

Michal Černý

INFORMAČNÍ GRAMOTNOST



KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Černý, Michal, 1987-

Informační gramotnost / Michal Černý. -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2023. --

1 online zdroj

Anglické resumé

Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-271-7034-0 (online ; pdf)

* 316.42:004 * 37.015.31:001.102 * 001.2 * 001.11:001.102 * 519.72 * (048.8)

– informační společnost

– informační gramotnost -- mezioborový kontext

– filozofie informace

– teorie informace

– monografie

316.4 - Sociální procesy [18]

Michal Černý

INFORMAČNÍ GRAMOTNOST



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

RNDr. Michal Černý, Ph.D.

INFORMAČNÍ GRAMOTNOST

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401

www.grada.cz

jako svou 8672. publikaci

Recenzovali:

prof. PhDr. Jela Steinerová, PhD.

doc. PhDr. Richard Papík, Ph.D.

doc. Mgr. Michal Kaplánek, Th.D.

Odpovědná redaktorka Andrea Hlubučková

Grafická úprava Antonín Plicka

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 320

Vydání 1., 2023

Vytiskla tiskárna Typodesign s.r.o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2023

ISBN 978-80-271-7035-7 (ePub)

ISBN 978-80-271-7034-0 (pdf)

ISBN 978-80-271-5195-0 (print)

Obsah

Úvod	7
Výstavba textu	10
Stručné uvedení k situaci v českém prostředí	13
Epistemická východiska pro formování konceptu informační gramotnosti	17
Kde: prostor, čas a komplexita	20
Prostor a komplexita	21
Onlife perspektiva	37
Časovost	39
Proč: sociální aspekt informační gramotnosti	42
Informační chudoba	42
Problém izolace	45
Informační chudoba a informační gramotnost	48
Informační gramotnost a štěstí	51
Sociální aspekty analýzy informační chudoby	57
Kritická informační gramotnost	59
Jak: dvě literární metafory k vymezení informační gramotnosti –	
Poirot a Fantomas	65
Japp, Poirot a Hasting	67
Fantomas a Juve	73
Shrnutí	79
Informační gramotnost jako součást struktury sociální etiky informace	81
Eroze práva na nevědění	83
Informačněekologické aspekty etiky informace	92
Sociální dimenze, domov, dálava a propojenost s ostatními	99
Život na vesnici	107
Shrnutí	113
Historický vývoj konceptu informační gramotnosti	117
Sedmdesátá léta	119
Osmdesátá léta	122
Devadesátá léta	126
Nultá léta 21. století	132
Desátá léta 21. století	136

Modely informační gramotnosti	143
Jednotlivé modely	146
Komparace modelů	165
Koncepty informační společnosti a potřebné kompetence	171
Jednotlivé modely	172
Analýza konceptů informační společnosti ve vztahu k informační gramotnosti	185
Shrnutí	192
Diskurzivní formování informační gramotnosti: žáci, studenti a experti	195
Analýza diskurzů: přehled literatury věnující se definování informační gramotnosti	198
Diskurzy	199
Diskuse	205
Analýza diskurzů: informační gramotnost na středních školách	210
Analyzované studie	212
Diskuse	216
Syntéza výzkumů	222
Vlastní nárys řešení	227
Důležité jsou emoce, nejen racionalita	228
Celek je více než součet částí	230
Infosféra jako informační komunita	232
Infosféra vyžaduje schopnost práce s nástroji	234
Informační gramotnost vyžaduje environmentální odpovědnost	236
Infosféra může rychle měnit podobu	239
Na vesnici si sousedy nevybíráme	241
Na internetu existuje jen omezené soukromí	243
Infosféra má krátké vzdálenosti, ale pružnou topologii	245
Pro život v infosféře je důležitá zodpovědná kreativita	247
Shrnutí	250
Závěr	253
Summary	261
Literatura	263

Téma informační gramotnosti není snadno uchopitelné z několika důvodů. Musíme proplout mezi Skyllou a Charybdou: na jedné straně se vyhnout nebezpečí přílišného teoretizování, které nebude mít žádné možné a reálné uplatnění v praxi, a současně nepodlehnout představě, že informační vzdělávání můžeme dělat bez hlubší reflexe tak, „jak jsme ho vždycky dělali“. Předkládaná kniha je vlastně jen částí širšího projektu, kterému se věnujeme v posledních deseti letech a který se odráží do řady online kurzů pro univerzitní studenty, středoškoláky i učitele, do výzkumných, aplikačních i čistě vzdělávacích projektů, do skript i příruček, které téma vztahují k praktické rovině. Chybějící teoretický základ proto vnímáme jako příležitost pro kritickou reflexi a rozvoj vlastní praxe.

Floridi (2019) hovoří o tom, že musíme přehodnotit klasicky chápanou logiku jako nástroj, který v přesně stanoveném pořadí řadí jednotlivé entity za sebe do pevné, ideální struktury. Místo ní navrhuje konceptuální design jako metodu práce s jednotlivými prvky, které je třeba vždy nově skládat dohromady podle toho, v jaké situaci se nacházíme. Využívá při tom jednoduchou kulinářskou metaforu: máme k dispozici určité množství surovin a záleží na nás, v jakém poměru je použijeme k tomu, abychom vytvořili ten který pokrm. Bauman (2003) dokonce považuje běžně chápanou racionalitu vnímanou jako určující etickou či politickou sílu za předpoklad existence totalitních režimů a nesvobody. Také přístup Arendtové (1996) ukazuje, že důraz na logiku může být zdrojem ovládnutí druhého, že logický redukcionismus je základním nástrojem ovládnutí mas.

