i značenja su situativno sukonstruirana kroz komunikaciju, debatiranjem i dijalogom o značenjima<sup>57</sup>.

Prema Harrisu kolaborativni i društveni karakter informacijske pismenosti nije nešto što možemo, ali i ne moramo uzeti u obzir. On je nužnost svake komunikacije, jer pojedinac nikada nije u potpunosti izoliran. „Proces stvaranja, lociranja, vrednovanja i korištenja informacija u različitim oblicima ne događa se u vakuumu, dalje od konteksta zajednica gdje značenja i vrijednosti igraju važnu ulogu.“<sup>58</sup>. Prema tome, svaki pojedinac pripada nekom broju zajednica, stoga se definicija informacijski pismenog pa čak i bez obzira na pripadnost, mora proširiti na sposobnost prepoznavanja karakteristika zajednica, osvještavanje učenja kao potrebe zajednica, određivanje njenih informacijskih potreba i informacijskih izvora koji bi joj mogli koristiti.

Usto, istraživanja informacijske pismenosti grupa i zajednica nastoje razotkriti problematiku diskontinuiteta praksi između različitih konteksta kojima pojedinci pripadaju, razotkriti autorizirane i marginalizirane prakse pismenosti unutar konteksta kao i različite načina poimanja i stvaranja znanja karakteristične za pojedine zajednice ili društvena mjesta općenito<sup>59</sup>.

---

<sup>56</sup> Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // *Human IT*. Vol. 11, 2(2012).

<sup>57</sup> *ibid.*

<sup>58</sup> Harris, B. R. Communities as necessity in information literacy development: challenging the standards. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008): 11.

<sup>59</sup> Lloyd, A. Framing information literacy as information practice : site ontology and practice theory. // *Journal of documentation*. Vol. 66, 2(2010).

### *1.2.3. Perspektiva informacijske pismenosti kao analize diskursa*

Perspektiva informacijske pismenosti kao analize diskursa nastoji uvidjeti način na koji su informacijske kompetencije i informacijske prakse historijski, društveno i kulturno uvjetovane. Usmjerena je na analizu interpretativnih repertoara - sustava pojmova na temelju kojih ljudi pridaju značenja informacijskim kompetencijama i praksama - odnosno istražuje diskurse informacijske pismenosti i njoj srodnih koncepata<sup>60</sup>.

Analizu diskursa kao istraživačku metodu prvi je opisao Michel Foucault 1969. godine. Diskurse je definirao kao sustave tvrdnji koji sistematično oblikuju objekte o kojima govore. Takvi diskursi predstavljaju formacije znanja (engl. knowledge formations) tj. skupove međusobno povezanih tvrdnji, pretpostavki i značenja<sup>61</sup>. Formacije znanja zapravo predstavljaju pojedine rakurse iz kojih se nastoji govoriti o nečemu, a koji prema Foucaultovoj teoriji tvore tek ograničene i parcijalne perspektive za produkciju znanja o nekoj temi. Analiza diskursa informacijske pismenosti nastoji identificirati postojeće rakurse i pozadinske pretpostavke koje oblikuju načine na koje se govori o informacijskoj pismenosti. Kada pojedinci iznose iskaze koje možemo pripisati nekom diskursu to ne znači da su oni i začetnici toga diskursa - koristimo jezik koji nam je dostupan, a time preuzimamo izraze, konceptualizacije i tvrdnje kao istinite ili važeće. Kada uvidimo jednostranost ili ograničenost nekoga diskursa tada, prema Foucaultu, dolazi do diskurzivne promjene (engl. discursive shift) tj. novog definiranja uspostavljenih koncepata. Promijenjeni diskurs neće iščeznuti ako se radi o historijski snažnom diskursu jer će svoju moć zadržati putem utvrđenih, institucionaliziranih praksi i područja znanja. U kontekstu informacijskog opismenjavanja autori se referiraju na istraživanja načina na koji se pedagoške prakse u školskim knjižnicama opiru promjenama upravo zbog snage tradicionalnih<sup>62</sup> shvaćanja informacijske pismenosti, ali i pismenosti općenito<sup>63</sup>. Cilj istraživanja informacijske pismenosti iz perspektive ovoga pristupa jest uvidjeti kako njegova tendencija da razotkriva implicitne pretpostavke i nepropitkivana tumačenja utječe na planiranje i metodologiju informacijskog opismenjavanja<sup>64</sup>. No, kao poststrukturalistički koncept perspektiva analize diskursa u

---

<sup>60</sup> Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // Human IT. Vol. 11, 2(2012).

<sup>61</sup> *ibid.*

<sup>62</sup> Kao prethodno opisane informacijske pismenosti koja se zadržava na razini funkcionalne pismenosti.

<sup>63</sup> Barton & Hamilton, 2005; Kapitzke, 2003a; 2003b; Rantala, 2010 kod *ibid.*

<sup>64</sup> Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // Human IT. Vol. 11, 2(2012).



okvirima informacijske pismenosti ukazuje i na potrebu dekonstrukcije dominantnih dehumanizirajućih diskursa – informacijska pismenost kao društvena potreba mogla bi prema tome biti važan čimbenik induciranja diskurzivnih promjena, a područje obrazovanja u kojemu se sve više nastoji ostvariti glavni prostor njena djelovanja.

Ako pak naglasimo moguću dekonstrukcijsku funkciju informacijske pismenosti razotkrivanje historijske, kulturne i društvene uvjetovanosti informacija kao procesa stvaranja značenja, ne možemo izbjeći njenu ulogu u svakodnevnom političkom životu. Usto, uvijek je važno i postaviti pitanje tko dekonstruira, što i za koju svrhu? Moguće je da se upravo zbog toga informacijska pismenost ponajviše smije odrediti kao fenomen ili pak paradigma kojom ćemo nastojati opisati raznolikost informacijskih praksi. Upravo zbog toga što bi se informacijska pismenost mogla tretirati kao široko teorijsko područje koje okuplja znanstvenike oko sličnog skupa problema, u nastavku rada izložit će se kritičko teorijska razmatranja spomenute problematike na koju upućuje perspektiva analize diskursa. Ono što je od posebnog interesa u tom smislu jest način na koji kritička teorija postulira vid napretka društva, daje mu usmjerenje za razliku od alternative partikularnih istina i njihovih sporenja.

### 1.3. INFORMACIJSKA PISMENOST, POSTSTRUKTURALIZAM, POSTPOZITIVIZAM I RAZNOLIKOST TEORIJSKIH PERSPEKTIVA INFORMACIJSKE PISMENOSTI

Prikazane teorijske perspektive pokazuju kako se informacijska pismenost okreće drugim konceptima znanja i epistemologije za tradicionalna i elektronička okruženja za razliku od pozitivističkog pristupa informacijskoj pismenosti. U nastojanju da kritički prikaže prisutnost pozitivizma u predominantnim konceptualizacijama informacijske pismenosti Cushla Kapitzke<sup>65</sup> pronalazi temelje takvog pristupa već 1974. u definiciji Paula Zurkowskog. Ističe da je ta definicija nastala za kontekst industrijskog, dakle gospodarskog sektora uzevši u obzir okolnosti da je Zurkowski oblikuje u Izvješću Nacionalnoj komisiji za knjižnice i informacijsku znanost dok obavlja funkciju predsjednika Udruženja informacijskih industrija (i.e. Information Industries Association; dalje: IIA). Ističe da se ta definicija odnosi na univerzalističko kognitivističku karakterizaciju informacija kao neutralnog resursa za učenje putem rješavanja problema tj. da se odnosi na „instrumentalne "tehnikе i vještine" koje se može "primijeniti" kako bi se pronašlo "rješenja" na "probleme"<sup>66</sup>. Učenik ne propituje

---

<sup>65</sup> Kapitzke, C. (In)formation literacy : a positivist epistemology and a politics of (out)formation. // Educational theory. Vol. 53, 1(2003). URL: <http://eprints.qut.edu.au> (8.9.2014.).

<sup>66</sup> *ibid.*: 2.

strukturu, školsku knjižnicu kao onu koja autorizira i prethodno filtrira informacije, već djeluje unutar nje i značenja i definicije koje ona posreduje percipira kao trajna i kao „istinu“. Istina je u tom smislu nešto pouzdano, objektivno i dobro, a do nje se dolazi naočigled nepristranim i racionalnim tehnikama za rješavanje problema<sup>67</sup>. Sjedinjene Američke Države<sup>68</sup> objavile su nekoliko dokumenata gdje se ovaj vid informacijske pismenosti nastoji postaviti uz bok ekonomskog prosperiteta pojedinca i nacije u novoj ekonomiji znanja. No, primarni problem koji Kapitzke uočava nije instrumentalizacija informacijske pismenosti već općenito „razmjer u kojem se školstvo nastoji upravljati diskursima tehnologije i globalne tržišne ekonomije“<sup>69</sup>. Štoviše, u uvjetima kada ne postoji konsenzus oko definicije informacijske pismenosti školske knjižnice<sup>70</sup> su se, kako ne bi bile marginalizirane i odbačene kao preživjele institucije, putem informacijske pismenosti pokušale izboriti za svoje mjesto kao one koje su relevantne u ekonomiji znanja potencirajući diskurs pozitivistički shvaćene informacijske pismenosti<sup>71</sup>. Slično kao što to čini Whitworth za pripisivanje kritičkog pozitivistički utemeljenim definicijama informacijske pismenosti, Kapitzke zamjera proklamaciju da će tako opismenjeni učenici pozitivno pridonositi društvu te moći raspoznati važnost informacija za demokratsko društvo, dok sam koncept proziva obrazovno ispraznim<sup>72</sup>. Ako se eksplicitno ne može raspoznati sociopolitičke i ideološke dimenzije informacija te konzumacije i produkcije znanja takve proklamacije smatra ne samo beskorisnim, već i podmuklima.

Kapitzke upućuje na to da se informacijsku pismenost ne može tek tako pripisati uz koncepte demokracije, humanosti i ljudske emancipacije. Pojam informacijske pismenosti stoga promatra na razini poststrukturalističke kritike. Pritom ne gubi iz vida „novi kapitalizam i njegovu logiku distribuiranih sustava“<sup>73</sup> koji redefiniiraju inteligenciju i znanje uspostavljajući nove oblike učenja i rada koji su drugačiji od robusnog individualizma liberalnih i neoliberalnih pristupa.<sup>74</sup> Prateći poststrukturalističku kritiku nastoji pojasniti kako je

---

<sup>67</sup> ibid.

<sup>68</sup> Uz SAD, opisuje i slučaj Australije.

<sup>69</sup> ibid.: 4.

<sup>70</sup> Kapitzke kao jedinicu analize uzima školsku knjižnicu, jer su one u začetku glavni promicatelji informacijske pismenosti.

<sup>71</sup> Tyner, 1983 kod ibid.

<sup>72</sup> ibid.

<sup>73</sup> Tzv. distribuirani kapitalizam.

<sup>74</sup> ibid.: 6.

područje informacijskih znanosti i komunikacijskih teorija svoju legitimaciju oblikovalo u okvirima objektivne znanosti, pristupajući uz pozitivističku epistemologiju gdje je produkcija legitimnog znanja moguća jedino kroz empirijsku metodu - opažanjem i mjerenjem društvenih i prirodnih fenomena<sup>75</sup>.

Problem s Kapitzkeovom kritikom, a što je evidentno iz prikazanih teorijskih perspektiva informacijske pismenosti, jest što se na pojam informacijske pismenosti ne može gledati kao na preživljeni koncept zarobljen u pozitivističkoj percepciji. Pozivajući se na kritiku informacija kao „duha vremena“ i s obzirom na „pomak s činjenica na kontekst sociokulturne produkcije i konzumacije“<sup>76</sup> proziva informacijsku pismenost pedagoški nevaljanim konceptom. Spomenuta kritika informacija zapravo je kritika informacijskog društva Nicholasa Garnhama koji smatra da teorija informacijskog društva nije teorija već ideologija. Taj moment Kapitzke koristi kako bi, u pokušaju da izbjegne pojam informacije<sup>77</sup>, predložio novi koncept tzv. hyperpismenosti<sup>78</sup>. Prethodno prikazane teorijske perspektive informacijske pismenosti upravo su nastojanja da se informacijsku pismenost, kao što i sam Kapitzke kaže „pomakne od isključivih pristupa modernističkih teorijskih okvira (kao onog u tradicionalno shvaćenoj informacijskoj pismenosti)“ (Kapitzke: 10) te da se pod utjecajem poststrukturalizma teorije, koncepte i alate za analizu jezika, znanja i moći vidi kao historijski i kulturno određene prakse.

