

**Univerzita Karlova**

Filozofická fakulta

Ústav informačních studií a knihovnictví

Informační věda

Disertační práce

**Informační vzdělávání v České republice**

**Information Education in the Czech Republic**

Školitel: doc. PhDr. Rudolf Vlasák

2017

Michaela Dombrovská

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 20. března 2017

## Abstrakt

Disertační práce propojuje obory informační věda, veřejná politika a právo v rámci tématu rozvíjení informační gramotnosti, resp. informačního vzdělávání na základě systémové teorie. Mapování situace u nás v kontextu zahraničních zkušeností zejména s ohledem na případnou národní koncepci, resp. politiku v oblasti informačního vzdělávání, informační gramotnosti či informačních kompetencí a důkladné prozkoumání vybraných případových studií vedlo za pomoci zakotvené teorie (1) k formulaci **teoretického předpokladu vln evoluce gramotností**, který v sobě odborný koncept s veřejnou politikou a právem spojuje a (2) k návrhu **metodiky tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání** na různých stupních, úrovních či institucích, která k tradičně chápaným fázím veřejněpolitického procesu či krokům obvykle navrhovaných vzdělávacích metodik přidává další rozměr v podobě akcentů na určitou fázi či konkrétní metodu podle aktuální vlny evoluce gramotností. Společně pak (3) vedou k návrhu možných **řešení dalšího rozvíjení informační gramotnosti, resp. informačního vzdělávání v České republice** na základě jednoho z možných **argumentů se vztahem k ochraně ústavních práv**.

**Klíčová slova:** gramotnosti, informační gramotnost, informační vzdělávání, přístup k informacím, lidská práva, občanská práva a povinnosti

## Abstract

This doctoral thesis investigates information science, public policy, and law, via established system theory, to uncover how information education, and particularly information literacy, can be better developed in the Czech Republic. The theoretical focus is on concepts of information literacy, information education, and information competencies. This is complemented with case studies, investigating existing policies through grounded theory. The novel contributions to knowledge arising from this research are: (1) a new three-wave staged model of the evolution of literacies; (2) a promising methodology for creating and implementing effective literacy policies respecting these three waves; (3) three specific proposals, grounded in constitutional rights and obligations, for overcoming the lack of political and public interest in further developing information literacy at a national level.

**Keywords:** literacy, information literacy, information education, access to information, human rights, citizens' rights and duties

# Obsah

Předmluva .....	6
1 Úvod .....	9
2 Informační vzdělávání v informační společnosti .....	12
2.1 Informační společnost .....	12
2.2 Systémová teorie ve vzdělávání .....	18
2.3 Informační vzdělávání, funkční gramotnost a klíčové kompetence .....	20
2.4 Funkční, informační a digitální gramotnost .....	25
2.5 Informační kompetence .....	33
2.6 Informační gramotnost v českém prostředí .....	36
3 Proces tvorby koncepčních dokumentů a legislativy .....	43
3.1 Veřejná politika .....	45
3.2 Systémová teorie ve veřejné politice .....	49
3.3 Metody tvorby a analýzy politik .....	50
3.4 Legislativní proces (a teorie práva) .....	55
3.5 Vzdělávací politika a obecná, resp. funkční gramotnost .....	57
4 Informační vzdělávání jako politika .....	62
4.1 Zahraniční zkušenosti .....	64
4.2 Gramotnosti v českých politikách a právu .....	72
4.3 Informační gramotnost v kontextu lidských práv .....	80
4.4 Od konceptu k zákonu – evoluce gramotností .....	83

5	Výzkumná část.....	90
5.1	Případová studie 1 – Koncepce informační gramotnosti na vysokých školách v České republice.....	97
5.2	Případová studie 2 – Národní strategie finančního vzdělávání.....	105
5.3	Doplňující případové studie.....	111
5.4	Metodika tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání.....	121
6	Závěr.....	131
7	Resumé.....	133
	Seznam použitých pramenů a literatury.....	135
	Použité prameny a literatura.....	135
	Vlastní publikační činnost.....	146
	Seznam obrázků.....	149
	Seznam příloh.....	150

## Předmluva

Důvodem k výběru tématu disertační práce vyjádřeném v jejím názvu je můj dlouhodobý osobní zájem o problematiku informačního vzdělávání a aktivní – už více než patnáctileté – působení v této oblasti. Zahrnuje počátky v oblasti definování problematiky informační gramotnosti, nastavování vzdělávacích standardů i koncepční snahy, které se týkají především oblasti vysokého školství. Vrcholem úzké spolupráce s Komisí IVIG při Asociaci knihoven vysokých škol v ČR (do roku 2014) bylo kromě **vytvoření systémového modelu informační gramotnosti** (jsem autorkou původní podoby definice a spoluautorkou verze, kterou komise aktuálně používá, a dalších), který je vhodný pro užití v rámci tvorby politik i normotvorby, a dále přijetí **Koncepce rozvoje informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice** (na které jsem se podílela spoluautorsky) jako doporučujícího dokumentu asociace spolu s reálným vlivem na podobu jedné z informačních politik na národní úrovni.

Možnosti rozšíření koncepce na další vzdělávací stupně pak ukazuje (rovněž osobní, do roku 2014) zkušenost s podobnou oblastí – finančním vzděláváním. Jsem spoluautorkou **Národní strategie finančního vzdělávání** (a definice finanční gramotnosti v rámci ní vymezené), dále jsem spolupracovala na přípravě vzdělávacích programů pro dlouhodobě nezaměstnané, jejichž nedílnou součástí bylo zajištění určité míry informační gramotnosti a v rámci kterého byly definovány detailní **Standardy finančně gramotného občana**, na kterých jsem se rovněž spoluautorsky podílela. Finanční vzdělávání je v našem prostředí s informačním úzce spjato, a to s ohledem na osobní propojení sítí aktérů i proto, že systémový přístup k informační gramotnosti se promítnul do podoby definice gramotnosti finanční.

Do velké míry mě ovlivňuje původní zázemí v oblasti veřejné politiky a také dlouholeté praktické zkušenosti z působení ve veřejné správě (kromě výše uvedeného jsem se například podílela na vytváření Informačního centra vlády, jehož koncepce byla vystavěna na základě informační strategie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy). Ukazuje se, že teorii oboru je pro implementaci reálných kroků důležité umět také dobře překládat (ve smyslu užití adekvátního jazyka i terminologie) těm, kteří mají prostředky, zdroje a rozhodovací pravomoci. Do budoucna se proto zaměřuji na přípravu projektu právního vzdělávání pro veřejnost (od roku 2015), protože úroveň informační gramotnosti souvisí s aktivním a zodpovědným občanstvím. Svobodný přístup k informacím totiž ještě nezaručuje jejich porozumění, a proto už nyní navrhuji, například s ohledem na budoucí výzkum, uvádět **informační kompetence** (bez ohledu na to, v jaké koncepci či konceptu se na adekvátní úrovni, tedy na úrovni

povinné školní docházky,<sup>1</sup> nacházejí) **do přímé souvislosti aktivním a zodpovědným občanstvím** (konkrétně tedy zejména výkonem práva na svobodný přístup k informacím, případně také zodpovědné uplatňování svobody vyjadřování apod.).