Domníváme se, že ve vztahu k informační gramotnosti musíme teorii konceptuálního designu rozvinout dále: množství surovin není pevné, ale můžeme si dokupovat nové nebo je nově vytvářet. Tyto suroviny spolu interagují (vaření není, jak ví každý kuchař, jen aditivní záležitostí) a současně nevaříme často jen sami pro sebe, a někdy dokonce nevaříme sami. Tyto myšlenkové posuny v konceptuálním designu považujeme za zásadní pro obsah sdělení celého našeho textu.

Pashkova-Balkenholová a kol. (2019) upozorňují na to, že informační gramotnost nemůže být formována normativně optikou expertů, ale musí se opírat o potřeby studentů. Ti musí být zdrojem témat, postupů i volby konkrétních didaktických metod. Domníváme se, že s takovým tvrzením lze souhlasit jen částečně, protože pracuje s několika silnými předpoklady. Očekává, že jsou studenti dostatečně autonomní a informačně gramotní k tomu, aby taková rozhodnutí mohli kvalifikovaně činit. Část z nich nesporně ano, ale neměli bychom v rozvoji informační gramotnosti

zapomínat ani na ty, kteří se nacházejí na dně informační propasti. Také pro ně musí být edukační systém dostupný a nastavený tak, aby snižoval bariéry. Opomenout je znamená vytvářet trvalý politicko-sociální problém, který bude ústít ve výsledky voleb a politická uspořádání, které si pravděpodobně žádný demokrat nepřeje.

Druhým závažným předpokladem je, že informačnímu prostředí, v němž se studenti nacházejí, dokážou skutečně rozumět. Tento předpoklad je velice rozšířený a ukazuje, jak málo reflektujeme nástrojovou gramotnost. Schopnost nainstalovat si TikTok a využívat jeho základní funkce nemá s porozuměním způsobu jeho fungování, doporučení obsahu nebo vlivu na soukromí, bezpečnost a psychické zdraví mnoho společného. Tzv. digitální domorodci nemusejí mít dostatečně hluboké znalosti infosféry (Floridi, 2013b), přestože s mnoha nástroji reálně pracují.

Vnímáme zásadní roli expertů, kteří dokážou identifikovat velká témata a přístupy, jež se v této oblasti mají uplatnit. Inspirativní v tomto ohledu může být pohled medicínské praxe: lékař v ní není tím, kdo sám rozhoduje o léčebném postupu, nabízí klientovi možnosti léčby, její perspektivy, nároky, rizika. Klient sám se pravděpodobně nedokáže operovat nebo léčit (jinak by za lékařem vůbec nepřišel) a současně lékař nemůže svévolně rozhodovat o tom, co se bude dít s klientem. Nalezení vzájemného vztahu důvěry a interakce je nutné také v oblasti informační gramotnosti. Především s ohledem na skutečnost, že svět, ve kterém se nacházíme, se mimořádně dynamicky mění a vyžaduje značnou schopnost abstrakce. Vyjednávání o tom, jaký by měl být obsah informační gramotnosti, považujeme za jeden z klíčových úkolů pro učitele, knihovníky a informační experty.

Tento exkurz není náhodnou odbočkou, ale pokusem ilustrovat alespoň na malém příkladu to, co považujeme v konceptuálním designu za důležité: nevaříme jen pro sebe. Každá aktivita v infosféře, každá informační interakce proměňuje celé prostředí, za které bychom měli být schopni převzít zodpovědnost. Téma udržitelnosti se stává na všech úrovních zásadním problémem, se kterým i informační gramotnost musí počítat. Nejde jen o využívání ekologických vyhledávacích enginů, jako je Ecosia,¹ Ocean Hero² či Ekoru,³ nebo zvážení toho, zda bitcoiny představují skutečně eticky přijatelný způsob placení, ale o širší chápání souvislostí spojených s celým fenoménem informační ekologie. Infosféra ještě výrazněji než jakákoli biologická metafora (Teilhard, 1990) přispěla k provázanosti všech inforgů.

Druhý rozměr, v němž se náš přístup liší o Floridiho, je možnost nákupu, tedy obecně akcent na tvořivost. Domníváme se, že reálně neexistuje omezená sada

¹ *Ecosia GmbH*. Online. © 2009. Dostupné z: <https://www.ecosia.org> [cit. 2023-07-22].

² *Ocean Hero*. Online. © 2021. Dostupné z: <https://oceanhero.today> [cit. 2023-07-22].

³ *Ekoru*. Online. Dostupné z: <https://ekoru.org> [cit. 2023-07-22].

instrumentů (ať již fyzických, softwarových, nebo mentálních), které by mohl jedině využít, ale že součástí informační gramotnosti je schopnost jejich obstarávání, doplňování, hledání nových, které by mohly přispívat k tomu, že každý nový pokrm bude rozšířením a prohloubením stávajících možností celého sociotechnického systému, jehož jsme součástí.