#### 1.4. INFORMACIJSKA PISMENOST USRED DEBATE POSTSTRUKTURALIZMA I KRITIČKE TEORIJE

Predstavljeni autori i teorijske perspektive od Shapira i Hughesa do Kapitzkea svi odražavaju i pridonose opisu pozadine debate o informacijskoj pismenosti. U njenoj srži leži filozofijska debata o problemu legitimacije i općeg filozofijskog okvira informacijske pismenosti. U okvirima predstavljenih teorijskih promišljanja određenja informacijske pismenosti vidljiva je napetost između onih koji su privrženi nasljeđu moderne i onih koji se priklanjaju nazoru postmoderne (poststrukturalizma). Kako Kapitzke upućuje, „francuski teoretičari Michel Foucault, Jacques Derrida i Jean-François Lyotard razotkrili su diskurzivne principe i pretenzije

---

<sup>75</sup> ibid.

<sup>76</sup> ibid.: 9.

<sup>77</sup> Predlaže i pojam *izformacije* (engl. *outformation*).

<sup>78</sup> Hyperpismenost razjašnjava kao koncept koji se nastavlja na ideju multiplih pismenosti i koncepta intermedijalnosti, no ne pojašnjava zašto postpozitivistički shvaćena informacijska pismenost ne može obuhvaćati multimodalnu prirodu procesa stvaranja značenja u smislu nadilaženja puko tekstualnih formi prijenosa informacija, kao ni zašto takva informacijska pismenost ne može obuhvatiti koncept intermedijalnosti i pedagoških praksi koje iz njega proizlaze.

modernističkog projekta kroz narative znanosti i tehnologije<sup>79</sup>. Lyotardova postmodernistička kritika<sup>80</sup> moderne poziva se na propast njenog projekta i njenih temeljnih postulata. „Tu prije svega misli na [...] prosvjetiteljsku dogmu [ili narativ] emancipacije čovječanstva [...].“<sup>81</sup> Krivak pojašnjava kako u postmodernoj perspektivi „ne postoji homogeni povijesni totalitet u koji bi se mogli uključiti svi povijesni događaji [...].“<sup>82</sup> Narativi kao interpretativni okviri tek naturaliziraju specifičan vid stvarnosti unutar kojih oblikujemo značenja stvarajući tako određeni socijalni poredak. S druge strane debate nalazi se mislioc Jürgen Habermas koji nastoji „obraniti“ modernu nazivajući je nedovršenim projektom. Iako se Lyotard i Habermas, kako Krivak<sup>83</sup> objašnjava, slažu u „dijagnosticiranju stanja duha vremena“ Habermas smatra da emancipacija kao projekt još nije zaživjela u svome punom potencijalu. Jasno je da Habermasovo stajalište ne obuhvaća čitavo područje kritičke teorije, no ono objašnjava inicijalnu napetost između predstavljenih stajališta. Drugim riječima, iz kuta postmoderne nastoji se na *dekonstrukciji* moderne, dok se iz kuta kritičke teorije prilagođene duhu vremena nastoji na njenoj *rekonstrukciji*<sup>84</sup>. Kritička teorija ne zagovara slijepo prepuštanje dominantnim silama već poziciju samorefleksivnosti kao sredstvo njihove denaturalizacije. Suprotno od dekonstruktivističke pozicije ona će tražiti pozitivne doprinose narativa emancipacije. U tom smislu, jedan od kritičkih teoretičara informacijske pismenosti koji je već bio spomenut - Andrew Whitworth - upućuje kako se razlučenost koju slavi postmodernizam vrlo lako gubi, jer ostavlja aktere bez utemeljenog opravdanja za opiranje dominantnim snagama u društvu. Iako je postmodernizam oživio interpretativizam u društvenim znanostima, prema Whitworthu<sup>85</sup> ona se mora prometnuti u kritičku društvenu znanost. Utoliko, nije dovoljno da (informacijski pismeni) pojedinac tek interpretira situaciju već (osnažen) mora djelovati kako bi je izmijenio.

Djelovanje jest prema tome ključno u kritičkoj poziciji. Iako smo možda i kadri razložiti svijet na sve sitnije dijelove ili pak shvatiti kako su različiti društveni obrasci dio neke općenitije priče, nekog zajedničkog nazivnika kojeg tada možemo lako nadići, misliti šire, u tome ipak nedostaje neko povezujuće svojstvo. Rekonstruirati nasljeđe moderne, znači shvatiti težinu dostizanja onih najviših ideja koje smo u različitim trenucima bili kadri

---

<sup>79</sup> *ibid.*: 7.

<sup>80</sup> Lyotard, J.-F. *Postmoderno stanje : izvještaj o znanju*. Zagreb : Ibis-grafika, 2005.

<sup>81</sup> Krivak, M. *Filozofijsko tematiziranje postmoderne*. Zagreb : Hrvatsko filozofsko društvo, 2000: 18.

<sup>82</sup> *ibid.*: 19.

<sup>83</sup> *ibid.*: 45.

<sup>84</sup> *ibid.*

<sup>85</sup> Whitworth A. *Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education. // Italics. Vol. 5. 1(2006). URL: [http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth\\_final.pdf](http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth_final.pdf) (8.9.2014.)*.

domisliti. Dekonstrukcija se razotkriva kao odustajanje, pozicija u kojoj ne želimo preuzeti odgovornost da s fragmentima koje smo razlučili štogod započnemo. Povezujuće svojstvo, ideja, ona je poriv i sredstvo razlikovanja koje u društvu bezbrojnih ponuda nudi usmjerenje. U sljedećem poglavlju nastoji se prikazati zašto ideju obrazovanja možemo smatrati upravo takvim svojstvom.

## 2. PEDAGOGIJSKA RELEVANTNOST KONCEPTA INFORMACIJSKE PISMENOSTI I POJAM OBRAZOVANJA

Međudnos informacijske pismenosti i obrazovanja smatra se jednom od temeljnih odrednica koncepta<sup>86</sup>. Današnji iskaz potrebe za obogaćivanjem područja obrazovanja informacijskim kompetencijama postao je izraženiji krajem 20. stoljeća - u punom jeku fenomena poznatog kao informacijska eksplozija. U tom kontekstu proklamirani ciljevi obrazovanja reformiraju se kako bi se doskočilo problemu nesnalaženja u tom informacijskom kaosu, a za koji se zvučni koncept informacijske pismenosti razotkriva kao moguće rješenje.

Informacijska pismenost sadrži dvostruki moment poučavanja i učenja - oba fenomena koja su u primarnom fokusu pedagoških i pedagoških studija. Zbližavanje područja, odnosno isticanje povezanosti, možda je najsnažnije u pokušajima teorijskih određenja informacijske pismenosti koja je opisuju kao način učenja<sup>87</sup> ili kao koncept koji podržava ili omogućuje proces (informiranoga) učenja.

Vid obrazovanja uz koji pristupa kritički rakurs informacijske pismenosti kojeg se ovdje nastoji prikazati gleda na obrazovanje kao na cjeloživotni proces razvoja. On je širi od pojma izobrazbe, jer se ne odnosi tek na stjecanje vještina već na općeniti cjeloživotni razvoj čovjeka. Takva ideja obrazovanja bliska je onoj koja je izrasla u tradiciji obrazovanja poznatijom pod nazivom *Bildung* kao stalan proces osobnog i kulturnog razvoja.

Ta se ideja obrazovanja otkriva, kako ju je predstavio Hentig, „kao odgovor na naš navodni ili stvarni gubitak orijentacije“ - ona je čovjekov bitni način opstanka, a u tome mu ne može tako pomoći „ni znanost, niti informacije, niti komunikacijsko društvo, niti moralna sprema, niti država reda“<sup>88</sup>. Bitni način opstanka jer obrazovanje govori o onome po čemu čovjek postaje osobom. Obrazovanje, Hentig upućuje, znači obrazovati se (sebe) - nužno znači samoobrazovanje, a obrazovanje oblikovanje, dakle, samo- ili sebe- oblikovanje. Obrazovanje se nužno zbiva nama, no mi istovremeno nismo uvijek subjekt toga zbivanja, jer sve obrazuje. „Obrazovanje je proces kojim nešto poprima oblik [...], svoj oblik.“<sup>89</sup>. Mjerilo po kojem čovjek u tom pothvatu postaje osobom jest slika čovjeka kao idejno usmjerenje.

---

<sup>86</sup> Špiranec, S.; Banek Zorica, M. *Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta*. Zagreb : Zavod za informacijske studije, 2008.

<sup>87</sup> cf. Bruce, C. *Information literacy research and practice: an experiential perspective*. // *Worldwide commonalities and challenges in information literacy research and practice* / uredili Kurbanoğlu, S. et al. CCIS. Vol. 397. Heidelberg : Springer, 2013.

<sup>88</sup> Hentig, H. *Što je obrazovanje?* : esej. Zagreb : Educa, 2008. Str 11.

<sup>89</sup> *ibid.*, str. 30.

Hentig kao najpotpunije pojašnjenje poimanja obrazovanja u tradiciji Bildungu ističe ono Wilhelma von Humboldta kao zaslužnog za temeljno teorijsko određenje obrazovanja: „Obrazovanje je poticanje svih snaga čovjeka kako bi se one preko prisvajanja svijeta u uzajamnom preplitanju i ograničavanju harmonično - ravnomjerno razvile i dovele do samoodređujuće individualnosti ili osobnosti koja u svojoj idealnosti i jedinstvenosti obogaćuje čovječanstvo“<sup>90</sup>. Čovjek koji se obrazuje otvara se prema mišljenju i iz pozicije slobodnoga čovjeka u mjerilu ideje sebe oblikuje. Sve ono što bismo mogli nazvati Učiteljem nastoji u procesu razvijanja svojih snaga dokinuti - emancipirati se.

U recentijim razmatranjima Bernt Gustavsson u svome članku<sup>91</sup> o Bildungu kao globalnom i postkolonijalnom konceptu nastoji pozicionirati Bildung izvan zapadnjačkih elitističkih interpretacija i tako omogućiti da koncept funkcionira na globalnoj razini. I on opisuje Bildung kao shvaćanje obrazovanja koje se odnosi na oblikovanje i samooblikovanje ljudskog bića. Bildung je i slobodan proces obrazovanja, ali i onaj koji se kreće prema cilju ili slici obrazovanog čovjeka. Ta se slika, kod Gustavssona, kroz povijest transformira i tako se Bildung prilagođava vremenu. Danas ono prema Gustavssonu znači slobodnu potragu za znanjem i osobnim razvojem te (institucionalno) obrazovanje za demokratsko društvo, pravdu i jednakost. Glavni cilj i značenje Bildungu je humanizirati instrumentalno obrazovanje i društvo vođeno racionalnošću cilja ili cilj-način učinkovitošću<sup>92</sup>. Drugim riječima, Bildung ne priznaje sociopolitički *status quo*, već se upušta u kritiku društva i nastoji ga izazvati kako bi postiglo svoje najviše ideje<sup>93</sup>.

U području informacijske pismenosti koncept Bildungu eksplicitno se pojavljuje tek sporadično. Lankshear i Knoble u knjizi<sup>94</sup> o novim pismenostima u digitalnim okruženjima pojašnjavaju kako sam pojam pismenosti zahtijeva obuhvatniji oblik obrazovanja o medijima koji nije ograničen na mehaničke vještine ili uske oblike funkcionalne kompetencije te smatraju kako pismenost zapravo zahtijeva zaokruženu, humanističku koncepciju obrazovanja koja je bliska germanskom poimanju Bildungu. Na temelju toga predlažu pojam digitalnog Bildungu (engl. digital Bildung). Takav digitalni Bildungu podrazumijeva učenje o razvoju

---

<sup>90</sup> *ibid.*, str. 30.

<sup>91</sup> Gustavsson, B. Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. // *Confero : essays on education, philosophy and politics*. Vol. 1, 3(2014). URL: <http://www.confero.ep.liu.se/issues/2014/v2/i1/140604b/confero14v2i1b.pdf> (8.9.2014.).

<sup>92</sup> *ibid.*

<sup>93</sup> Eldridge, M. The German Bildung tradition. // Michael Eldridge's philosophy courses. URL: <http://www.philosophy.uncc.edu/meldrid/SAAP/USC/pbt1.html> (8.9.2014.).

<sup>94</sup> Lankshear, C.; Knoble, M. *Digital literacies : concepts, policies and practices*. New York : Peter Lang, 2008.

identiteta te predstavlja integrirani i sveobuhvatni pristup obrazovanju koji omogućuje refleksiju utjecaja informacijskih i komunikacijskih tehnologija na komunikacijske i društvene vještine i sposobnost kritičke prosudbe (prvenstveno mladih ljudi). Digitalni Bildung pitanje je nadilaženja samoga sebe, stalnog preispitivanja horizonta znanja tražeći pozadinske perspektive i usmjerenja<sup>95</sup>.