Výzkumná část práce je založena na případových studiích, které umožňují důkladný a dlouhodobý vhled do určité problematiky. Měla jsem možnost poznat veškeré relevantní zázemí, případně jsem měla přístup k informacím a zdrojům, které jsou historicky zajímavé nebo případně doposud nebyly publikovány (resp. nejsou k publikování vůbec uvolněny). Z těchto důvodů jsem také přidala, s ohledem na určité osobní zapojení doplňující případové studie z oblasti obecné gramotnosti, digitální gramotnosti, zavádění eura a přípravy návrhu zákona o finanční pomoci studentům vysokých škol, vždy s patřičným zdůvodněním.

Ucelený a komplexní pohled na proces tvorby a implementace koncepčních dokumentů, které výrazně ovlivňují fungování vzdělávacích aktivit u nás, je současně využitelným předpokladem pro **vytvoření metodiky pro tvorbu koncepce v oblasti informačního vzdělávání**.<sup>2</sup> Právě na základě detailního studia případových studií se přitom podařilo navrhnout **teoretický předpoklad vln evoluce gramotnosti**,<sup>3</sup> které již byly odborné veřejnosti představeny<sup>4</sup> a které mají pozoruhodný vliv na to, jak je metodika navržena – totiž že se do určité míry **proměňuje právě podle aktuálně relevantní vlny této evoluce**. Působí tedy jako určité metafáze běžně chápaných fází tvorby a implementace koncepčních dokumentů. Podstatné je důkladné poznání potenciálních, resp. klíčových aktérů a faktorů (tedy arény) v rámci dané agendy. Běžné jsou metodiky v podobě postupů, plánů či návodů, které uživatele provádějí přípravou koncepce, zde je navíc přidán další rozměr. Ten mimochodem nabízí jednu z možných odpovědí na otázku, proč neuspěly koncepční snahy Komise IVIG na národní úrovni, jeden z možných srozumitelných a podložených argumentů, proč by informační vzdělávání mělo být ve veřejném zájmu<sup>5</sup> a **několik návrhů, jak dále postupovat**, ať už v rámci této z hlediska informačního vzdělávání významné zájmové skupiny, nebo mimo ni.<sup>6</sup>

Při přípravě textu jsem využívala vlastní (nebo spoluautorské) již dříve publikované články uvedené v seznamu literatury. Pokud jsem používala literaturu a zdroje v původních jazycích, jedná se v textu

---

<sup>1</sup> Viz úvodní část kapitoly 3, úvodní část kapitoly 4, závěrečná část kapitoly 4.2 a zejména závěrečná část kapitoly 4.3.

<sup>2</sup> Viz kapitolu 5.4.

<sup>3</sup> Viz kapitolu 4.4

<sup>4</sup> Viz Dombrovská a kol. 2014 a Dombrovská 2016. Oba články jsou v citační databázi Scopus, článek z roku 2014 rovněž ve Web of Science.

<sup>5</sup> Viz úvodní část kapitoly 3 a úvodní část kapitoly 4.

<sup>6</sup> Viz závěrečnou část kapitoly 4.2.

o mé vlastní překlady, pokud není uvedeno jinak. Považuji za čest, že jsem měla možnost osobně poznat řadu autorů zásadních textů citovaných v této práci a jejich práci tedy vnímám v širším kontextu osobního působení a hodnot. Citace jsou mírně upraveny podle normy ČSN ISO 690:2011 tak, jak ji v našem prostředí používá nakladatelství C. H. Beck, s ohledem na interní doporučení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, že forma citací je volitelná, ale měla by být jednotná. Text odráží právní a faktický stav k 8. březnu 2017; ke stejnému datu byly rovněž ověřeny (a tedy citovány) všechny uvedené URL odkazy, pokud není uvedeno jinak.

Ráda bych poděkovala svému školiteli doc. PhDr. **Rudolfu Vlasákovi** za nesmírně laskavé vedení této disertační práce, jeho důvěru v mou schopnost tuto profesní kapitolu života řádně završit a také za neutuchající podporu v těžkých obdobích.

Poděkování za konzultace k této disertační práci směřuji také k doc. PhDr. **Richardu Papíkovi**, Ph.D., který spolu s mým školitelem vedl Ústav informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v pro mě osobně klíčových obdobích a kterého považuji za svého mentora, PhDr. **Zuzaně Šidlichovské**, Ph.D., za pomoc zejména v oblasti použitých či navrhovaných metod a metodologií a také za inspiraci v oblasti gramotnosti právní, a PhDr. **Ludmile Tiché**, která dovedla Komisi IVIG při Asociaci knihoven vysokých škol k zatím nepřekonaným úspěchům v oblasti rozvíjení informačního vzdělávání, resp. informační gramotnosti a která mě profesně nasměrovala, podporovala a v tom nejlepším smyslu ovlivnila. Dále patří mé díky také F. **Woodymu Hortonovi**, Ph.D., který mě navedl na souvislosti mezi informačním vzděláváním a aktivním a zodpovědným občanstvím a také mi nezištně pomáhal s přípravou na mezinárodní konferenci, **Ralphu Cattsovi**, Ph.D., který mě laskavými připomínkami dovedl přes systematické myšlení až k myšlení systémovému, a **Zdravce Pejove**, která je nevyčerpatelným zdrojem zajímavých zdrojů informací. V neposlední řadě patří má **vděčnost za trpělivost, pochopení a podporu mým nejbližším.**

Na závěr si dovolím vyjádřit naději, že tato práce přispěje k dalšímu rozvoji informačního vzdělávání u nás, zvláště ve smyslu **mapování a doplňování veškerých nezbytných informačních kompetencí**, a tím rozvoji informační gramotnosti v relevantních koncepčních dokumentech různých úrovní, zaměření i cílů. Ve svém aktuálním i budoucím působení na rozvíjení gramotnosti právní a zjednodušování právního jazyka pro potřeby laické veřejnosti a navzdory tomu, že v podstatě navrhuji vzdát se pojmu informační gramotnost ve prospěch rozvíjení konkrétních informačních kompetencí, o významu, smyslu a naléhavosti informačního vzdělávání jsem i nadále hluboce přesvědčena.



# 1 Úvod

Tématem disertační práce je **informační vzdělávání**, resp. informační gramotnost, a to v kontextu informační vědy, veřejné politiky a práva, **v České republice**. Informační vzdělávání z odborného hlediska náleží do oboru informační věda, zatímco tvorbou koncepcí se zabývá veřejná politika a jejich normativní částí (zákony a podzákonnými normami) také právo. Propojujícím prvkem je systémová teorie, resp. její aplikace v podobě systémového přístupu či myšlení. Cílem je navrhnout **metodiku tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání**, která by se dala uplatnit na různých úrovních a vzdělávacích stupních.