Moderní technologie zásadně rozšiřují a proměňují způsoby, jak o řešení konkrétních problémů můžeme uvažovat a jak je můžeme strukturovat z hlediska informační gramotnosti. Pokusíme se opět o ilustrativní příklad. Potřebujeme obrázek na první snímek prezentace v PowerPointu. Tuto situaci lze řešit nejméně třemi základními způsoby: napíšeme název prezentace, PowerPoint se pokusí sám vybrat vhodný obrázek ze své databáze. Druhou možností je, že využijeme specializované vyhledávače a fotobanky, abychom našli obrázek. Třetí cestou je využít DALL-E 2 či Midjourney, kde obrázek popíšeme a necháme systém s umělou inteligencí, aby ho vygeneroval. Povšimněme si, že všechny tři varianty očekávají zcela odlišnou schopnost pracovat s nástroji a odlišný jazyk popisu toho, co potřebujeme. Tyto příklady jen ukazují, že množství surovin skutečně není omezené, ale že součástí informační gramotnosti musí být jejich aktivní produkce.

Třetí bod, ve kterém se od Floridiho přístupu lišíme a v celé knize jsme se tento akcent snažili zdůraznit, je opuštění entitního modelu uvažování o světě. Jednotlivé ingredience nikdy nejsou plně oddělené, jejich promíchávání, volba pořadí a vzájemné propojování tvoří skutečně funkční kulinářský celek. Jsme přesvědčeni, že ani myšlení neprobíhá po jednotlivých pojmech, které jsou navlékány za sebe, ale že má celistvý charakter, že velké myšlenky přicházejí vhladem, a nikoliv prostou dedukcí, že poznávání objektů se děje tak, že sledujeme celek, a nikoli specifické rozlišovací znaky. Tento přístup je zásadní pro způsob práce s informacemi, pro jejich vyhodnocování i samotnou výuku. Zvyknout si na něj není snadné ani samozřejmé. Jak uvádí Lakoff (2006) a Hejdánek (1997), kultura, ve které žijeme, je tímto atomismem natolik ovlivněná, že jakékoli jiné myšlení je mimořádně obtížné. Přesto představuje jedinou udržitelnou a funkční cestu k informační gramotnosti.

Ztráta entitního pojetí myšlení pak přirozeně vede k nutnosti vyměnit kuchaře za tým kuchařů a jejich nástrojů. Informační gramotnost, kompetence, znalost nejsou nikdy fixovány jen na jednu osobu, na ostře vymezenou entitu, ale jsou charakteristikou celého sociotechnického systému. Ostatně i Floridiho (2019) metafora o vaření je přesná: kuchyň s jedním kuchařem (byť sebelepším) nikdy nedosáhne na hvězdu Michelin. Domníváme se, že uvědomit si tuto skutečnost znamená zásadním způsobem transformovat mnoho edukačních procesů a postupů, ale současně získat novou perspektivu společně sdíleného prostoru poznání a jednání (Šíp, 2019). Prostoru, který nelze dělit na online a offline (Floridi, 2014b; 2015), ale

kteřý tvořív jeden celek, v němž se nacházívme. Schopnost porozumět mu je dána právě skřze informační gramotnost nazíranou nikoli jako soubor logických kroků, pouček a algoritmických postupů, ale jako kreativní proces uskutečňování se ve světě. Věřívme, že k tomuto humanisticky orientovanému přístupu k informační gramotnosti přispěje í tato kniha.

Výstavba textu

Knih zaměřujících se na informační gramotnost bylo napsáno mnoho, ale jde buď spíše o praktické příručky (Eisenberg et al., 2004; Burkhardt, 2016; Noe, 2013), nebo zůstávají primárně v rovině deskriptivní či diskusní (Hrdináková a Fázik, 2021). Za pravděpodobně nejobsáhlejší a nejvíce analyticky orientovanou knihu lze v této oblasti považovat publikaci od Waltona a Popea (2011), která již ale není nejnovější a současně má spíše sborníkový než integrálně strukturovaný charakter. Z tohoto důvodu považujeme za důležité pokusit se, více než deset let po Waltonovi a Popeovi, téma konceptualizovat a pečlivým způsobem analyzovat. Užší pojetí nabízí Lloydová (2010b), případně Mackey a Jacobsonová (2019).

V českém prostředí navíc o informační gramotnosti chybí systematicky pojatá monografie, a téma je stále více pojímáno jako součást informační vědy (Bawden a Robinson, 2015) než jako samostatná oblast zkoumání. Podle Webberové a Johnstona (2002) by koncept studia informační gramotnosti měl zahrnovat:

- precizní deskriptivní popis informační gramotnosti a jejího definičního rámce;
- modely informační gramotnosti a jejich analýzu;
- modely informačního chování a jejich analýzu;
- charakteristiku a typy informačních zdrojů;
- formulaci a zaměření vyhledávání, vyhledávací strategie;
- informační ekonomiku v kontextu společnosti;
- problematiku vlastnictví a přenosu informací, cenzury, prezentace/zveřejnění informací, etiky ve využívání informací atd.;
- koncept kritického myšlení a jeho metodický instrumentář, a to včetně kritického myšlení ve vztahu k informačním zdrojům a službám.

