



**ÚSTAV INFORMAČNÍCH STUDIÍ A KNIHOVNICTVÍ  
FF UK V PRAZE**

**Hana Landová**

# **Informační profese a její vzdělávací aspekty**

**Verze 1.0**

**Praha**

**Říjen 2007**

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ V KNIHOVNÁCH

Motto:

„Dynamicky se měnící prostředí informační společnosti posledních dvaceti let způsobilo, že získání znalostí a dovedností spojených s informační gramotností v průběhu formálního vzdělávání se stalo nejen nutností, ale i morálním právem.“

[Lenox & Walker, 1992]

### 1.1 ÚVOD ANEB KNIHOVNY VZDĚLÁVAJÍCÍ?

Významné změny, které souvisejí s přeměnou společnosti na společnost informační, mají za následek zvyšování nároků, které jsou kladeny na její občany. Současná společnost klade velké nároky na schopnost orientovat se ve stále rostoucím množství informací, tyto informace hodnotit a využívat je při řešení úkolů. To podmiňuje i odpovídající změny v tak významné struktuře, jakou je vzdělávací soustava každého státu. Právě vzdělávání zajišťuje přípravu člověka na plnohodnotný život v dané společnosti. Co však ve skutečnosti tvoří zmíněnou vzdělávací soustavu státu? Jedná se pouze o jednotlivé typy škol, nebo sem patří i jiné instituce? Bylo by možné zařadit sem i knihovny? Mnohým by se tato myšlenka mohla zdát nesmyslná a bezpředmětná. Já se však v následujících kapitolách pokusím naznačit z jakých základů vyšla a zároveň předložit argumenty, které by potvrdily její oprávněnost.

Úvodem snad jen toto: v souvislosti s knihovnami se i v českém prostředí, a to nejen v posledních letech, objevují pojmy jako informační výchova či informační vzdělávání a vedou se četné debaty, zda by se knihovny měly vzdělávací činnosti věnovat, případně do jaké míry a jakou formou. Tyto debaty probíhají stále v naprosté většině pouze uvnitř knihovnické komunity. Vzácně se objevují snahy vyvolat mezioborovou diskusi. Jsem však přesvědčena, že právě tato je nezbytná. Pokud se jedná o tak významnou oblast života společnosti jakou výchova a vzdělávání bezpochyby jsou, není možné, aby její problémy řešil jeden obor. A nebo více oborů, ale každý odděleně. Je třeba spolupráce, vzájemné vysvětlení a pochopení základních pojmů a témat. Uvědomění si přesahu a prolínání jednotlivých oborů. A jakých oborů se tato problematika týká především? Z našeho pohledu se jedná zejména o informační vědu, pedagogiku a samozřejmě také filozofii. Stále výrazněji si uvědomuji možné průniky těchto oborů a jejich význam, a proto bych je chtěla v této práci naznačit.

Zároveň se pokusím klást takové otázky, odpovědi na něž nás snad dovedou k požadovanému závěru, tedy k rozhodnutí zda mají knihovny a jiné informační instituce své místo v procesu výchovy a vzdělávání. Jakou pozici by měl ve výchově každého občana zastávat knihovník – učitel? Existuje vůbec taková pozice jako knihovník – učitel? Jaká by měla být jeho kvalifikace? Je zcela zřejmé, že otázek je mnoho. Ale neukvapme se. Odpovědi na ně musejí být postaveny na pevných základech, na jednoznačně vysvětlených pojmech a srozumitelných východiscích. Začneme tedy u samotného počátku. Tam, kde vznikají prvotní otázky a úvahy související s procesy, které označujeme jako výchova a vzdělávání, a které výrazně ovlivňují život každého z nás, ač si to často možná ani neuvědomujeme.

### 1.2 FILOZOFIE VÝCHOVY

Základní otázky týkající se samotné podstaty výchovy a vzdělávání si pokládá část filozofie označovaná jako filozofie výchovy. Jak vypadá spojení filozofie a výchovy? Spojení filozofického myšlení a problematiky vzdělávání? Jak se tyto oblasti navzájem ovlivňují? zodpovězení těchto otázek je pro další úvahy nezbytné, a proto jim věnuji i podstatnou část této práce. Vezmu si však s radostí, a především velkou úctou na pomoc četné teze z přednášek prof. Jana Patočky, věnovaných právě filozofii výchovy<sup>1</sup>, které pro mne znamenaly výrazný posun v porozumění této problematice.

---

<sup>1</sup> Tyto přednášky byly zveřejněny jako jedna z příloh prvního dílu Sebraných spisů Jana Patočky, viz [Patočka, 1996, s.363 - 445]

Na počátku považuji za vhodné zamyšlení nad samotným pojmem filozofie. Není vlastně zcela nevhodné spojení pojmů filozofie a výchova (vzdělávání)? Filozofie je obecně chápána jako něco abstraktního či spekulativního. Výchova a vzdělávání jsou často spjaty spíše s nabyváním konkrétních znalostí a dovedností vyplývajících zejména z vědeckého poznání. Není to tedy do určité míry protimluv? Je možné sledovat spojitost mezi filozofickým myšlením, filozofickými úvahami na jedné straně a vědou na straně druhé? Nabízím vysvětlení, a to slovy Jana Patočky: „Údiv je zvláštní cit, v kterém člověk odkrývá, co mu z jeho podstaty dosud bylo skryto, totiž zájem o ideu“ [Patočka, 1996, s.368] Milovat ideu znamená, dle Patočky, „odkrýt určitý celkový aspekt věci, dobýt klíč, kterým si můžeme otvírat všecko, co jest, a v této možnosti vykládat všecko, co jest, otvírat každé jsoucno, ptát se na jeho smysl; a to je právě podstatou filozofie.“ [Patočka, 1996, s.368]. „Filozofie je jednak stanovení smyslu života, jednak výklad celku světa, zachyceného v jeho principu, v jeho zásadě, a jednak výklad vlastního života a reflexe na vlastní život.“ [Patočka, 1996, s.378] Z tohoto předpokladu se odvíjejí i jednotlivé filozofické disciplíny. Patočka považuje za tři základní tyto: **etiku** (ta uvažuje o celkovém smyslu života), **metafyziku** (ta hledá zásadu, které by nám umožnila pochopit celek světa) a **kritiku** (zachycuje vlastní život, v němž je nám svět přístupný a uvažuje o jeho možnostech tuto skutečnost zachytit).

Naznačili jsme jistou protikladnost pojmů filozofie a věda. Existuje mezi nimi nějaká souvislost? Je možné jeden vůči druhému vymezit? Jan Patočka k tomuto tématu dodává: „... užitek filozofického vědění je jiný nežli užitek odborného, tak totiž, že ve filozofickém vědění se rozšiřuje život sám a získává nové obzory, získává sám sebe, zatímco v odborném vědění zůstává věděné a vědění odděleno, zůstávají tak dvěma věcmi, jež stojí proti sobě...“ [Patočka, 1996, s.369], a pokračuje: „Můžeme říct, že filozofie je věděním do určité míry formálním, to znamená, že filozofie nedává žádné určité vědění o určité věci. Filozofie se zabývá otázkami podstaty věci. ...“ [tamtéž, s.368] Celý problém uzavírá následovně: „Filozofie vědu často oplodňovala. Rovněž tak dala věda filozofii často impulsy, aby si postavila jistý problém, prohloubila jisté otázky, které do té doby si filozofie klást nemohla. Filozofie a věda nemohou však nikdy úplně splynout.“ [tamtéž, s.371]

Teď již pravděpodobně nastal čas vymezit spojení filozofie a výchovy, resp. filozofie a vzdělávání. V čem tedy spočívá význam filozofie pro výchovu a pedagogiku? Filozofii jsme si již částečně definovali. Obecně je považována za schopnost uvažovat, zachycovat to, co v celku života dominuje, co mu dává smysl. Na druhé straně pedagogika, jakožto nauka o výchově má však vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života. Již v tuto chvíli je tedy patrná souvislost mezi těmito pojmy. Jan Patočka považuje za samozřejmé, že vychováváme-li k něčemu, vychováváme k takové formě života, která pro nás má cenu, důležitost, kterou chceme udržet výchovou nejen pro sebe, ale pro celou společnost, tedy výchova i pedagogika spočívají na jisté ideji smyslu života, kterou se zabývá filozofie. Právě filozofie je kompetentní o takových ideách uvažovat, analyzovat předpoklady, na kterých pedagogika stojí. „Z toho tedy vyplývá, že úkolem filozofie je podat celkový výklad, klíč k smyslu života. Pedagogika jakožto nauka o výchově nutně předpokládá určitý celkový smysl života, musí tedy brát ohled, musí být jistým způsobem založená na té nauce, která se zabývá problémy, jež se smyslem života a světa souvisejí.“ [Patočka, 1996, s.373]. Základní pojem byl tedy objasněn a my se můžeme v našich úvahách posunout o krok dále.

