

# INFORMAČNÍ GRAMOTNOST – TEORIE A PRAXE V ČR

---

Mgr. Michaela Dombrovská,  
Ústav informačních studií a knihovnictví  
FF UK v Praze  
michaela.dombrovska@ff.cuni.cz

Mgr. Hana Landová,  
Ústav informačních studií a knihovnictví  
FF UK v Praze a Česká zemědělská  
univerzita v Praze  
landova@sic.czu.cz

PhDr. Ludmila Tichá,  
České vysoké učení technické v Praze  
ticha@fsik.cvut.cz

## 1 Úvod

Každý, kdo začíná s praktickou činností na podporu informační gramotnosti, se nejprve ohlíží po nějakém vzoru, sdělené zkušenosti jiného, inspiraci. Může tak připravit i provádět různé vzdělávací akce a nějakou dobu s nimi vystačí. Pokud se ale chce věnovat takové práci systematicky, pokročit dál, vytvářet a rozvíjet projekty a uplatňovat je v učebních osnovách, zjistí, že potřebuje věci a jevy definovat, popisovat, zařazovat do širšího kontextu vzdělávání, stanovit jasné cíle a měřit jejich naplňování. Jinými slovy, hledá obecná teoretická východiska, definice, výklad příčin a souvislostí. Teorie, má-li být potvrzena, potřebuje mít svou aplikaci v praxi, praxe, má-li být systematicky rozvíjena, hledá svou oporu v teorii. Pro tvorbu koncepce rozvoje informační gramotnosti – základu, z něhož budeme vycházet a podle kterého budeme usměrňovat svou činnost v nejbližších letech, potřebujeme znát vymezení pojmů a cílů, ke kterým mají aktivity podporující informační gramotnost přispět. Tyto cíle jsou často stanoveny jako standardy nebo jako kompetence informačně gramotného člověka.

Knihovny jako typ institucí, které hrají významnou roli při zajišťování informační gramotnosti, se snaží pro svou činnost formulovat vlastní koncepce. To jim usnadňují knihovnické asociace, které vytvářejí definice, obecné zásady, metody, standardy a vzory. Informační gramotnost je úzce spojena se vzděláváním, teoretické východisko by tedy mělo být čerpáno z veřejných dokumentů pro vzdělávání, např. z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha).<sup>1)</sup> A protože se tématem informační gramotnosti zabývají odborníci z různých sfér, měly by se v těchto koncepcích a politikách setkávat názory jich všech, jako výsledek vzájemného ovlivňování teoretických základů s praktickými výsledky.

Na problém definice informační gramotnosti narazili členové odborné komise pro informační výchovu a informační gramotnost na vysokých školách (IVIG)<sup>2)</sup> pracující v rámci Asociace knihoven vysokých škol ČR v roce 2000

(tehdy ještě pracovní skupiny Oborové sekce pro vysokoškolské knihovny při Radě vysokých škol) krátce po jejím založení. Znovu jsme jej otevřeli při tvorbě internetové stránky komise v roce 2002. Ve snaze zformulovat definici informační gramotnosti, aniž bychom přesně překládali známou obecnou definici americké asociace knihoven ALA (nebo jinou z množství existujících definic; viz kapitola 2), jsme dospěli k názoru, že kromě jednoduché a jasné definice potřebujeme také stanovit, co má informačně gramotný vysokoškolský student znát a umět, abychom mohli určit cíle informačního vzdělávání. A k tomu potřebujeme znát úroveň jeho informační gramotnosti při vstupu na VŠ a měřit ji v průběhu studia. Z původního jednoduchého východiska ve formě definice se rozvinula potřeba metody jak pro měření úrovně informační gramotnosti, tak pro stanovení požadavků na tuto úroveň. Konečným výsledkem by pak měla být koncepce informačního vzdělávání pro vysoké školy. Taková koncepce by měla obsahovat definici informační gramotnosti v kontextu vzdělání a vzdělávání, jednoznačně určit místo informačního vzdělávání v učebních programech vysokých škol, popsat metody měření úrovně informační gramotnosti a stanovit základní standardy pro informačně gramotného vysokoškolského studenta.

Tento článek je výsledkem studia a zkušeností autorek při práci v komisi IVIG. Není komplexní studií stavu informační gramotnosti v České republice od jejích počátků, ale pouze úvodem do současné problematiky, a to ve sledu, v němž autorky odkrývaly jednotlivé problémy tématu během práce na definici informační gramotnosti. Snahou je, aby definice i praktické aktivity z nich plynoucí byly zasazeny do obecného rámce vzdělávání a mezinárodního kontextu.

## 2 Historický vývoj pojmu informační gramotnost

Dříve než se budeme věnovat problematice informační gramotnosti v České republice, měli bychom se seznámit s vývojem, kterým tento pojem a jeho výklady a definice prošly během uplynulých desetiletí. V zahraničním odborném tisku bylo dosud publikováno několik přehledů vývoje pojmu informační gramotnost, jeho pojetí a definic. Z nich je zřejmé, že se jedná o termín, který byl poprvé použit již v sedmdesátých letech 20. století, ale od té doby se jeho význam velmi proměnil. V současnosti asi není možné jednoznačně určit, která z definic informační gramotnosti je nejpřesnější, nejužitečnější. Je však možné říci, že pravděpodobně nejpoužívanější definicí informační gramotnosti je definice zveřejněná roku 1989 ve zprávě **Komise pro informační gramotnost** (Presidential Committee on Information Literacy – součást American Library Association):<sup>3)</sup>

**„Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádané, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Jsou to lidé připravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu.“** (ALA, 1989)

Co však této definici předcházelo? Jak se vyvíjely snahy o co nejpřesnější vymezení tohoto pojmu? Poprvé termín **informační gramotnost** použil Paul Zurkowski (tehdejší prezident Information Industry Association) v roce 1974. Za informačně gramotné považoval jedince „připravené používat informační zdroje při práci, kteří se při

řešení problémů naučili využívat širokou škálu technik a informačních nástrojů stejně jako primární zdroje“ (Behrens, 1994: 310). Během sedmdesátých let se objevilo několik dalších definic, které se shodovaly na skutečnosti, že informace jsou pro společnost nezbytné a je třeba stále více znalostí a dovedností k zacházení s nimi. V žádné z těchto definic však nejsou stanoveny konkrétní dovednosti. Nutnost přesnější definice vzešla především z rychlého rozvoje nových informačních technologií. Informační gramotnost byla vnímána jako „propast, která odděluje informačně vzdělané, kteří vědí, jak a kdy užívat tyto technologie, a činí tak s lehkostí, od těch tzv. informačně naivních, kteří informační technologie využívat neumějí a mají tak značně omezený přístup ke zdrojům znalostí“ (Behrens, 1994: 310). V tomto období se objevuje i termín **počítačová gramotnost** a její vymezení vůči gramotnosti informační. Obecně je počítačová gramotnost chápána jako pojem podřazený. Polovina osmdesátých let je ve vývoji pojmu **informační gramotnost** klíčovými obdobími. Vzniká definice tohoto pojmu, na niž se navazovalo i v dalších letech. V roce 1986 William Demo rozvinul definici, kterou o rok dříve vyslovil Martin Tessmer: „*Informační gramotnost je schopnost efektivně vyhledávat a hodnotit informace vztahující se k určité potřebě*“ (Behrens, 1994: 310). William Demo konkretizoval jednotlivé složky informační gramotnosti. Důležitými body jeho definice bylo rozšíření z pouhého vyhledávání informací i na porozumění a hodnocení informací, a dále také přesná identifikace potřebných schopností (vyhledávací strategie, hodnocení). William Demo nepovažuje knihovnu za jediný zdroj informací, což bylo v té době také neobvyklé. Velký důraz klade na nutnost uvědomování si vlastních informačních potřeb. Současně probíhala i diskuse o postavení informační gramotnosti vzhledem ke gramotnosti obecné. Pohled na tento problém vystihuje definice, jejímiž autory jsou Jan Olsen a Bill Coons:

„*Definujeme informační gramotnost jako pochopení role a moci informací, schopnost informace vyhledat a používat je při rozhodování, dále schopnost informace produkovat a zacházet s nimi za použití informačních technologií. Zkrátka informační gramotnost je přesahem tradičního pojetí gramotnosti a je odevzvu na revoluční dobu, ve které žijeme*“ (Behrens, 1994: 310).

Knihovníci začali přehodnocovat programy pro vzdělávání uživatelů a směřovat od programů zaměřených téměř výhradně na práci s informačními zdroji dostupnými v knihovně (angl. *library literacy*) k programům zdůrazňujícím význam schopnosti práce s informacemi pro existenci člověka v současné společnosti. Informační gramotnost se tak stala ústředním tématem informačních pracovníků, a to především ve vysokoškolských knihovnách. Byla odhalována spojitost mezi informačním vzděláváním<sup>4)</sup> jako procesem vedoucím ke zvyšování informační gramotnosti, informační gramotností samotnou a celoživotním vzděláváním. Diskutována byla i úloha knihoven v reformě vzdělávání. V roce 1987 se v USA konalo symposium „*Libraries and the Search for Academic Excellence*“, na jehož pořádání se podílely Columbia University a University of Colorado. Ze závěrů jednání vyplynulo, že vysokoškolské knihovny by se měly aktivně zapojit do vzdělávacího procesu a pomoci připravovat studenty pro celoživotní vzdělávání. Základem takové přípravy by mělo být především zvyšování informační gramotnosti. Došlo zde ke zpřesnění pojmu a začalo se uvažovat o možnostech zařadit programy zvyšování informační gra-

motnosti do osnov za garance knihovníků a informačních pracovníků. Dalším významným mezníkem byl rok 1989, kdy byla publikována zpráva **Komise pro informační gramotnost ALA** (ALA Presidential Committee on Information Literacy). Tato zpráva nejen že potvrzuje nutnost řešení problematiky informační gramotnosti, ale zároveň upozorňuje na potřebu vytvoření nového modelu vyučování založeného na informačních zdrojích (angl. *resource-based learning*). Zpráva uvádí definici informační gramotnosti, která je velmi často používána dodnes (*viz úvod této kapitoly*) a nastiňuje podobu nového modelu vzdělávacího procesu založeného na informačních zdrojích, který by připravoval studenty na celoživotní vzdělávání. Významným krokem bylo také ustavení amerického **Národního fóra pro informační gramotnost** (National Forum on Information Literacy),<sup>5)</sup> které má dodnes za úkol propagovat informační gramotnost v USA. Tento vzor následovaly i další země (např. Austrálie). Na konci osmdesátých let již tedy měl pojem informační gramotnost určitou podobu, existovaly jeho definice, byť nejednotné, a nastal čas začít vytvářet konkrétní programy, které by vedly k jejímu zvyšování.