Toto vymezení je nesporně neseno étosem informační vědy, uvnitř které se téma informační gramotnosti v dějinách postupně formovalo, a nevnímáme za nutné se ho přesně držet. Přesto nám tento výčet bude určitým vodítkem v tom, jaké kapitoly

má smysl do publikace zařadit, jakým tématům se věnovat a jak s nimi pracovat, případně se vůči nim kriticky vymezit. Takovým příkladem bude odklon od jednotlivých mikroetických problémů souvisejících s informační gramotností a cesta k etické diskusi tohoto fenoménu v makroetické perspektivě. Podobně nebudeme považovat za důležité sledování jednotlivých modelů informačního chování, ale spíše diskurzů studentů (v našem případě středoškoláků a studentů informačních studií), kterými se k tématu informační gramotnosti sami vztahují.

Informační gramotnost tvoří základní dimenze evropského referenčního rámce digitálních kompetencí pro občany (Carretero a kol., 2017), setkáme se s ním v DigCompEdu (Punie, 2017), ale také v mnoha dalších dokumentech, které popisují digitální kompetence občanů, učitelů, studentů, žáků a tutorů. Informační gramotnost považujeme za předpoklad schopnosti práce v digitálním prostředí, respektive za něco, co takovou práci usměrňuje, kultivuje a rozvíjí. V českém prostředí (viz následující kapitola) náročnější a teoretičtější moderní reflexe tohoto fenoménu chybí, v zahraniční literatuře (viz první řádky tohoto úvodu) jde o reflexi fragmentární a často nesystematickou. Právě proto vznikla kniha, která si klade za cíl tuto chybějící mezeru v lidském poznání zaplnit.

Kniha je rozdělena do osmi nestejně velkých celků. Volba různých metod a přístupů v nich je dána fragmentaritou a mnohohrstevnatostí samotného fenoménu informační gramotnosti, který se v ní snažíme nově reflektovat a rekonceptualizovat, k čemuž využíváme metody historické a literární, ale také filozofické a empirické. Věříme, že předložený koncept knihy v tomto ohledu bude odpovídat nutnosti nového rozvržení celého fenoménu informační gramotnosti.

První část vychází ze sociologicko-filozofické analýzy, která tvoří určitá myšlenková východiska, o něž se opíráme v dalším textu. Systematicky zde pracujeme s koncepty onlife perspektivy, inforgy a infosférou, s pojmy, kterými se Luciano Floridi (2013b; 2014b) snaží popsat dynamickou proměnu dnešního světa, ve kterém je technika integrována do téměř všech procesů našeho rozhodování, poznávání a jednání. Dokončuje tak přerod od rané, tuhé modernity k modernitě tekuté či pozdní. Východiska Floridiho aplikujeme na myšlenky Baumana (2013) a Šípa (2019) a snažíme se nabídnout naše myšlenkové východisko pro další zkoumání informační gramotnosti.

Tato část je rozdělena na tři části, které odpovídají na otázky, kde, proč a jak dochází k informačním interakcím, které musí být kriticky reflektované informační gramotností. První část se soustředí na průzkum epistemického pole v intencích základních epistemických jednotek – prostoru, času a komplexity, kterou nahrazujeme běžně akcentované studium entit či jejich agregátů. Druhá se soustředí na sociální aspekt informační gramotnosti: sleduje vztah informační gramotnosti a chudoby,

problém izolace, štěstí a ústí v část zaměřenou na kritickou informační gramotnost. Třetí část se soustředí na výstavbu konceptu informační gramotnosti na základě literární analýzy dvou literárních postav: Poirota a Fantomase.

V druhém, historiograficky orientovaném bloku přinášíme několik propojených dílčích studií, které jsou v českém prostředí mimořádné. Předně jde o analýzu historického vývoje konceptu informační gramotnosti od poloviny 70. let do konce 10. let 21. století. V českém prostředí podobná analýza doposud zpracována nebyla. V textu nesledujeme jen historická fakta, ale především postupné zrání a formulace myšlenek komplexity, etické zodpovědnosti nebo sociálního rozměru informační gramotnosti. Analyzujeme také vybrané historické modely informační gramotnosti a jejich filozofická východiska. Určitým pohledem z druhé strany je analýza deseti vybraných definic informační společnosti, pro niž musí informační gramotnost nabídnout adekvátní nástroje reakce. V této části opět sledujeme perspektivu posunu od individualisticky orientovaného neoliberálního konceptu k modelům konekcio-nisticky, sociálně senzitivním.

Následující část má empirický charakter a podobnou strukturu. První empirická část se věnuje studiím, které popisují fenomén informační gramotnosti na středních školách. Vymezuje diskurzy, které se ve studiích v databázi Web of Science ukazují, a zkoumá, zda stejné diskurzy můžeme nalézt také ve výpovědích středoškoláků získaných prostřednictvím *focus groups*. Druhá empirická studie začíná přehledem studií usilujících o definování informační gramotnosti. Následuje analýza návrhů definic informační gramotnosti od univerzitních studentů oboru informačních studií a knihovnictví. Také zde dochází k vymezení a komparování diskurzů v odborné literatuře a v empirickém výzkumu.