Filozofie výchovy si klade mnohé otázky. Budeme se spolu s Janem Patočkou věnovat především těm teoretickým, tedy především tomu, co je podstatou výchovy, jaké jsou její cíle a jakými prostředky je možno těchto cílů dosáhnout. Co odlišuje výchovu od jiných procesů, které ovlivňují náš život? Jaké jsou možnosti a meze výchovy? Tím se už dostáváme k předmětu pedagogiky. Jak už bylo řečeno dříve, pedagogika předpokládá určitý výklad světa a života (v tom staví na filozofii). „Pedagogika totiž vzniká tam, kde proces výchovy přestává být neuvědomělým, docela přirozeným, a kde se stává problémem.“ [Patočka, 1996, s.378]. V tuto chvíli nastal okamžik věnovat se jádru této problematiky – tj. procesu výchovy a vzdělávání jako takovému. Čím se tento proces vyznačuje, jeho uvědomělost či bezděčnost, to vše jsou otázky, které je třeba si klást. Ještě předtím však připojuji malou terminologickou poznámku. Jedná se o výklad řeckého slova *paideia*, které lze překládat buď jako *výchova*, či jako *vzdělávání*. Toto slovo patřilo k základním duchovním kategoriím Řecka, někteří jej dokonce označují za jedno z posvátných slov staré řečtiny. Zdeněk Kratochvíl ve své knize<sup>2</sup> uvádí, že toto slovo „je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří; něčím, co probouzí úžas: žasneme nad tím, že něco takového jako *paideia* je možné, ale také platí, že *paideia* probouzí schopnost žasnout nad něčím. *Paideia* je založena vztahem, schopností být ve vztahu, ale také schopnost vztahů zakládat.“ [Kratochvíl, 1995, s.28]

---

<sup>2</sup> Jedná se o knižní vydání doktorské disertační práce tohoto autora, podrobnosti viz [Kratochvíl, 1995].

### 1.3 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

*„Jistota prvotního přirozeného člověka musí být jistým způsobem otřesena, vyvrácena. Tenkrát, kdy se to děje, člověk pociťuje něco nového, pociťuje zvláštní pohyb, který se v něm děje, všechno nabývá nového smyslu, svět se najednou otvírá v širokých horizontech, v kterých dosud se neobjeoval. Něco takového, skutečné prolomení každodennosti, tupé normálnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl.“ [Patočka, 1996, s.367].*

Domnívám se, že úvodní citát skvěle vystihuje podstatu vzdělávání a jeho vliv na osobnost každého člověka. Vraťme se ale nejdříve k základní otázce - tedy co je podstatou výchovy. *„Výchova je kulturní proces, který se odbývá v přírodním rámci.“ [Patočka, 1996, s.383]* Žádný živočišný organizmus nevychází z rukou přírody ve své konečné podobě. Jan Patočka označil dva pochody, kterým žádný živočich neunikne: zrání a učení. Zrání, jakožto jakýsi obecný rámec každého procesu učení, se děje automaticky bez našeho přičinění, zatímco učení je založeno na individuální zkušenosti a zvyku. U lidí navíc s tím rozdílem, že výchova je zde přizpůsobena potřebám společnosti, která proces výchovy v naprosté většině sama řídí. Jakým způsobem výchova probíhá a jak ji tedy může společnost ovlivňovat? K bezděčné (neuvědomělé) formaci dochází, dle Patočky, již pouhým společným životem členů libovolného společenství (rodina, školní třída, obec ...), hrou s kamarády. Rozhodující bývá způsob soužití v rodině. *„Tím, že člověk vyrůstá v takové a takové rodině, stává se z něho něco docela různého, jeho možnosti se formují docela jiným způsobem nežli v rodině s jiným kulturním zaměřením, s jinou kulturní úrovní atd. ...“ [Patočka, 1996, s.383].*

Ponechme však v tuto chvíli bezděčný proces formace stranou a věnujme se formaci uvědomělé. Tato pramení z charakteru současné společnosti, která již zdaleka není čistě přírodní, nýbrž má svou kulturu, je jistým způsobem diferenciovaná, uznává specifické hodnoty a má *„vypracovanou soustavu takových věcí, které životu dodávají smyslu, kvůli kterému se žije, které jsou považovány za skutečnou náplň a vyplnění života“ [Patočka, 1996, s.384].* Na základě těchto skutečností definuje Jan Patočka podstatu výchovy následujícím způsobem: *„Výchova je formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem ve společnosti starších.“ [tamtéž]*

Jak již byl zmíněno - člověk je formován zcela přirozeně již od okamžiku svého narození, pouze tou skutečností, že žije mezi lidmi, v lidské společnosti. Ale pedagogika, jakožto nauka o výchově, vzniká až v okamžiku, kdy tento proces přirozené formace přechází v problém, reprezentovaný otázkami, které se ptají po tom, jak vědomě formovat, proč a jak nejlépe. Patočka se snaží i o tomto pochybovat. Klade si otázku, zda vůbec může filozofie, resp. filozofie výchovy mít nějaký vliv na tak konkrétní proces jako je vzdělávání ve smyslu vzdělávání institucionálního. A dále, zda filozofické ideje mají jinou než individuální platnost, tj. jestli mají skutečně obecné oprávnění a je tedy možno druhého člověka přimět ke stejným cílům, k akceptování stejného smyslu.

Věnujme se tedy nejprve odpovědi na otázku první. Je nepopíratelným faktem, že výchovu řídí stát, který má vytvořen svůj vzdělávací systém, koncepci vzdělávání (bez ohledu na to, zda je tato kvalitní či nikoliv). Toto je třeba brát v úvahu a filozofické pojetí výchovy se musejí odehrávat v kontextu této situace a ne odděleně. Je nutné respektovat společenský řád. Filozof, dle Patočky, musí uvést v soulad myšlenku státu a myšlenku výchovy. Ale toto je zcela přirozený postoj, vycházející ze skutečnosti, že filozof samotný je příslušníkem státu, je znalý jeho historie i současnosti, vyrůstal v určité společenské situaci, v hodnotovém systému a od toho se odvíjejí i jeho myšlenky. Ani poté samozřejmě společnost nemusí jeho názory zcela přijmout, ale to je jev zcela legitimní, *„vždyť i úvaha pedagogická má význam jenom za předpokladu, že je dána určitá míra svobody, která dovoluje, aby ti, kdo se výchovnými problémy odborně zabývají, směli ve věcech, pro které jsou jako odborníci relevantní, spolu se zúčastnit práce. Jenom za těchto předpokladů má praktický smysl nějaká teorie pedagogiky.“ [Patočka, 1996, s.380]*

Jak je to ale s možností předání myšlenek někomu druhému? Je možné předávat druhému člověku něco tak individuálního jako jsou názory a ideje, podle kterých člověk žije? Stačí nám k tomu běžné výrazové prostředky, jichž ve vzájemné komunikaci využíváme? Verbalizace myšlenek může být velmi ošidná, jelikož způsobuje odtržení od života, od konkrétního prožitku. Může takto omezený a často velmi zploštělý způsob vyjadřování způsobit něco takového jako *„navození otřesu“* či *„prožití smyslu“*? V tuto chvíli je nutné uvědomit si základní nevýhodu institucionalizace současného vzdělávání, která již sama o sobě přináší, dle Jana Patočky, *„nívelaci a duševní suchost“*.