Teoretická část disertační práce je zaměřena na důkladné poznání **konceptu** (informačního vzdělávání, resp. informační gramotnosti a informačních kompetencí) jako takového. Z hlediska veřejné politiky (a práva) se jedná o nezbytné důkladné poznání a vymezení **agendy**, do které poté vstupují **aktéři** a společně (například za pomoci navržené metodiky) vytvářejí a implementují koncepce, resp. politiky a posléze normy s ohledem na konkrétní okolnosti, situaci a **faktory** (tedy ve veřejněpolitické **aréně**). Zajímavou aplikací je rovněž pohled na informační gramotnost v kontextu základních, resp. lidských práv nebo problematika tzv. informačního práva. S ohledem na zásady legální licence a enumerativnosti veřejnoprávních pretenzí je úroveň vzdělání, jakou stát může po občanovi požadovat, dána limity povinné školní docházky, což se vztahuje i na úroveň informační gramotnosti. Neexistence **standardů informační gramotnosti na úrovni povinné školní docházky** tak mj. znamená, že zatímco máme zajištěn svobodný přístup k (veřejným) informacím, není již garantováno jejich poskytování v takové formě, které je příjemce schopen rozumět, což může vést k **záměrnému poskytování nesrozumitelných informací** ze strany veřejné správy a případně i dalších institucí v mocenské roli (například bank apod.). A samozřejmě se dotýká i jiných tzv. informačních a dalších práv.<sup>7</sup>

Pojmy systémový přístup a systémové myšlení jsou v této práci používány jako synonyma ve smyslu aplikace systémové teorie na konkrétní oblast nebo obor. Podobně jsou používány pojmy koncepce a politika ve smyslu koncepčních dokumentů, a to zejména proto, že politikou je obvykle (ne však výlučně) nazývána koncepce vytvořená a implementovaná na vyšší úrovni. Informační vzdělávání je pak procesem, který skrze rozvíjení informačních kompetencí vede ke zvyšování úrovně informační gramotnosti.<sup>8</sup> Politika je navíc buďto konkrétní dokument, nebo označení celé agendy v různé šíři

---

<sup>7</sup> Viz kapitolu 3.4.

<sup>8</sup> Přičemž standardy jsou vyjádřením ideální úrovně skrze indikátory apod. Viz kapitolu 2.

(například vzdělávací politika apod.). V souvislosti se vzdělávací politikou jsou do určité míry používány synonymně pojmy obecná a funkční gramotnost, tak jak je u nás používá veřejněpolitická praxe s ohledem na relativně bezproblémový rozvoj základního vzdělání v našich podmínkách.

Dále je disertační práce založena na **kvalitativní výzkumné strategii**, která se používá ke zkoumání a hlubšímu pochopení jednoho jevu či procesu, v tomto případě tedy koncepcí a jejich zázemí. Pro zkoumání tak jedinečných jevů, jakými tvorba koncepcí, resp. politik bezesporu je, je právě tento způsob vhodný, případná frekvence jejich výskytu je zcela irelevantní. Mezi výhody kvalitativního přístupu patří zkoumání jevu či procesu v přirozeném prostředí, získání hloubkového vhledu do případů a možnost jejich popisu, což bylo umožněno z velké míry osobním zapojením a vlastním autorským vkladem. Nevýhodou je možnost ovlivnění výsledků preferencemi výzkumníka a omezená možnost zobecnění výsledků, například pro jiné podmínky a prostředí. Proto jsou závěry, metody a nakonec i výsledná metodika tohoto výzkumu použitelné vždy jen s řádnou aplikací na konkrétní okolnosti a situaci. Jedná se tedy o **případové studie s longitudinálními prvky** dvou koncepčních dokumentů (z oblasti informačního a finančního vzdělávání) a několika doplňkových srovnávacích studií na základě tzv. zakotvené teorie (grounded theory), která ponechává dostatek volnosti zkoumanému jevu a jeho interpretaci, objevuje v datech rozvíjející se vzory a umožňuje navíc ze získaných dat (příčemž jednou z možností je retroaktivní analýza) formulovat teorie. Případovou studií dokumentu se tu rozumí studie relevantních okolností, zázemí a souvislostí, které provázejí jeho vznik a existenci.

Původní tázání<sup>9</sup> postupně vykrystalizovalo do následující výzkumné otázky: **jak nastavit efektivní metodiku tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání, která by vedla k překonání dosavadních neúspěchů na národní úrovni a byla současně uplatnitelná (při zachování potřebné přiměřenosti) na tvorbu koncepcí různých úrovní, zaměření i cílů pro různé organizace či zájmové skupiny.**

Teprve při důkladném zkoumání vybraných případových studií se podařilo formulovat **teoretický předpoklad vln evoluce gramotnosti**<sup>10</sup> (tedy postupné implementace nejprve skrze definování odborného konceptu, poté politiky jako strategie a následně zavedení do systému práva). Tyto svým způsobem metafáze tvorby a implementace politik souvisejících s gramotností se rovněž odrážejí v navržené **metodice tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání**,<sup>11</sup> proměňují způsob, jakým je metodika aplikována nad rámec běžně užívaných fází procesu tvorby a implementace koncepcí

---

<sup>9</sup> Teze; s ohledem na téma disertační práce. Srov. rovněž úvodní část kapitoly 5.

<sup>10</sup> Viz kapitolu 4.4.

<sup>11</sup> Viz kapitolu 5.4.

a společně jsou **původním vkladem a přínosem ke zkoumané problematice**. Nabízejí totiž jednu z možných odpovědí na otázku, **v jaké vlně implementace se konkrétní koncept setkává s potížemi jak jim právě v dané vlně adekvátně čelit akcentem na některou z fází** (nebo metodu) **tvorby koncepce**. Disertační práce předkládá **jednu z možných odpovědí** na to, proč Komise IVIG neuspěla ve svých koncepčních snahách o rozvoj informačního vzdělávání na národní úrovni se zamýšleným dopadem na českou vzdělávací politiku jako takovou, **jeden z možných zdůvodněných a přitom srozumitelných argumentů**<sup>12</sup> významu informačního vzdělávání v jeho aspiraci na veřejný zájem pro veřejnou správu, politickou reprezentaci či veřejnost a **několik návrhů řešení**, jak případně dále, ať už v rámci této klíčové zájmové skupiny, nebo mimo ni, postupovat.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Viz úvodní část kapitoly 3 a úvodní část kapitoly 4.

<sup>13</sup> Viz závěrečnou část kapitoly 4.2 a zejména závěrečnou část kapitoly 4.3.