V poslední části knihy se zaměřujeme na diskusní vymezení nových východisek reflexe informační gramotnosti. Snažíme se ukázat, že stávající pojetí, která se objevují v konkrétních univerzitních kurzech a projektech, nejsou dostatečná. Rozvoj umělé inteligence umožňuje uvažovat o informační gramotnosti více než jen jako o schopnosti nalézání odpovědí na otázky, ale spíše jako o procesu jejich kreativního kladení, místo o kompetenci jako vlastnosti jedince spíše jako o charakteristice sociotechnického systému, místo o dovednosti práce s nástroji jako o schopnosti práci s nimi kriticky posuzovat a umožňuje místo pouhého hodnocení zdrojů rozvíjet schopnost reflexe datasetů pro strojové učení. Toto rozvržení nového chápání informační gramotnosti musí mít ambici stát se myšlenkovým substrátem pro tvorbu nových modelů, kurzů a pojetí celého fenoménu, který se tváří v tvář měnícímu se světu musí odpoutat od paradigmat z poloviny 70. let a představovat způsob rozvoje a kultivace epistemicko-etického pobytu člověka v informačním prostředí.

Stručné uvedení k situaci v českém prostředí

V českém prostředí lze hovořit o určitém dvojím životě či reflexi informační gramotnosti. Pokud jde o česky psané odborné texty, je jejich výběr poměrně omezený. Dombrovská (2002) pracuje s aditivním modelem, který předpokládá informační gramotnost jako součet funkční gramotnosti a počítačové (či internetové) gramotnosti. Landová (2002)⁴ upozorňuje, že i v českém prostředí se postupně dostáváme do situace, ve které není cílem jen prostá analýza informační gramotnosti, ale přímá návaznost na informační vzdělávání jako společnou aktivitu knihoven. Landová (2003) diskutuje o tom, zda by informační gramotnost mohla a měla být integrována do jednoho akademického kurzu, nebo zda by měla mít více průřezový a komplexní charakter, a uvádí: „*Mělo by existovat co nejširší spektrum iniciativ, které se budou podílet na vytváření takového prostředí na vysokých školách, jež bude studenty motivovat k získání znalostí a dovedností umožňujících úspěšné zvládnutí studijních a posléze i pracovních povinností.*“

Dombrovská a kol. (2004) publikují systematický článek v časopise *Knihovna*, který se věnuje vymezení fenoménu ve vztahu k ostatním gramotnostem a nabízí jeho širší teoretické i praktické zasazení do českého prostředí. Ze stejného roku pochází také dokument komise IVIG (2004/2016), který nabízí široké množství definic informační gramotnosti sesbíraných z běžně dostupné literatury. Dokument současně nabízí vlastní definici, která navazuje na Dombrovskou (2002), ale přidává etický a legislativní princip chápání informačního chování. Dombrovská (2019) je také autorkou monografie zaměřené na téma informační gramotnosti, které sleduje perspektivou veřejné politiky či práva. Na celou problematiku se tak dívá ze zcela jiného úhlu pohledu, než o jaký usiluje tato monografie.

Horváth (2014) nabízí kvantitativní studii opírající se o standardy ALA, zaměřenou na studenty nelékařských oborů na 1. lékařské fakultě Univerzity Karlovy. Cílem studie je evaluace kurzu akademického psaní. Svým pojetím se tak blíží práci Kovářové a kol. (2018), jen s jiným kurzem a jinými vzdělávacími obory.

V pedagogické literatuře je téma v českém prostředí sledováno selektivně, ale relativně obsáhle. Proto spíše ilustrativně upozorníme na nejzajímavější studie.

Horváthová a Zlámal (2007) hovoří o tom, že technologie natolik transformovaly edukační prostředí, že pro celoživotní vzdělávání je třeba nových přístupů vedoucích

⁴ Autorka publikovala řadu drobných článků na téma informační gramotnosti v časopise *Ikaros* v letech 2002–2005.

k rozvoji vzdělávacího procesu. Explicitně hovoří o *distributed learning*. Informační gramotnost je v článku chápána jako předpoklad pro celoživotní učení. Polakovič a Dubovská (2007) chápou informační gramotnost jako nástroj k přežití v informační společnosti. Současně upozorňují, že transformuje všechny společenské procesy včetně způsobů a metod edukace. Košek Bartošová a Karásková (2016) upozorňují na české výsledky v oblasti čtenářské gramotnosti, respektive na skutečnost, že českým žákům chybí schopnost pracovat s informacemi, které jsou obsažené v textu. Také Vicherková a Řeřichová (2016) se věnují otázce čtenářské gramotnosti, která ve vztahu k PISA testům získává více rozměr gramotnosti informační. Autorky konstatují, že tehdy zaváděné rámcové vzdělávací programy jsou v této oblasti příliš vágní a nenabízejí dostatečnou tematickou a didaktickou oporu. Jde přitom o kompetence nezbytné pro život a celoživotní vzdělávání. Můžeme tak hovořit o diskurzu informační gramotnosti jako kompetence k učení a informační gramotnosti jako čtenářské kompetence.