Brojni autori iz područja informacijske pismenosti prepoznali su vrijednost kritičkih i refleksivnih pedagoških praksi (Jacobs<sup>96</sup>, Whitworth<sup>97</sup>, Elmborg<sup>98</sup>, Bruce<sup>99</sup> i drugi). Takva se razmatranja nadovezuju na stajalište da bi informacijska pismenost „trebala biti specifična, relevantna, značajna i kontekstualizirana za konkretne učenike i njihove kontekste“<sup>100</sup>. U svome radu o reflektivnoj pedagoškoj praksi u odnosu na informacijsko opismenjavanje, autorica Heidi Jacobs zapitala se kako, u tom progresivnom smislu, poučavati informacijsku pismenost? Umjesto konkretnog pokušaja da ponudi neki model ili metodu Jacobs je istaknula potrebu kultiviranja kritičke i (samo)reflektivne pedagogije<sup>101</sup>. Drugim riječima, smatra kako bi početna točka takve pedagogije trebao biti kreativni i reflektivni dijalog u tradiciji Freireove pedagogije. U tom smislu potrebno je reflektirati nad polazištima, uvjerenjima, navikama uma i prihvaćenim točkama gledišta prilikom diskusija o obrazovnim praksama u kontekstu informacijskog opismenjavanja.

Ključna reartikulacija ideje Bildunga za kritički rakurs informacijske pismenosti ona je koju su začeli kritički teoretičari početkom proteklog stoljeća. Utoliko u razmatranju koje slijedi nastoji se opisati ideja obrazovanja uz koju pristaje ili čak, s obzirom na njena ishodišta, bi trebala pristajati kritička informacijska pismenost s obzirom na to da se koncepti u teorijskim razmatranjima vrlo rijetko eksplicitno povezuju. To istom ne mora značiti da kritička informacijska pismenost, uzevši u obzir sva njena ishodišta i konceptualizacije, pristaje njoj - ideji Bildunga razrađenoj u tradiciji kritičke teorije. Nastoji se pokazati na koji

---

<sup>95</sup> ibid.

<sup>96</sup> Jacobs, H. Information literacy and reflective pedagogical practice. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008).

<sup>97</sup> Whitworth, A. *Information obesity*. Oxford; Cambridge; New Delhi : Chandos Publishing, 2009.

<sup>98</sup> Elmborg, J. Critical information literacy: implications for instructional practice. *Journal of academic librarianship*. Vol. 32, 2(2006).

<sup>99</sup> Bruce, C. Information literacy research and practice: an experiential perspective. // *Worldwide commonalities and challenges in information literacy research and practice / uredili Kurbanoglu, S. et al. CCIS*. Vol. 397. Heidelberg : Springer, 2013.

<sup>100</sup> Jacobs, H. Information literacy and reflective pedagogical practice. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008).

<sup>101</sup> Shvaćene kao kritičkog i (samo)reflektivnog poučavanja i učenja.



način koncept Bildunga može pojasniti odmak koncepta informacijske pismenosti od njenih inicijalnih konceptualizacija u okviru funkcionalističkog shvaćanja.

Kritički teoretičar Ilan Gur-Ze'ev<sup>102</sup> svoje razmatranje ideje Bildunga zasnovane u okviru kritičke teorije započeo je pitanjem o tome je li ta ideja moguća u postmodernim uvjetima današnjice. To pitanje poziva i druga pitanja - kao ono o relevantnosti kritičke teorije u suvremeno doba. Gur-Ze'ev, na temelju čijeg pregleda se ovdje nastoji pojasniti koncept Bildunga, vidi Bildung kao protu-obrazovanje (engl. counter-education) koje obuhvaća samokultivaciju, refleksiju i emancipatorni praxis.

Takva interpretacija otvara prostor za razmatranje kritičke informacijske pismenosti kao koncepta u čijoj pozadini leži ideja Bildunga jer uviđa kako je „današnji otpor prisutnim procesima dehumanizacije, koji potječu od normalizacije obrazovanja, usko povezan s projektom Bildunga i njegovom reartikulacijom od strane kritičkih teoretičara Frankfurtske škole.“<sup>103</sup>.

Obrazovanje kao Bildung vođeno je idejom, odnosno slikom pojedinca kao neovisnog, kreativnog i autonomnog. U tom smislu, slobodna volja ili autonomija čovjeka središnja je ljudska karakteristika. Polazeći od te ideje poticaj za Bildung ne može biti poljuljan „mogućnostima dostupnim u okviru pojedinog dominantnog označitelja [ili metanarativa] ili u okvirima kulturne politike nekog historijskog trenutka te pripadajućih ekonomskih i tehnoloških (pod)strukture [...] cilj projekta Bildunga nije nešto što se historijski određuje“<sup>104</sup>. Gur-Ze'ev predstavlja razvoj Bildunga kroz dvije faze u kojima koncepcija Bildunga proizašla iz kritičke teorije ima dvije orijentacije - optimističku i pesimističku/negativističku. U prvoj, optimističkoj fazi, kritička teorija reartikulira Bildung kao oblik kultivacije - istinski način življenja koji je u skladu s čovjekovim istinskim unutarnjim potencijalom<sup>105</sup>. Jedna od temeljnih razlika ove koncepcije od prijašnjih bila je u tome što kritički teoretičari nisu priznavali bilo kakvu refleksiju nad društvom ili oblikovanje neke filozofije koja svoje utemeljenje ne bi imala u društvenom kontekstu. Drugim riječima, emancipacija se ima zbiti u okviru socijalnog totaliteta; kritička teorija nastoji „razriješiti

---

<sup>102</sup> Gur-Ze'ev, I. Bildung and critical theory in the face of postmodern education. // Journal of philosophy of education. Vol. 36, 3(2002).

<sup>103</sup> ibid.: 391.

<sup>104</sup> ibid.: 392.

<sup>105</sup> Gur-Ze'ev nadodaje kako treba razmisliti i o tome da Slika čovjeka ovdje može biti shvaćena kao onaj poželjniji subjektivitet, bilo da jest ili nije diktiran od strane kritičke teorije, a što onda ne podrazumijeva apsolutnu autonomiju.

nepravdu i izazivati produkciju hegemonijskih činjenica, istina i vrijednosti [...] - kao konkretan politički i teorijski projekt ugrađena je u kontekst stvarnih konceptualnih i materijalnih uvjeta<sup>106</sup>. U drugoj, negativističkoj fazi razvoja kritičke teorije, Bildung nije izgubio usmjerenost na društveni kontekst, niti utopističku potrebu već je narav ideje doživjela promjenu. Ta se negativistička orijentacija zbila upravo zbog predviđanja promjene društvenih uvjeta u kojem će glavnu riječ preuzeti instrumentalna racionalnost - upravo ono što je Lyotard i opisao u „Postmodernom stanju“<sup>107</sup>. U stanju koje opisuju kritički teoretičari druge faze prikazuju dekonstrukciju pojedinca kao autonomnog subjekta, jer ta reartikulirana ideja Bildunga iz prve faze naprosto nije moguća u novim uvjetima (druge polovice 20. stoljeća). Dolazi se u stanje u kojem čovjek *naprosto živi* na razini samo-očuvanja, a za razliku od samo-kultivacije i projekta stalnog nadilaženja samoga sebe. U drugoj, negativističkoj fazi, centralnom ostaje opisana ideja reartikuliranog Bildunga, no uzevši u obzir historijske uvjete u kojima vlada instrumentalna racionalnost i totalna racionalizacija ljudskoga stanja, ideje u svijetu, kao što je to npr. ideja pravde, može postojati samo u obliku otpora nepravdi, pa tako onda ideja neovisnosti kao opiranje ovisnosti i sl. Ustrajati na optimističkom pristupu bilo bi u tim uvjetima predati se naivnosti.

Upravo na temelju ove distinkcije optimističkog i negativističkog pristupa možemo u području informacijske pismenosti detektirati zagovor, u skladu s neizrečenim pristupanjem kritičko teorijski zasnovanom Bildungu, naivne optimističke vizije uvođenja kritičkog u praksu informacijskog opismenjavanja kao što je to prisutno primjerice istaknuto kod Heidi Jacobs<sup>108</sup> s jedne strane te s druge strane pokušaj negativističkog određenja kritičkog u informacijskoj pismenosti kao načina razotkrivanja struktura moći, pružanja otpora manipulacijama, dehumanizaciji i kolonijalističkim principima „vodećih medija“.

Slično kao što i Whitworth<sup>109</sup> na pragu Lyotarda zapravo nastoji pojasniti kako se u postmodernom stanju nalazimo u prostoru sporenja brojnih jednako relevantnih pozicija te stoga ostajemo izgubljeni, Gur-Ze'ev konkretizira i pridodaje da je stanje izostanka

---

<sup>106</sup> *ibid.*: 395.

<sup>107</sup> Lyotard, J.-F. *Postmoderno stanje : izvještaj o znanju*. Zagreb : Ibis-grafika, 2005.

<sup>108</sup> Jacobs, H. Information literacy and reflective pedagogical practice. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008).

<sup>109</sup> Whitworth A. Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education. // *Italics*. Vol. 5. 1(2006). URL: [http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth\\_final.pdf](http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth_final.pdf) (8.9.2014.).

antagonističkih društvenih alternativa uzrok nestanka kritičkog duha<sup>110</sup>. Stoga, treba se zapitati što Bildung nudi u današnje doba? U nastavku rada također će se nastojati pojasniti i kakvu ulogu u tome igra informacijska pismenost.

Kritičko teorijski Bildung ne treba toliko reartikulaciju za kontekst informacijskog društva, koliko reafirmaciju. Područja informacijske pismenosti, a kako će kasnije biti vidljivo i područje transformativnog obrazovanja oba vrlo rijetko, eksplicitno navode Bildung kao pozadinsku ideju obrazovanja, dok itekako prizivaju njenu tradiciju. Tome u prilog možda govori i činjenica kako je 2013. godine organizirana međunarodna konferencija „Transformativno učenje upoznaje Bildung“<sup>111</sup> u Freiburgu u Njemačkoj. U racionalni konferencije upravo stoji kako se dvije tradicije razvijaju paralelno s malo profesionalnih doticaja dok istovremeno postoje očite sličnosti u načinu na koji problematiziraju obrazovanje (odraslih).

Jedan od temeljnih elemenata Bildunga, koji upućuje na njegovu aktualnost jest refleksija. Očuvati kritički duh danas je teže nego ikada<sup>112</sup>. Refleksija u okvirima kritičke teorije ima posebnu definiciju koja nije uvijek jasno istaknuta kada se, primjerice iz kritičkog rakursa govori o informacijskoj pismenosti. Kritička refleksija „više je od kognitivnog potencijala ili političke potrebe: ona [je] moralni imperativ“<sup>113</sup>. Ona je preduvjet za otpor hegemonijskim utjecajima i utjelovljuje imperativ nadilaženja (transcendencije) gdje u mjerilu ideje „izaziva činjenice, unutarnju logiku, konsenzus i ciljeve trenutnog poretka.“<sup>114</sup>. Konačno, Bildung vidi učenje kao misiju, ne kao alat. Njegov cilj nije naći se u poziciji moći te tu unijeti „revolucionarne promjene“ - to je obrazovanje kao način života.

---

<sup>110</sup> Gur-Ze'ev, I. Bildung and critical theory in the face of postmodern education. // Journal of philosophy of education. Vol. 36, 3(2002).

<sup>111</sup> Cjeloviti tekst rationale za konferenciju dostupan je na: <http://implexus.org/profiles/blogs/international-conference-transformative-learning-meets-bildung-fr> (8.9.2014.).

<sup>112</sup> *ibid.*

<sup>113</sup> *ibid.*: 398.

<sup>114</sup> *ibid.*: 398.

### 3. KRITIČKA PEDAGOGIJA U TEORIJSKIM RAZMATRANJIMA INFORMACIJSKE PISMENOSTI

Rad je započeo razmatranjem problema definicije informacijske pismenosti, razlaganjem teorijskih perspektiva koje se opiru pozitivističkom shvaćanju informacijske pismenosti te pojašnjenjem srži debate o određenju informacijske pismenosti s obzirom na raspravu o općem filozofijskom okviru za razumijevanje koncepta. Na razini pedagoškog određenja predstavljen je koncept *Bildunga* čije su brojne odrednice vidljive u konceptu kritičke informacijske pismenosti. Tako je postavljena scena za pregled teorijskih razmatranja informacijske pismenosti koja su utemeljena u okvirima kritičke pedagogije.