## 2 Informační vzdělávání v informační společnosti

Informační společnost přináší nové možnosti pro využití kvalifikace a tvůrčího potenciálu lidí a současně také riziko pro uplatnění osob nekvalifikovaných nebo kvalifikovaných nedostatečně. Znamená také rozšíření přístupu k (nejen) veřejným informacím – aniž by bylo zajištěno současné porozumění těmto informacím, v rámci systému normovaných vztahů ve společnosti; **právo na informace a zajištěná úroveň vzdělání doposud nebyly uvedeny do vzájemného vztahu,**<sup>14</sup> podobně jako jiná informační práva a povinnosti. Informační společnost k tématu informačního vzdělávání tvoří základní rámec, relevantní pozadí, a to i přesto, že podle odborníků přichází nová etapa, která vztah člověka k informacím proměňuje (viz dále).

### 2.1 Informační společnost

Informační společnost je jedním z konceptů postindustriální společnosti opírající se o reinterpretaci role informace a sekundárně o výklad vlivu nových informačních technologií na sociální život. Informační technologie umožňují překonání časových a prostorových omezení daných industriálními technologiemi (Velký sociologický 1996:1198). O budování globální informační společnosti se poprvé začalo hovořit v devadesátých letech minulého století, v České republice se pak výrazněji projevilo v podobě ustavení Českého fóra pro informační společnost jako poradního orgánu Rady vlády pro státní informační politiku v roce 1999 podle vzoru Information Society Forum zřízeného v roce 1995 Evropskou komisí. Informační politika je odrazem rozvoje informační společnosti a ve své práci ji mapuje například Rudolf Vlasák (Vlasák 2008; Vlasák 2011).

V osmnáctém století se začalo formovat osvícenství a v téže době má počátky průmyslová revoluce, která v důsledku technologického rozvoje způsobila odpoutávání populací z místních soběstačných (zemědělských) komunit. Moderní společnosti se hlásily v ideám francouzské revoluce, případně amerického boje o nezávislost. Modernizace vytvořila jasně oddělené (teritoriální) struktury – národní státy. Oproti tomu globalizace mísí kultury i struktury. Globalizace spojuje vzdálené lokality, přičemž místní události se mohou vyvíjet zcela odlišně od vzdálených událostí, které je formují. Mění se vazby a sociální systémy se vyvazují (Giddens 1998:62). S růstem dynamiky moderních institucí souvisí také změna charakteru vztahů mezi jednotlivými aktéry sociálních systémů – na rozdíl od tradiční společnosti založené na pevné hierarchické struktuře má forma organizace vztahů stále více **síťový**

---

<sup>14</sup> Detailně viz kapitulu 4.4.

**charakter**,<sup>15</sup> kde spíše než řízení převládají principy **kooperace a koordinace** (Dombrovská, Očko 2002). Přitom schopnost ovládat toky informací a zacházet se symboly, převádět je v abstraktní podobě a využívat jich efektivně v komunikaci pro zpětné utváření reality, jsou „klíčovými pro seberealizaci ve společnosti, která má globální a síťový charakter“ (Očko 2004).

Podle Davida Bawdena a Lyn Robinson (Bawden, Robinson 2012) se stalo obvyklým říkat, že žijeme v informační společnosti. Tu podle nich určitým způsobem rámuje politiky (ve smyslu určujících koncepcí), zákony a hodnoty. I proto se ukazuje, že **k odbornému konceptu je třeba přidat pohled veřejněpolitický a právní, resp. legislativní**. Proto je oblast rozvíjení informačního vzdělávání vhodné **propojení informační vědy, veřejné politiky a práva**.

Globalizace, kterou s sebou informační společnost nese, staví jedince ještě výrazněji než dříve před zodpovědnost za vlastní volby. K tomu patří schopnost zorientovat se v záplavě informací. „Informatizace společnosti zvyšuje možnosti vzdělanosti, konkrétní využití těchto možností ale závisí na každém jednotlivci a jeho snaze se učit a poznávat“ (Cejpek 1998:72). Philip Candy, který mj. vedl disertační práci (a první v oboru informačního vzdělávání v Austrálii) Christine Bruce, zmiňuje dokonce „informační explozi“ (Candy 2002), o explozi poznatkové se zmiňuje rovněž Martin Potůček (Potůček 1995:93) v souvislosti se vzdělávací politikou.<sup>16</sup>

V informační společnosti jsou informace nejcennějším zdrojem, jejím charakteristickým rysem je růst produkce a toku informací všeho druhu. Informační společnost je přitom konceptem, který ve své různorodosti může být zhruba rozdělen do dvou skupin. Jedna vnímá informační společnost jako cosi nového a změnu jako způsobenou ICT, sem se řadí například Manuel Castells se svou prací *The Information Age – economy, society and culture* z roku 1998. Druhá skupina se zaměřuje spíše na popisy rysů informační společnosti. Změny tu nejsou novinkou, ale přirozenou evolucí v přerozdělování moci. Představitelem je Anthony Giddens a zejména pak jeho *Třetí cesta – obnova sociální demokracie* z roku 1998 (Webster 2014:9); už předtím také Alvin Toffler a jeho *Třetí vlna* z roku 1980.

Dnes je téměř nemožné uniknout setkáním s jinými kulturami a kontexty. Navíc „čím více je technologický pokrok rychlejší, tím více se zdá, že přichází zvenku“ (Lévy 2000:26). Co jednotlivci

---

<sup>15</sup> Například v managementu znamená v důsledku proměny celého paradigmatu, jak vysvětluje Gary Hamel, autor knihy *The Future of Management* (Harvard Business Review Press, 2007), viz ProtectInterenet, YouTube [on-line], 18. 8. 2011, dostupné na <http://www.youtube.com/watch?v=YYaYwCA-FaM>. Srov. pozn. 19 a 66. Proměnou paradigmatu managementu se zabývá rovněž katedra managementu Fakulta podnikohospodářské Vysoké školy ekonomické v rámci tzv. ManagementLab.

<sup>16</sup> Srov. pozn. 101 a 167.

umožňuje se ve stále komplexnější a méně přehledné realitě pohybovat, jsou (1) expertní systémy a (2) symbolické znaky (Giddens 1998:79). Expertní systémy umožňují laikům využívání podstaty dané problematiky bez hlubšího porozumění skrze spolehnutí se na **funkční systém**; což je podstata většiny lidských produktů, které běžně používáme, aniž bychom jim detailně rozuměli. Pro globalizovanou společnost je zásadní zacházení se symboly a schopnost jimi manipulovat. Symbolické znaky jsou abstraktními transformacemi, které vytvářejí univerzální rozhraní informací o určitém aspektu reality a jsou založené na důvěře v ně. Obecně jde o modely, vzory, ikony, konkrétně například peníze. Nástroje manipulace mohou být třeba matematické algoritmy, právní argumenty, vědecké principy apod. To dává příležitost se na jejich přetváření také podílet. Široce pojatým vzděláváním je možné překonat obavy – je to současně otázka změny přístupu k lidským právům a demokratické správě (Giddens 1998).