Kubicová (2003, s. 95) chápe informační gramotnost jako součást pedagogických kompetencí vztahujících se ke schopnosti pracovat s ICT: „*Do skupiny rozvíjejících kompetencí jsou zařazovány informační kompetence jako komplex dovedností učitele pracovat s osobním počítačem a využívat ostatních informačních a komunikačních technologií k získávání informací.*“ V článku pak téma dále rozpracovává a vztahuje k problematice budoucích učitelů biologie. Nejoriginálnějším českým textem vztahujícím se ke konceptualizaci informační gramotnosti je pravděpodobně článek Spousty (2003), který nesleduje celou tematiku informační gramotnosti, ale zaměřuje se na její podoblast, totiž na téma vizuální gramotnosti. Ve vztahu k našemu výzkumu si dovolíme uvést závěr studie: „*Takový multidisciplinárně koncipovaný obraz vizualizace by byl bezpochyby velmi poučný a pro pedagogické využívání vizualizovaných problémů nesporně užitečný a přínosný i teoreticky. Základní osnovu tohoto obrazu mohou vytvořit náhledy z pozic čtyř oborů: gnozeologie, psychologie, sociologie a pedagogiky.*“ (Spousta, 2003, s. 27). Náš metodologický přístup je v tomto ohledu podobný, jaký naznačoval Spousta před více než 18 lety.

Dostál (2007) upozorňuje na to, že informační gramotnost nemůžeme zaměňovat s gramotností počítačovou, že tvoří specifický koncept, a zdůrazňuje pozitivum spočívající v neexistenci jednoho úzce vymezeného předmětu ve škole a mezipředmětové širší vazbě tématu mezi nimi. Z této oblasti lze zmínit také studie Dostála a Prachagoola (2016), kteří chápou informační gramotnost jako součásti STEM vzdělávání, Fasnerová (2013) ji chápe jako průnik čtenářské a počítačové gramotnosti, které jsou nezbytné pro moderní vzdělávání, také pro Roučovou (2013) je práce s informacemi součástí technického vzdělávání. Bučková (2018) na základě svého výzkumu postaveného na Q-metodologii jasně ukazuje, že pro učitele

základních škol považuje z informatiky témata počítačové bezpečnosti a informační gramotnosti za nejpodstatnější a témata informatického myšlení a algoritmizace vnímá jako spíše podružné.

Existují také studie věnující se dílčím tématům. Zadražilová (2017; 2019) se věnuje kvalitativnímu výzkumu vztahujícímu se k informační gramotnosti seniorů, aplikaci do projektu Senioři píší Wikipedii pak analyzuje Ďurkáč (2017). Dvořáková (2010) se zaměřuje na vzdělávání pedagogů v oblasti informační gramotnosti na střední odborné škole.

Landová a Civínová (2010) nabízejí přehled a kritickou reflexi práce českých vysokých škol v oblasti informačního vzdělávání. Z tohoto formálního období lze upozornit ještě na sborník v editorství Kovářové (2012a), který usiluje o širší rozpětí fenoménu od informační bezpečnosti po sociální síť. Je silně nesen technologickým paradigmatem, které ukazuje trendy, se kterými se musí knihovny v informačním vzdělávání vypořádávat. Řezníček a Smutný (2012) upozorňují na multidisciplinární význam informační gramotnosti, respektive na rizika její absence v moderní společnosti. Černý (2013) na základě analýzy vývoje fenoménu informační společnosti nabízí vlastní definici informační gramotnosti.

Z novějších studií lze upozornit především na práce v týmu Mazáčové ve spolupráci se Zonkovou (2018), Hanušovou (2017) či Šupicovou (2020), které mají charakter konkrétních případových studií spojených s knihovním a školním prostředím. Kovářová a kol. (2018) se soustředí na výzkum akademického prostředí. Tatáž autorka pak v českém prostředí rozvíjí téma vztahu informační gramotnosti a informační bezpečnosti (2010; 2012; 2012b). Mimo to je k dispozici velké množství studií sborníkových nebo nerecenzovaných a samozřejmě anglicky psané studie, které překračují rámec českého prostředí.

Zatímco odborná reflexe na úrovni studií a výzkumů je v českém prostředí slabší, na rovině praktické edukace můžeme vidět mnoho dílčích vzdělávacích aktivit zaměřených na základní školy i na univerzitní knihovny, v kurikulech se postupně objevují kurzy akademického psaní, které s rozvojem informační gramotnosti bezprostředně souvisejí, a také speciální kurzy univerzitního druhu, ať již online (IVA⁵ či Kurz práce s informacemi⁶), nebo offline. Současně můžeme vidět také vznik učebnic a skript na toto téma (Černý et al., 2012; 2015; 2016). Z hlediska rozvoje informační gramotnosti hrají v Česku stěžejní roli knihovny a především pracovní

⁵ *Knihovna UTB ve Zlíně. Informační výchova IVA*. Online. © 2023. Dostupné z: <https://iva.k.utb.cz> [cit. 2023-08-01].

⁶ *KISK. Kurz práce s informacemi*. Online. © 2023. Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://kisk.phil.muni.cz/kpi> [cit. 2023-08-01].

skupina IVIG při AKVŠ, která sdružuje odborná pracoviště na úrovni univerzit a vybrané odborné knihovny (Bělohoubková, 2018).