U nastavku rada prikazani su važniji doticaji teorijskih određenja informacijske pismenosti i područja kritičke pedagogije. U tom pregledu biti će predstavljen autori: Cees Hamelink kao najvjerojatnije prvi autor koji povezuje kritičku pedagogiju s područjem informacijske pismenosti već 1976. godine u članku „Alternativa novostima“ (engl. „An alternative to news“), James Elmborg kao onaj koji oblikuje prvo sustavnije povezivanje kritičke pedagogije i informacijske pismenosti te već spomenuti Andrew Whitworth koji uklapa informacijsku pismenost u shvaćanje kritičke društvene znanosti i okreće se opisu *radikalne informacijske pismenosti*. U okviru Whitworthova shvaćanja razmotrit će se i poveznice koncepta informacijske pismenosti s konceptom transformativne teorije učenja kao važnog kritičko pedagoškog orijentiranog shvaćanja procesa učenja te pojmova osobne<sup>115</sup> i socijalne transformacije<sup>116</sup>.

#### 3.1. DOSEZI POKUŠAJA KRITIČKO PEDAGOŠKOG ZASNIVANJA INFORMACIJSKE PISMENOSTI

##### 3.1.1. Cees Hamelink

Pionir kritičkoga u informacijskoj pismenosti, Cees Hamelink rad pod naslovom „Alternativa novostima“ započinje izdvojenom rečenicom koja sumira njegovo stajalište: „Nova „informacijska pismenost“ potrebna je za oslobođenje od opresivnih učinaka institucionaliziranih javnih medija“<sup>117</sup>. U Hamelinkovoj interpretaciji javni mediji kao dio svoje strukture nose istančane sisteme kontrole i ograničavanja. Kritička analiza institucije

---

<sup>115</sup> Prema autoru Jacku Mezirowu - tvorcu koncepta transformativnog učenja.

<sup>116</sup> Prema Freireovom fokusu na socijalnu transformaciju, a u odnosu na Mezirowljev koncept učenja.

<sup>117</sup> Hamelink, C. An alternative to news. // Journal of communication. Vol. 26, 4 (1976).

javnih medija razotkriva njihovu ulogu u ponudi prevladavajućih sustava vrijednosti koje bi javnost, javnim medijima posredovane, trebala lakše internalizirati.

Hamelink opisuje pasivnu ulogu pojedinca u prihvaćanju unaprijed pripremljenih informacija u obliku novosti. Takve novosti za pojedinca opisuju svijet kao skup “inkohherentnih fragmenata” izbjegavajući potpuniju kontekstualizaciju značenja. Drugim riječima, novosti konstruiraju istinu o događajima te tako ne pripuštaju pojedinca poziciji u kojoj bi on mogao steći cjelovitu sliku zbivanja. Nemogućnost stjecanja holističke perspektive sprečava pojedinca da povezuje naoko nepovezane događaje te ga se time pacificira - onemogućeno mu je djelovanje jer kroz takvu pripremljenu perspektivu ne može gledati na svijet kao promjenjiv i problematičan.

Alternativu novostima koju zagovara postulira na tri ključna momenta:

- a) prezentaciji potisnutih perspektiva,
- b) korisničkoj orijentaciji i
- c) dijeljenju uvida.

Uvjeti takve alternative obuhvaćaju:

- a) dokumentaciju koja će podržavati stjecanje potpunog uvida,
- b) istraživačko novinarstvo koje će nastojati razotkriti dublje strukturalne odnose,
- c) mrežu lokalnih korespondenata,
- d) pomak od diseminacije prema ideji dostupnosti informacija i
- e) uvjerenje da su ljudi relevantni i važni izvori informacija<sup>118</sup>.

Na temeljima takvoga novinarstva i uvjetima za njihovo ostvarivanje Hamelink zaziva viziju medija koji će posredovati preciznije znanje o aktualnoj kulturnoj, ekonomskoj i političkoj stvarnosti. Ipak, zamjećuje i da to supstituiranje dominantnih informacijskih tokova za neku alternativnu verziju vijesti može uzrokovati monoperspektivističke nekritičke pozicije. Kako bi to pojasnio koristi koncept “arhivizma” kako ga je opisao Paulo Freire. Drugim riječima, uloga medija je arhivistička - oni primaju, obrađuju i pohranjuju informacije - informacije se depozitiraju primatelju. Taj koncept poznatiji je pod nazivom “bankarski koncept” obrazovanja, odnosno ovdje je sveden na proces informiranja putem javnih medija.

---

<sup>118</sup> ibid.

Arhivizam koji gaje javni mediji, prema Hamelinku, sudjeluje u općem procesu obrazovanja na način kako je to pojasnio Freire: “što su više studenti zaposleni pohranjivanjem depozita, to manje razvijaju kritičku svijest koja bi rezultirala njihovom intervencijom u svijet”<sup>119</sup> i učinila ih akterima socijalne transformacije. Pritom osjetljivo je pitanje mogu li se i alternativne perspektive depozitirati u pojedince. Iako Hamelink o tome ne govori eksplicitno očigledan je nedostatak konkretizacije svrhe jednog takvog procesa općeg obrazovanja u kojem pojedinac ne bi ovisnički čekao svoju porciju alternativnog, već aktivno oblikovao njegovo određenje.

Informacijska pismenost za Hamelinka predstavlja alternativni način korištenja informacija. Ona polazi od korisnika i njegova konteksta. Hamelink definira tri ključna pomaka prema takvoj viziji kritički utemeljene informacijske pismenosti:

- a) pomak od nemogućnosti spoznaje stvarnosti putem nepovezanih informacijskih fragmenata prema kontekstualizaciji informacija,
- b) pomak od depozicije informacija koja ometa akciju prema kreativnom stvaranju informacija te
- c) pomak od trenutne informacijske kontrole i rezultirajuće obesnaženosti prema stimulaciji potencijalne informacijske moći<sup>120</sup>.

Po pitanju ostvarivanja same strukturalne promjene, odnosno transformacije, kao neizostavni uvjet navodi, u Freireovskoj tradiciji, iskreno povjerenje u čovjeka. Zagovara razvoj strategija suzbijanja društvene kontrole informacija koje bi stvorile prilike da informacijski moćni i informacijski nemoćni zamjene uloge.

Iz te pozicije interesantno je vratiti se na Gur-Ze’evljevo predstavljanje Bildunga u momentu kada pojašnjava da takva tradicija obrazovanja ne zagovara postizanje pozicija moći već afinitet spram i potrebu cjeloživotne samokultivacije koja podrazumijeva emancipaciju pojedinca. Slično i Freire u “Pedagogiji potlačenih” upozorava kako prilikom aktivnog angažmana i rada na socijalnoj transformaciji od strane potlačenih (tlačitelji prema Freireu ni ne mogu inicirati transformaciju), potlačeni moraju “osloboditi” tlačitelja; prikazati mu opresivnost njegovih postupaka i učinke dehumanizacije. No, potlačeni u tom trenutku mora raskinuti s igrom potlačivanja i ne smije postati i sam tlačitelj svoga tlačitelja<sup>121</sup>. Utoliko, ni iz

---

<sup>119</sup> Freire kod Hamelink, C. An alternative to news. // Journal of communication. Vol. 26, 4 (1976): 122.

<sup>120</sup> ibid.

<sup>121</sup> Freire, P. Pedagogy of the oppressed. New York; London : Continuum, c.1970.

Freireove pedagogije zapravo ne proizlazi izmjena pozicije moći kakvu je u svome članku evocirao Hamelink. Svijet kakav vidi Freire i kakav promovira Gur-Ze'ev raskida s potrebom osnaživanja pojedinca - oba vida obrazovanja nastoje na tome da osnaženost (za emancipatorno obrazovanje) ne bude privilegija "onih koji su uspjeli" već norma društvenih odnosa.

### **3.1.2. James Elmborg**

Drugi autor kojeg možemo smatrati ključnim za kritičko teorijsko određenje informacijske pismenosti, James Elmborg, 2006. godine objavio je članak pod nazivom „Kritička informacijska pismenost: implikacije za nastavnu praksu“. U nadolazećim godinama bavljenja informacijskom pismošću ovaj članak postaje jedan od najcitiranijih iz ovoga područja. U samome članku<sup>122</sup> Elmborg nastoji sustavnije povezati područja kritičke teorije i informacijske pismenosti. Središnja ideja njegova članka zapravo je ona na koju se nadovezao i Hamelink. Elmborg također nastoji pojasniti kako je potrebno napustiti bankarski koncept obrazovanja u smislu informacijskog transfera te zagovara razvijanje kritičke svijesti kod učenika.

Elmborg tu promjenu filozofije obrazovanja usko povezuje uz promjenu koju sve više osjećaju današnji knjižničari. Naime, knjižničar danas više ne može biti samo *pružatelj usluga* već *aktivni poučavatelj* (engl. educator). Ta promjena ponajviše se osjeća u knjižnicama koje pripadaju obrazovnim ustanovama. Od knjižničara se očekuje da sudjeluju u "reviziji kurikuluma i obrazovnih inicijativa". Problem koji se pojavljuje jest osjećaj knjižničara da tijekom formalnog obrazovanja nisu bili pripremljeni za tu novu ulogu. S druge strane, jasna im je potreba takvog pristupa jer koncept referentne informacijske službe ne može toliko dobro odgovoriti na potrebe korisnika koliko savjetovanje o kurikulumima i nastavne metode. Na informacijsko opismenjavanje se u tom smislu može gledati kao na "dinamični oblik obrazovanja koji je usmjeren na transformaciju života [za razliku od toga da ona predstavlja] Prokrustovu postelju vještina i standarda koje knjižnice stvaraju [kao što je i Kapitzke naglasio] kako bi očuvale vlastiti *status quo*."<sup>123</sup> U području informacijske pismenosti koncepti kritičke pedagogije i kritičke pismenosti prepoznati su zbog svoga potencijala da oblikuju praksu informacijskog opismenjavanja. Elmborg smatra kako kritička pedagogija mijenja način na koji struka odgovora na pitanja kako i zašto obrazovati. Pozivajući se na

---

<sup>122</sup> Elmborg, J. Critical information literacy: implications for instructional practice. *Journal of academic librarianship*. Vol. 32, 2(2006): 192-199.

<sup>123</sup> Pawley kod *ibid.*: 193.

Freire i mlađe kritičke teoretičare Petera McLaren i Henryja Girouxa ističe kako informacijska pismenost sudjeluje u razotkrivanju i promjeni dominantnih ideologija društva. Informacijska pismenost se tu utemeljuje kao kritičko obrazovni koncept i izrazito politička aktivnost. Elmborg ističe kako knjižnice ne mogu zadržati neutralnu poziciju, već će ili prihvatiti dominantnu ideologiju ili joj suprotstavljati alternativne modele<sup>124</sup>.

Prema Freireu<sup>125</sup> zapadnjačko obrazovanje vođeno je ideologijom kapitalizma, dok se znanje tretira kao kulturni i ekonomski kapital. U tom slučaju stjecati znanje znači stjecati bogatstvo. Učionice se konstruiraju kao radna mjesta, a obrazovanje nije priprema za svijet već za rad na tome radnome mjestu. Freireov odgovor na takvo obrazovanje jest razvoj kritičke svijesti kod učenika - napuštanje pristupa u kojem se skupljaju znanja i omogućavanje da učenici prepoznaju i da se suoče sa relevantnim problemima u svijetu. Tek kada će učenicima biti omogućeno da postavljaju pitanja i odgovaraju na njih stvorit će se potrebni preduvjeti za njihovo aktivno uključivanje u društvo. Knjižnica ne može biti u službi njihove pasivizacije, već na temelju demokratskih principa koje često zaziva, mora sudjelovati u produbljivanju njihove kritičke svijesti. Na razini zajednice, različito primjerice od Annemaree Lloyd, Elmborg shvaća knjižničara gotovo kao aktivista u zajednici onih koji uče<sup>126</sup>. Informacijska pismenost u tom smislu uključuje razumijevanje cijelog sustava mišljenja i toka informacija u tom sustavu, kao i sposobnost njegove kritičke evaluacije.