*„ ... je potřebí spolehnout se na jistou iracionální shodu okolností či lépe shodu osobností a je nutno ustavičně se vyvarovat dvojsmyslnosti, kterou s sebou nese všechna veřejnost a všechna institucionalita vůbec ...“ [Patočka, 1996, s.381]*

Jak se s tímto problémem pokoušejí vyrovnat současní pedagogové? V mnohých, stále ještě menšinových (přinejmenším v našich podmínkách) a za alternativní považovaných vzdělávacích koncepcích jsou zřejmé tendence k osobnějším přístupům, navázání úzkého vztahu mezi pedagogem a žákem či studentem, a také podpora vzniku pevných osobních vazeb mezi jednotlivými žáky bez ohledu na jejich věk. Vyučování založené na osobním prožitku, na zdůraznění souvislosti mezi jednotlivými probíranými okruhy, týmová práce při zpracovávání úkolů. To vše jsou prostředky, které mají za cíl co nejvíce snížit handicap způsobený zprostředkovaným získáváním informací a zkušeností. Spolu s podporou kritického myšlení, využitím prvků tzv. zážitkové pedagogiky a oblíbeného projektového vyučování lze dosáhnout velmi dobrých výsledků. Je to však stále způsob vzdělávání, který se mnohým lidem jeví jako podřývajících autoritu našeho dosavadního vzdělávacího systému a snad i snižující jeho kvalitu. Jako vždy je i zde nutné najít kompromis, který by byl především výhodný a co nejlepší pro „příjemce“, resp. objekt vzdělávání, tj. pro žáky a studenty. Že je třeba v této oblasti učinit poměrně zásadní změny je zřejmé, je však nutné dosáhnout konsensu, který by se odrazil v základních dokumentech reprezentujících vzdělávací politiku našeho státu<sup>3</sup>. O této problematice se ještě zmíním později v souvislosti s úlohou knihoven v procesu vzdělávání.

#### 1.4 VYCHOVATEL VS. VYCHOVÁVANÝ - DIALOG NEBO KONFLIKT?

*„Ovšem důležité je, aby vychovatel, např. učitel, nejenom pasivně se zařadil na patřičné místo systému institucí, který reprezentuje společenskou funkci výchovy, nýbrž, aby si sám uvědomoval všechny důležité momenty, všechny podstatné stránky výchovného procesu a sám se na nich měřil. Smysl takové nějaké společenské funkce, takové podstatné funkce života lidského, který se neodehrává přirozeně jenom v jedincích, nýbrž také v jejich vzájemných vztazích, je zde k tomu, aby byl prožíván a realizován, aby jedinec jej do sebe přijímal, v sobě prohluboval, neboť jedině tak bude moci uvědoměle, odpovědně splnit svoji úlohu.“ [Patočka, 1996, s.408].*

Jan Patočka považuje proces výchovy za jakýsi „zápas“ mezi vychovatelem a vychovávaným<sup>4</sup>, který se odehrává ve „výchovné situaci“. Na tuto situaci je možno pohlížet ze dvou základních úhlů pohledu, tj. z pohledu vychovatele a pohledu vychovávaného. Vychovatel může ke své práci, či spíše ke svému poslání, přistupovat s různými motivy (dle Patočky *impulsy*), ideálně se všemi těmito motivy vzájemně propojenými. V prvním případě se jedná o vztah k objektivnímu smyslu, který je našemu životu dán ve vědeckém poznání, v umění, v jakékoliv tvorbě, apod. a snaha toto poznání odhalit a představit i ostatním. Dalším motivem může, a také by měl být, vztah ke společnosti, k jejím hodnotám a tradicím a opět i úsilí o jejich předání a tím i upevnění v další generaci. A konečně i motiv, či impuls, poslední, v podobě vztahu k jedinci, či několika jedincům, kterým se vychovatel věnuje. Z předchozích řádků je zřejmé, že k tomu, aby celý proces výchovy mohl probíhat optimálně je nutné, aby se všechny zmíněné motivy, impulsy, pohybovaly v rovině zcela pozitivní. Patočka dokonce mluví o „trojí lásce“, tj. lásce k objektivnímu poznání, lásce ke společenství a lásce k vychovávanému, resp. vychovávaným.

A o jaký druh vztahu se jedná ze strany vychovávaného? Nejvýrazněji se většinou projevuje vztah odevzdání a autority, jeho charakter se však zcela logicky a přirozeně proměňuje s věkem a úrovní vzdělání jedince, jenž je objektem procesu výchovy. I tento vztah by měl být motivován kladně - ale v tu chvíli se nabízí otázka, kde se tedy bere ten zmíněný zápas? Představa zápasu mezi milujícím vychovatelem a dobrovolně oddaným vychovancem působí dosti nevěrohodně. Vždyť výchova je proces, který by se měl odehrávat v klidu a jakékoliv negativní emoce, které jsou s pojmy zápas a souboj většinou spojovány, ho mohou jen narušit a poškodit. Jak tedy Jan Patočka toto své tvrzení hájí? *„Vzpomeňte jen na poměr mezi rodiči a dětmi; že se zde svádí nějaký zápas mezi dvěma generacemi, že to není proces předávání nějakých obsahů pasivnímu vychovanci ani že to není, abychom tak řekli, pouhé vděčné, nevinné přijímání ze strany vychovaného, nýbrž že skutečně při tomto předávání přece jen napětí je a stále zřetelněji se krystalizuje, čím více vychovanec zraje.“*

<sup>3</sup> Zde je tedy patrný průnik s dalším oborem – veřejnou politikou, resp. jednou její částí, již je politika vzdělávací. Ta by měla mít za úkol formulaci základních tezí, k nimž dospěli odborníci z ostatních oborů zabývajících se problematikou vzdělávání a jejich zakotvení v doporučujících či závazných dokumentech. Je však třeba brát v úvahu, že se často jedná o velmi neplodný kompromis ovlivněný politickými tlaky, které působí zcela bez ohledu na skutečný dopad takového dokumentu a z něj vyplývajících změn.

<sup>4</sup> Jan Patočka používá spíše pojem *vychovanec*, se kterým se však neztotožňuji, ač chápu jeho opodstatnění, a proto jsem se rozhodla nahradit jej pojmem *vychovávaný*.

[Patočka, 1996, s.409]. Jaký druh napětí tu vzniká? Tento zápas lze asi nejstručněji charakterizovat jako zápas o vliv na život vychovávaného.

V tomto okamžiku jsme si tedy objasnili základní pojmy jako je filozofie výchovy, výchova, vzdělávání a zaměřili se i na postavení učitele a žáka, vychovatel a vychovávaného. Domnívám se, že nastala vhodná doba povšimnout si výchovných či vzdělávacích aspektů oboru informační věda, resp. jeho aplikované části. Jsou v něm vůbec takové aspekty přítomny? Měla by se jimi informační věda zabývat? Není to problematika, která sahá daleko za hranice knihoven a jim podobných institucí?

## 1.5 ZMĚNY VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU INFORMAČNÍ VĚDY

V souvislosti s možností uplatnění a úspěšného působení každého člověka v současné společnosti se stále častěji objevuje pojem *informační gramotnost*. Odborníci z různých oborů se snaží tento pojem co nejpřesněji definovat. V současnosti se však nacházíme v situaci, kdy existuje mnoho různých, vzájemně nekompatibilních pojetí informační gramotnosti. Problematikou definice a jasného vymezení tohoto pojmu se zabývá i knihovnictví a informační věda. Existují četné definice, které se sice liší v detailech, ale domnívám se, že v základních rysech se shodují. Objevuje se tu však již dříve zmíněný problém – a to uzavřenost v rámci jednoho oboru a nízká míra konsensu s obory ostatními. Ale situace je taková a vycházíme tedy z faktu, že obsah pojmu je jistým způsobem definován a hlavním úkolem se stává vytváření programů, které povedou ke zvyšování informační gramotnosti občanů. Prostředkem, s jehož pomocí by mělo být tohoto cíle dosaženo je *informační vzdělávání*. Metodika informačního vzdělávání, definování jeho cílů i jednotlivých forem výuky. To jsou některá z klíčových témat, jimiž se zabývají nejen knihovníci a informační pracovníci působící v praxi, ale i teoretikové v oblasti informační vědy. Specifickým problémem je informační vzdělávání v prostředí našeho školství. Tedy jeho zařazení do výuky jak na základních a středních školách, tak i na školách vysokých. Vysoké školy jsou posledním článkem 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 a úkolů nejen v profesním, ale i osobním životě. Zařazování různých forem informačního vzdělávání do vysokoškolského studia je, domnívám se, zcela v souladu s trendy, které v této sféře vzdělávacího systému lze očekávat. Schopnost poskytnout studentům vzdělání v této oblasti by měla být i jedním z kritérií hodnocení kvality jednotlivých vysokých škol.