### 3 Informační gramotnost v praxi vzdělávacích institucí v České republice

*Význam informační gramotnosti v kontextu vzdělávání*

Obsah pojmu informační gramotnost se v posledních letech velmi výrazně mění v souvislosti s reformami probíhajícími v oblasti vzdělávání. Spojení koncepce informační gramotnosti a vzdělávacího procesu dodalo této problematice nový rozměr. Tématem se začaly zabývat vzdělávací instituce a asociace, které se snaží prosadit zařazení různých forem informačního vzdělávání do studijních programů. Bylo jasně naznačeno, že problematika informační gramotnosti by již neměla být spojována výhradně s knihovny. Knihovníci by si měli uhájit svou roli při zavádění programů jejího zvyšování, ale měli by při vytváření těchto programů přesáhnout hranice samotné knihovny. O nutnosti zařadit zvyšování informační gramotnosti do procesu formálního vzdělávání není pochyb. Přispělo k tomu především stále více se prosazující téma celoživotního vzdělávání, pro něž jsou znalosti a dovednosti, které charakterizují informačně gramotného člověka, nezbytné. Ve výuce by měly být zařazeny prvky podporující zvyšování informační gramotnosti s návazností na praktické využití. Domníváme se totiž, že není možné vyučovat informační gramotnost stejným způsobem, jakým vyučujeme například matematiku nebo dějepis. V tomto okamžiku se hlavním úkolem stává vytváření rozmanitých (formou i obsahem) programů, jež budou studenty motivovat k práci s informačními zdroji a k jejich využívání nejen pro řešení studijních úkolů, ale i pro každodenní život a budoucí odbornou praxi.

*Základní a střední školy*

Různými programy, které přispívají ke zvyšování informační gramotnosti, by měli žáci a studenti procházet v průběhu celého vzdělávacího procesu, počínaje základními školami. Všichni by měli mít šanci připravit se na celoživotní vzdělávání. Prvky informačního vzdělávání na základních a středních školách mají svůj specifický charakter, který odpovídá věku žáků, resp. středoškolských studentů. To klade velké nároky na přístup učitelů a také na spolupráci s knihovnicí – ať už ve vlastní školní knihov-

ně nebo ve spolupracující veřejné knihovně. A vedle nedostatečné podpory vedení jednotlivých škol a chybějících doporučení, metodik a standardů pro programy informační výchovy na ZŠ a SŠ jde také o hlavní důvod, proč z těchto škol stále ještě odcházejí absolventi bez znalostí a dovedností, jež spojujeme s informační gramotností. Lze však s potěšením říci, že i v této oblasti u nás začíná vznikat platforma, na jejímž základě by mělo dojít ke zlepšení situace školních knihoven a posílení jejich funkcí (včetně té vzdělávací) na základních i středních školách. Jedná se v první řadě o nově vzniklý **Klub školních knihoven při Svazu knihovníků a informačních pracovníků (SKIP)**<sup>6)</sup>. Klub byl založen na podzim roku 2003 z iniciativy několika příznivců školních knihoven i samotných školních knihovníků. Následující pasáž ze zakládající listiny<sup>7)</sup> jasně definuje význam existence školních knihoven na základních a středních školách: „Školní knihovny hrají nezastupitelnou roli ve vzdělávacím procesu na školách všech úrovní. Žáci a studenti jejich prostřednictvím získávají základní dovednosti v práci s informacemi, učitelům poskytují materiály a prostor pro výuku. Toto vše ve spojení s kulturní funkcí zvyšuje prestiž školy a jak zahraniční výzkumy dokazují, také zlepšuje studijní výsledky. Jako školní knihovníci a lidé zaměřující se o problematiku školních knihoven cítíme potřebu spojit své zkušenosti a poznatky, a proto jsme se rozhodli založit Klub školních knihoven.“ Klub školních knihoven (dále jen KŠK) vznikl jako součást SKIP za účelem podpory, propagace a zkvalitňování služeb knihoven na základních a středních školách.

K jeho cílům patří:

- podporovat všeobecné povědomí o nezbytnosti školních knihoven ve vzdělávacím procesu
- formulovat problémy školního knihovnictví
- usilovat o vznik potřebné legislativy
- zastupovat školní knihovny při jednáních týkajících se školního knihovnictví jako celku (např. jednání s MŠMT ČR, MK ČR, zajišťování licencí, členství v mezinárodních organizacích)
- napomáhat předávání poznatků a zkušeností s činnostmi a provozem školních knihoven (na národní i mezinárodní úrovni)
- iniciovat a podílet se na výzkumu v oblasti školního knihovnictví
- připravovat společné programy a podílet se na přípravě, revizi a naplňování standardů
- hledat možnosti celoživotního vzdělávání pracovníků školních knihoven

Založení KŠK snad bude výrazným příspěvkem k řešení problematiky zvyšování informační gramotnosti na základních a středních školách. V současné době (únor 2004) se řeší některé organizační otázky (členství, elektronická konference, webová prezentace aj.) a plánují se první konkrétní akce (seminář, členství v International Association of School Librarianship /IASL<sup>8)</sup>). Činnost KŠK může vycházet i z dosavadních aktivit v této oblasti. Inspirativní jsou příklady spolupráce mezi veřejnými knihovnami, existujícími školními knihovnami a pedagogickými centry<sup>9)</sup> (viz např. kurzy pořádané pro školní knihovny na základě spolupráce Moravské zemské knihovny v Brně a Pedagogického centra v Brně). Problematika informační výchovy v primárním a sekundárním vzdělávání se stává i tématem některých seminářů a konferencí. Příkladem

za všechny necht jsou sborníky z konference, jejíž dosavadní dva ročníky se v roce 2002 a 2003 uskutečnily v Moravské zemské knihovně v Brně pod názvem „Informační gramotnost – vědomosti a dovednosti pro život“.<sup>10)</sup> Cílem všech iniciativ vznikajících v České republice na poli informačního vzdělávání by mělo být vytvoření uceleného systému, který zajistí, že nějakou formou informačního vzdělávání projde každý, kdo nastoupí na základní, střední, resp. vysokou školu. V tuto chvíli je proto nezbytná spolupráce mezi jednotlivými stupni škol i jejich knihovnami. Za snahu poukázat na návaznost informační výchovy na základních a středních školách a dalších forem informačního vzdělávání na školách vysokých lze považovat např. „Odborný seminář IVIG 2003“<sup>11)</sup>, který se v září 2003 konal na půdě ÚISK FF UK v Praze – Jinonicích.

Další části této kapitoly budou již zaměřeny na problematiku zvyšování informační gramotnosti na vysokých školách, které jsou v současném systému formálního vzdělávání poslední příležitostí k seznámení se nejen s principy práce s informacemi, ale i se zákonitostmi fungování současné společnosti založené na znalostech, komunikaci informací a jejich využívání. Mnohé principy je možné považovat za společné pro všechny stupně vzdělávacích institucí. Jedná se především o úlohu vysokéškolské (a i školní) knihovny, postavení knihovny v rámci školy a o spolupráci mezi školou a knihovnou.

#### Vysoké školy

V současné době se objevuje potřeba přizpůsobit studijní programy vysokých škol měnícím se společenským podmínkám. Dosavadní koncepce přestává odpovídat nárokům, které vznikají nejen v souvislosti se studiem a pozdější odbornou, případně vědeckou prací, ale i v souvislosti s každodenní orientací ve společnosti, kterou nazýváme společností informační. Instituce poskytující vyšší vzdělávání by měly vybavit studenty schopnostmi kvalifikovaně řešit problémy, které vyvstanou nejen v souvislosti se studiem a uplatněním na trhu práce, ale i v jejich osobním životě. Měly by je připravit pro současný svět informací, rychlých změn a souvislostí. To vyžaduje změnu stylu výuky a zařazení metod, které zdůrazňují učení založené na informačních zdrojích (angl. *resource-based learning*). Studenti by se měli naučit nejen způsobům, jak informace získat, ale také jak získané informace hodnotit, identifikovat své informační potřeby a zvolit takové informační zdroje, které budou těmto potřebám odpovídat. Jak již bylo zmíněno – vysoké školy jsou posledním článkem (formálního) vzdělávacího řetězce, který může přispět k přípravě studentů na celoživotní učení, orientaci ve stále větším množství poznatků a potenciálních informací, jejich hodnocení a využívání při řešení problémů. Zařazení různých forem informačního vzdělávání do vysokoškolského studia je v souladu se současnými trendy v této sféře vzdělávacího systému. Schopnost poskytnout studentům vzdělání v této oblasti by měla být i jedním z důležitých kritérií hodnocení kvality jednotlivých vysokých škol. S tím souvisí i otázka akreditací nových oborů a obnovování akreditací oborů již zavedených. Studijní plán každého oboru by měl zahrnovat co nejširší škálu prvků **informačního vzdělávání**.<sup>12)</sup>