Uloga knjižničara jest voditi korisnike u njihovom intelektualnom razvoju i kritičkom razvoju u procesu humanistički shvaćene koncepcije problemskog učenja. Učenje pritom Elmborg više ne opisuje kao sadržaj već kao putovanje i put, vrlo slično razumijevanju učenja kao misije u okvirima Bildunga. Takvo razumijevanje procesa učenja i obrazovanja kojeg informacijska pismenost facilitira zapravo predstavlja srž pokušaja kritičko teorijskog iznalaženja informacijske pismenosti. Pravi zadatak za Elmborga, nije više toliko definiranje i opisivanje koncepta već razvoj kritičke prakse knjižničarstva u obliku teorijski utemeljenog praxisa<sup>127</sup>.

---

<sup>124</sup> *ibid.*

<sup>125</sup> kod Elmborg, J. Critical information literacy: implications for instructional practice. *Journal of academic librarianship*. Vol. 32, 2(2006).

<sup>126</sup> Harris, B. R. Communities as necessity in information literacy development: challenging the standards. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008).

<sup>127</sup> *ibid.*



### 3.1.3. Andrew Whitworth

Andrew Whitworth kao posljednji autor obuhvaćen ovim pregledom odabran je jer produbljuje Hamelinkovo i Elmborgovo pozicioniranje informacijske pismenosti u okvirima kritičke teorije. Whitworth određuje informacijsku pismenost kao koncept koji treba utemeljiti u kritičkoj društvenoj znanosti. Specifičnost koju je Whitworth prepoznao i uveo već u svojim ranijim razmatranjima<sup>128</sup> informacijske pismenosti jest transformativni potencijal informacijske pismenosti. Iako je transformativnost prisutna i kod drugih autora, razradu toga potencijala započeo je Whitworth uz pomoć radova američkog andragoga Jacka Mezirowa – tvorca transformativne teorije učenja. Prije pojašnjenja kako koncept transformativnosti sudjeluje u najrecentnijim određenjima kritičke informacijske pismenosti potrebno je razložiti perspektivu kritičke društvene znanosti koju Whitworth razrađuje uz pomoć radova Jürgena Habermasa. Na tim temeljima Whitworth je nastojao artikulacije kritičkog i reflektivnog učenja i poučavanja u informacijskoj pismenosti razraditi kao kritičku pedagogiju komunikativne racionalnosti.

Whitworth polazi od rasprave o razvoju kritičke društvene znanosti. U jednom od ranijih djela pod nazivom „Informacijska pretilost“ (engl. Information obesity) predstavlja tri pogleda na društvenu znanost koja se dijakronijski razvijaju – pozitivizam, interpretativizam i kritički pogled. U prilog kritičkoj perspektivi objašnjava kako ona s jedne strane nadilazi isključivost pozitivističke perspektive, dok s druge strane ne zapada u relativizam interpretativizma te izbjegava njegovu nemogućnost uočavanja pozadinskih „uvjeta koji su doprinijeli uspostavljanju pojedinih akcija, pravila i uvjerenja, a koje [onaj koji interpretira ili pak informacijski pismeni akter] nastoji objasniti.“<sup>129</sup> Razrješenje te nemogućnosti ključno je za kritičku informacijsku pismenost; ako ne uočavamo pozadinske uvjete ili sudjelujemo u održavanju ili bi to naše neznanje moglo biti iskorišteno za održavanje statusa quo<sup>130</sup>. To neznanje, izostanak kritičke svijesti u Freireovom smislu, vodi nesposobnosti uočavanja kontradikcija u danim uvjetima.

Whitworth<sup>131</sup> ističe kako pozitivistički pristupi znanosti, pa tako i društvenim znanostima, imaju sve snažniji utjecaj na odluke političkih čimbenika. Štoviše, nastoji

---

<sup>128</sup> Whitworth, A. Information obesity. Oxford; Cambridge; New Delhi : Chandos Publishing, 2009.

<sup>129</sup> Fay, 1975: 83 u ibid.: 117.

<sup>130</sup> Fay, 1975: 83 u ibid.: 118.

<sup>131</sup> Whitworth A. Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education. // Italics. Vol. 5. 1(2006). URL: [http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth\\_final.pdf](http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth_final.pdf) (8.9.2014.).

argumentirati kako politika nestaje i daje prostora zakonodavstvu utemeljenom na principima pozitivističkih znanosti. Smatra da ono što se naziva znanost o javnim politikama (engl. „*policy science*“) ne uvažava izražena „subjektivna mišljenja ljudi i njihove daljnje političke interakcije, već objektivna razmatranja cijene, koristi i učinkovitosti“<sup>132</sup>. Znanstveno znanje nužno je za razrješavanje sve većeg broja političkih i zakonodavnih pitanja. Da bismo bili kadri razumjeti odluke i kontrolirati donositelje odluka moramo razumjeti znanstvena načela i razumjeti znanost kao društvenu praksu. Potrebu takvog razumijevanja znanosti treba proširiti i na domenu Whitworthova zagovora kritičke društvene znanosti. On upućuje na to kako današnje društvo ima potrebu za kritičko reflektivnim pristupom razumijevanju stvarnosti - onim koji bi se mogao uhvatiti ukoštac s manipulativnim tendencijama, suočiti s novim i nepredvidivim i učiniti pojedinca aktivnim sudionikom društvenoga razvoja.

Upravo je prijevod teorijskih razmatranja kritičke informacijske pismenosti u konkretnu aktivnost i praksu jedan od temeljnih Whitworthovih fokusa. Pri tom se oslanja na teoriju komunikativne akcije Jürgena Habermasa. Kako Whitworth izlaže, Habermas je tvrdio da opravdanje akcije ne mora nužno biti ono „instrumentalno i prema tome kontrolirajuće“<sup>133</sup>. To drugačije opravdanje koje naziva komunikativnom racionalnošću ostvaruje se na intersubjektivnoj razini za razliku od objektivne ili subjektivne u okvirima pozitivističkih i interpretativističkih pristupa. Konačni cilj komunikativne akcije jest postizanje konsenzusa. Taj se konsenzus odnosi na značenja koja se uspostavljaju na razini zajednica kao i aktivnosti koje te zajednice poduzimaju. Karakteristika je tih aktivnosti da su usmjerene na otpor od potencijalnih tendencija dehumanizacije. Važnost te dimenzije djelovanja jest u tome što dehumanizacija „umanjuje sposobnost i prava zajednica i pojedinaca da participiraju u odlukama koje se odnose na njihove živote, pri čemu se informacijama (kako i pristupu informacijama) nastoji sustavno manipulirati“<sup>134</sup>, a njihov sadržaj izvrtati s ciljem kontrole.

Sagleda li se u cjelini Whitworthov pristup određenju informacijske pismenosti vidljivo je da je njegovo polazište fenomenografsko. U obrazovnom smislu<sup>135</sup>, on polazi (a to

---

<sup>132</sup> *ibid.*: 2.

<sup>133</sup> Whitworth, A. *Information obesity*. Oxford; Cambridge; New Delhi : Chandos Publishing, 2009: 124.

<sup>134</sup> Jacobs, H. *Information literacy and reflective pedagogical practice*. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008): 122.

<sup>135</sup> Ovaj se dio Whitworthova pogleda odnosi na, a to je vidljivo i u njegovim kasnijim radovima, utjecajni rad Christine Bruce te njen koncept informiranog učenja i relacijskog shvaćanja informacijske pismenosti. Pregled tih koncepata dostupan je u pozvanom govoru kojeg je Bruce održala na konferenciji ECIL (i.e. European Conference on Information Literacy) održanoj 2013. godine u Istanbulu.

je pristup koji u svome članku<sup>136</sup> naglašava i Heidi Jacobs) od implicitnog znanja, priča i znanja o povijesti koje može probuditi kritičku svijest i mišljenje i upravo zbog toga direktnoga suočavanja može potaknuti pojedince da reflektiraju nad vlastitim točkama gledišta<sup>137</sup>. No, kako naglašava u „Informacijskoj pretilosti“<sup>138</sup> kada raspravlja o poduci o informacijskim i komunikacijskim tehnologijama, promjena točke gledišta neće biti dovoljna da bi se učenik mogao kasnije suočiti sa stvarnim preprekama na koje će naići u radu, učenju, građanskoj participaciji i sl. odnosno s preprekama kada će se htjeti oduprijeti kolonizirajućim učincima informacijske zasićenosti. Tražeći alternativu, na pragu Freire i Mezirowa, koncijentizacije i transformativnosti, Whitworth preuzima onaj metodički aspekt tih dviju teorija – problemsko učenje tj. na problemima temeljeno učenje (engl. problem based learning). U Freireovoj tradiciji problemsko učenje pridonijet će razotkrivanju ekonomskih, socijalnih i političkih kontradikcija u okruženju pojedinca, dok će iz Mezirowljeve perspektive aspekt transformativnosti pridonijeti ne samo promjeni točki gledišta već i načina na koji pojedinac stvara značenja – njegove navike uma i opći referentni značenjski okvir.

U oba slučaja govorimo o autonomnom kritičkom mišljenju. Takvo je mišljenje samo po sebi iznimno zahtjevno, stoga je važno razumjeti da se ono razvija tek pred kraj kognitivnog razvoja. Ono nosi psihološke i organizacijske rizike jer zahtjeva propitivanje čovjekovih temeljnih pretpostavki, dok s druge strane postojeće kognitivne strukture potiskuju potrebu za propitivanjem i promjenama. Upravo zbog toga otpora koji pruža ono već naučeno i ustaljeno, intelektualne strukture čovjeka stvorene kroz dotadašnje procese obrazovanja nisu same po sebi pripremljene za kritičko mišljenje<sup>139</sup>.

Problemsko učenje podrazumijeva kritičko mišljenje jer često vodi postavljanju hipoteza koje propituju ono postojeće tj. na temelju njega su ljudi zapravo u mogućnosti detektirati probleme. Whitworth temelje učenja u informacijskoj pismenosti vidi kroz akcijsku teoriju koja se nalazi i u osnovama transformativnog učenja. Problemsko učenje opisuje se kao složen intelektualni proces koji uključuje koordinaciju određenog broja zahtjevnih i međusobno povezanih vještina:

---

<sup>136</sup> Jacobs, H. Information literacy and reflective pedagogical practice. // Journal of academic librarianship. Vol. 34, 3(2008).

<sup>137</sup> Pojam točka gledišta ovdje je shvaćen u smislu njegova teorijskog određenja kakvo je ponudio Jack Mezirow u okvirima teorije transformativnog učenja.

<sup>138</sup> Whitworth, A. Information obesity. Oxford; Cambridge; New Delhi : Chandos Publishing, 2009.

<sup>139</sup> Mezirow, 1990 u Whitworth, A. Information obesity. Oxford; Cambridge; New Delhi : Chandos Publishing, 2009.

- vještine razumijevanja i reprezentacije problema (pritom identificirajući vrstu informacija koja je potrebna za njegovo rješavanje)

- vještine prikupljanja i organiziranja relevantnih informacija

- vještinu stvaranja i upravljanja planom akcije ili strategijom

- promišljanje, vještinu provjeravanja hipoteza i donošenje odluka kao i

- korištenje alata koji pomažu pri rješavanju problema<sup>140</sup>.

Problemsko učenje zbiva se u dinamičnim okružjima i to obično tamo gdje se problem i pojavio. Ono zahtjeva mogućnost planiranja, mogućnost da pojedinac pretpostavi potencijalne situacije i da integrira postojeće znanje u te nove situacije. Problemsko učenje, kao i akcijski pristup učenju, zahtjeva fleksibilnost. To dovodi do tzv. cikličkog i iterativnog pristupa. U takvom pristupu jasno je da se rješenja pojedinih problema nužno neće pronaći istog trenutka kada se poduzme prva analiza problema. Ono dakle pretpostavlja problemsku slojevitost i složenost. Usto, problemsko učenje je pristup u kojem je moguće i da rješenja koja primijenimo i aktivnosti koje poduzimamo neće biti trajno rješenje (bilo zbog prirode problema ili dr.). Stoga se Whitworth slaže s takvim pristupom i dodaje da je nužna kontinuirana revizija i primijenjenih rješenja, ali i samog procesa putem kojeg smo došli do njih. Napominje kako bi takva revizija mogla biti komunikativno racionalna samo ako je poduzeta od istih ljudi koji su i stvorili rješenje - odnosno može se poduzeti samo interno, iz akcijskog sustava.<sup>141</sup> Internost revizije važna je zbog toga što će izvanjsko vrednovanje propustiti uvidjeti proces stvaranja konsenzusa o primijenjenim rješenjima i nužno će primijeniti izvanjske dekontekstualizirane kriterije koji odgovaraju tek instrumentalnoj svrsi izvanjskoga mjeritelja.