Jak ale již bylo naznačeno. Žádný obor nemůže existovat sám o sobě, bez vlivů oborů příbuzných. Tedy i v případě problematiky informační gramotnosti a jejího zvyšování je informační věda ovlivňována trendy a poznatky v oblasti pedagogiky, čímž se mění i pohled na vymezení informační gramotnosti a jejího významu. Obsah pojmu informační gramotnost se v posledních letech velmi výrazně mění v souvislosti s reformami, které probíhají v oblasti vzdělávání. Vztah učení a informační gramotnosti je patrný již z definice Americké knihovnické asociace (dále jen ALA): *„Informačně gramotní lidé se naučili učit se. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádné, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich další mohli učit.“* [ALA,1989] 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 informačního vzdělávání do studijních programů. Jako příklad je možno uvést prohlášení U.S. Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD), které mimo jiné říká: *„Informační gramotnost, schopnost efektivně vyhledat, zpracovat a využívat informace, umožňuje jedinci využívat příležitosti, které nabízí současná informační společnost. Informační gramotnost by měla být součástí vzdělávání každého studenta. ASCD vyzývá školy a univerzity, aby zařadili programy na zvyšování informační gramotnosti do studijních plánů všech studentů.“* [Ford,1991] O významu, který začal být problematice informační gramotnosti přikládán svědčí i následující tvrzení z článku dvojice autorů LENOX a WALKER: *„Dynamicky se měnící prostředí informační společnosti posledních dvaceti let způsobilo, že získání znalostí a dovedností spojených s informační gramotností průběhu formálního vzdělávání se stalo nejen nutností, ale i morálním právem.“* [Lenox&Walker,1992]

V této chvíli bylo jasně naznačeno, že problematika informační gramotnosti by již neměla být spojována výhradně s knihovnami. Knihovníci by si měli uhájit hlavní roli při zavádění programů na její zvyšování, ale měli by při jejich vytváření zasáhnout i daleko za hranice samotné knihovny. O nutnosti přispívat formálním vzděláváním ke zvyšování informační gramotnosti tedy 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, a na které se studenti musí připravovat již během studia ve škole. Stále se ale v odborné literatuře vedou diskuze o různých způsobech pojetí této problematiky. Například LENOX a WALKER [Lenox&Walker,1992] velmi důrazně odmítají chápání informační gramotnosti, jako samostatné a oddělené disciplíny. Spíše zastávají názor, že by všechny hlavní zásady s ní spojené měly postupovat celým vzdělávacím procesem. Vyslovují se tedy spíše pro zařazování takových prvků do výuky,

kteře podpořĩ zvyřování informační gramotnosti, ale zároveň ji přímo propojĩ s možností praktického využití. Dle jejich názoru se jedná spíše o princip než o samostatnou disciplínu. Naproti tomu se objevují názory, že by informační gramotnost mohla být chápána jako samostatná akademická disciplína a jako taková vyučována ve zvláštních kurzech. Autoři JOHNSTON a WEBER [Johnston&Weber,1999] to dokládají na příkladu semestrálního kurzu, který pod názvem "Information Literacy valse"<sup>5</sup> probíhá na Starthclyde University ve Velké Británii. Přikláním se spíše k prvnímu pojetí. Domnívám se totiž, že není možné vyučovat informační gramotnost stejným způsobem, jakým vyučujeme například matematiku nebo dějepis. Je samozřejmě velmi důležité vytvářet kurzy, které přispívají k jejímu zvyřování, ale vzhledem ke komplexnosti celé problematiky můžeme jen stěží pokrýt celou šíři znalostí a dovedností, které by měl informačně gramotný člověk získat, a samotný kurz tedy nestačí. Mělo by existovat co nejširší spektrum iniciativ, které se budou podílet na vytváření takového prostředí na našich školách, které bude studenty motivovat k získání znalostí a dovedností umožňujících úspěšné zvládnání studijních a posléze i pracovních povinností. K pojetí informační gramotnosti z hlediska vzdělávání se připojuje i ALA, která v již několikrát citované zprávě z roku 1989 uvádí: „Nejsou požadovány jen nové osnovy, spíše by se mělo jednat o restrukturalizaci celého vzdělávacího procesu. Vzdělávání by mělo být založeno na práci s informačními zdroji, které bychom měli využívat pro vzdělávání i řešení všech našich problémů i po ukončení formálního vzdělávání. Studenti tak získají nejen schopnost kritického hodnocení získaných informací, ale zároveň budou vybaveni a motivováni k celoživotnímu vzdělávání.“ [ALA,1989] Význam informační gramotnosti pro vzdělávání je z výše uvedených argumentů zcela zřejmý. V tomto okamžiku se hlavním úkolem stává vytváření rozmanitých (formou i obsahem) programů, které budou studenty motivovat k práci s informačními zdroji a k jejich využívání nejen pro řešení svých studijních úkolů, ale i pro každodenní život. Určitou formou by se toto mělo dít během celého vzdělávacího procesu, kterým každý člověk projde, tedy již počínaje základními školami, ale velmi intenzivně především na školách středních. To z toho důvodu, že většina lidí neabsolvuje žádný z vysokoškolských studijních programů, ale přesto by měli mít šanci být připraveni pro celoživotní vzdělávání. Je tedy třeba vytvořit takový systém informačního vzdělávání, kterým nepropadne nikdo, kdo navštěvuje aspoň základní školu. Je důležité, aby každý měl šanci seznámit se nejen se základními principy práce s informacemi, ale i se zákonitostmi fungování současné společnosti, která je založena na znalostech, komunikaci informací a jejich využívání. Jak dosáhnout toho, aby absolventi všech typů škol mohli být dle všech dostupných kritérií, odpovídajících věku a dosaženému vzdělání, považováni za informačně gramotné? A kdo by si vůbec měl tuto otázku klást? Jakou úlohu zde hrají knihovníci?

## 1.6 ROLE KNIHOVEN A KNIHOVNÍKŮ

V současné době se objevuje potřeba přizpůsobit osnovy základních a středních škol a studijní programy škol vysokých měnícím se podmínkám ve společnosti. Dosavadní koncepce přestává odpovídat nárokům, které vznikají nejen v souvislosti se studiem a pozdější odbornou, případně i vědeckou prací, ale i v souvislosti s každodenní orientací ve společnosti, kterou jsme pojmenovali jako společnost informační. Instrukce poskytující vzdělávání by měly vybavit studenty schopnostmi, které jim umožní kvalifikovaně řešit otázky, 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 - svět informací, rychlých změn a souvislostí. To vyžaduje změnu stylu výuky a zařazení metod, které zdůrazňují učení založené na informačních zdrojích (v angl. *resource-based learning*). Studenti by se měli naučit nejen způsobům jak informace získat, ale také jak získané informace hodnotit, být schopni identifikovat své informační potřeby a zvolit takové informační zdroje, které budou těmto potřebám odpovídat. S tím souvisí i otázka vytváření nových osnov, resp. v současnosti u nás tolik aktuálního Rámcového vzdělávacího programu (pro ZŠ i SŠ) a akreditací nových oborů a obnovování akreditací oborů již zavedených. Studijní plán každého oboru by měl zahrnovat co nejširší škálu prvků, které povedou ke zvyřování informační gramotnosti studentů. Mělo by se to stát jednou z neopomenutelných podmínek akreditace. S rozhodnutím zařadit informační vzdělávání do studijních programů vysokých škol ovšem vyvstává velmi důležitá otázka týkající se jejího zajištění. Kdo by měl zodpovídat za jednotlivé programy, které budou součástí informačního vzdělávání? Kdo by je měl vytvářet a inovovat? Kdo by měl studenty učit? Je to úkolem představitelů vedení školy? Nebo, v případě vysoké školy, jednotlivých fakult či kateder? Nebo by tento úkol měl být zcela v kompetenci školní či vysokoškolské knihovny? Odpovědi na tyto otázky stále nejsou jednomyslné. Ani většina škol a knihoven, které se informačním vzděláváním zabývají již mnoho let, ještě nenašla konečné a bez výjimek vyhovující řešení. Co však z jejich zkušenosti vyplývá zcela zřetelně, je skutečnost, že nezbytná je spolupráce všech výše zmíněných součástí školy. Pokud se budou informačnímu

<sup>5</sup> Podrobnější informace o kurzu např. na <http://dis.shef.ac.uk/literacy/sconuljuly.pdf>.

vzdělávání věnovat pouze knihovníci a nebude přímo propojena s využitím všech získaných znalostí a dovedností při výuce, při studiu či v praxi, nesplní tak zcela svůj účel. Vyučující jednotlivých předmětů, na druhé straně, nemohou ve všem zcela zastoupit knihovníky. A ani jedni z nich by nemohli své plány uskutečnit bez souhlasu a vydatné podpory vedení školy. Informační vzdělávání je však tématem, které sahá i za hranice konkrétní školy. Stále ještě není vyřešena otázka standardů, metodiky, jednoznačného definování cílů. Těmito tématy se v zahraničí i u nás zabývají knihovníci i odborníci v oblasti teorie vzdělávání ve spolupráci s těmi, kteří působí v praxi.