Co umožňuje propojit téma informačního vzdělávání a informační gramotnosti právě s ohledem na rozměr vzdělávací, veřejněpolitický a v jistém smyslu i právní, a to právě z hlediska aktivního a zodpovědného občanství je **systémové myšlení či přístup, resp. systémová teorie**. Systémová teorie patří vedle kognitivní a sociálně kognitivní mezi základní paradigmatu informační vědy (Bawden, Robinson 2012:42), netýká se však pouze informačních systémů. Přestože jí David Bawden s Lyn Robinson příliš nefandí, je právě tím propojujícím **prvkem, který umožňuje vnímat jednu oblast skrze hledisko odborné, veřejněpolitické a právní**. Systémové myšlení je spíše nastavením či přístupem myslí (Blendinger 1969). Zkoumá, jak jednotlivé části a jejich propojení společně naplňují účel, za kterým systém existuje. Jednotlivé obory, témata či koncepty lze vždy vnímat jako systém – který má své okolí a vnitřní komponenty a vazby; přitom „vnitřní stavba (struktura) je důležitým rysem veškeré skutečnosti, včetně sociální (...), pojem struktura nejčastěji označuje nějaký komplex vztahů mezi komponentami nějakého celku, systému“ (Šanderová 2000:5). Při změně úhlu pohledu tak zůstávají všechny části zachovány, jen se zaměříme na původní subsystém nebo naopak systém vyššího řádu; vazby mezi částmi se mohou proměnit.

Pierre Lévy už v roce 2000 konstatuje, že „stálým rysem kyberkultury je chovat se jako systém (...) směrem k integraci, k vzájemnému propojení“ (Lévy 2000:98–99). Smyslem systémového přístupu je pochopit komplexní interakce mezi částmi celku, což se v případě práva týká komunit, a je „zvláště relevantní, pokud se pokoušíme analyzovat záležitost vysoce komplexní, jakou obvykle komunity bývají (...), to nám umožňuje vidět vazby, které bychom jinak přehlédli“ (Sprull, Kenny, Kaplan 2001). Aplikace na informační vědu, resp. pedagogiku, a veřejnou politiku a právo nám umožňuje **jako systémy vnímat zkoumanou problematiku z různých úhlů pohledu**. Je to právě tento přístup, který za pomoci zakotvené teorie vedl k možnosti formulovat teoretický předpoklad **vln evoluce gramotností** – původní

příspěvek k diskuzi o národní informační politice a politice rozvoje informační gramotnosti.<sup>17</sup> „Používáním systémového myšlení se zvyšuje pravděpodobnost, že naše zásahy do systému přinesou očekávané výsledky (...). V systémovém myšlení můžeme vidět způsob správné vědecké práce, myšlení a učení se“ (Molnár a kol. 2012:81). Jakkoliv bylo systémové myšlení zpočátku aplikováno intuitivně, ukázalo se v důsledku správnou volbou. „Specifické systémy mohou být zpočátku rozděleny do určitých úrovní víceméně intuitivně. Toto rozdělení je pak korigováno skrze výsledky výzkumu (...), systémy nejsou svým okolím určeny jen náhodně a adaptivně, ale strukturálně, bez okolí nemohou existovat. Vymezují se a ustanovují vytvářením svého odlišení vůči okolí a užívají hranice k regulaci těchto odlišností (...), systém a okolí nestále spolupracují“ (Luhmann 1996:4, 17 a 19).

Slova jednoho z vizionářů elektronické kultury Marshalla McLuhana jsou i dnes stále platná, spolu s tím, že je zapotřebí určitá podpora: „Vlivy nových médií na náš smyslový život se podobají vlivům nové poezie (...), a tak lze docílit změny vlastně jen vystavením se jejich účinkům.“ (...) [lidé] ,začínají rozumět povaze nové technologie, ale ještě ne všichni a ne dost dobře.‘ Proces si vyžaduje akcelérátor; lidstvo se neobejde bez zkušeného převaděče“ (Dvořák 2001). Jednou z mnoha podob<sup>18</sup> takové podpory je právě rostoucí význam informačního vzdělávání. O pár desítek let později přesto čelíme další výzvě, odborníci začínají hovořit o tzv. čtvrté průmyslové revoluci nebo společnosti algoritmické.<sup>19</sup> Ta přináší zejména podstatné změny na trhu práce, bude ale znamenat také výraznou proměnu ve způsobu nakládání s informacemi. Porozumění informacím bude ovlivněno rozvojem umělé inteligence. O „uplatňování algoritmického způsobu myšlení“ se mimochodem prozíravě zmiňují české rámcové vzdělávací programy, konkrétně například na gymnaziální úrovni ve vzdělávací oblasti Informatika a informační a komunikační technologie.<sup>20</sup>

Představíme-li si například řidiče osobního automobilu v polovině minulého století, vyžadovala se od něj nejen znalost řízení tohoto dopravního prostředku, ale také jeho fungování, a mnoho z nich bylo schopno alespoň základních oprav svépomocí. To je dnes vzhledem je složitosti součástí

---

<sup>17</sup> Viz kapitolu 3.4.

<sup>18</sup> Dalším zajímavým trendem, tentokrát z oblasti nástrojů, je zobrazování a tím zpřístupňování (a vytěžování) velkoobjemových dat (big data) v podobě infografiky (datová vizualizace), viz například projekt Information is beautiful (<http://www.informationisbeautiful.net>).

<sup>19</sup> Viz například zprávu Světového ekonomického fóra (World Economic Forum): The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum [on-line], leden 2016, dostupné na [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf); nebo Harari, Y. N. The rise of the useless class. Ted.com [on-line], 24. 2. 2017, dostupné na <http://ideas.ted.com/the-rise-of-the-useless-class/>. Dále viz <https://labs.rs/en/facebook-algorithmic-factory-immaterial-labour-and-data-harvesting>.

<sup>20</sup> Viz Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia?lang=1>.

nemyslitelné a i řízení jako takové přebírá umělá inteligence; člověku však přesto zůstává důležité **rozhodnutí o směru a hlavně cíli cesty**. Proto ačkoliv některé z dříve akcentovaných kompetencí v rámci informační gramotnosti mohou v budoucnu ustupovat do pozadí, porozumění informacím a práce s nimi, a tedy i informační vzdělávání, zůstávají zásadní pro tvorbu a rozvíjení znalostí a porozumění světu.