Naše vysoké školy, resp. jejich knihovny, si tento problém uvědomují již dlouhá léta. Vznikaly četné iniciativy – jednorázové přednášky, exkurze, kurzy – které dnes považujeme za součást informačního vzdělávání. Na konci

devadesátých let se jako nezbytná ukázala spolupráce v této oblasti mezi jednotlivými školami. Vznikla **Pracovní skupina pro informační výchovu a informační gramotnost na vysokých školách** (dále jen Pracovní skupina) jako pracovní orgán **Oborové sekce pro vysokoškolské knihovny Rady vysokých škol**. Byla založena z iniciativy pracovníků knihoven Českého vysokého učení technického v Praze (dále jen ČVUT). Záměr založit tuto skupinu vyvstal na „Celostátní poradě vysokoškolských knihoven v Ostravě“ v roce 1999, pořádané výše jmenovanou oborovou sekcí. Pracovní skupina zahájila činnost v únoru 2000. Byla založena uzavřená nemoderná elektronická konference s názvem „VÝCHOVA“, stanoveny cíle činnosti, způsob řízení a styl práce. Hlavní cíle činnosti Pracovní skupiny byly následující:

- Podporovat aktivity vysokoškolských knihoven v oblasti informační výchovy, která přispěje ke zvyšování informační gramotnosti studentů i dalších uživatelů.
- Vytvořit zázemí pro pracovníky knihoven, kteří s informační výchovou teprve začínají, usnadnit jim tvorbu jejich koncepcí.
- Sdílet zkušenosti získané v přípravě i provádění informační výchovy ve všech jejích formách (vstupní instruktáže v knihovnách, přednášky, školení, kurzy, výuka reálná i virtuální, tištěné i elektronické informační materiály).
- Přispět k začleňování informační výchovy do učebních programů vysokých škol a být oporou při jednání s akademickými funkcionáři.
- Spolupracovat při vytváření on-line kurzů informační výchovy, které budou nejen výukovým zdrojem pro uživatele, ale i modelem pro ty, kdo se touto problematikou zabývají.
- Udržovat přehled o stavu informační výchovy a informační gramotnosti na vysokých školách u nás i v zahraničí.

V květnu roku 2002, kdy byla založena **Asociace knihoven vysokých škol České republiky** (dále jen AKVŠ ČR), se Pracovní skupina stala jednou z odborných komisí Asociace pod názvem **odborná komise pro informační výchovu a informační gramotnost na vysokých školách**<sup>13)</sup> (dále jen odborná komise IVIG) a pokračovala ve své práci. Předložila návrh definice informační gramotnosti (viz dále v tomto článku) a zahájila práce na koncepčním dokumentu, který by měl shrnovat dosavadní zkušenosti a doporučení pro informační vzdělávání na VŠ a měl by sloužit nejen vysokoškolským knihovníkům, ale i vyučujícím a představitelům vedení jednotlivých škol.

#### *Současné problémy*

Přes dosavadní aktivity odborné komise IVIG i iniciativy jednotlivých škol a jejich knihoven existují v oblasti informačního vzdělávání na VŠ problematické oblasti. Zásadním problémem bývá nízká či vůbec žádná podpora ze strany samotné školy – jejího vedení a velké části vyučujících. Bez této podpory a uznání informačního vzdělávání jako nedílné součásti studia je pro knihovníky velmi problematické prosazovat konkrétní programy. Tato skutečnost souvisí s postavením, jaké ještě stále některé knihovny v rámci školy mají. Pokud vedení školy nahlíží na knihovnu jako na zařízení na úrovni menzy, pak je pochopitelné, že si těžko dovede představit situaci, kdy se knihovníci podílejí na výuce studentů. Problémy však vznikají i na straně samotných knihoven: např. nedosta-

tek podkladů a zkušeností pro přípravu jednotlivých programů, kurzů či přednášek a také malá či žádná pedagogická průprava. Chybějící metodika, standardy a doporučení jsou známkou nedostatečné podpory ze strany profesních organizací a oborových výzkumných a vzdělávacích pracovišť. Personální a hlavně materiální zajištění vzdělávací funkce knihovny je finančně náročné (učebny, počítače, prezentační technika, příprava výukových materiálů aj.), ale v současné době je nedostatek grantových programů, z nichž by knihovny či školy mohly čerpat prostředky právě k tomuto účelu.

#### *Možnosti řešení*

##### a) Rozšířené pojetí role vysokoškolských knihovníků<sup>14)</sup>

Úloze, již by v reformě vyššího vzdělávání měly knihovny zastávat, byla dosud mimo knihovnickou obec věnována jen malá pozornost. Vysoké školy a jejich představitelé si ještě nezvykli považovat knihovny za součást své struktury na úrovni fakulty. S rostoucím významem informačního vzdělávání se však našim vysokoškolským knihovnám naskytla jedinečná příležitost ujmout se jeho realizace a vzbudit tak zájem představitelů školy nejen o toto téma, ale i o knihovnu samotnou i její další aktivity. Z dosavadních zkušeností je patrné, že ideálním modelem je právě kombinace poznatků informační vědy a knihovnictví s poznatky pedagogickými a zároveň spolupráce nejen všech součástí jednotlivých vysokých škol, ale i příslušných profesních organizací. Jaká je tedy skutečná role vysokoškolských knihovníků v rámci vysoké školy? Nebo lépe řečeno, jaká by měla být? V první řadě by každý knihovník měl být především *knihovník – profesionál*. Toto postavení nesouvisí pouze se vzděláním dosaženým na některé z českých či zahraničních knihovnických škol. Spíše poukazuje na člověka dokonale ovládajícího svou profesi a spolupracujícího s uživateli dle všech pravidel a především k jejich užítku a spokojenosti. Měli bychom si však uvědomit i další aspekty postavení vysokoškolských knihovníků. Ti by měli být připraveni a schopni působit i jako pedagogové – pořádat úvodní kurzy (přednášky, školení, exkurze) pro studenty prvních ročníků a spolupracovat při začleňování pokročilejších technik práce s informacemi do některých vybraných kurzů pro starší studenty. Specifický charakter by měla mít jejich spolupráce s diplomanty a se studenty postgraduálního studia. Pro tyto studenty by měl být knihovník jedním z týmu konzultantů, kteří mu pomáhají při řešení daného úkolu. Výše zmíněné aktivity jsou příznačné pro úlohu *knihovníka – učitele* (angl. *teaching librarian*). V našem prostředí tento pojem neznáme, ale dovolujeme si tvrdit, že během několika let budeme nuceni zvolit přijatelný český termín, který bude právě toto postavení knihovníka v rámci školy vystihovat nejlépe. S činností vysokoškolského knihovníka jako učitele a konzultanta souvisí i další jeho úloha, a to úloha *knihovníka – člena akademické obce* dané vysoké školy. Opět se jedná o situaci, která v našich podmínkách nastala dosud jen v několika případech. Ale již to je jistá výchozí pozice pro dosažení stavu, v němž půjde o zcela samozřejmou situaci, tak jak to můžeme pozorovat například ve Spojených státech amerických. Již teď je nutné, aby knihovníci jednali s vedením školy i s pedagogy, prezentovali své návrhy a informovali o činnosti knihovny. Specifický je vztah knihovny a studentů. Ve studentech by knihovna měla mít spojení i kritiky, kteří jí pomohou uplatňovat požadavky na zkvalit-

nění jejich služeb. Ke zlepšení postavení knihovny a jejích pracovníků může přispět i třetí úloha, již by měli vysokoškolští knihovníci zastávat – úloha *knihovníka – člena profesní organizace*. Organizace sdružující pracovníky různých typů knihoven mohou být velmi důležitou platformou, která bude svými oficiálními dokumenty a prohlášeními poskytovat knihovníkům důležité argumenty pro jednání s představiteli škol, při žádostech o grantové prostředky apod. Z výše uvedeného pojetí rolí vysokoškolského knihovníka vyplývá, že bude nutné provést změny i ve studijních programech připravujících knihovníky na jejich budoucí povolání. Týká se to především lepší přípravy na plnění funkce pedagoga.

#### b) Různé formy spolupráce

Zvláštní pozornost musí být věnována spolupráci knihovníků s učiteli, jejich spolupráce je totiž nezbytná k tomu, aby se knihovníci mohli ujmout vzdělávací role. Úroveň této spolupráce velmi souvisí s postavením, které si knihovníci v rámci školy získají, jak respektovanými partnery pro jednání budou. Je důležité přesvědčit představitele školy o potřebě začlenění informačního vzdělávání do studijního plánu. Jako nezbytná a samozřejmá se ukazují spolupráce v rámci jedné školy či fakulty, a to spolupráce tvůrců koncepce informačního vzdělávání (knihovníků, správců informačních systémů a vybraných pedagogů) s ostatními zástupci akademické obce (vedením školy, pedagogy a studenty). Podobná spolupráce může probíhat i na úrovni univerzitní (tj. spolupracují tvůrci koncepce z jednotlivých fakult univerzity), regionální (spolupráce vysokých škol v daném regionu), celostátní (spolupráce všech vysokých škol ve státě) a mezinárodní. Možná je i kooperace vysokých škol, které jsou si blízké svými studijními programy (např. všechny lékařské fakulty apod.). Všechny tyto způsoby spolupráce mohou probíhat na úrovni zcela dobrovolné a nezávazné, ale existuje i možnost sdružení do různých oficiálních uskupení.

#### c) Podpora ze strany profesních organizací a oborových vzdělávacích institucí

Iniciativy typu odborné komise IVIG při AKVŠ ČR a Klubu školních knihoven SKIP vytvářejí velmi důležité zázemí pro knihovníky v praxi a zároveň poskytují podklady, na jejichž základě mohou představitelé škol posoudit význam problematiky informačního vzdělávání. Nezbytným prvkem řešení tohoto problému je i spolupráce s institucemi, které zajišťují vzdělávání budoucích odborníků v oboru informační vědy a knihovnictví i budoucích pedagogů, a rovněž spolupráce s ostatními aktéry (viz následující kapitola).