Tento výběr není zdaleka úplný, ale v určitém ohledu snad reprezentativně ukazuje základní konceptualizaci problematiky tak, jak se v českém prostředí vyvíjí. Můžeme spatřovat její silné kotvení v knihovnickém prostředí a důraz na praxi ve spojitosti s jednotlivými vzdělávacími projekty, kurzy či aktivitami. Lze konstatovat, že studií teoreticko-analytického druhu v českém prostředí existuje málo (Černý, 2013) a výzkumy mají především evaluačně-deskriptivní charakter, s nižší ambicí tvořit obecnější modely či konceptualizaci tématu. Přestože podle zpráv ČŠI (2018) není informační gramotnost českých žáků špatná, lze naše prostředí považovat spíše za konzumenta fenoménu než za místo, v němž vznikají nové a inovativní postupy či trendy. Výjimkou je snad jen Kovářová, která mimo téma informační bezpečnosti (Kovářová, 2019) reflektuje například také autorskoprávní gramotnost (Kovářová, 2022), a zmíněné studie Mazáčové propojují školní prostředí a knihovny.

Ze slovenských publikací je nutné zmínit zásadní práci autorské dvojice Hrdináková a Fázik (2021), která představuje doposud nejkomplexnější a nejrozsáhlejší knihu o modelech a konceptech informační gramotnosti. Publikace je také cenným rozcestníkem dalších zdrojů a v této knize s ní hojně pracujeme. Starší datum má sborník editovaný Rankovem (2014), který je zajímavý svým interdisciplinárním pojetím studia fenoménu informační gramotnosti. Na specificky slovenské prostředí jsou zaměřené studie Hrdináková (2014; 2018). Fázik je pak autorem analyticky orientovaných textů zaměřených na modely informační gramotnosti ve vztahu k edukační praxi v knihovnách (Fázik, 2016; 2018; Fázik a Steinerová, 2021).

Knihy se proto snaží zaplnit v Česku nepříliš reflektovaný prostor tímto specifickým, transdisciplinárním, multiparadigmatickým pohledem, nově konceptualizujícím východiska informační gramotnosti a její podobu. Jakkoli většina studií, se kterými pracujeme, vychází z mezinárodního prostředí, ve vybraných pasážích textu se snažíme záměrně čerpat také z českých zdrojů, jakkoli by v anglicky koncipované práci v mezinárodním prostředí pravděpodobně neměly takto významné místo.

Epistemická východiska pro formování konceptu informační gramotnosti

Dříve než svoji pozornost zaměříme specificky na informační gramotnost, vnímáme jako zásadní analyzovat filozofické předpoklady, které mohou vést k jejímu možnému uchopení nebo k analýze. Jejich nárys bude primárním obsahem této části práce. Pokud hovoříme o filozofických východiscích, pak chceme zdůraznit, že naše analýza nebude odtržena od studia reality (sociologicky orientované perspektivy) ani nebude odhlížet od pedagogických aspektů (pedagogicky orientované perspektivy) či technologických změn, které zásadním způsobem akcelerovaly rozvoj umělé inteligence a s ní spojených nástrojů.

V této části našeho textu se zaměříme na téma, které bychom mohli označit jako filozoficko-sociologická východiska. Pokusíme se prozkoumat myšlenkové základy, na kterých musí být informační gramotnost nově vystavěna, protože stávající východiska se postupně ukáží jako nedostatečná či neadekvátní.

Domníváme se, že pečlivá analýza východisek a nová konceptualizace informační gramotnosti filozofickoanalytickými metodami je po téměř půl století existence tohoto pojmu více než na místě. Rádi bychom v této části našeho textu nabídli sondu do filozoficko-sociálních východisek informační gramotnosti a tím položili její pevnější základy, které budou uplatnitelné nejen pro informační gramotnost samotnou, ale také obecně pro využití technologií ve vzdělávání. Jak píše Churchill (2017), informační gramotnost může přinést nový paradigmatický rámec, kterým dokážeme přemýšlet o využití technologií ve vzdělávání. Proto jsou mezi historicko-analytické studie zařazeny kapitoly vztahující se k informační chudobě, kritické pedagogice a rovněž literárně-filozofická studie zaměřená na metafory.

Cílem není arbitrárně říci, co informační gramotnost je či není, ani představit konkrétní modely a přístupy, ale proniknout do toho, čím být má, o jaké koncepty, hodnoty a východiska se musí opírat, aby byla relevantním konceptem pro současnou pedagogiku, a nikoli jen prázdným a bezobsažným módním pojmem, pod nějž si může každý zahrnout své vlastní představy nebo momentálně potřebné aktivity.

Metodou této části práce bude filozofická analýza aplikovaná do různých oblastí s cílem prozkoumat východiska informační gramotnosti. V první části se zaměříme

na analýzu konceptů prostoru (ve vztahu k online a fyzickému prostředí) a komplexity, která se ukáže být klíčovým konceptem dalších úvah. Téma komplexity se pokusíme strukturovat na rozboru dvou literárních metafor z prostředí detektivních příběhů, ve kterých bude zřejmě vyvstávat specifický charakter, který informační gramotnost v dnešní době musí mít. V další kapitole budeme sledovat problematiku kritické informační gramotnosti jako určité reakce na neuspokojivý stav teoretického zázemí celé problematiky.