Když Richard Papík v roce 2001 píše, že jsme součástí společnosti znalostí, ve které schopnost vyhledat relevantní informace patří mezi konkurenční výhody (Papík 2001:18), zároveň odhaduje, že „v budoucnu se dá předvídat i širší uplatnění dalších technologií, jako jsou například neuronové sítě. Konečný uživatel nemusí být zatěžován problematikou informačního systému, ale stačí mu pouze zformulovat informační požadavek.“ Proměňuje se ovšem právě ono formulování informačního požadavku, data procházejí předvýběrem na základě algoritmů. Zkoumat je vlastně znamená analyzovat je pomocí algoritmů. Jde o neurální síť, která je vymodelována podle struktury mozku, postupně se učí ze zkušeností a naučené znalosti poté využívá v nových situacích.<sup>21</sup> „Umělá inteligence ruší další asymetrii, tentokrát znalostní. Přístup k informacím již nepředstavuje problém ani konkurenční výhodu. Tou zůstávají expertní znalosti a jejich flexibilní tvorba. Umělá inteligence dokáže nabídnout obojí, penzum vědomostí a rychlou diagnostiku nebo analýzu problému. Díky tomu přímo ohrožuje i profese s velmi vysokými kvalifikačními požadavky.“<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Viz například Brolík, T. Nový Google Translator chápe vztahy mezi jazyky, které vedle sebe nikdy neviděl. Respekt, denní menu [on-line], 13. 1. 2017, dostupné na <https://www.respekt.cz/denni-menu/novy-google-translator-chape-vztahy-mezí-jazyky-ktere-vedle-sebe-nikdy-nevidel>. „Teoreticky by to umět neměl. Vlastně není šance, aby to uměl, jak píší sami inženýři. S výjimkou jedné situace: že by si Translator vytvořil ‚ve svém duchu‘ rámcový metajazyk, pomocí něhož dokáže pochopit vztahy mezi dvěma různými jazyky, které vedle sebe ještě nikdy neviděl. A to všechno tak trochu bez vědomí inženýrů.“ Dále také Galeon, D. New AI Can Write and Rewrite Its Own Code to Increase Its Intelligence. Futurism [on-line], 16. 2. 2017, dostupné na <https://futurism.com/new-ai-can-write-and-rewrite-its-own-code-to-increase-its-intelligence/>; a Novák, A. J. Češi pomohli vytvořit umělou inteligenci s intuicí. Už není jako běžný počítač a nabízí revoluci napříč obory. Hospodářské noviny [on-line], 2. 3. 2017, dostupné na <http://domaci.ihned.cz/c1-65645040-cesi-pomohli-vytvorit-umelou-inteligenci-s-intuici-uz-nemysli-jako-bezny-pocitac-nabizi-revoluci-napric-obory>.

<sup>22</sup> The Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum [on-line], 13. 4. 2016, dostupné na <https://www.youtube.com/watch?v=6ZOkoRuV1R0>. Dále také například Černý, A. „Roboti“ berou místa už i právníkům. Smlouvy kontrolují rychleji a lépe. MF Dnes [on-line], 7. 3. 2017, dostupné na [http://ekonomika.idnes.cz/kdo-vsechno-prijde-o-praci-kvuli-umele-inteligenci-fsy-/eko-zahranicni.aspx?c=A170306\\_181554\\_eko-zahranicni\\_rny](http://ekonomika.idnes.cz/kdo-vsechno-prijde-o-praci-kvuli-umele-inteligenci-fsy-/eko-zahranicni.aspx?c=A170306_181554_eko-zahranicni_rny). Na oblast práva má rozvoj umělé inteligence samozřejmě také zajímavé dopady. Například Alžběta Krausová z Ústavu státu a práva Akademie věd ČR a Ústavu práva a technologií Masarykovy univerzity k tomu podotýká: „Právo umělých bytostí může být jednak regulace, která například říká, že roboti musí splňovat určité technické normy. A pak druhá poloha, tedy právo jako oprávnění umělých bytostí. Ta už je zajímavější. Dosud jsme ji znali právě jen ze sci-fi literatury.“ Viz Ševela, V. Roboti si o svoje práva řeknou, věří vědkyně Alžběta Krausová. Zabývá se právem umělých bytostí. Hospodářské noviny [on-line], březen 2017, dostupné na <http://archiv.ihned.cz/c1-65660400-roboti-si-o-svoje-prava-reknou-veri-vedkyne-alzbeta-krausova-zabyva-se-pravem-umelych-bytosti>.



Následující odstavce jsou pak už jen **odhadem možného vývoje**; ten je totiž zatím nejasný i odborníkům na trh práce či ICT. Významný sociolog a autor konceptu tekuté modernity Zygmunt Bauman se v eseji psané pro časopis Respekt zamýšlel nad různými přístupy, jakými přistupujeme ke světu, zejména ve vztahu k hledání utopie – dokonalého světa. Ten má být odpovědí na nejistotu, která člověku nahání strach: „Není divu, že znovu a znovu sníme o světě bez náhod. Spořádaném světě. Předvídatelném světě. Bezpečném světě.“ A dále: „Postoj ke světu před nástupem moderny [se] podobal pohledu hajného (...). Hlavním úkolem hajného je chránit svěřené území před lidskými zásahy. (...) Se zahradníkem [v moderně] se to má jinak. Ten se domnívá, že nebýt jeho nepřetržité péče a úsilí, na světě by vůbec žádný řád nebyl. (...) Dnes jsme [v postmoderně] všichni lovci. (...), i kdybychom věděli, jak udělat svět lepším, není vůbec jasné, kdo by byl ochoten a kdo touží něco takového provést. (...) Když je běh života přetvořen v nekončící sérii činností, jež jsou samy o sobě cílem, když je každá epizoda vnímána jako předehra k následující události, není příležitost k úvahám o směru a smyslu všeho počínání“ (Bauman 2005). Taková příležitost však možná přichází nyní.

Mezi základní stavební kameny starého systému podle Richarda Floridy, který se mj. zabývá také teorií kreativní třídy, patří hmotné hodnoty a využití surovin, nyní je však zdrojem ekonomiky poprvé v historii lidstva kreativní úsilí. „Nadto kreativita není pouhým ekonomickým zdrojem, je také základní součástí lidského blaha a štěstí“ (Florida 2009:42) Na znalosti a vědění nelze nahlížet jako na „něco, co lze nalít do hlavy, která má sloužit jako nádoba na vzdělání“ (Florida 2009:43). Každý jedinec má mít právo využít svou kreativitu a projevit svůj kreativní potenciál, protože všichni lidé jsou kreativní. K dosažení kreativity jsou přitom potřeba technologie jako nutná podmínka, rozvoj talentů a nakonec tolerance – což společně má vést k vytvoření společnosti, která každému umožní dosáhnout vlastních snů, jejíž každý člen bude mít možnost se projevit a být sám sebou. Skutečné bohatství se totiž nachází v lidském talentu, kreativě, v lidech a komunitách (Florida 2009:45). A David Bawden s Lyn Robinson později dodávají, že „inovace a kreativita mohou být rozhodně rozvíjeny skrze informační nástroje, protože závisejí na ‚připravené myslí‘ “ (Bawden, Robinson 2012:275).