## 1.7 INFORMAČNÍ VÝCHOVA? INFORMAČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

Informační vzdělávání<sup>6</sup> je v současnosti chápáno jako proces, který vede k dosažení informační gramotnosti. Velmi zajímavý je však terminologický problém, který tento pojem v českém prostředí vyvolal. V angličtině je situace odlišná. V odborné literatuře bylo do nedávné doby téměř výhradně používáno spojení *information literacy program(s)*. V češtině je právě pojmenování procesu, jehož prostřednictvím dochází ke zvyšování informační gramotnosti, problematické. Složitá pojmenování typu "*programy na zvyšování informační gramotnosti*", která by odpovídala anglickému originálu, jsou z hlediska praxe nevhodná. Z toho důvodu se hledal termín kratší, ale přesto výstižný a především všemi akceptovaný a jednotně používaný. V české odborné literatuře se objevovaly pojmy typu: příprava uživatelů, výchova uživatelů apod. Ty však svým obsahem neodpovídají komplexní povaze informační gramotnosti. Diskuse se tedy zaměřila především na dva možné termíny, kterými jsou "*informační výchova*" a "*informační příprava*". O pojmu "*informační příprava*" hovoří jeho zastánci zejména v souvislosti s vysokoškolským prostředím. K jejich hlavním argumentům patří tvrzení, že na vysoké škole již není možné nikoho vychovávat, a že tedy studenty opravdu jen připravujeme tak, aby byli schopni efektivně pracovat s informacemi. Domnívám se, že tento názor neplatí v prostředí teprve se ustavující informační společnosti, s jejímiž specifiky se zvláště v prostředí České republiky teprve seznamujeme a snažíme se jim přizpůsobovat. Stále ještě převážná většina lidí se do tohoto typu společnosti nenarodila a dokonce v ní ani nestrávila větší část svého života. A to se týká i studentů, kteří v současnosti studují na vysokých školách. Neměli možnost získat potřebné znalosti a dovednosti během svého studia na střední škole, nemluvě o škole základní. V předchozích kapitolách jsme došli k závěru, že informačně gramotný člověk je nejen schopen pracovat s informacemi, ale zároveň je dostatečně připraven pro život v současné společnosti. Seznamování s principy fungování určitého typu společnosti, s jejími specifiky (sociologickými, etickými i právními) nemůže být předmětem přípravy. Cílem by mělo být hlubší pochopení těchto aspektů a jejich osvojení, ne tedy pouze otázky praktického použití. Domnívám se, že právě toto je hlavním argumentem, který svědčí o oprávněnosti používání pojmu *informační výchova*. Je velmi pravděpodobné, že během několika let budou na vysoké školy přicházet studenti, kteří si budou přinášet všechny znalosti a dovednosti spojené s informační gramotností z nižších stupňů škol. Zatím tomu tak není, a proto jsem přesvědčena, že je ve studijních plánech vysokých škol mnoho volného prostoru pro zařazení programů, které povedou k jejich získávání. V posledních měsících roku 2003 se situace v oblasti české terminologie posunula směrem kupředu. Na základě studia zahraniční odborné literatury i výsledků diskuze, kterou tento terminologický oblém vyvolal v českých odborných kruzích, došli členové odborné komise Asociace knihoven vysokých škol ČR k závěru, že nejvhodnějším shrnujícím termínem bude **informační vzdělávání**. Tento termín je obecně použitelný pro všechny formy informační výchovy i informační přípravy, tj. veškeré činnosti, která má za cíl zvyšování informační gramotnosti, bez ohledu na cílovou skupinu (žáci ZŠ, VŠ studenti, pedagogové, senioři aj.). Jak jsem již zmínila – kolem těchto pojmů se vedla v rámci české knihovnické komunity poměrně rozsáhlá diskuze a mnozí považovali a stále považují za velmi důležité, aby byly jasně definovány a vymezeny jeden vůči druhému. Vraťme se však k výkladu slova *paideia* ústy Jana Patočky. On sám tvrdí, že záleží jen na nás, zda jej přeložíme jako *výchova* či jako *vzdělávání*. Považuje tedy tato dvě slova za synonyma. V pedagogických učebnicích a slovnících jsou ale definována odlišně. K čemu by se tedy měla přiklonit informační věda? Kruh se uzavírá – jsme opět u potřeby vzájemné komunikace mezi obory, uvědomování si styčných bodů a shodných názorů, ale také vzájemných odlišností a jejich vysvětlování.

---

<sup>6</sup> v angl. information education



## 1.8 CÍLE INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Význam informační gramotnosti nejen pro vzdělávání, ale i pro každodenní život v současné společnosti je v tomto okamžiku nezpochybnitelný. Hlavním úkolem se tedy stává vytváření programů, rozmanitých formou i obsahem, které budou žáky a studenty motivovat k práci s informačními zdroji a k jejich využívání nejen pro řešení svých studijních úkolů, ale i pro každodenní život. K tomu by mělo odpovídající formou docházet během celého vzdělávacího procesu, kterým každý jedinec projde - tedy již počínaje nejnižšími ročníky základní školy. Informační vzdělání by mělo systematicky pokračovat během celého základního a středního vzdělávání. Tato podmínka je velmi důležitá, jelikož absolvování střední školy je nejvyšší stupeň formálního vzdělání, jehož většina lidí dosáhne. A i ti, kteří neabsolvují žádný z vysokoškolských studijních programů by měli dostat šanci připravit se celoživotní vzdělávání, které je jedním z předpokladů úspěšného a aktivního života v informační společnosti. Poté následují programy informačního vzdělávání v prostředí vysokých škol, které jsou v našem stávajícím systému formálního vzdělávání poslední příležitostí k seznámení se nejen s principy práce s informacemi, ale i se zákonitostmi fungování současné společnosti, která je založena na znalostech, komunikaci informací a jejich využívání. Jak dosáhnout toho, aby absolventi škol mohli být považováni za informačně gramotné dle kritérií pro příslušný věk a stupeň dosaženého vzdělání? A existují vůbec jasně daná kritéria? V odborné literatuře s tematikou informační gramotnosti se často setkáváme se standardy úrovně informační gramotnosti pro různé cílové skupiny (dle věku, dosaženého vzdělání, profese. K nečastěji citovaným patří například:

- Seven faces of information literacy [Bruce, 1997]
- Information Literacy Standards for Higher Education [ALA, 2002]
- The Big 6 [Eisenberg & Berkowitz, 1999]

Obdobná kritéria byla sestavena i v České republice – Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost Asociace knihoven vysokých škol ČR na základě pilotního průzkumu úrovně informační gramotnosti vysokoškolských studentů sestavila „Standardy informační gramotnosti studentů vysokoškolského studia“ [AKVŠ, 2005]. Takováto kritéria nejenže pomáhají ve fázi přípravy různých forem informačního vzdělávání, ale zároveň slouží jako jeden z nástrojů pro evaluaci již uskutečněných vzdělávacích jednotek (seminářů, přednášek, kurzů apod.). Právě hodnocení dopadu informačního vzdělávání je v současnosti jedním z velmi diskutovaných témat mezi odborníky, kteří se touto problematikou zabývají.

## 1.9 DOSAVADNÍ ZPŮSOBY VZDĚLÁVÁNÍ UŽIVATELŮ

Rozmanité způsoby práce se čtenáři či přípravy uživatelů mají v našem oboru dlouhou tradici. Řešení problematiky informačního vzdělávání v současném pojetí tedy může těchto základů využít, nemělo by však být pouhým rozšířením dosavadní praxe. Informační gramotnost, která je cílem informačního vzdělávání, je pojmem velmi specifickým svou komplexností a zásadně se tak liší od cílů typu: schopnost práce s katalogem, znalost pravidel citování a práce s jednotlivými databázemi. V anglosaském prostředí byl dosud tento typ přípravy označován jako *bibliografická příprava* (v angl. *bibliographic instruction*<sup>7</sup>) nebo jako *knihovnická příprava* (v angl. *library instruction*). Jak z uvedených termínů vyplývá, jednalo se především o získávání základních dovedností potřebných k orientaci v knihovně a jejich fondech a k práci s informačními prameny (citování apod.). To vše je samozřejmě možné zahrnout i do informačního vzdělávání v jeho novém pojetí. Knihovny stále fungují a studenti pracují s informačními zdroji, které musejí zodpovědně citovat. Je však třeba vyvarovat se situace, kdy budou nově vytvářené koncepce informačního vzdělávání založeny na výše uvedených způsobech přípravy (jednalo se opravdu o přípravu, nikoliv o vzdělávání) a budou pouze jejich rozšířením o některá nová témata. Mělo by se od počátku jednat o nové pojetí této problematiky a informační vzdělávání by tak mělo získat nejen nový obsah, ale i novou formu. Skutečnost, že existují důležité kapitoly informačního vzdělávání, které již jsou připravené a zpracované, je velmi výhodná. Je však třeba uvědomit si skutečnost, že ve chvíli, kdy bychom na nich stavěli naši novou koncepci, mohly by nám bránit v odpoutání se od dosavadního pojetí, kdy informační vzdělávání nebylo ničím jiným než přípravou. Přípravou velmi důležitou, ale, dle mého názoru, pro situaci, ve které se naše společnost dnes nachází a jaké nároky jsou na nás kladeny, již nedostačující.