Glavna je prepreka široj obrazovnoj primjeni problemskoga učenja to što se ne može očekivati da djeca (kao ni svi odrasli) mogu zaista učiti na takav način i primjenjivati potrebne strategije filtriranja informacija bez obzira na stupanj njihova kognitivnog razvoja<sup>142</sup>. No, Whitworth postavlja pitanje: Ako je točno da pred pojedincima postoje takva kognitivna ograničenja, odnosi li se ona i na skupine? Mogu li skupine nadići taj problem? Prateći Wengerovu „Socijalnu teoriju učenja“ zaključuje da se jedan akcijski sustav koji proces

---

<sup>140</sup> Whitebread u McFarlane, 1997: 17 u Whitworth, A. Information obesity. Oxford; Cambridge; New Delhi : Chandos Publishing, 2009.

<sup>141</sup> Whitworth, A. Information obesity. Oxford; Cambridge; New Delhi : Chandos Publishing, 2009.

<sup>142</sup> ibid.

donošenja odluka vidi kao iterativni, kontinuirano revidiran proces može nositi s tom razinom kompleksnosti. Pojedinci koji čine zajednice u njih dolaze s različitim konstelacijama vještina i razinom kognitivnog razvoja, pa se eventualni nedostaci u najboljem slučaju kompenziraju, a razmjena informacija i ideja potencijalno stvara mogućnost za višeperspektivna dublja razmatranja problema. Akcijskim učenjem u zajednicama prakse prema Wengerovoj teoriji moguće je i razriješiti problem razvoja i primjene primjerenih strategija filtriranja informacija. Ono zahtjeva da pojedinci oblikuju osobne teorije akcije koje prolaze proces kontinuirane revizije kroz akciju i angažman u rješavanju problema. Takve bi teorije trebale služiti kao kriteriji filtriranja koje djeluju na razini zajednice<sup>143</sup>. One u sebi nose i kritički potencijal. Kako Whitworth kaže u jednom od recentnijih radova: „problemsko učenje ne zahtjeva od učenika da samo prate obrasce pretraživanja informacija već ih usmjerava i na to da uče i o potencijalnim nedostacima tih obrazaca“<sup>144</sup>.

Whitworthova posljednja poveznica prema transformativnom učenju zbiva se kada u „Informacijskoj pretilosti“<sup>145</sup> tvrdi da je potrebno „poučavati procesuiranje teksta, a ne programe poput MS Word-a“ čime ukazuje na razliku da nam je potrebno znanje kao orijentacija. Slikovito govori da je to ono znanje koje kognitivno penetrira i prožima. To dodatno razrađuje prema jednom aspektu transformativnosti: „Tehnologije se mijenjaju korištenjem. Aktivno korištenje - značenje alata, a ne samo unaprijed prepisani alati, već odabir onih primjerenih iz široke ekologije resursa - i produkcija informacija esencijalne su strategije poučavanja“<sup>146</sup>. S obzirom na Whitworthov pristup problemskom učenju resursi su ovdje shvaćeni kao oni koji se transformiraju prilikom bavljenja problemom - to nisu resursi koje uzimamo i koristimo kao gotove primjenjive proizvode, već koji se oblikuju u primjeni za svrhu pojedinog suočavanja s problemskim situacijama<sup>147</sup>. To zahtjeva da učenik razumije pozadinske principe tih resursa - bilo da se tu radi o nekom tekstualnom procesoru poput MS Worda ili pak drugim informacijskim izvorima ili alatima.

Whitworth na temelju toga primjera pokazuje kako preuzima ideju transformacije koja je kontekstualizirana i usmjerena na promjenu resursa. Iz primjera se možda ne može jasno iščitati Mezirowljeva perspektiva da je transformacija ipak osobna. Mezirowljevim riječima,

---

<sup>143</sup> *ibid.*

<sup>144</sup> Whitworth, A. The reflective information literacy educator. // *Nordic journal of information literacy in higher education*. Vol. 4, 1(2012): 8.

<sup>145</sup> Whitworth, A. *Information obesity*. Oxford; Cambridge; New Delhi : Chandos Publishing, 2009: 160.

<sup>146</sup> *ibid.*: 163.

<sup>147</sup> *ibid.*

Whitworth u njoj vidi, a to je važno i za svrhu informacijske pismenosti: „način na koji kontroliramo naša iskustva“<sup>148</sup> tako da postajemo autonomni kroz razumijevanje pozadinskih pretpostavki i uvođenjem promjena u svoju praksu, mišljenje i razumijevanje.<sup>149</sup> Jasno je da za ovakvo učenje učenik mora posjedovati relevantne informacije. Ono zahtjeva praksu informacijske pismenosti shvaćenu u smislu da „pojedinaac mora biti osposobljen pristupiti [informacijama i] informacijskim izvorima, odabrati ih, kritički evaluirati te iz takvih oblika interakcije iznijeti novo znanje ili postojeća produbiti i proširiti“<sup>150</sup>.

3.1.3.1. Namjerna digresija prema transformativnom obrazovanju - zajednički problemi informacijske pismenosti i teorije transformativnog učenja

Whitworthovo inicijalno shvaćanje transformativnosti bilo je povezano uz problemsko učenje, metodički aspekt poučavanja o informacijskim i komunikacijskim tehnologijama. No, prave poveznice informacijske pismenosti i transformativnih pristupa tek treba povući. U razmatranju transformativnih pristupa obrazovanju otkrivaju se dvije perspektive. Ona Freireova usmjerena na socijalnu transformaciju i ona Mezirowljeva usmjerena na osobnu transformaciju. U sljedećim odlomcima razmotrit će se primjerenost pojedine perspektive svrsi kritičke informacijske pismenosti, no također će dio razmatranja biti usmjeren na zajedničke probleme koje na konceptualnoj razini dijele informacijska pismenost i teorija transformativnog učenja.

To razmatranje, stoga, treba započeti definicijama i određenjem transformativnog učenja u tradiciji Jacka Mezirowa. Transformativno učenje „opis je procesa učenja kojim se subjekt pomiče od neistraživajućeg načina mišljenja prema onome načinu koji se temelji na istraživajućem i kritičko reflektivnom pristupu koji povratno omogućuje pouzdaniji način interpretacije značenja“<sup>151</sup>. U okvirima teorije transformativnog učenja, a na pragu Freireove pedagogije, ne postoje „očekivani ishodi učenja“ i time ono izbjegava preskripciju implicitne svrhe ili konačnih ciljeva procesa učenja. Ukratko, „odnosi se na reviziju struktura značenja stečenih kroz iskustvo, a koje se objašnjava teorijom transformacije perspektive“<sup>152</sup>.

---

<sup>148</sup> Mezirow, 1990 u *ibid.*: 177.

<sup>149</sup> Kahn; Baume u *ibid.*: 177.

<sup>150</sup> Špiranec, S.; Banek Zorica, M. *Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta*. Zagreb : Zavod za informacijske studije, 2008: 106.

<sup>151</sup> Mezirow, J. *Transformative learning as discourse*. // *Journal of transformative education*. Vol. 1, 1(2003): 59.

<sup>152</sup> Mezirow, J.: *Transformation Theory - Postmodern Issues*. // *40<sup>th</sup> Annual AERC Proceedings*. 1999. URL: <http://www.adulterc.org/Proceedings/1999/99mezirow.htm> (9.9.2014.).

Proklamirani cilj teorije transformativnog učenja jest osnažiti za autonomno mišljenje putem promjena u tzv. referentnom okviru i paradigmatu pojedinca. Referentni okviri mogu postati problematični ukoliko ih se uzima zdravo za gotovo - oni su „setovi ustaljenih pretpostavki i očekivanja (a čine ih navike uma, perspektive sadržane u značenjima, nazori)“<sup>153</sup>. Transformativno učenje teorija je o obrazovanju odraslih te pretpostavlja da je osoba koja uči postigla odgovarajuću razinu kognitivnog razvoja. To je ujedno i jedan od razloga zašto Mezirow ističe da teorija opisuje idealne situacije. Transformativno učenje „ocrtava optimalne uvjete učinkovitog diskursa i smatra da ti isti optimalni („idealni“) uvjeti učenja čine optimum u svim kulturama koje žele poticati transformativno učenje“<sup>154</sup>.

Strukture značenja na koje se nastoji djelovati putem transformativnog učenja zapravo su spoj značenjskih shema (engl. meaning schemes) i perspektiva značenja. Značenjske sheme „čine specifična znanja, uvjerenja, vrijednosni sudovi i osjećaji koji tvore interpretacije iskustva“<sup>155</sup>. Ukratko, perspektiva značenja čini opći referentni okvir (pogled na svijet), odnosno osobnu paradigmatu koju čine manji dijelovi tj. značenjske sheme<sup>156</sup>. Opći referentni okvir prema Mezirowu ima dvije dimenzije: navike uma i točke gledišta. Točke gledišta su ono što oblikuje pojedinu interpretaciju. Navike uma se izražavaju putem točki gledišta. Navike uma su općeniti, apstraktni, orijentirajući, uobičajeni načini mišljenja, osjećanja i djelovanja koje usmjeravaju naše pretpostavke.“<sup>157</sup>.

Mezirowljevo određenje transformativne teorije učenja bavi se onime o čemu se u kritičkoj informacijskoj pismenosti treba postati informacijski pismen. Bavi se, dakle sadržajem referentnih okvira koje uzimamo zdravo za gotovo te koje često oblikujemo bez kritičkog preispitivanja. Mezirow tu nabroja: „ustaljeni međusobni odnosi, političke orijentacije, kulturna pristranost, ideologije, kognitivne sheme, stereotipni stavovi i prakse, profesionalne navike uma, religijske doktrine, moralne i etičke norme, psihologijske preferencije i sheme, znanstvene i matematičke paradigmatu, paradigmatu u lingvistici i društvenim znanostima, estetičke vrijednosti i standardi“<sup>158</sup>. Kada se pojedine odnose,

---

<sup>153</sup> Mezirow, J. Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*. Vol. 1, 1(2003): 58.

<sup>154</sup> Mezirow, J.: *Transformation Theory - Postmodern Issues*. // 40<sup>th</sup> Annual AERC Proceedings. 1999. URL: <http://www.adulterc.org/Proceedings/1999/99mezirow.htm> (9.9.2014.).

<sup>155</sup> Mezirow, 1991 u Taylor, E. W. *The theory and practice of transformative learning: a critical review*. ERIC, Information series, 374(1998): 6.

<sup>156</sup> *ibid.*

<sup>157</sup> *ibid.*: 2.

<sup>158</sup> Mezirow, J. Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*. Vol. 1, 1(2003): 58.

paradigme i sl. uzima zdravo za gotovo i uvidi potreba njihove transformacije Mezirow pretpostavlja da ih pojedinac mora moći biti kadar kritički razmotriti. Transformacija kulturnih i psiholoških ograničenja općega referentnog okvira trebala bi proći kroz subjektivnu promjenu značenja (engl. subjective reframing), odnosno kritičku samorefleksiju nad pretpostavkama.

U usporedbi teorijskih temelja transformativnog učenja moguće je uočiti sličnosti s teorijskim temeljima kritičke informacijske pismenosti (kako iz Whitworthove tako i Elmborgove perspektive). Transformativno učenje također je djelomično utemeljeno na Habermasovom konceptu komunikativnog učenja i Freireovom konceptu koncijentizacije. Treći temelj transformativnog učenja, koji nije doživio toliko teorijskog razmatranja u okvirima informacijske pismenosti, jest Kuhnov koncept paradigme koji je ponajviše utjecao na Mezirowljevo definiranje pojma referentnog okvira. „Komunikativno učenje se odnosi na razumijevanje onoga što netko misli [i.e. značenja koja želi prenijeti,] kada komunicira s drugom osobom. To razumijevanje uključuje svijest o pretpostavkama, namjerama i kvalifikacijama osobe koja ih komunicira.“<sup>159</sup>. To je shvaćanje razotkrivanja značenja posebno važno. Naime, Mezirow govori o razotkrivanju značenja koje cilja na nepovoljne učinke različitih epistemičkih, psiholoških i sociolingvističkih kontradikcija. To je razotkrivanje u određenoj mjeri drugačije od onoga Freireovog koje se odnosi na razotkrivanje ekonomskih, političkih i socioloških kontradikcija putem koncijentizacije.

Upravo je u ovom trenutku onda važno sagledati i taj drugi vid transformativnog obrazovanja i utjecaj koji bi te razlike mogle imati na zasnivanje kritičke informacijske pismenosti. Drugačiji pogledi na transformativno obrazovanje potakli su i internu kritiku Mezirowljeva koncepta transformativnog učenja. Taylor kao jedan od relevantnijih teoretičara i kritičara teorije iznio je niz kritika na račun transformativnog učenja. Dvije ključne na koje se treba između ostalih osvrnuti su: naglasak teorije na osobnu transformaciju te inherentno pozitivna orijentacije same teorije.