**Kreativita** jde přitom nutně ruku v ruce s **kritickým myšlením**.<sup>23</sup> Taková společnost nebude podle Richarda Floridy nikoho diskriminovat kupříkladu na základě rasy, etnicity nebo sexuální orientace. Svou úvahu uzavírá tím, že je třeba vytvořit zcela nový životní styl. Tuto část lze doplnit slovy Stevena Hawkinse: „Když se podíváme do budoucnosti, nejsou zde žádné fundamentální hranice, kterých bychom nemohli dosáhnout. Neexistuje žádný fyzikální zákon, který by bránil částicím, aby

---

<sup>23</sup> Srov. pozn. 66.

se organizovaly ještě lépe, než to dokáže lidský mozek.“<sup>24</sup> „Lidská fantazie, kreativita a vnitřní zápal (...) [však] nemusejí s umělou inteligencí nutně soupeřit. Naopak skrze ně možná zůstaneme nejen v roli jejího stvořitele, ale budeme si moci díky ní uspořádat životy do nových a smysluplnějších vzorů“ (Dombrovská 2016). V každém případě bude mít rozvoj umělé inteligence zcela nepochybně na oblast informačního vzdělávání, resp. gramotnosti vliv a je na místě tomuto trendu věnovat patřičnou pozornost.

## 2.2 Systémová teorie ve vzdělávání

Systémový přístup či myšlení, resp. systémová teorie se ukazuje být právě tím, co umožňuje efektivně propojit oblasti nezbytné k tomu, aby se informační gramotnost stala předmětem veřejného zájmu, promítla se do (veřejných) politik a snad i vstoupila do systému norem, resp. zákonů. Aplikace systémové teorie v oblasti vzdělávání v podobě systémového přístupu ke vzdělávání přitom nejsou novinkou. Ostatně i české rámcové vzdělávací programy<sup>25</sup> doporučují, konkrétně na gymnaziální úrovni v části Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (6.2),<sup>26</sup> „myslet systémově a hledat souvislosti mezi jevy a procesy“.

Fritjof Capra popisuje celospolečenskou změnu paradigmatu od mechanistického k systémovému (a dokládá vše odkazy na původní zdroje), přičemž základ tvoří napětí mezi celkem a částí. Zatímco mechanistické (reprezentované svým původem v konceptech René Descartese, Galilea Galileiho a Isaaca Newtona), resp. redukcionistické či atomistické pojetí světa klade důraz na části celku, resp. systému, holistické, resp. organizmické či ekologické pojetí<sup>27</sup> se zaměřuje na systém jako takový, a to navíc v souladu se základní premisou, že celek není pouze souhrnem částí. Systémové myšlení ovlivnilo mj. kvantovou fyziku, biologii, dalo vznik tvarové (gestalt) psychologii či ekologii. Jako první se zmiňuje o samoorganizujících se živých organismech jako systémech Immanuel Kant, odraz myšlenkového proudu bychom našli u Johanna Wolfganga von Goetheho. Systémové myšlení jako takové se datuje k první polovině dvacátého století, a to zvláště ve smyslu spojitosti, vztahů a kontextu. Neomezuje se pouze na živé organismy, naopak vlastnosti živých organismů přenáší na sociální struktury, které živé organismy vytvářejí. Zatímco mechanistické pojetí věří, že celku lze porozumět

---

<sup>24</sup> Viz <http://www.independent.co.uk/news/science/stephen-hawking-transcendence-looks-at-the-implications-of-artificial-intelligence-but-are-we-taking-9313474.html>.

<sup>25</sup> Viz dále kapitolu 3.5.

<sup>26</sup> Viz Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia?lang=1>.

<sup>27</sup> K tzv. informační ekologii viz dále kapitolu 2.6.

zkoumáním jeho součástí (analytická metoda), systémové myšlení poukazuje na to, že **vlastnosti částí lze pochopit pouze v kontextu celku, kde navíc vazby mezi částmi jsou kvalitami samy o sobě.** To znamená, že celek je vždy více než sumou částí; jinými slovy: „žádná z vlastností jakékoliv části sítě není základní. Všechny vyplývají z vlastností dalších částí a veškerá konzistence jejich vzájemných vztahů je určena strukturou celé sítě“ (Capra 2004:29). Podle Fritjofa Capry je systémové myšlení možné díky objevu existence přibližné znalosti: „veškeré vědecké koncepce a teorie jsou limitované a přibližné“ (Capra 2004). Jeho prvním a také nejznámějším představitelem je Ludwig von Bertalanffy, který formuloval (v biologii) teorii otevřených systémů (a entropie). Navrhoval také obecnou vědu o celistvosti, která by v důsledku znamenala „přenos principů z jednoho oboru do jiného“ (Bertalanffy in Capra 2004:57) a jejich sjednocení – které je právě předobrazem pozdějšího rozmachu kybernetiky i mezioborového přístupu k výzkumu.

Základními kritérii systémového myšlení jsou:

- posun od částí k celku,
- schopnost zaměřit pozornost na různé úrovně systému (různé úrovně komplexity), a
- to, že části jsou pouhým uspořádáním v předivu vztahů, mohou se měnit (Capra 2004).

Na základě toho lze popsat základní znaky systému:

- systém je složen z prvků,
- mezi prvky systému existují aktivní vazby (interakce),
- systém má aktivní vazby také se svým okolím,
- systém existuje za určitým účelem, cílem (Molnár a kol. 2012:69).

Navíc:

- v každém zkoumaném systému lze najít prvky, které tvoří vlastní samostatné systémy, resp. subsystémy a
- každý systém je prvkem (subsystémem) jiného systému (Molnár 2012:70).

Ze systémového myšlení čerpá i informační věda či pedagogika, existuje tak například systémový model edukace.<sup>28</sup> Sociální pracovníci manželé Kazemkovi reflektovali **systémovou teorii ve vzdělávání dospělých** v rámci své praxe. Zdůrazňují znovu, že na kteréhokoliv člena společenství nelze pohlížet jako

---

<sup>28</sup> Srov. kapitolu 3.5.

na samostatnou jednotku, kterou definují konkrétní atributy – tyto atributy budou proměnlivé v závislosti na kontextu a vztazích v daném společenství (a to nejen mezi osobami, ale také mezi institucemi apod.). V úvahu je proto třeba brát zejména konkrétní případ, jeho propojenost se společenstvím, vzájemné vztahy uvnitř tohoto společenství a jejich komplexnost (particularity, complexity, interrelatedness and comprehensiveness) (Kazemek, Kazemek 1992). Systémová teorie proto vnáší do vzdělávání dospělých holistický prvek, podporuje skupinové metody, které kromě poznatků učí i vztahům a dynamice vzájemných vztahů, a řešení životních situací; „(...) lidské systémy jsou na rozdíl od systémů fyzikálních [vždy – pozn. aut.] otevřené, neboť mohou samy od sebe vstupovat do vztahů s prostředím a výsledek interakcí se nedá předvídat. To znamená, že jejich identita je dynamická. Také mezilidské systémy však mají zcela určité vlastnosti, to jest pravidla hry, podle kterých se chovají“ (Belz 1997:43). Z hlediska zkoumání případových studií se vztahem k informační gramotnosti, resp. informačnímu vzdělávání to znamená brát vždy v potaz společenství, kterého se týká. Tedy potenciální i klíčové aktéry tvorby a implementace koncepčních dokumentů nebo konkrétních vzdělávacích akcí a aktivit, a pak také jejich cílových skupin, tedy těch, kteří mají být vzděláváni. Jako budoucí trend v oblasti informační gramotnosti komunitní přístup navrhuje i Christine Bruce (Bruce 2013), z hlediska tvorby vzdělávacích politik jde právě o sítě aktérů, kteří mají na rozvoj určité agendy zásadní vliv.