---

<sup>7</sup> v odborné, anglicky psané literatuře se dokonce běžně používá pouze zkratka BI

Knihovníci přijali v posledních desetiletích problematiku informační gramotnosti, respektive informačního vzdělávání za jedno z klíčových témat své práce. Velmi intenzivně se do iniciativ tohoto typu zapojili především představitelé vysokoškolských knihoven, kteří si v této souvislosti uvědomují jedinečnost a význam svého působení, jak je patrné i z následujícího výroku: „Společnost tvořená informačně gramotnými jedinci je hlavním cílem snažení knihovníků a aktivity související se zvyšováním informační gramotnosti jsou postaveny na hluboko do minulosti sahajících a bohatých tradicích knihovnictví“ [Reichel,1991].

## 1.10 PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍCH, STŘEDNÍCH A VYSOKÝCH ŠKOL

Nejdůležitějším principem, jehož dodržování je základem úspěchu informačního vzdělávání, je úzká spolupráce se všemi, kdo jsou součástí výukového procesu na dané škole. A to bez ohledu na skutečnost, zda se jedná o prostředí základní, střední či vysoké školy. Vždyť jeho formy a metody jsou obdobné – jen je nutné přihlídnout k věku, znalostem, zkušenostem a potřebám cílové skupiny žáků či studentů, příp. pedagogů. Je nezbytné, aby změny ve výuce, které souvisejí s přechodem na nové metody, byly uplatňovány jednotně v rámci celé školy a všech oborů. Pro studenty je významná právě zkušenost využití získaných dovedností v praxi. Proto jsou tak často zmiňovány koncepty „*resource-based learning*“, „*course integrated user education*“, „*active learning*“ a „*learning by doing*“.

Uplatňování základního modelu práce s informacemi v ucelené formě při řešení všech zadaných úkolů se ukazuje jako ideální řešení. Stejně jako bude od studentů požadována změna přístupu ke studiu (využívání mnoha různých zdrojů informací, jejich hodnocení apod.), tak je potřebná i změna postojů vyučujících a knihovníků. Vyučující by měli svými požadavky, které na studenty kladou, zdůrazňovat nezbytnost využívání informačních pramenů při studiu.

Ucelený systém informačního vzdělávání v rámci jakékoliv instituce by měl zahrnovat rozmanité prvky a formy vzdělávacích aktivit. Je mnoho variant, jak třídit jednotlivé formy a formáty informačního vzdělávání. Pro účely tohoto materiálu navrhuji následující dělení:

### a) podle formátu výuky

- **Exkurze** – krátká návštěva knihovny, prohlídka prostor knihovny, seznámení se základními službami.
- **Jednorázové instruktáže** – úvodní seznámení s informačními službami v rámci dané školy, ale i se službami ostatních knihoven a informačních center ve městě (regionu); instrukce související s využíváním informačního systému školy - *jedná se pouze o nezbytný úvod, na který je třeba navázat další výukou.*
- **Seminář, školení** - prakticky zaměřená vzdělávací akce, při níž jsou účastníci aktivně zapojeni a mají možnost okamžitého procvičení získaných poznatků.
- **Cyklus přednášek** (jako jedna ze služeb knihovny) – cyklus monotematických přednášek, který pořádá knihovna pro zájemce (vyučující, studenty, zaměstnance); může být věnován např. práci s databázemi dostupnými v knihovně (knihovnách) dané vysoké školy – *tato forma by neměla být základem, ale pouze doplňkem informačního vzdělávání na dané VŠ; je založena na dobrovolnosti a měla by být určena spíše pro zaměstnance a vyučující nebo pro studenty, kteří z nějakého důvodu nemají možnost navštěvovat řádnou výuku.*
- **Přednášky v rámci jiných předmětů** – dle posledních poznatků patrně nevhodnější forma informačního vzdělávání, která klade důraz na uplatnění získaných znalostí a dovedností v oblasti práce s informacemi v praxi – tj. při studiu a řešení úkolů se studiem spojených; tato forma informačního výchovy vzdělávání je velmi náročná na schopnost spolupráce dvojice vyučující – knihovník. Její uplatnění je vhodné především ve vyšších ročnících, poté, co studenti získali teoretické základy práce s informacemi a seznámili se s některými obecnými zákonitostmi této činnosti v rámci základního uceleného kurzu.
- **Kurzy zařazené do osnov** – základní semestrální kurz informačního vzdělávání by měl být zařazen v počátku studia (nejlépe ve druhém semestru) jako součást studijního plánu všech studentů bez ohledu na studovaný obor. Na získané znalosti a dovednosti by mělo navazovat postupné seznamování se specifiky informační práce u jednotlivých oborů v rámci výuky odborných předmětů. *Toto je však v podstatě nereálné – knihovny většinou nejsou schopny zabezpečit takový objem výuky =>často pouze jako výběrový kurz.*

## b) podle cílové skupiny

- **Žáci a studenti** – je třeba vzdělávací aktivity přizpůsobit věku studentů, jejich dosavadním zkušenostem a úrovni znalostí.
- **Pedagogové**
- **Doktorandi a vědečtí pracovníci**

## c) podle garance

- **Knihovník** – knihovník zajišťuje vzdělávací akce sám, většinou v prostorách knihovny (výběrový kurz, jednorázové přednášky, exkurze, semináře)
- **Spolupráce knihovníka s pedagogem** – výuka probíhá na základě spolupráce mezi knihovníkem a pedagogem a většinou bývá součástí běžného předmětu (kurzu)
- **Pedagog** – v některých případech pedagog po úvodní konzultaci s knihovníkem začne zařazovat prvky informačního vzdělávání do své vlastní výuky.

## d) podle formy

- **Tradiční**
- **Online**
- **Kombinovaná**

### 1.11 ONLINE PODPORA INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V odborné literatuře se často objevují pojmy jako „research guide“, „subject guide“, „online tutorial“ nebo „pathfinder“. Za těmito termíny se skrývají nástroje, které knihovny používají jakožto doplněk svých vzdělávacích aktivit a referenčních služeb. Nástroje, které mají uživatelům knihoven pomoci zorientovat se v informačních zdrojích, které jim jsou k dispozici a využít v nich obsažené informace ke studiu či k vědecké práci. Z původně tištěné podoby se tyto pomůcky v posledních několika letech přesouvají čím dál tím častěji na webové stránky knihoven a stávají se jejich nedílnou součástí.

Vysvětlení základních pojmů:

- **Research guide** – průvodce procesem vyhledávání, hodnocení a zpracování informací při řešení nějakého úkolu, případně podrobněji zaměřen na některou součást tohoto procesu.
- **Subject guide** – zaměřené na určitý obor, většinou přehled různých typů informačních zdrojů k danému tématu (encyklopedie, slovníky, webové stránky, základní monografie aj.)
- **Online tutorial** - webová prezentace, která nás krok za krokem provede určitým tématem; často velmi stručný, do bodů uspořádaný.
- **Pathfinder** – rozcestník, výchozí bod k hledání informací k určitému tématu, tématicky zaměřené . často však pouhý přehled zdrojů, bez podrobnějšího vysvětlení

A právě kvalitní referenční služby a tvorba online pomůcek a manuálů, které se stanou součástí přehledné a obsažné webové prezentace knihovny jsou obecně považovány za jednu z možných cest jak rozšířit paletu služeb a nástrojů zaměřených na zvyšování informační gramotnosti. Jeane Galvin se ve svém článku [Galvin, 2005] zabývá mimo jiné právě tvorbou různých „průvodců“ a rozcestníků, jakožto alternativou k tradiční výuce. Uvádí, že jejich využití je dokumentováno v odborné literatuře již v 70. letech. Byly uskutečněny četné průzkumy, které prokázaly, že studenti, kteří se z jakýchkoliv důvodů ostýchali oslovit knihovníka s dotazem, tak se obraceli právě k těmto materiálům a využívali je při zpracování seminárních prací. Jako jeden z hlavních důvodů je uváděna skutečnost, že při práci s těmito materiály studenti, a ostatně nejen oni, mohou postupovat svým tempem, vracet se k tomu, čemu neporozuměli atd. Dokonce prý byly dokumentovány snahy vytvořit jakési univerzální rozcestníky a manuály a distribuovat je komerčně. Tyto snahy však neslavily úspěch, jelikož takto obecně pojaté materiály nebyly použitelné pro práci na specifických úkolech. Právě šití na míru – hlavně ve spolupráci s vyučujícími, kteří vytvářejí zadání seminárních i jiných prací. Spolu s knihovníkem pak

mohou vytvořit materiál – rozcestník, průvodce – který studentům pomůže se zadáním si poradit. Takže cílenost, srozumitelnost a dostupnost těchto materiálů je základním předpokladem k jejich úspěšnému využívání. Otázka, zda jsou vhodnější tištěné či elektronické verze těchto materiálů – ani v době internetu knihovny nezanevřely na tištěné materiály, které jsou dostupné v referenční oblasti knihovny. A studenti je využívají.