#### d) Řešení na úrovni veřejné politiky

Všechna předchozí navrhovaná řešení mají rovnocenné postavení. Vylepšení situace pouze v jedné z uvedených oblastí nikdy nemůže vést ke zcela uspokojivému stavu. Co se ale v tomto okamžiku jeví jako zásadní, je zastřešení celého problému sjednocujícími, závaznými a kvalitně zpracovanými veřejně-politickými dokumenty. Takové dokumenty zabývající se problematikou informační gramotnosti definují např. úlohu hlavních aktérů, standardy informační gramotnosti – tedy nezbytný institucionální rámec celého problému. Prosazení informační gramotnosti jako politického tématu je stěžejním krokem

k úspěšnému vytvoření uceleného systému informačního vzdělávání v České republice.

## 4 **Informační gramotnost ve veřejně-politické praxi v České republice**

V českém prostředí se pojem informační gramotnost objevuje v relevantních veřejně-politických dokumentech.<sup>15)</sup> Jedná se zejména o Státní informační politiku (Státní informační, 1999)<sup>16)</sup>, Koncepci státní informační politiky ve vzdělávání (Koncepce státní, 2000) a Národní program rozvoje vzdělávání (Národní program, 2001). **Státní informační politika** je zastřešující politikou v informační společnosti. Zabývá se nejen informační gramotností, která je jednou z jejích osmi priorit, ale i dalšími oblastmi, jichž se rozvoj informační společnosti dotýká. Informační gramotnost definuje rámcově jako ovládnutí práce s informacemi s využitím informačních a komunikačních technologií. Obecně se informační politika v oblasti vzdělávání zaměřuje především na rozvoj gramotnosti počítačové. Základním cílem v rámci této priority je ovládnutí práce s informačními a komunikačními technologiemi studenty i učiteli. Přestože se jedná o politiku informační, v jejímž rámci je informační gramotnost jen jednou z priorit, je nanejvýš žádoucí, aby alespoň rámcově obsahovala také požadavek rozvoje informačních aspektů funkční gramotnosti (resp. klíčových kompetencí). Počítačová gramotnost je součástí, ale nikoliv hlavní náplní informační gramotnosti. **Národní program rozvoje vzdělávání**, který je určující vzdělávací politikou, naopak hovoří zejména o rozvoji všech složek (pouze) gramotnosti funkční.<sup>17)</sup> Odvolává se sice na Státní informační politiku, ale nereflakuje ve svém znění rozvoj informační společnosti ani důležitost práce s informačními a komunikačními technologiemi. Text hovoří o proměnách společnosti a prudkém rozvoji informačních a komunikačních technologií, o nové společnosti znalostí, která s sebou nese požadavek celoživotního učení pro všechny a proměny vzdělávacího systému, který má maximálně rozvíjet potenciál každého jedince a proměnit tradiční školu v instituci odpovídající novým požadavkům znalostní společnosti. Ačkoliv tedy reflektuje vývoj společnosti jako společnosti znalostní, učící se, přehlíží fakt, že tato společnost je právě společností informační, tedy společností založenou na zpracovávání informací s pomocí informačních a komunikačních technologií. Oproti Státní informační politice ovšem hovoří také o klíčových kompetencích, které samotnou informační gramotnost přesahují. **Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání** je rozpracováním informační politiky v konkrétní oblasti. Koncepce opět definuje informační gramotnost jako gramotnost v podstatě počítačovou, což ale samo o sobě nestačí. Koncepce chápe informační gramotnost příliš úzce a ačkoliv v konkrétním vymezení zdůrazňuje nutnost rozvoje poznávacích procesů a práce s informacemi, pomíjí fakt, že takové schopnosti rozvíjí už současně chápaná funkční gramotnost. Informační gramotnost definovaná Koncepcí státní informační politiky ve vzdělávání se zabývá především technickými aspekty. Nedostatky pak provázejí i konkrétní navrhované programy. Pojmová nejednoznačnost vede k nesouladu jednotlivých politik, k překrývání cílů a programů a neefektivní alokaci zdrojů. A tyto politiky jsou základními programy, od nichž se odvozují ostatní následné projekty.

Možností, jak daný stav řešit, je jistě více. Dovolujeme si předložit jednu z nich. Pokud by se Koncepce státní

informační politiky ve vzdělávání omezila na rozpracování gramotnosti počítačové<sup>18)</sup> a doplnila tím Národní program rozvoje vzdělávání, který klade dostatečný důraz na růst úrovně funkční gramotnosti populace, ale práci s technologiemi vůbec nezmiňuje, mohlo by dojít k lepšímu zacílení konkrétních programů, jež z daných politik vycházejí. Státní informační politika by se stala zastřešujícím dokumentem, který propojí funkční a počítačovou gramotnost tím, že ve svém znění jednoznačně vymezí gramotnost informační a zároveň odkáže na Národní program rozvoje vzdělávání, pokud jde o její rozvoj (zejména na gramotnosti funkční; v kontextu klíčových kompetencí) a na Konceptu rozvoje informační politiky ve vzdělávání, pokud jde specificky o gramotnost počítačovou.<sup>19)</sup> Státní informační politika se tak stane dokumentem, který propojí národní politiky v oblasti vzdělávání (funkční gramotnost a klíčové kompetence) a v oblasti počítačové gramotnosti. Tím dojde nejen k lepšímu zacílení konkrétních programů, ale také k jejich součinnosti, která je v každém případě žádoucí.

Podívejme se ještě na klíčové aktéry na poli informační gramotnosti v ČR, kteří se podílejí na tvorbě a realizaci relevantních politik.

#### **Aktéři – instituce**

*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR<sup>20)</sup>* je iniciátorem a realizátorem Národního programu rozvoje vzdělávání, který je určující politikou České republiky v oblasti vzdělávání. Je garantem kurikulární politiky.

*Ministerstvo informatiky ČR<sup>21)</sup>* je iniciátorem a realizátorem Státní informační politiky. Podílí se na rozvoji počítačové gramotnosti jako zadavatel Národního programu počítačové gramotnosti.

*Ministerstvo kultury ČR<sup>22)</sup>* se věnuje problematice činnosti knihoven, které poskytují veřejné knihovnické a informační služby. Zajišťuje otázky týkající se příslušné legislativy (např. předkládá knihovní zákon), evidence knihoven a jejich rozvoje (programy finanční podpory).

*Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR<sup>23)</sup>* určuje politiku zaměstnanosti a podílí se na organizaci rekvalifikačních kurzů.

*Vzdělávací instituce* – zejména školy, základní, střední, vysoké a další, včetně institucí zabývajících se celoživotním vzděláváním. Na všech stupních realizují vzdělávání rozvíjející informační gramotnost. Vytvářejí rovněž teoretické zázemí pro rozvoj vzdělávacích aktivit – např. Ústav informačních studií a knihovnictví FF UK,<sup>24)</sup> jediné teoretické pracoviště v České republice, které nabízí magisterské a doktorandské studium v oboru informační vědy, v současné době zahajuje přípravu výukového modulu zaměřeného na informační gramotnost.

*Knihovny* – slouží jako brána k informacím pro občany, jako informační centra, pořádají kurzy rozvoje informační gramotnosti, kurzy práce s informacemi, umožňují svým návštěvníkům přístup k informačním zdrojům, přístup na internet. Např. Moravská zemská knihovna v Brně<sup>25)</sup> pořádá vzdělávací konferenci „Informační gramotnost – vědomosti a dovednosti pro život“, a přispívá tak k rozvoji informační gramotnosti v České republice.

*Profesní sdružení* – zejména Asociace knihoven vysokých škol ČR<sup>26)</sup> (a její odborná komise pro informační výchovu a informační gramotnost na vysokých školách),

Svaz knihovníků a informačních pracovníků<sup>27)</sup> (a jeho odborná sekce Klub školních knihoven) a další. Vzhledem k odbornému zázemí a rozsahu činnosti aktivně rozvíjejí informační gramotnost, např. Asociace knihoven vysokých škol ČR zahajuje práci na Konceptu rozvoje informační gramotnosti na vysokých školách, ohlášenou na odborném semináři IVIG 2003.<sup>28)</sup>

*Nestátní neziskové organizace* – rozvoj občanské společnosti a rozvoj informační gramotnosti spolu úzce souvisí. Informačně gramotný občan se může aktivně účastnit života v informační společnosti. Nestátní neziskové organizace působí zejména v oblasti vzdělávání, např. SPRIG<sup>29)</sup> (Společnost pro rozvoj informační gramotnosti) spolupřátá odborný seminář IVIG (Informační vzdělávání a informační gramotnost v teorii a praxi vzdělávacích institucí). Dále je to například sdružení BMI,<sup>30)</sup> které pořádá každoroční březnovou kampaň měsíc Internetu, a řada dalších.

*Soukromé firmy* jako zaměstnavatelé, realizátoři vzdělávacích kurzů a zároveň instituce, které mohou ovlivňovat tvorbu národních politik.

*Média* – informují o problematice informační gramotnosti, zejména odborná média, např. IKAROS<sup>31)</sup> – on-line měsíčník z oblasti knihovnictví a informační vědy.

#### **Aktéři – jednotlivci**

*Tvůrci relevantních politik* (zejména politiky informační a vzdělávací) – politici, úředníci, experti.

*Učitelé* – učitelé na všech stupních vzdělávacích institucí, prakticky realizují kurikula, podílejí se na realizaci politik a rozvoji informační gramotnosti prakticky.

*Knihovníci* – v různých rolích, podrobně viz kapitola 3.

*Uživatelé* – zejména žáci, studenti, účastníci celoživotního vzdělávání, uživatelé informačního vzdělávání obecně.

Uvedený seznam aktérů jistě není vyčerpávající, ale snažily jsme se postihnout alespoň ty nejdůležitější. Spolupráce jednotlivých aktérů je nezbytná, má-li dojít k vytvoření takové informační politiky státu, která bude respektovat veškeré předpoklady a požadavky. Východiskem pro takovou spolupráci je ovšem jednotná terminologie.