Taylor<sup>160</sup> pojašnjava da se koncept Jacka Mezirowa više bavi osobnom transformacijom za razliku od socijalne transformacije koja je karakteristika Freireove pedagogije. Transformacija dakle ili znači promjenu u pojedincu ili promjenu u društvu. Taylor nadalje pojašnjava da dok Mezirow pronalazi određene sličnosti s Freireovim

---

<sup>159</sup> Mezirow, J. Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*. Vol. 1, 1(2003): 60.

<sup>160</sup> Taylor, E. W. The theory and practice of transformative learning: a critical review. ERIC, Information series, 374(1998).



senzibilitetom spram kritičke refleksije ne preuzima neke druge ključne aspekte njegovih teorija kao npr. ideju praxisa - teorijski utemeljene i kontinuirano revidirane prakse koja je centralna u onome što bismo mogli pripisati Freirovom razumijevanju transformativnosti. Zanimarivanje socijalnog Taylor pronalazi i u teorijskim temeljima koncepta. To se prvenstveno odnosi na kritiku da Mezirow nije razriješio u potpunosti onaj „konceptualni prtljag“ koji dolazi s utemeljenjem transformativne teorije u Habermasovoj teoriji komunikativne akcije. Tu se ponajviše kritizira činjenica da ne objašnjava društveni utjecaj procesa transformacije perspektive kao ni njen odnos sa socijalnom promjenom i socijalnom akcijom koju pak kritičari prozivaju krucijalnim aspektom Habermasove filozofije<sup>161</sup>.

Na tu se kritiku Mezirow kasnije osvrnuo navodeći da odabir socijalne akcije treba ostati u rukama pojedinca te da je individualna transformacija zasebni entitet od sociokulturne transformacije. Ovdje je potrebno vratiti se informacijskoj pismenosti koja ovu unutrašnju debatu transformativnog učenja razmatra i sama za sebe. Naime, Whitworth se u svome pokušaju da opiše transformativni pristup informacijskom opismenjavanju oslanja na ruskog autora Bakhtina koji opisuje važnost intersubjektivnog oblikovanja znanja. „Istina se ne rađa niti se nalazi u glavi jednoga pojedinca, ona se rađa između ljudi koji kolektivno traže istinu, u procesu njihove dijaloške interakcije.“<sup>162</sup>. Stoga, suprotno od toga kako Mezirow pojašnjava mogućnost da pojedinac odabire želi li djelovati u socijalnom smislu, Bakhtinovo tumačenje sugerira da će informacijska pismenost koja nastoji osnažiti ljude za transformativnu akciju nužno podrazumijevati intersubjektivnost, a da će samo informacijsko opismenjavanje biti dijaloško. Taj pojam situiranosti koji Bakhtin zapravo pojašnjava nije izgubljen ni u poimanju *Bildunga* kod spomenutih kritičkih teoretičara Frankfurtske škole. Zanimljivo je, a možda ukazuje i na kontradikciju, da usprkos tome Mezirow postulira transformativno učenje kao izrazito intersubjektivnu aktivnost. No, isto tako u perspektivi daljnjega razvoja teorije transformativnog učenja potrebno je razmotriti postoje li osobne transformacije koje mogu izbjeći vlastiti utjecaj koji imaju na društvo uzevši da se nužno zbivaju u nekom kontekstu i to pogotovo ako se uzme u obzir da je „transformativni“ učenik taj koji može odabrati želi li socijalno djelovati. Ipak, treba se i zapitati kakav je to osobni ili osobenjački pothvat transformacije koji nema za cilj ili čak dužnost razmatranja djelovanja koje potencijalno

---

<sup>161</sup> *ibid.*

<sup>162</sup> Bakhtin u Whitworth, A.: *Nurturing information landscapes: networks, information literacy and the need for a critical phenomenography.* // *Proceedings of the 9<sup>th</sup> International conference of networked learning / uredili Bayne, S.; Jones, C.; de Laat, M.; Ryberg, T.; Sinclair, C.* 2014.

proizlazi iz usmjerenja njegove transformacije? Je li to zaista opis autonomnog karaktera ili prikrivena alijenacija?

Drugi značajniji dio Taylorove kritike transformativnog učenja (inherentno pozitivna orijentacija teorije) treba započeti uvidom u odgovor koji Mezirow šalje postmodernističkoj kritici njegove teorije. Postmodernistička kritika transformativnog učenja usmjerava se na metanarative emancipacije, obrazovanja, autonomije itd. kao koncepte koji se vrlo često koriste u okvirima transformativnog učenja. Mezirow priznaje da transformativno učenje u tome mora paziti da ne *padne u vlastitu zamku*. Kao onaj koji je autonoman, transformativni mislioc odbacuje mogućnost „da pojam emancipacije [ili bilo koji drugi veliki narativ] postane potraga za izvjesnošću i kontrolom kroz definitivno znanje, totalizirajuća pojašnjenja ili eliminaciju različitosti“<sup>163</sup>. No, on ih naprosto slijepo ne odbacuje, već „nastoji redefinirati njihovo značenje u suvremenom kontekstu obrazovanja odraslih“<sup>164</sup>. I ta redefinicija nastoji razotkriti i transformirati ono što je dominantno, definitivno, isključujuće i uzeto zdravo za gotovo. Kako se nadalje pojašnjava, transformativno učenje „nije pomak od lažnog uvjerenja prema istinitom već od neispitivanja do kritičkog preispitivanja uvjerenja“<sup>165</sup> pri čemu se također oslanjamo na princip falsifikacije. Taj komadić argumentacije o odnosu transformativnog učenja spram narativa, a koji se poklapa s rekonstruktivističkom pozicijom kritičke teorije dobar je uvod u problem inherentno pozitivne orijentacije same teorije. Taylor se pritom osvrće na autore koji su zamijetili „nepreispitanu dobrotu slobode“ koja romantizira pojam slobode od bilo kakvih ograničenja, a koja je prisutna i u Freireovom i Mezirowljevom konceptu. Ti su autori zainteresirani za „puteve učenja koji se često nalaze izvan onoga što se opisuje kao ispravno, dobro i lijepo, no koji nisu ništa manje poticajni za traženje novih uvida i razmatranja vlastitih svrha, vrijednosti, uvjerenja, osjećaja, dispozicija i sudova“<sup>166</sup>. Iz toga proizlazi sljedeće pitanje: Ako transformativno obrazovanje ne nudi konačne odgovore, ne bi trebalo pratiti ni jedan veliki narativ i način je stjecanja uvida u istinitija razumijevanja koja se stječu kultivacijom kritičke svijesti može li ono onda izbjeći istražiti i ona ne-etična, ilegalna iskustva i iskustva koja odstupaju od normi, a koja ipak predstavljaju transformativna iskustva

---

<sup>163</sup> Mezirow, J.: Transformation Theory - Postmodern Issues. // 40<sup>th</sup> Annual AERC Proceedings. 1999. URL: <http://www.adulterc.org/Proceedings/1999/99mezirow.htm> (8.9.2014.).

<sup>164</sup> *ibid.*

<sup>165</sup> *ibid.*

<sup>166</sup> Naughton; Shied 2010: 338 kod Taylor, E. W.: A theory in progress? : issues in transformative learning theory. European journal for research on the education and learning of adults. Vol. 4, 1(2013).

učenja? To pitanje govori o tome kako pozitivna orijentacija možda neće obuhvatiti i nastojati opisati cjelinu transformativnih iskustava učenja.

Sljedeće pitanje koje se nameće jest može li se ista kritika primijeniti i na koncept informacijske pismenosti? Ili da ga se preciznije postavi, je li dehumanizirajuća informacijska pismenost moguća? Kako je Christine Bruce<sup>167</sup> zamijetila informacijska pismenost može se koristiti i za dobro i za ono loše. S druge strane, definicije kao ona koju je popularizirao ACRL navodi kako je informacijski pismena praksa ona koja je ujedno etička i legalna. Znači li to da fenomen informacijske pismenosti nije prisutan ako je opažena praksa informacijske pismenosti neetična i ilegalna? U fenomenografskim istraživanjima upravo bi ovakva vrsta varijacije mogla biti najinformativnija u vezi s praksama informacijske pismenosti koje dovode do socijalne transformacije. Nadalje, i Whitworth<sup>168</sup> je, krenuvši Hamelinkovim stopama, primijetio da se pismenost može koristiti kao alat opresije, odnosno tu upravo i opisuje jedan od mogućih puteva informacijskih praksi koje se nalaze izvan etičkog, dobrog, očekivanog i preskribiranog. Najzanimljivija je ipak mogućnost da se među njima nalaze nemapirane one najkreativnije prakse koje su usmjerene prema transformaciji opresivnih elemenata stvarnosti, ali koje je nastoje ostvariti izvan okvira društveno prihvatljivog.

Iako ova potonja misao nije eksplicitno dio Whitworthova promišljanja ona dobro opisuje njegov recentni pokušaj promicanja kritičke u radikalnu informacijsku pismenost. Radikalizirati informacijsku pismenost značilo bi naposljetku zaista i transformativno djelovati. Polazeći od pojma informacijske prakse i nastavljujući se na promišljanje informacijske pismenosti u okvirima prikazanih teorijskih perspektiva, radikalni pristup prema Whitworthu odnosi se na onaj dio praksi koje se odnose na pitanje autoriteta. To su prakse koje „skrutiniziraju, te po potrebi mijenjaju i preraspodjeljuju, posjed autoriteta“<sup>169</sup> u nekom informacijskom okruženju. Predlaže nastavnu metodologiju izvedenu iz kritičke fenomenografije koja bi zbog upućivanja učenika na varijacije u doživljavanju nekog fenomena imala konscijentizacijsku ulogu. Pritom bi se kod učenika trebala razviti svijest o

---

<sup>167</sup> Bruce, C. Information literacy research and practice: an experiential perspective. // Worldwide commonalities and challenges in information literacy research and practice / uredili Kurbanoglu, S. et al. CCIS. Vol. 397. Heidelberg : Springer, 2013.

<sup>168</sup> Bakhtin u Whitworth, A. Nurturing information landscapes: networks, information literacy and the need for a critical phenomenography. // Proceedings of the 9<sup>th</sup> International conference of networked learning / uredili Bayne, S.; Jones, C.; de Laat, M.; Ryberg, T.; Sinclair, C. Heidelberg : Springer, 2014.

<sup>169</sup> Whitworth, A. Nurturing information landscapes: networks, information literacy and the need for a critical phenomenography. // Proceedings of the 9<sup>th</sup> International conference of networked learning / uredili Bayne, S.; Jones, C.; de Laat, M.; Ryberg, T.; Sinclair, C. Heidelberg : Springer, 2014. Str. 327.

tome kako se zbog međugre nositelja autoriteta i moći, pojedine varijacije ne smatraju jednakima ili kako je već bilo rečeno leže izvan prihvatljivoga, legalnog ili etičnog.

Zaključno za Whitworthovo razmatranje, kritika ovakvog pristupa kao neznanstvenog pridonijela je marginalizaciji kritičko teorijskih pristupa ne samo u području informacijske pismenosti već i u obrazovanju općenito. Transformacija za Whitwortha u sebi nosi i potencijal da konstituiraju drugačije normativne kriterije u znanosti, kritičnost koju potiče dio je definicije znanstvenog znanja: „znanstvena objektivnost nije nešto što je moguće osigurati primjenom nekog logičkog dokaza [...] objektivnost nije tek naivna vjera u neutralnost koliko zajednički intersubjektivni dogovor o normama uvida i standardima racionalnosti koji omogućuju da se teorije može kritički preispitati bez intervencije subjektivne pristranosti i osobnih predrasuda<sup>170</sup>. Takva vrsta objektivnosti nije više samo filozofijska već i praktička pozicija jer ne pretpostavlja legitimitet autoriteta već ga kontinuirano preispituje.

---

<sup>170</sup> Whitworth, A. Nurturing information landscapes: networks, information literacy and the need for a critical phenomenography. // Proceedings of the 9<sup>th</sup> International conference of networked learning / uredili Bayne, S.; Jones, C.; de Laat, M.; Ryberg, T.; Sinclair, C. Heidelberg : Springer, 2014. Str. 327.