Knihovníci, kteří se zabývají vzdělávacími aktivitami na „své“ škole často čelí nedostatečnému personálnímu zajištění těchto služeb, nedostatku času a financí. Knihovny si často nemohou dovolit přijímat další knihovníky – pedagogy, ale na druhou stranu potřeba rozšiřování vzdělávacích služeb je větší než kdy předtím. A právě v tomto okamžiku přichází na řadu využití prostředí internetu. Jsou zde zpřístupňovány různé nástroje – od jednoduchých přehledů dostupných informačních zdrojů k jednotlivým tématům až po podrobné manuály zaměřené na jednotlivé činnosti související s vyhledáváním, hodnocením a zpracováním informací.

## 1.12 KRITÉRIA KVALITY INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Možná bude pro někoho překvapením, že v této části věnované kritériím kvality informačního vzdělávání nebudou rozlišovat jednotlivé formy a formáty výuky, tak jak jsme o nich mluvili v předchozí kapitole. Je zřejmé, že se tradiční formy výuky liší od nových forem elektronických. Jak uvádí DEWALD [1999] liší se jejich účel a prostředí, ve kterém se odehrávají, jiné je i publikum, formy komunikace a výstupy. Tradiční výuka, která probíhá v učebnách se uskutečňuje buď na základě požadavku pedagoga nebo je součástí nabídky knihovny a je zaměřena na konkrétní skupinu studentů, která je v danou chvíli přítomna. Odehrává se v knihovně, počítačové či jiné učebně a publikem je skupina studentů, kteří komunikují nejen spolu navzájem, ale i s vyučujícím. Výstupem je skupina studentů, která se naučila něčemu, co využije pro daný kurz a v ideálním případě i pro řešení úkolů v dalších kurzech. Oproti tomu online formy výuky jsou zaměřeny na studenty, kteří z jakéhokoliv důvodu nejsou přítomni při běžné výuce, a kteří často preferují samostudium (vlastním tempem ve vyhovující době). Publikem je tedy mnohem častěji jednotlivec, který je doma, ve své kanceláři, v knihovně či třeba na koleji. K interakci dochází mezi studentem a počítačem a výstupem je student, který se naučil dovednostem ve chvíli, kdy je potřeboval pro zpracování nějakého úkolu.

Výuka prostřednictvím internetu může doplnit či nahradit běžnou výuku tím, že rozšiřuje možnosti, které knihovníci mají při předávání znalostí a zároveň rozšiřuje možnosti studentů – časové i prostorové.

DEWALD však v tomtéž článku zdůrazňuje, že je nutné i na tyto online dostupné formy informačního vzdělávání aplikovat kritéria kvality, dle nichž hodnotíme tradiční výuku. Co je tedy znakem kvalitního informačního vzdělávání? DEWALD uvádí sedm základních kritérií:

- 1) Výuka se **vztahuje ke konkrétnímu kurzu**, či ještě lépe **ke konkrétnímu zadání práce nebo projektu** (seminární, ročníkové aj.)
- 2) Výuková jednotka (tradiční či online) obsahuje **prvky tzv. aktivního učení**, tj. nejedná se o pouhý výklad či souvislý text, ale jsou zařazena cvičení a příklady, na kterých je probírané téma ilustrováno.
- 3) **Zařazení prvků spolupráce při učení** (tzv. *collaborative learning*) může studentům pomoci jednotlivé problémy lépe pochopit. Když se studenti ve skupinkách společně učí pracovat např. s katalogem nebo databází, navzájem si problémy vysvětlují a diskutují o nich, to vše přispívá k lepšímu pochopení daného tématu. Toto kritérium je u většiny online dostupných materiálů těžko dosažitelné. Aplikovat by se dalo snad jen u rozsáhlejších kurzů uskutečňovaných formou e-learningu, která knihovníkovi v pozici lektora umožňuje vedení virtuálních diskuzí.
- 4) Je důležité dbát na to, aby byly **výukové materiály dostupné v různých formátech na různých médiích**. Je tak respektována skutečnost, že se každý učí jiným způsobem. Někomu vyhovuje o dané problematice slyšet, jiný má lepší vizuální paměť a další se nejlépe naučí pokud si mlže všechno sám vyzkoušet (tzv. *learning by doing*). Pokud zvážíme jaké různé druhy formátů jsou v současné době v prostředí internetu podporovány, toto kritérium by nemělo být problematické.
- 5) Každá výuková jednotka – seminář, přednáška, semestrální kurz, online manuál aj. – by měla mít **jasně stanovené cíle**. Tyto cíle by měly být zřejmé nejen přednášejícímu, resp. tvůrci výukového materiálu, ale i studentům. Pokud studenti předem vědí, kam daná lekce či celý kurz, případně konkrétní materiál směřuje, snáze se v něm orientují. Toto lze u elektronických vyřešit podrobným obsahem v úvodu dokumentu a pomocí map či interaktivního menu, které studentům umožní snadnou navigaci celým materiálem.

- 6) Cílem informačního vzdělávání je seznámit studenty s **obecnými zásadami a principy** a ne naučit je mechanickému chování.
- 7) Žádný prvek informačního vzdělávání by neměl končit ve chvíli, kdy knihovník opustí učebnu, resp. kdy student dojde na poslední stránku nějakého výukového materiálu, ale měla by kdykoliv v budoucnu existovat **možnost obrátit se na knihovníka s dotazem**.

Je otázkou, zda budeme se všemi uvedenými kritérii souhlasit. Možná by mnohé z vás napadla i další kritéria, která jsou specifická pro elektronické materiály – např. jejich grafické řešení, které musí splňovat určité zásady, aby bylo pro uživatele stravitelné. A jistě by jich bylo více. Kritéria, která uvádí DEWALD považuji za zajímavá především proto, že nám dávají do souvislosti tradiční a online formy výuky a ukazují, že se jedná o velmi podobné aktivity pouze se odehrávající v odlišném prostředí. Neměli bychom proto zapomínat, že i materiály, které studentům vystavujeme na webových stránkách knihovny by měly být pečlivě promyšlené a připravené, stejně jako si mnozí z nás pečlivě připravují své prezentace v okamžiku, když mají před studenty předstoupit osobně.