## **5 Informační gramotnost jako struktura – návrh definice**

Použitelný návrh definice informační gramotnosti je pro veřejně-politickou praxi zásadní. Politiky (jako koncepční dokumenty) mají vliv na praxi vzdělávacích institucí. Existuje řada definic (viz kapitola 2), důležité je však posoudit, zda je definice použitelná pro tvorbu a realizaci politik. Formulace většiny definic v rámci oboru informační vědy se blíží těžko uchopitelným klíčovými kompetencím. Přes jednoznačnou obecnou nadřazenost klíčových kompetencí je však pro samotnou praxi podstatný použitelný a měřitelný koncept funkční gramotnosti (viz dále v textu). Právě z funkční gramotnosti, definované v rámci mezinárodního srovnávacího projektu IALS z roku 1994 (Mezinárodní studie funkční gramotnosti dospělých – International Adult Literacy Survey)<sup>32)</sup> a jeho druhé vlny

SIALS (Second International Adult Literacy Survey)<sup>33)</sup>, které se na jaře roku 1998 zúčastnila také Česká republika, v návrhu definice informační gramotnosti jako struktury vycházíme.

#### *Klíčové kompetence a funkční gramotnost*

Původním významem pojmu gramotnost je dovednost číst a psát. V přeneseném významu znamená gramotnost nějakou konkrétní schopnost či dovednost, většinou duševní. Funkční gramotnost pak znamená gramotnost v kontextu, tedy vztaženou k situaci a okolnostem, v nichž se člověk nachází. Funkční gramotnost byla v rámci IALS/SIALS definována jako schopnost aktivně participovat na světě informací (Lidské zdroje, 1999: 88). Vzdělání a funkční gramotnost nejsou totéž. Přístup ke vzdělávání může značně diferencovat schopnosti jednotlivých lidí, může jim otevřít cestu k aktivní práci s informacemi, nebo je zahltit sumou nepotřebných poznatků. Funkční gramotnost je koncept, který slouží k měření efektů vzdělávání a formulování vyplývajících doporučení ke změně/úpravě vzdělávacích obsahů. V rámci projektu IALS byla funkční gramotnost dále rozčleněna do tří složek: gramotnost literární jako schopnost nalézt a porozumět informacím z textu, gramotnost dokumentová jako schopnost vyhledat a využít přesně definovanou informaci a gramotnost numerická jako dovednost manipulovat s čísly (Lidské zdroje, 1999: 89). Důležitou součástí funkční gramotnosti je také schopnost dorozumět se v cizím jazyce, a to především v angličtině, která je v současné informační společnosti jazykem určujícím (zejména v oblasti informačních a komunikačních technologií). Schopnost dorozumět se anglicky, ale také dalšími světovými jazyky, je v České republice výrazně nižší než ve většině vyspělých zemí (Lidské zdroje, 1999: 95).

V poslední době se spíše než o funkční gramotnosti hovoří o tzv. klíčových kompetencích<sup>34)</sup> jako integrovaných schopnostech a dovednostech, které lze uplatňovat v rozmanitých profesích i v osobním životě. Nejsou vázány na jednotlivé obsahy učiva a uplatňují se především v rámci obecného základu vzdělání. Mezi ně patří:

- komunikativní dovednosti, včetně znalosti cizích jazyků
  - personální a interpersonální dovednosti
  - schopnost řešit problémy a problémové situace
  - schopnost využívat při řešení problémů matematických postupů
  - schopnost využívat informační technologie, pracovat s informacemi
- (Lidské zdroje, 1999: 21)

Národní ústav pro výzkum gramotnosti v USA definuje klíčové kompetence následovně:

- Komunikační dovednosti: číst s porozuměním, písemně vyjadřovat myšlenky, mluvit tak, aby druhí rozuměli, aktivně naslouchat, kriticky pozorovat
  - Rozhodovací dovednosti: užívat matematických znalostí k řešení problémů a komunikaci, činit rozhodnutí, plánovat činnost
  - Interpersonální dovednosti: spolupracovat v týmu, obhajovat své názory a zájmy, ovlivňovat a chápat jiné, řešit konflikty a umět vyjednávat, vést druhé
  - Dovednosti celoživotního učení: mít odpovědnost za své učení, uvědomovat si a hodnotit sám sebe, učit se vlastním zkoumáním, užívat informačních a komunikačních technologií
- (Kotášek, 2002: 18)

Klíčové kompetence tak dalece přesahují definovanou funkční gramotnost, ale na rozdíl od ní se těžko vymezují a měří. Je možné, abychom funkční (a následně informační) gramotnost považovali za součást (jakousi měřitelnou podmnožinu) klíčových kompetencí. Způsob, jakým je s těmito pojmy v oficiálních pramenech zacházeno, to připouští. Klíčové kompetence můžeme (v jistém smyslu) považovat za pojem funkční gramotnosti nadřazený. Vznik společnosti založené na znalostech a vědě, postavené na informacích a komunikaci, však vyžaduje upravit funkční gramotnost o informační rozměr.

#### *Informační gramotnost*

Co tedy obnáší **informační gramotnost** jako struktura?<sup>35)</sup> Vycházíme z vymezení gramotnosti funkční<sup>36)</sup>, jak byla definována v rámci výzkumů IALS/SIALS. Ta zahrnuje: literární gramotnost, dokumentovou gramotnost a gramotnost numerickou. Důležitou součástí funkční gramotnosti je také schopnost dorozumět se v cizím jazyce; nyní ji nazvěme gramotností jazykovou. Tyto složky funkční gramotnosti jsou indikátorem vzdělanostní úrovně společnosti. Znázorníme-li **funkční gramotnost jako rovnici**, bude vypadat následovně:

**funkční gramotnost = literární gramotnost + dokumentová gramotnost + numerická gramotnost + jazyková gramotnost**

Téměř vše, co očekáváme od informační gramotnosti (podle řady definic, jimiž knihovnictví a informační věda disponuje), je obsaženo v gramotnosti funkční nebo to lze do použitého konceptu velmi snadno přidat. Literární gramotnost zahrnuje např. nalezení informace v textu, porovnání rozporu a rozpoznání platnosti podmínek, skládání informací, propojování apod. Dokumentová gramotnost zahrnuje např. vyplnění dotazníku, připojení informace k relevantní části dokumentu, vyhledávání ve více položkách, práci se synonymy, podmínkami apod. Práce s informačními zdroji bude nejspíše součástí gramotnosti dokumentové. Numerická gramotnost zahrnuje numerické operace a v rámci gramotnosti jazykové nebudeme navíc opomíjet schopnost dokonale používat také jazyk mateřský.<sup>37)</sup>

Práce s informacemi v informační společnosti je do značné míry určovaná příslušnými technologiemi a jejich využitím. Schopnost používat informační a komunikační technologie by se měla nejspíše nazývat ICT<sup>38)</sup> gramotnost. Ale protože se v praxi jedná zejména o práci s počítačem (a internetem, nebo lépe řečeno sítí obecně), byl zaveden pojem počítačová gramotnost. Tato počítačová gramotnost (kterou budeme užívat jako synonymum ICT gramotnosti) je základnou pro rozvoj funkční gramotnosti, počítače (a internet) jsou a vždy zůstanou pouze nástrojem. Pojmy informační gramotnost a počítačová gramotnost se přesto občas nesprávně zaměňují, ale čím dál více se objevují světlé výjimky, viz např. již zmíněný Národní program počítačové gramotnosti. K pojmu internetová gramotnost je třeba dodat, že je poněkud zavádějící. Jedná se totiž o schopnost internet použít – jako nástroj, a nikoliv o schopnost na internetu vyhledat informace (což je součástí dokumentové gramotnosti). Navíc by bylo přesnější mluvit o pojmu síťová gramotnost jako o schopnosti použít k práci nejen internet, ale také např. firemní intranet apod. Proto se pojmu internetová

gramotnost budeme nadále vyhybat a považovat jej za součást ICT (tedy počítačové) gramotnosti, kam logicky patří. **Rovnice informační gramotnosti** se nám nyní proměňuje následovně:

**informační gramotnost = funkční gramotnost + ICT gramotnost**

Taková rovnice ovšem dostatečně nezdůrazňuje vztah mezi funkční a ICT gramotností. ICT gramotnost je jednak součástí informační gramotnosti, jednak základnou pro rozvoj funkční gramotnosti ve společnosti, která je na informačních a komunikačních technologiích založena. Informační gramotnost je proto vhodnější vyjádřit graficky:

Obrázek 1: Informační gramotnost jako struktura

Funkční gramotnost			
Literární gramotnost	Dokumentová gramotnost	Numerická gramotnost	Jazyková gramotnost
ICT gramotnost			

Rozvíjet informační gramotnost tedy znamená vycházet z doporučení, která vyplývají z výzkumů funkční gramotnosti, zejména pokud jde o přesun důrazu z faktografie na obecnější kompetence, rozvoj komunikačních dovedností a důraz na výuku cizích jazyků – především angličtiny. Navíc to však znamená také rozvíjení schopnosti pracovat s informačními a komunikačními technologiemi, což je důležitou podmínkou uplatnění v informační společnosti.

#### Kompetence pro 21. století

Závěrečná zpráva z konference 21st Century Literacy<sup>39)</sup> pořádané Bertelsmann Foundation a AOL Time Warner Foundation v březnu 2002 v Berlíně hovoří o tzv. gramotnosti pro 21. století, jejíž součástí je technologická<sup>40)</sup> gramotnost (Technology Literacy), informační gramotnost (Information Literacy), mediální kreativita (Media Creativity) a sociální dovednost a zodpovědnost (Social Competence and Responsibility).<sup>41)</sup> Závěrečná zpráva popisuje technologickou gramotnost jako schopnost používat média (zejména internet) jako prostředku přístupu k informacím. Z našeho pohledu se jedná o ICT gramotnost.<sup>42)</sup> Informační gramotnost je podle závěrečné zprávy definovaná ve shodě s běžně užívanou definicí ALA.<sup>43)</sup> Mediální kreativita je pak nejen schopností porozumět, ale i aktivně se podílet na vytváření obsahu médií. Sociální dovednost a zodpovědnost odráží skutečnost, že větší možnosti participace s sebou nesou větší riziko a vyšší nároky na každého občana informační společnosti. Všechny složky této gramotnosti pro 21. století se týkají především internetu (jako určujícího média 21. století), ale nabízejí zároveň způsob, jak uvést do vztahu informační gramotnost a klíčové kompetence a zdůraznit přitom zvláštní úlohu mediální gramotnosti.<sup>44)</sup> Pojem mediální gramotnost se objevuje v nových souvislostech, na hlubší rozbor v kontextu domácí veřejné, zejména vzdělávací a informační politiky však teprve čeká.