#### 4. ZAKLJUČAK

Na početku cilj ovoga rada definiran je kao kritičko pedagoško iznalaženje koncepta informacijske pismenosti. U tu svrhu sam koncept potrebno je definirati. U otkrivanju definicije informacijske pismenosti vidljivo je kako ne postoji jedna definicija, već se ona oblikuje s obzirom na svrhu koja se konceptu dodjeljuje i kontekst u kojem se praksa informacijske pismenosti ostvaruje. Koncept informacijske pismenosti postaje sve važniji na globalnoj sceni promišljanja obrazovnih sustava. Takvu poziciju osigurava mu ponajprije njegov uspjeh u redefiniranju obilježja funkcionalne pismenosti za kontekst suvremenog informacijskog društva. U okvirima koncepta funkcionalistički temelj informacijske pismenosti precizno je opisan. Informacijska pismenost jesu sposobnosti definiranja informacijske potrebe, pronalaženja, evaluacije i korištenja informacija. Ona predstavlja nadgradnju tradicionalnih pismenosti - čitanja, pisanja (i računanja). No, u taj se koncept može mnogošto upisati te se ponekad čini da je informacijska pismenost još jedna teorija svega ili čak teorija koječega. Potreba za kritičko teorijskim, a posljedično i kritičko pedagoškim iznalaženjem koncepta oblikuje se zbog ograničenja koje puko funkcionalistički pristupi upisuju u koncepte pismenosti i informacijske pismenosti. Takvo iznalaženje nudi i osnovu, ne za ograničavanje, već za postavljanje općeg filozofijskog okvira u kojem je moguće informacijsku pismenost misliti šire od pozitivističkog, kompetencijskog i/ili funkcionalističkog pristupa, a da se koncept ipak može obraniti od nekritičkog usvajanja inih više ili manje dorečenih konceptualizacija o tome što bi u svojoj srži informacijska pismenost trebala biti ili mogla postati.

Kao što su brojni autori iz područja informacijske pismenosti pokušali naglasiti, setovi vještina nedovoljni su da bi se odgovorilo na potrebu istraživanja, razumijevanja i promjene u subjektivno i intersubjektivno konstruiranim strukturama značenja. Različita teorijska nastojanja poput opisane fenomenografske, sociokulturne perspektive i perspektive analize diskursa postavile su temelje za alternativno poimanje informacijske pismenosti. Na tim temeljima oblikuje se suvremeno poimanje kritičke informacijske pismenosti koje proširuje pojam tako da ono kritičko postaje integralni dio suočavanja subjekta s informacijom. Kritičko tada nije tek jedna od dimenzija koju treba negdje po strani imati na umu dok se nastojimo ponašati informacijski pismeno prema unaprijed određenim strogim standardima o tome što čini informacijsku pismenost, pomno trenirajući i uvježbavajući do automatizacije radnog postupka.

Upravo u trenutku kada se pitamo „kako“, ključnije za određenje informacijske pismenosti postaje njeno pedagojsko tj. kritičko pedagojsko promišljanje. U tom određenju informacijska pismenost jest prije svega koncept o samoobrazovanju. Prikaz ideje Bildunga, koji predstavlja temeljno određenje obrazovanja (a kojeg vidi kao trajni proces samokultivacije), traži da se njegove odrednice iznova otkriju, ili čak priznaju, u okvirima koncepata poput informacijske pismenosti ili transformativnog obrazovanja, dok se sam koncept redefinira za kontekst suvremenog društva. Takva situacija ukazuje i na potrebu daljnje analize konceptualnog poklapanja triju koncepata, kao i analize problema s kojima se susreću. Kritičko u obliku refleksije i samorefleksije u Bildungu ima težinu moralnoga imperativa. Drugim riječima, postavimo li informacijsku pismenost u okvirima Bildunga proizlazi da ne možemo djelovati informacijski pismeno, a da pritom kritički ne djelujemo. S druge strane, što više širimo koncept kritičke informacijske pismenosti to se više čini da on buja prema tome da obuhvati sliku čovjeka kao emancipirane tj. samoodređujuće individualnosti. To mišljenje ne zagovara individualizam; razumije da sve obrazuje te stoga nije dekontekstualizirano, već pristaje uz čovjeka koji se, na pragu Hentiga, pita koja su mi svojstva i sposobnosti, vrline i kvalifikacije potrebne u današnjem svijetu?

U sadržajnom smislu, sljedeći Whitwortha, ono što informacijska pismenost jest iscrpljuje se u varijacijama iskustava informacijske pismenosti, odnosno u varijacijama primijenjenih praksi informacijske pismenosti u nastojanju problematizacije. Ovdje je uz pojam problematizacije izostavljeno određenje njena objekta, jer je ono što se problematizira na informacijski pismen način - objekt učenja, određeno specifičnim svrhama koje se oblikuju za pojedine kontekste. Također, u kritičko pedagojskom smislu problematizacija je ključ na problemima temeljenog učenja koje predstavlja glavno pedagoško rješenje pitanja o tome kako poučavati na kritičko pedagojski način. Problematizacija nije tek puko sklanjanje problema na putu do nekog unaprijed ili pak izvanjski definiranog cilja, ona je onaj iterativni ciklički pristup iskušavanja rješenja kao i promišljanje, mijenjanje cilja u slučaju da je sam problem koji se nastoji riješiti promašen.

Na kraju, osvrnemo li se na poveznice informacijske pismenosti i transformativnog učenja u Mezirowljevom smislu još jednom uviđamo kako je njegova teorija osnova za stvaranje paradigme u kojoj obrazovni stručnjaci i znanstvenici nastoje domisliti drugačije teorije obrazovanja koje će se uhvatiti ukoštac s razumijevanjem i transformacijom pozadinskih pretpostavki. S obzirom na to da se njegova teorija odnosi više na pojedinca i njegovu osobnu transformaciju, kritike toga pristupa stvorile su prostor diskusije o

transformativnom obrazovanju općenito. Transformativno učenje kao kritički proces falsifikacije utemeljen na Kuhnovom poimanju paradigme u području informacijske pismenosti potiče na konceptualizacije koje svoje polazište imaju u filozofiji znanosti. Problem koji se kao perspektiva razvoja područja nameće je odrediti postoje li i kako pronaći u paradigmatiskom smislu autoritete pred kojima informacijska pismenost stoji naklonjena. U kojoj mjeri su odrednice koncepta, a pogotovo pedagoška rješenja za informacijsko opismenjavanje, odane samorazumljivostima kako s obzirom na znanstvene tradicije kojima se informacijska pismenost priklanja tako i one koje je sama stvorila.

## 5. POPIS KORIŠTENE LITERATURE

1. Alhadeff-Jones, M. International conference "Transformative learning meets Bildung" Freiburg, Germany, June 21-22 2013. // Implexus.org. [14.1.2013.]. URL: <http://implexus.org/profiles/blogs/international-conference-transformative-learning-meets-bildung-fr> (8.9.2014.).
2. Bakhtin u Whitworth, A.: Nurturing information landscapes: networks, information literacy and the need for a critical phenomenography. // Proceedings of the 9<sup>th</sup> International conference of networked learning / uredili Bayne, S.; Jones, C.; de Laat, M.; Ryberg, T.; Sinclair, C., 2014: 323-330.
3. Bruce, C. Information literacy research and practice: an experiential perspective. // Worldwide commonalities and challenges in information literacy research and practice / uredili Kurbanoglu, S. et al. CCIS. Vol. 397. Heidelberg : Springer, 2013: 11-37.
4. Bruce, C. Seven faces of information literacy in higher education. // Christine Bruce.com. URL: <http://www.christinebruce.com.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education/> (8.9.2014.).
5. Correia, A. M. R. Information literacy for an active and effective citizenship. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.109.262&rep=rep1&type=pdf> (8.9.2014.).
6. Eldridge, M. The German Bildung tradition. // Michael Eldridge's philosophy courses. URL: <http://www.philosophy.uncc.edu/mleldrid/SAAP/USC/pbt1.html> (8.9.2014.).
7. Elmborg, J. Critical information literacy: implications for instructional practice. Journal of academic librarianship. Vol. 32, 2(2006): 192-199.
8. Gellman, B. Edward Snowden, after months of NSA revelations says his mission's accomplished. // Washingtonpost.com. [23.12.2013.]. URL: [http://www.washingtonpost.com/world/national-security/edward-snowden-after-months-of-nsa-revelations-says-his-missions-accomplished/2013/12/23/49fc36de-6c1c-11e3-a523-fe73f0ff6b8d\\_story.html](http://www.washingtonpost.com/world/national-security/edward-snowden-after-months-of-nsa-revelations-says-his-missions-accomplished/2013/12/23/49fc36de-6c1c-11e3-a523-fe73f0ff6b8d_story.html) (8.9.2014.).
9. Gur-Ze'ev, I. Bildung and critical theory in the face of postmodern education. // Journal of philosophy of education. Vol. 36, 3(2002): 391-408.
10. Gustavsson, B. Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. // Confero : essays on education, philosophy and politics. Vol. 1, 3(2014). URL: <http://www.confero.ep.liu.se/issues/2014/v2/i1/140604b/confero14v2i1b.pdf> (8.9.2014.).



11. Hamelink, C. An alternative to news. // *Journal of communication*. Vol. 26, 4 (1976): 120-123.
12. Harris, B. R. Communities as necessity in information literacy development: challenging the standards. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008): 248-255.
13. Hentig, H. Što je obrazovanje? : esej. Zagreb : Educa, 2008.
14. Jacobs, H. Information literacy and reflective pedagogical practice. // *Journal of academic librarianship*. Vol. 34, 3(2008): 256-262.
15. Kapitzke, C. (In)formation literacy : a positivist epistemology and a politics of (out)formation. // *Educational theory*. Vol. 53, 1(2003): 37-53. URL: <http://eprints.qut.edu.au> (8.9.2014.).
16. Kitchenham, A.: The evolution of [Jack] Mezirow's transformative learning theory. // *Journal of transformative education*. Vol. 6, 2(2008): 104-123.
17. Krivak, M. Filozofijsko tematiziranje postmoderne. Zagreb : Hrvatsko filozofsko društvo, 2000.
18. Lankshear, C.; Knoble, M. Digital literacies : concepts, policies and practices. New York : Peter Lang, 2008.
19. Limberg, L.; Sundin, O.; Talja S. Three theoretical perspectives on information literacy. // *Human IT*. Vol. 11, 2(2012): 93-130.
20. Lloyd, A. Framing information literacy as information practice : site ontology and practice theory. // *Journal of documentation*. Vol. 66, 2(2010).
21. Lyotard, J.-F. Postmoderno stanje : izvještaj o znanju. Zagreb : Ibis-grafika, 2005.
22. Mezirow, J. Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*. Vol. 1, 1(2003): 58-63.
23. Mezirow, J.: Transformation Theory - Postmodern Issues. // 40<sup>th</sup> Annual AERC Proceedings. 1999. URL: <http://www.adulterc.org/Proceedings/1999/99mezirow.htm> (8.9.2014.).
24. Shapiro, J. J.; Hughes, S. K. Information literacy as a liberal art : enlightenment proposals for a new curriculum. // *Research for 21st century scholarship*. Vol. 31, 2(1996). URL: <http://www.ogs.edu/resources/docs/library/infolit.pdf> (8.9.2014.).
25. Špiranec, S.; Banek Zorica, M. Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta. Zagreb : Zavod za informacijske studije, 2008.
26. Taylor, E. W.: A theory in progress? : issues in transformative learning theory. *European journal for research on the education and learning of adults*. Vol. 4, 1(2013): 33-47.
27. Touminen, K.; Savolainen, R.; Talja, S. Information literacy as a sociotechnical practice. // *Library quarterly*. Vol. 75, 3(2005): 329-345.

28. Webber, S.; Johnston, B.: Conceptions of information literacy : new perspectives and implications. // *Journal of information science*. Vol. 26, 6(2000): 381-397.
29. Whitworth A. Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education. // *Italics*. Vol. 5. 1(2006). URL: [http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth\\_final.pdf](http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/Whitworth_final.pdf) (8.9.2014.).
30. Whitworth, A. *Information obesity*. Oxford; Cambridge; New Delhi : Chandos Publishing, 2009.
31. Whitworth, A. Nurturing information landscapes: networks, information literacy and the need for a critical phenomenography. // *Proceedings of the 9<sup>th</sup> International conference of networked learning /* edited by Bayne, S.; Jones, C.; de Laat, M.; Ryberg, T.; Sinclair, C. Heidelberg : Springer, 2014.
32. Whitworth, A. The reflective information literacy educator. // *Nordic journal of information literacy in higher education*. Vol. 4, 1(2012): 38-55.
33. Zurkowski, P. G. *The information service environment relationships and priorities*. Report no. 5. Washington : National commission on libraries and information science, 1974. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf> (8.9.2014.).