### 1.13 PŘÍPADOVÁ STUDIE – UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA, CHAPEL HILL

Na tomto místě bych ráda uvedla případovou studii systému informačního vzdělávání<sup>8</sup> vytvořeného knihovnami University of North Carolina v Chapel Hill<sup>9</sup> (*dále jen UNC-CH*). Vzhledem k široké škále vzdělávacích aktivit – od prohlídky knihovny, přes individuální konzultace, semináře ušité na míru jednotlivým kurzům až po podrobné výukové materiály, které jsou dostupné online<sup>10</sup> - se jedná o systém téměř ukázkový. Nutno podotknout, že UNC-CH v této oblasti mimořádně těží ze skutečnosti, že součástí campusu je i School of Information and Library Science<sup>11</sup> (*dále jen SILS*), jelikož tak může využívat jejích studentů, kteří se v rámci své odborné praxe (povinné i dobrovolné) podílejí na výuce. K výjimkám v kontextu celých Spojených států patří knihovny UNC-CH svou spoluprací jak s knihovnami středních škol, tak s veřejnými knihovnami v okolí. Nabídka exkurzí a krátkých seminářů skupinkám středoškoláků sice samozřejmě souvisí s bojem o studenta, ale v kombinaci s cykly přednášek na různá praktická témata (informace o daních, o zdraví, o nabídce zaměstnání aj.), které knihovny UNC-CH pořádají a personálně zajišťují v několika místních veřejných knihovnách, to svědčí o snaze co nejvíce se otevřít nejen svým kmenovým uživatelům, ale celé komunitě a dostat tak v té nejvyšší míře poslání veřejné, z daní dotované vysoké školy. Ti z knihovníků, jejichž pracovní náplň zahrnuje i výuku – ať už se jedná o stálé zaměstnance, či o asistenty a praktikanty z řad studentů SILS – se v této oblasti průběžně vzdělávají. Buď navštěvují některý z kurzů, který nabízí SILS, nebo využívají nabídky specializovaného pracoviště, které se nazývá **Center for Teaching and Learning**<sup>12</sup>, a které nabízí své služby (konzultace, semináře) nejen pedagogickým pracovníkům UNC-CH a studentům doktorandského studia, kteří se připravují na akademickou dráhu, ale právě i knihovníkům, kteří se zapojují do výuky a potýkají se tedy s podobnými problémy jako ostatní učitelé. Zároveň také vedení knihoven UNC-CH, reprezentované koordinátorkou informačního vzdělávání, pořádá pro své zaměstnance interní semináře, které mají vést ke zvyšování pedagogické kvalifikace. Běžný je v rámci knihovny i model „mentor – student“<sup>13</sup>, kdy se starší, resp. zkušenější knihovník věnuje jednomu ze svých mladších kolegů, zpočátku připravují výukové materiály a učí společně, dokud ten mladší nezíská dostatek zkušeností a tím i jistotu a může začít vyučovat samostatně. Takto připraveni jsou knihovníci rovnocennými partnery pedagogů a mohou s nimi diskutovat o ideální struktuře dané výukové jednotky, o nejvhodnějších cvičeních a úkolech, které by umožnily studentům využít nově získané poznatky o práci s informacemi a jejich zdroji v kontextu odborné práce pro daný kurz. A zároveň se stávají představiteli pozice, která je v odborné literatuře označována jako „*teaching librarian*“. V prostředí vysokoškolských knihoven v USA se jedná většinou o novou

---

<sup>8</sup> Podrobnosti na: <http://www.lib.unc.edu/instruct/about/index.html>

<sup>9</sup> Na této univerzitě jsem na základě Fulbrightova stipendia strávila akademický rok 2004/2005.

<sup>10</sup> Příklady těchto materiálů jsou k dispozici na: <http://www.lib.unc.edu/instruct/tutorials.html>

<sup>11</sup> <http://sils.unc.edu>

<sup>12</sup> Bližší informace na: <http://ctl.unc.edu/>

<sup>13</sup> Poněkud jsem váhala s použitím pojmu „mentoring“, jelikož nedokáži posoudit, do jaké míry je u nás zažitý a přijatelný.

podobu pozice referenčního knihovníka, která je odrazem skutečnosti, že je stále větší důraz kladen na aktivní formu vzdělávání uživatelů prostřednictvím výuky. Referenční knihovníci mají samozřejmě v knihovnách stále své velmi důležité místo, ale čím dál tím víc se jich v rámci svých povinností začíná podílet na výuce. Odráží se to i na nabídce volných pozic, které knihovny inzerují – mnoho z mých spolužáků se hlásilo do konkurzu na pozice, které nesly jméno např.: „*reference and instruction librarian*“, „*instructional services coordinator*“ či nejtajemnější „*outreach*<sup>14</sup> *librarian*“. Právě přijímání kvalifikovaných knihovníků do pozic, které jsou zaměřeny téměř výhradně na poskytování vzdělávacích služeb uživatelům knihovny je, dle mého názoru, pouze špičkou ledovce a z našeho pohledu možná i formalita. Ale domnívám se, že odráží atmosféru, která v amerických knihovnických kruzích v souvislosti s problematikou informačního vzdělávání panuje, a kterou jsem měla možnost pocítit na několika seminářích a konferencích, stejně jako v odborné literatuře. Knihovny - a opět si dovoluji poznamenat, že všechny typy knihoven - si jsou vědomy zásadní úlohy, kterou by měly hrát ve vzdělávání svých uživatelů a nemíní se jí vzdát. Zároveň si ale uvědomují, že úspěšně se takové úlohy mohou zhostit jen v okamžiku, kdy knihovníci-učitelé budou pro tuto pozici dostatečně kvalifikovaní. Takže předmětem diskuze se stává otázka, jaký je vlastně ideální profil takového knihovníka-učitele a jak by měl být zajištěn jeho profesní růst. Např. SILS UNC nabízí svým posluchačům kurzy, které slouží jako úvod (nejen) do problematiky informačního vzdělávání a mají připravit budoucí knihovníky na praxi v této oblasti. Hloubka, do jaké se některá témata (metodika výuky různých cílových skupin, psychologie studentů, příprava osnov celého kurzu i programu jednotlivých přednášek atd.) probírala mě ohromila a utvrdila v názoru, že zkvalitnění českých programů informačního vzdělávání, ať už ve školních, vysokoškolských či veřejných knihovnách, začíná na knihovnických školách.

#### 1.14 ZÁVĚREM

Základní pojmy byly vysvětleny a dány do souvislostí. Důležité otázky byly položeny a dle možností i zodpovězeny. Byl tedy splněn cíl tohoto učebního textu? Pokud jsou z něj patrné styčné plochy mezi filozofií, resp. filozofií výchovy, pedagogikou a informační vědou, pak svůj účel splnil. Přiměje-li, byť třeba jen jednoho odborníka z oblasti informační vědy a knihovnictví, či adepta této odbornosti, zamyslet se nad pedagogickými aspekty tohoto oboru, pak svůj účel splnil také. A pokud by se stal jednou z kapek v sílícím dešti spolupráce na pomezí již zmíněných několika oborů a přispěla k debatě nad nastíněnými problémy – tak ani v tom případě nebyl napsán zbytečně. Ani v zaujetí odbornými debatami bychom však neměli zapomínat na to nejpodstatnější – na zájmy těch, jichž se výchova a vzdělávání dotýkají nejvíce – na žáky, studenty, zkrátka na všechny, které se společnými silami snažíme co nejlépe připravit pro život.

##### POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE:

American Library Association. (2002) *Information literacy competency standards for higher education*. [online] [cit. 9.9.2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>>.

American Library Association. Presidential Commission on Information Literacy. Final report. (1989) Chicago, Ill. [cit. 11. 9. 2007]. Dostupné z WWW: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.cfm>>.

Asociace knihoven vysokých škol. (2005) *Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta* [online]. Aktualizováno 1.3. 2007 [cit. 11. 9. 2007]. Dostupné z: <<http://knihovny.cvut.cz/ivig/dokumenty.html>>.

Bruce, C.S. (1997) *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press.

Dewald, N. H. (1999) Transporting good library instruction practices into the web environment: an analysis of online tutorials. *The Journal of Academic Librarianship*. Vol. 25, no. 1, p. 26-32.

Eisenberg, M.B.; Berkowitz, R.E. (1999) *Teaching information and technology skills: The Big 6 in elementary schools*. Linworth Publishing. 144 s. ISBN 0938865811.

Ford, B.J. (1991) Information literacy as a barrier. *IFLA Journal*. Vol.21, no.2, p. 99-101.

Galvin, J. (2005). Alternative strategies for promoting information literacy. *The Journal of Academic Librarianship*. Vol. 31, no. 4, s. 352-357.

---

<sup>14</sup> Slovo „outreach“ je možno přeložit jako *přesah, dosah, napřáhnutí*, resp. *přesáhnout, dosáhnout* či *napřáhnout se*, a v prostředí knihovny vyjadřuje úsilí o oslovení širší uživatelské komunity – právě třeba i formou výuky.

Johnston, B.; Weber, S. (1999) Information literacy as an academic discipline: an action research approach to developing a credit bearing class for business undergraduates. In *New fields for research in the 21st century: Proceedings of the 3rd British Nordic Conference on Library and Information Studies: 12-14 April 1999: Boras, Sweden*.

Kratochvíl, Z. (1995) *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann & synové. 199 s.

Landová, H. (2004). *Problematika zvyšování informační gramotnosti v prostředí vysokých škol: teorie a praxe*. Praha.120 s., 30 s. příloh. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví 2002. Konzultant rigorózní práce Peter Pálka.

Lenox, M.F.; Walker, M.L. (1992) Information literacy: challenge for the future. *International Journal of Information and Library Research*. Vol. 4 , no.1, p.1-18.

Patočka, J. (1996) *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH. 505 s.

Reichel, M. (1991) Library literacy. *RQ*. Vol.31, no.1, p. 25.