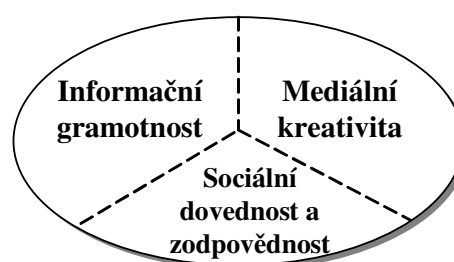
Pokud tedy budeme vycházet z konceptu gramotnosti pro 21. století, navrhuje následující **kompetence pro 21. století**, jež budou zahrnovat informační gramotnost

(definovanou jako strukturu, která zahrnuje také ICT gramotnost, ale neomezuje se pouze na ni), dále pak mediální kreativitu<sup>45)</sup> (jako zvláštní schopnost nejen porozumět specifickému světu médií, ale také se jej aktivně účastnit) a nakonec sociální dovednost a zodpovědnost (jako souhrn klíčových kompetencí, které nejsou obsaženy v informační gramotnosti a mediální kreativě)<sup>46)</sup>. Všechny složky této triády působí společně, navzájem se ovlivňují a nelze je oddělit, pokud jde o praktické projevy a dopady.<sup>47)</sup>

**kompetence pro 21. století = informační gramotnost + mediální kreativita + sociální dovednost a zodpovědnost**

Grafické vyjádření opět usnadní představu o vzájemném působení a propojení jednotlivých složek.

Obrázek 2: Kompetence pro 21. století



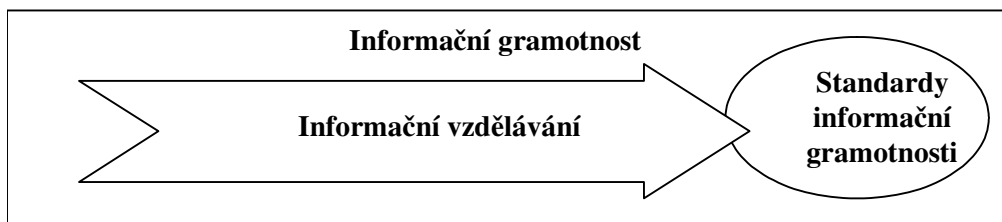
Šíře celé problematiky a zároveň její kontext je tedy zřejmý. V tomto textu se ovšem soustředíme především na informační gramotnost. Ještě pár slov ke vztahu informační gramotnosti jako struktury a tradičně chápaného informačního cyklu<sup>48)</sup> – schopnosti identifikovat informační potřebu, nalézt potřebné informace, zhodnotit je, interpretovat a nakonec je efektivně použít. Tento informační cyklus sám o sobě není možné použít jako východisko při tvorbě programů a politik (těžko se z něj odvozují),<sup>49)</sup> ale velmi vhodně slouží jako nástroj při rozvíjení informační gramotnosti a zároveň jako zpětná vazba, protože většína úkolů a aktivit, s nimiž se člověk v životě setká, se dotýká více (často všech) složek informační gramotnosti.

#### 6 Informační vzdělávání, informační gramotnost a standardy informační gramotnosti

V současné době začíná odborná komise IVIG při AKVŠ ČR pracovat s novým pojmem – informačním vzděláváním. To znamená především důraz na informační gramotnost v kontextu. Zatímco informační gramotnost je cílem, informační vzdělávání je procesem, který k tomuto cíli vede. Ukazuje se potřeba vytvořit standardy informační gramotnosti pro všechny stupně vzdělávacích institucí. Takovéto standardy se mají stát pomůckou v práci pedagogů, knihovníků a informačních pracovníků. Zabývat se informační gramotností v kontextu znamená zabývat se všemi třemi složkami této problematiky: tedy samotným definováním toho (nebo shody o tom), co je informační gramotnost, dále pak vytvořením standardů informační gramotnosti (na různých úrovních) a nakonec problematikou informačního vzdělávání samotného, tedy onoho „jak učit“ informační gramotnost, nebo přesněji přispívat k jejímu rozvoji.



Obrázek 3: Informační vzdělávání, informační gramotnost a standardy informační gramotnosti



#### *Informační gramotnost ve vysokoškolské výuce a složené úkoly*

Informační gramotnost definovaná jako struktura nám umožňuje přizpůsobit koncept různým prostředím a požadavkům. Protože se v práci odborné komise IVIG při AKVŠ ČR zaměřujeme především na prostředí vysokoškolské, podívejme se na jednotlivé složky z tohoto hlediska:

- Literární gramotnost: čtení s pochopením, interpretace textů, psaní seminárních prací, odborných textů, odborné vyjadřování a styl apod.
- Dokumentová gramotnost: práce s formuláři, práce s informačními zdroji, citace apod.
- Numerická gramotnost: práce s grafy, tvorba tabulek, výpočty apod.
- Jazyková gramotnost: schopnost použít cizí jazyk, zejména anglický, a stylistická stránka tvorby textů ve vlastním jazyce (jazyková kultura)
- Počítačová (a internetová) gramotnost: schopnost použít k práci informační a komunikační technologie

Většina úkolů, se kterými se student v rámci studia na vysoké škole setká, má ovšem z hlediska informační gramotnosti jako struktury charakter složeného úkolu. To znamená, že ke splnění takového úkolu musí student využít více (často všech) složek informační gramotnosti. Typickým příkladem je zpracování diplomové práce: od práce s informačními zdroji přes odborné vyjadřování (a rovněž stylistiku a cizojazyčné resumé), práci s formuláři, tabulkami, výpočty až po využití ICT.<sup>50)</sup>

#### **7 Informační gramotnost jako (veřejná) politika: Koncepce rozvoje informační gramotnosti na vysokých školách**

Informační gramotnost se musí stát politikou, pokud má být na úrovni veřejné politiky řešena. Na odborném semináři IVIG 2003 (Informační vzdělávání a informační gramotnost v teorii a praxi vzdělávacích institucí) zazněl návrh na spolupráci při vytváření **Koncepce rozvoje informační gramotnosti na vysokých školách** (dále jen Koncepce). Koncepce by měla vést k systémovým změnám ve výuce v oblasti informačního vzdělávání a působit na proměnu relevantních veřejně-politických dokumentů. Zároveň by se měla stát nezbytným teoretickým podkladem pro práci (nejen) vysokoškolských knihoven. Součástí Koncepce by měly být také standardy informační gramotnosti v rámci vysokých škol. Přestože se, v souladu se svým zaměřením, práce v rámci odborné komise IVIG při AKVŠ ČR zaměřuje na vysoké školy, mohl by tento dokument sloužit jako inspirace pro další stupně vzdělávacích institucí a zároveň podklad pro přípravu pro ně specifických koncepcí, které by ostatně měly následovat. Předpokládáme, že přijetí takového dokumentu vy-

sokými školami by znamenalo překročení hranic činností knihoven, jak jsou dosud na vysokých školách vnímány a přispělo by k systematickému zvyšování informační gramotnosti studentů. Práci na Koncepci by měl předcházet výzkum úrovně informační gramotnosti na vysokých školách, který je plánován v průběhu roku 2004.

Významnou událostí je založení Fóra pro informační gramotnost při Ministerstvu informatiky ČR,<sup>51)</sup> které by se mělo stát partnerem pro americké Národní fórum pro informační gramotnost. Existence takového fóra ukazuje na stoupající význam informační gramotnosti v České republice. V současné době Fórum pracuje na definici svých úkolů a statutu. Členy fóra byli jmenováni zástupci akademické sféry, knihoven, neziskových organizací, veřejných institucí a soukromých firem.

#### **8 Informační gramotnost v evropském a mezinárodním kontextu**

Informační gramotnost je zavedený pojem, přesto je jeho obsah stále nejednoznačný. V kapitole 2 byl podán historický vývoj tohoto pojmu a definice dnes již klasické. Také v současné době se objevuje řada nových koncepcí, pojetí a modelů. Např. McClureova typologie informační gramotnosti, která tento pojem chápe jako souhrn (klasické) gramotnosti, počítačové gramotnosti, síťové gramotnosti a mediální gramotnosti.<sup>52)</sup> Velmi známá je koncepce australské autorky Christine Bruce nazvaná *Sedm podob informační gramotnosti* (Seven faces of Information Literacy) z roku 1997.<sup>53)</sup> Mezi často citované patří také „deštník“ informační gramotnosti, jehož autorkou je Patricia Senn Breivik.<sup>54)</sup> Informační gramotnost je tady souhrnem počítačové gramotnosti, „knihovnické“ gramotnosti (Library Literacy), mediální gramotnosti, síťové gramotnosti a vizuální<sup>55)</sup> gramotnosti. Souhrn je podán v přehledové studii „Information Literacy: A Review of the Research“ (Loertscher a Woolls, 2002). Tento souhrn samozřejmě není vyčerpávající, protože se jedná o problematiku, která se dynamicky rozvíjí. Zájemce o další informace proto odkazujeme na internet, zejména Information Literacy Weblog, který je projektem Univerzity v Sheffieldu.<sup>56)</sup>