Technologie představují integrální součást vzdělávání, a i při pohledu na český Národní pedagogický institut ČR je zřejmé, že je jim věnována náležitá pozornost. Kompetenční rámec schválený a vytvořený výzkumným střediskem Evropské komise DigCompEdu (Punie, 2017) patří nesporně mezi kvalitní podklady pro rozvoj pedagogických kompetencí a jejich (auto)evaluaci. Přesto pokud se podíváme do literatury, můžeme spatřovat jistý deficit v teoretickém zázemí pro uchopení celé problematiky.

Příkladem může být jeden z nejvýznamnějších konceptů technologické transformace pedagogiky – konektivismus. Jeho autor, George Siemens (2005), ve svém článku *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* nabízí základní vymezení nové pedagogické teorie, opírá se o různá pedagogická i obecně vědecká paradigmatata a koncepty, a přesto jeho text zůstává z pohledu filozofie výchovy nebo širších teoretických východisek v určitém vzduchoprázdnu. Svoje teorie vymezuje vůči behaviorismu, kognitivismu a konstruktivismu, ale nikde neříká, co přesně těmito teoriemi myslí. Přitom například konstruktivismus je natolik široký směr, že do něj jistě lze konektivismus v určitém pojetí integrovat. Současně však není jasné, proč se nevymezuje například vůči pragmatismu, s nímž má mnoho společného. V těchto poznámkách bychom mohli pokračovat téměř donekonečna. Diskuse o tom, zda je, či není pedagogickou teorií, to zřetelně dokládají (Kop a Hill, 2008; Clarà, M. a Barberà, 2014; Stewart, 2021).

Vnímáme proto jako zásadní nabídnout určitá teoretická východiska, která budou analyzována pečlivěji a systematictěji, než jak je možné na úrovni článku, který má zavádět novou teorii. Aby taková reflexe byla didakticky a pedagogicky funkční, bylo třeba zvolit vhodné téma, které by obecná filozofická východiska vztáhla do edukačně uchopitelné praxe. Proto jsme se rozhodli pečlivě prozkoumat informační gramotnost jako nezbytný předpoklad konektivistického učení. Podle Daniela Churchilla (2017) je právě práce s informacemi základní strukturou učení, které je zaměřeno na proces, nikoliv na učitele.

Churchill se snaží ukázat, že schopnost práce s informacemi představuje jen část náročné paradigmatické změny: technologie přestávají být jen mediálním kanálem a stávají se intelektuálním partnerem v procesu učení, něčím, s čím se člověk učí. Aby

Tab. 1 Srovnání přístupu zaměřeného na učitele a na učení

Zaměření na učitele	Zaměření na učení
učení se faktů a deklarativních znalostí	učení se konceptuálních znalostí
pamatování si informací	práce s informacemi
učitel jako ústřední bod procesu učení	aktivita jako zásadní činnost pro učení
úspěšné složení testu/zkoušky a dosažení známky	uplatnění znalostí, teoretického myšlení a prokázání obecných dovedností
procvičování správných odpovědí a postupů	řešení problémů, design, projektové vyučování a aktivní otázky
naučení se skládat zkoušky	učení toho, jak se učit
zaměření na prezentaci informací a pasivní přístup k učení	zaměření se na to, jak učení probíhá v rámci aktivního učení
technologie jako mediální kanál	technologie jako intelektuální partner ve vzdělávání
učení se ze zdrojů a technologií	učení se s informačními zdroji a technologiemi

Pozn.: Jak tvrdí Šíp (2015), každá pedagogika je v posledku pedocentrická. Churchill (2017) proti sobě ale nestaví pedocentrickou pedagogiku a učení zaměřené na obsah, ale podstatně více se soustředí na nutnost určitého paradigmatického přechodu od entitní, pevné struktury poznání k procesuálnímu chápání reality.

takový proces byl možný, aby se z technologie jako předmětu učení či nástroje stal partner, je třeba rozvinout zásadním způsobem informační gramotnost a současně poukázat na prameny, souvislosti a aspekty takového počínání.

V této části budeme postupně odpovídat na tři otázky – kde, proč a jak informačně interaguje –, abychom mohli popsat východiska informační gramotnosti.

Kde: V rámci formování teoretických východisek budeme postupovat následujícím způsobem. V první části se zaměříme na základní epistemický rozměr, který dle našeho soudu zásadně ovlivňuje chápání celého fenoménu. Přestože jsou naše východiska ohledně informační gramotnosti v určitém ohledu blízká Lloydové (2010a; 2010b), lišíme se v konstrukci základního epistemického filtru, totiž v chápání světa jako onlife prostředí (Floridi, 2013b; 2014b; 2019), v němž je strukturováno bytí v jednotě myšlení a jednání (Šíp, 2019) s ohledem na tělesnost (Johnson, 2017) a nově strukturovanou časovost. Proto bude cílem této části předně vymezit prostředí, ve kterém myslíme a jednáme, které je předpokladem našeho bytostného rozvrhování (Heidegger, 2018). Promyšlení těchto předpokladů nám následně umožní o informační gramotnosti uvažovat novým způsobem.