Informační gramotnost se konečně stává také politickým problémem, sledovaným ovšem zatím především ze širší perspektivy vzdělávání obecně. V souladu s politikou Evropské unie, podle čl. 149 Amsterdamské smlouvy, věnovaného spolupráci ve vzdělávání, je vzdělávací politika a tím také rozvoj informační gramotnosti, resp. klíčových kompetencí, zcela v kompetenci členských států, které nejsou plnou zodpovědnost za obsah výuky a organizaci vzdělávacích systémů. Existuje ovšem řada regionálních a bilaterálních aktivit podporujících rozvoj vzdělávání.<sup>57)</sup>

Z hlediska mezinárodního jsou klíčové zejména aktivity UNESCO. Počátkem roku 1993 byla z finančních prostředků UNESCO ustavena Mezinárodní komise „Vzdě-

lávání pro 21. století“. Jejím předsedou byl jmenován Jacques Delors, který v letech 1985 až 1995 zastával funkci prezidenta Evropské komise. Závěrečná zpráva, výsledek činnosti této komise, vyšla v češtině v roce 1996 pod názvem *Učení je skryté bohatství*<sup>58)</sup> a představuje ucelený obraz stavu a perspektiv ve vzdělávání, připomíná jeho význam a souvislosti s ostatními oblastmi lidské činnosti. Objevují se zde kapitoly věnované obecným tématům jako přelidňování, globalizace lidské činnosti, formy globální závislosti, univerzální komunikace a střet globálních a lokálních zájmů. Vzdělání je zasazováno i do kontextu rozvoje demokracie. Jsou zde zmíněny i termíny *informační společnost* a *učící se společnost*, vliv nových informačních technologií. Jako velký problém vnímá komise stále se zvětšující rozdíly mezi těmi, kteří umějí využívat nové nástroje pro práci s informacemi, a těmi, kteří tuto možnost nemají. Právě v tom, aby každý měl možnost přístupu k informačním technologiím, možnost naučit se s informacemi zacházet (tj. vyhledávat je, hodnotit, třídít a využívat) a stát se tak plnoprávným občanem informační společnosti, vidí i jeden z úkolů vzdělávacích systémů. V žádném případě by však těmto technologiím neměla být přisuzována větší úloha než úloha pomocníků a podpůrných nástrojů při vzdělávání a vždy by měly být používány jako doplněk k tradičním formám vzdělávání, ne jako jejich náhrada. Dále jsou zmiňovány i problémy související s nerovnoměrností ekonomického růstu, nerovnoměrnou distribucí vzdělání, s postavením žen ve vzdělávání, ale i s otázkami trvale udržitelného rozvoje.

Pod záštitou UNESCO se také konalo setkání expertů na téma informační gramotnost v září roku 2003 v pražském hotelu Krystal pod názvem **Information Literacy Meeting of Experts (ILME)**.<sup>59)</sup> Pořadatelé tohoto setkání byly U.S. National Commission on Libraries and Information Science (Národní komise pro knihovny a informační vědu Spojených států amerických – NCLIS)<sup>60)</sup> a již zmíněné americké National Forum on Information Literacy (Národní fórum pro informační gramotnosti – NFIL). Výraznou podporu získala celá akce i ze strany Ústavu informačních studií a knihovnictví FF UK. Jednalo se o uzavřené jednání 48 pozvaných odborníků<sup>61)</sup> z 23 zemí, kteří se věnují problematice informační gramotnosti. Nejednalo se pouze o knihovníky a informační pracovníky, i když ti tvořili většinu účastníků. Pozváni byli i novináři, učitelé, představitelé zdravotnických organizací, zástupci neziskového sektoru i malých firem. Takovéto složení účastníků bylo příležitostí, spolu s přihlédnutím k odlišnému společenskému kontextu problému v jednotlivých zemích, uchopit pojem informační gramotnost v opravdu širokém záběru a z různých úhlů pohledu. Výsledkem této nejnovější aktivity na poli informační gramotnosti je dokument s názvem **The Prague Declaration** (Pražská deklarace).<sup>62)</sup> Dokument se hlásí k informační gramotnosti jako ke klíčové podmínce schopnosti každého z nás plnohodnotně se účastnit života v informační společnosti. Zdůrazňuje tu skutečnost, že informační gramotnost souvisí se všemi oblastmi naší společnosti (průmysl, zdraví, kultura, vzdělávání aj.) a je třeba brát ohled na specifika těchto oblastí právě vzhledem k problematice informační gramotnosti. Deklarace vyzývá vlády všech zemí, aby se této problematice intenzivně věnovaly.

Uskutečnění akce podobného rozsahu a významu přineslo otázce informační gramotnosti zaslouženou pozornost ze strany politiků. Bezprostředně po ILME následovala úspěšná jednání o vytvoření národního Fóra pro

informační gramotnost, které bude mít vliv (společně s dalšími aktivitami) na tvorbu nových a inovaci dosavadních veřejně-politických dokumentů. Praha má nyní možnost ucházet se o to, aby se právě zde konal mezinárodní kongres o informační gramotnosti v roce 2005, což by České republice definitivně přisoudilo status celosvětového centra informační gramotnosti. Věříme, že naše země si tento status dokáže získat, zasloužit a obhájit.

## 9 Závěr

Téma „informační gramotnost“ se zpopularizovalo s rozvojem ICT a se zpřístupňováním rozsáhlého množství elektronických informačních zdrojů v posledním desetiletí. Přestože jeho podstata – schopnost pracovat s informacemi, hodnotit je a využívat – byla předmětem zájmu knihovníků už desetiletí předtím, nové ICT, a zvláště internet, posunuly tento vývoj ve spirále výš. Další takový posun znamená i proniknutí tohoto tématu do reformy ve vzdělávání (včetně celoživotního vzdělávání) jako princip plnohodnotného života v informační – učící se společnosti. Podstatnou změnou je tedy přesunutí tématu „informační gramotnost“ z knihoven do škol a do občanského života. Souhrnem lze stručně říci: další vývoj informační gramotnosti a aktivit na její podporu spočívá v technice a technologiích, ve vzdělávací politice státu a v zařazení do veřejně-politické praxe. Pro knihovny to neznámá, že zůstaly na okraji. Znamená to, že se knihovníci musejí informační gramotností zabývat v širších souvislostech, než bylo zvykem.

## Prameny a literatura:

- American Library Association (1989). *Presidential Commission on Information Literacy. Final report*. Chicago, Ill., 1989. Dostupné i z WWW: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>
- BEHRENS, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*. 1994, vol. 35, no. 4, s. 309–322.
- DOMBROVSKÁ, M. (2001). *Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti*. Praha: UK FSV ISS VSP (Diplomová práce).
- DOMBROVSKÁ, M. (2002a). Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti. In *Informum 2002* [online] Praha: VŠE, 2002. [cit. 2003-11-15] Dostupné na WWW: <http://www.inforum.cz/inforum2002/prednaska37.htm>
- DOMBROVSKÁ, M. (2002b). *Informační gramotnost v České republice z hlediska veřejné politiky*. Praha: UK FHS (Bakalářská esej).
- DOMBROVSKÁ, M. (2004). Rozvoj informační gramotnosti ve vysokoškolské výuce. Na příkladu semináře Jak získat grant realizovaného ÚISK FF UK v zimním semestru 2003/2004. *Čtenář*. 2004, roč. 56, č. 2, s. 58–60.
- HORTON, F. W. (2002) *Public Access to Government Information and Information Literacy Training as Basic Human Rights*. July 2002. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. *Informační gramotnost: sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské*

- knihovně (2003). Brno: MZK v Brně-Pedagogické centrum Brno, 2003. 133 s., 36 s. příl.
- Koncepce státní informační politiky (2000). Praha: Úřad pro státní informační systém, 2000.
- KOTÁSEK, J. (2002). Teorie štěstí. *Respekt*, 2002, č. 9.
- LANDOVÁ, H. (2002a). *Příspěvek k řešení informační gramotnosti na vysokých školách (na příkladu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích)*. Praha, 2002. 113 s., 30 s. příloh. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na Ústavu informačních studií a knihovnictví. Vedoucí práce Peter Pálka.
- LANDOVÁ, H. (2002b). Informační gramotnost – náš problém(?): Úvodník k novému sloupku Ikaros. *Ikaros* [online]. 2002, č. 08 [cit. 2003-11-01]. Dostupný na WWW: <<http://www.ikaros.cz/Clanek.asp?ID=200208567>>. ISSN 1212-5075.
- LANDOVÁ, H. (2003). Informační gramotnost v kontextu vzdělávání s důrazem na vysoké školy. *Ikaros* [online]. 2003, č. 04 [cit. 2003-11-01]. Dostupný na WWW: <<http://www.ikaros.cz/Clanek.asp?ID=200303024>>. ISSN 1212-5075.
- Lidské zdroje v České republice* (1999). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání a Národní vzdělávací fond, 1999.
- LOERTSCHER, D. V. and WOOLLS, B. (2002). *Information Literacy. A Review of the Research*. San Jose: Hi Willow Research and Publishing, 2002.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (2001). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001.
- Státní informační politika* (1999). Praha: Úřad pro státní informační systém, 1999.
- Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. xviii, 125 s.

#### Další informace (výběrový seznam)

- BAWDEN, D (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*. 2001, vol. 57, no. 2, s. 218–259.
- BREIVIK, P. S. (1998). *Student Learning in the Information Age*. Phoenix, Ariz. : Oryx Press, 1998. xii, 173 s. ISBN 1-57-356000-6.
- BREIVIK, P. S. (2000). Information Literacy and Lifelong Learning: The Magical Partnership. In *Lifelong Learning Conference, Yeppoon, Queensland, Australia, 17–19 July 2000*. Queensland: Central Queensland University, 2000. s. 1–6.
- BRUCE, C. S. (1995). Information literacy: a framework for higher education. *Australian Library Journal*. August 1995, vol. 44, s. 158–70. ISSN 0004-9670.
- BRUCE, C. S. (1997) *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press, 1997.
- DONELLY, K. Building the learning library: Where do we start? *College & Research Libraries*. 2000, vol. 6, no. 2, s. 59–75. ISSN 0010-0870.
- DONELLY, K. Reflections on what happens when librarians become teachers. *Computers in libraries* [online]. 2000, no. 3 [cit. 2000-10-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.infotoday.com/cilmag/mar00/donnelly.htm>>
- McCLURE, C. R. (1994). Network Literacy: A Role for Libraries? *Information Technology and Libraries*, 1994, vol. 13, no. 2 (June), s. 118.

- Information literacy competency standards for higher education*. [online] ALA, 2002 [cit. 2002-09-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>>.
- Objectives for information literacy instruction: a model statement for academic librarians*. [online] ALA, 2001 [cit. 2002-09-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.ala.org/acrl/guides/objinfolit.html>>.
- RADER, H. B. User education and information literacy for the next decade: an international perspective. *Reference Services Review*. 1996, vol. 24, no. 2, s. 71–75. ISSN 0090-7324.
- WEBBER, S. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives. *Journal of Information Science*. 2000, vol. 26, no. 6, s. 381–397.

#### Poznámky:

- 1) Viz dále v textu.
- 2) IVIG – odborná komise pro informační výchovu a informační gramotnost na vysokých školách při AKVŠ ČR, viz <http://www.akvs.cz/komise/index.html>
- 3) Viz <http://www.ala.org/acrl/nili/ilist1st.html>
- 4) Informační vzdělávání je ovšem nový pojem, viz kapitola 6. Dříve užívaným pojmem je informační výchova, zachovaná doposud např. také v názvu odborné komise IVIG při AKVŠ ČR, srov. pozn. 2.
- 5) Viz <http://www.infolit.org>
- 6) Podrobné informace na: <http://skip.nkp.cz/odbKSK.htm>
- 7) Text zakládající listiny je dostupný na: <http://skip.nkp.cz/odbKSKzakl.htm>
- 8) International Association of School Librarianship: <http://www.iasl-slo.org/>
- 9) V době, kdy se tento článek připravoval, nebyl osud pedagogických center ještě zcela jasný.
- 10) Sborník z konference konané v roce 2002 viz (Informační gramotnost, 2003). Sborník z konference konané v listopadu 2003 se připravuje.
- 11) Podrobné informace a program IVIG 2003: <http://www.sprig.cz/ivig/index.php>
- 12) Více k pojmu informační vzdělávání viz kapitola 6.
- 13) Viz <http://www.akvs.cz/komise/index.html>
- 14) Toto pojetí bylo navrženo v diplomové práci *Příspěvek k řešení informační gramotnosti na vysokých školách (na příkladu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích)*, viz (Landová, 2002a).
- 15) Tato část kapitoly je aktualizovaným a přepracovaným shrnutím dříve publikovaných textů, viz např. (Dombrovská, 2002a), a zejména diplomová práce *Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti* (Dombrovská, 2001).
- 16) V současné době je Ministerstvem informatiky ČR připravován nový návrh Státní informační a komunikační politiky.
- 17) K jednotlivým pojmům viz dále v textu.
- 18) Pokrok v rozvoji počítačové gramotnosti znamená Národní program rozvoje počítačové gramotnosti, viz <http://www.centruminternetu.cz/index.php>. Vyčázet je také možno přímo z mezinárodně uznávaného certifikátu ECDL (European Computer Driving Licence), který definuje jednotlivé požadavky pro práci s počítačem a obecně ICT, viz <http://www.computerhelp.cz/certif/certecdld.asp> – pozitivní je, že ECDL zmiňuje také bezpečnost dat a ochranu osobních údajů v prostředí internetu.

- 19) V názvu Koncepce by rovněž nebylo od věci zohlednit, že se jedná o gramotnost počítačovou a tedy o politiku úzce zaměřenou.
- 20) Viz <http://www.msmt.cz>
- 21) Viz <http://www.micr.cz>
- 22) Viz <http://www.mkcr.cz>
- 24) Viz <http://uisk.ff.cuni.cz>
- 25) Viz <http://www.mzk.cz>
- 26) Viz <http://www.akvs.cz>
- 27) Viz <http://skip.nkp.cz>
- 28) Viz <http://www.sprig.cz/ivig>
- 29) Viz <http://www.sprig.cz>
- 30) Viz <http://www.brezen.cz>
- 31) Viz <http://www.ikaros.cz>
- 32) <http://www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm>, resp. <http://www.nald.ca/nls/ials/ialsreps/ialsbk1.htm>
- 33) <http://www.ets.org/all/ials.html>, a dále <http://www.nvf.cz/oced/cz/zprava.htm>
- 34) V angličtině se užívá častěji pojmu *Life Skills* (dovednosti pro život). Český pojem klíčové kompetence není přesným ekvivalentem anglického termínu, ale jedná se o pojem takto zavedený, viz např. (Lidské zdroje, 1999).
- 35) Základ následující definice informační gramotnosti byl navrhnout v diplomové práci *Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti* (Dombrovská, 2001). Celá kapitola je aktualizovaným shrnutím tohoto a následně publikovaných textů, viz např. (Dombrovská, 2002a).
- 36) Různých pojetí gramotnosti v literatuře existuje celá řada. Relevantní k informační gramotnosti je určité gramotnost komunikační. Např. v rámci výzkumu OECD/PISA byla funkční gramotnost rozčleněna na gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou. Jakkoliv bude funkční gramotnost definována, vždy jako celek vstoupí do vymezení gramotnosti informační.
- 37) Za tento podnět děkuji Jiřímu Růžičkovi, studentovi Ústavu informačních studií a knihovnictví FF UK.
- 38) ICT = Information and Communication Technologies / Informační a komunikační technologie
- 39) Viz <http://www.21stcenturyliteracy.org/white>; závěrečná zpráva se rovněž zmiňuje o řešení problematiky na úrovni veřejné politiky, viz <http://21stcenturyliteracy.org/pubpol/index.htm> a srov. kap. 7.
- 40) Překlad termínu *Technology Literacy* může být jak technologická, tak i technická gramotnost. V souladu s obsahem by byl spíše termín technická, ovšem v souladu se zavedeným termínem informační a komunikační technologie termín technologická. Zde ponecháme termín technologická s vědomím oprávněnosti možných připomínek.
- 41) Podle závěrečné zprávy z této konference; dále na stránkách je gramotnost pro 21. století rozdělena na technologickou gramotnost, informační gramotnost, mediální kreativitu, globální gramotnost (*Global Literacy*) a gramotnost se zodpovědností (*Literacy with Responsibility*), viz <http://www.21stcenturyliteracy.org/whatis>
- 42) Dále v textu je technologická gramotnost rozepsána a kromě schopnosti používat počítač a internet zahrnuje rovněž vizuální gramotnost jako schopnost získávat informace z textu i obrazu, tedy „číst“ ve smyslu blízkém informačním a komunikačním technologiím, čímž naše pojetí ICT gramotnosti obohatí.
- 43) Viz kapitola 2. Důvody, proč jsme se rozhodli pojímat informační gramotnost rozdílně, viz výše v textu.
- 44) Přestože se schopnost číst a vytvářet mediální obsahy v podstatě týká také dokumentové a literární gramotnosti, domníváme se, že svět médií je přece jen natolik specifický, že si zaslouží zvláštní přístup.
- 45) Pojem mediální kreativita (v českém překladu) je v souvislostech, které předpokládáme, poněkud kostrbatý, nicméně do triády kompetencí pro 21. století velmi libozvučně zapadá. Protože se jedná o návrh, dovolíme si jej ponechat v tomto znění. V další práci se nejspíše vrátíme k pojmu mediální gramotnost, popř. budeme používat oba pojmy jako synonyma.
- 46) Viz klíčové kompetence výše v textu. Pojem sociální dovednost a zodpovědnost zároveň poukazuje na společnou zodpovědnost každého státu a jeho občana za schopnost (jednotlivých lidí a institucí) participovat na informační společnosti. Vhodně tak doplňuje koncepci informační gramotnosti jako základního lidského práva, viz např. příspěvek Woodyho Hortona pro Information Literacy Meeting of Experts (Horton, 2002).
- 47) Což samozřejmě nijak neulehčuje úkol „učit“ informační gramotnost. Viz informační vzdělávání dále v textu.
- 48) V literatuře a pramenech existuje celá řada variant informačního cyklu, zde podle Woodyho Hortona (Horton, 2002) – autor v úvodu článku předkládá k úvaze úzký vztah mezi informační gramotností a informačním cyklem.
- 49) Více viz série článků „Informační gramotnost z hlediska veřejné politiky“ publikovaná v časopise Ikaros na <http://www.ikaros.cz>
- 50) Viz projekt semináře „Jak získat grant“ realizovaného ÚISK FF UK v zimním semestru 2003/2004 (Dombrovská, 2004).
- 51) Fórum pro informační gramotnost bylo vytvořeno na ustavující schůzi dne 14. ledna 2004 jako poradní pracovní skupina náměstkyně ministra informatiky Ing. Dany Běrové.
- 52) Původní pramen viz (McClure, 1994)
- 53) Původní pramen viz (Bruce, 1997)
- 54) Původní pramen viz (Breivik, 2000)
- 55) Srov. pozn. 40.
- 56) Viz <http://ciquest.shef.ac.uk/infolit>
- 57) Výčet evropských a mezinárodních aktivit v oblasti vzdělávání podává Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) (Národní program 1999: 30–34).
- 58) Viz (Učení, 1997).
- 59) Viz <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/infolitconf&meet.html>, resp. články k ILME v časopise IKAROS na <http://www.ikaros.cz>
- 60) Viz <http://www.nclis.gov>
- 61) Finální seznam účastníků viz [http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueParticipants\\_10.16.03.pdf](http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueParticipants_10.16.03.pdf)
- 62) Viz <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration.pdf>, česká verze dokumentu je dostupná na <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration-ceska.pdf> (zvláště upozorňujeme na to, že poslední „a“ v odkazu je skutečně psáno s čárkou, nejedná se o chybu)