### 2.3 Informační vzdělávání, funkční gramotnost a klíčové kompetence

**Informační vzdělávání je dlouhodobý proces, který vede ke zvyšování úrovně informační gramotnosti** a který by se měl prolínat celým vzdělávacím systémem – od základních škol až po vysoké školy. Jeho jednotlivé stupně by na sebe měly plynule navazovat. Důraz je kladen především na orientaci v dostupných informačních zdrojích a na znalosti a dovednosti spojené jak s vyhledáváním a hodnocením informací, tak s jejich využitím v různých životních situacích. Neopominutelnou součástí je **respektování autorství a etické zacházení s informacemi** a pak také způsob, jakým je informační gramotnost aplikována v životě konkrétního člověka ve smyslu jeho **osobnostního rozvoje či aktivního a zodpovědného občanství**. „Znalostní společnosti znamenají schopnost identifikovat, vytvořit, provést, převést i rozšířit a užít informace k vybudování a aplikaci znalostí pro rozvoj člověka. To vyžaduje podporovat sociální vize směrem k pluralitě, inkluzi, solidaritě a participaci“ (UNESCO 2005).

To, že Valné shromáždění OSN vyhlásilo rok 1990 rokem gramotnosti a počátkem dekády snižování negramotnosti, **zvýšilo o gramotnost jako takovou zájem** i mezi odborníky (Behrens 1994:309).

„Gramotnost je základní právo. Je implicitně obsaženo v právu na vzdělání. Je jako právo uznáno, výslovně pro děti i dospělé, v některých mezinárodních dohodách. Je zakotveno v mezinárodních deklaracích“ (UNESCO 2006:136); Všeobecná deklarace lidských práv<sup>29</sup> z roku 1948 je první mezi nimi.<sup>30</sup>

První mezinárodně uznanou definici gramotnosti vytvořila organizace UNESCO v roce 1958: „Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.“ Tato definice zohledňuje i kontext života konkrétního člověka do podoby tzv. **funkční gramotnosti**, kterou v roce 1978 UNESCO definovalo následovně: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního komunitního rozvoje“ (UNESCO 2006:154).

Toto pojetí funkční gramotnosti není jediné možné, alternativou je například její konstrukce jako Verhoevenova modelu zahrnujícího gramatické, diskurzivní, (de)kódovací, strategické a sociolingvistické kompetence (Belz 1997:36). Ostatně právě tzv. **klíčové kompetence**<sup>31</sup> jsou pro jakoukoliv gramotnost základními stavebními kameny. Gramotnost tvoří určitý tematický celek v rámci možných a mezi nimi klíčových kompetencí.<sup>32</sup> Jana Nejezchlebová zmiňuje, že problematika klíčových kompetencí se objevuje zhruba od sedmdesátých let minulého století, do vzdělávání výrazněji vstupují až koncem devadesátých let – tehdy také Evropská komise stanovila osm oblastí klíčových kompetencí, které se později promítly do Strategického plánu vzdělávání do roku 2010 (přijaté v roce 2000 v Lisabonu); jsou to:

- (1) komunikace v mateřském jazyce,
- (2) komunikace v cizím jazyce,
- (3) matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií,
- (4) kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií,
- (5) zvládnutí učení učit se (learning to learn),
- (6) sociální a občanské kompetence,
- (7) podnikatelské dovednosti,

---

<sup>29</sup> Viz [http://www.nssoud.cz/zakony/deklarace\\_prava.pdf](http://www.nssoud.cz/zakony/deklarace_prava.pdf).

<sup>30</sup> Dále jsou to například Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (1950), u nás vyhlášená pod č. 209/1992 Sb., Evropská sociální charta (1965), vyhlášená pod č. 14/2000 Sb. m. s., nebo Mezinárodní pakt o občanských a politických právech a Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (obojí 1966, resp. 1976), vyhlášené pod č. 120/1976 Sb., a Listina základních práv Evropské unie.

<sup>31</sup> Ve smyslu znalostí, dovedností a postojů. Srovnej pozn. 34 a také dále v textu.

<sup>32</sup> Analogicky jako jsou mezi potenciálními aktéry vybráni aktéři klíčoví nebo mezi potenciálními cílovými skupinami skupiny, na které se skutečně zaměříme (targeting), srov. pozn. 129 a 394.

(8) kulturní rozhled (Nejezchlebová 2006:8–9).

Klíčové kompetence, jako integrované **schopnosti a dovednosti a postoje**, které lze uplatňovat v profesním i osobním životě, nejsou vázány na jednotlivé vzdělávací obsahy (resp. programy, akce apod.). Setkáváme se s nimi i v českých učebních osnovách, a to na úrovni tzv. rámcových vzdělávacích programů. „Klíčové kompetence představují soubor **vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot**, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“<sup>33</sup> V případě základního stupně i dalších stupňů se přitom jedná o:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence k občanství,
- kompetence k podnikavosti.<sup>34</sup>

V roce 2002 pořádaly AOL Time Warner Foundation s Bertelsmann Foundation v Berlíně summit s názvem Gramotnost pro 21. století. Jeho výstupem byla Bílá kniha: Gramotnost pro 21. století ve světě médií.<sup>35</sup> V té se uvádí, že schopnost práce s informacemi a vytváření znalostí jsou mnohem zásadnější než dříve a dalece přesahuje původní nároky na čtení, psaní a počítání. Pro všechny to znamená rozvíjet svou ICT gramotnost (jako schopnost používat nová média, jako je internet, a mít tak přístup k různým zdrojům informací) a informační gramotnost spolu s mediální kreativitou (která zahrnuje oproti informační gramotnosti také prvek tvořivosti) a společenskou zodpovědnost (vzhledem k možným následkům a důsledkům vlastního jednání). Zvláště **mediální kreativita a společenská zodpovědnost** přesahují rámec tradičně chápaného informačního vzdělávání a odkazují

---

<sup>33</sup> Kupříkladu viz Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia?lang=1>.

<sup>34</sup> Zde je potřeba, s o hledem na dále uváděné konkrétní kompetence (vždy ve smyslu znalostí, dovedností a postojů; srov. pozn. 31), zmínit, že nejčastěji užívanou taxonomií, která je užívána českými pedagogy a odborníky, kteří připravují vzdělávací programy, je tzv. Bloomova taxonomie, která byla v roce 2001 revidována. Viz *A Taxonomy for Learning, Teaching a Assesing of Educational Objektivies*. Anderson, L. W. a kol. (eds.) New York: Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5; *The Taxonomy of Educational Objektivies. The Clasifications of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. Bloom, B. S. (ed.) New York: David Mc Key Company, 1956; a dále například [http://is.muni.cz/el/1441/jaro2007/ZS1BP\\_SP2/Bloomova\\_taxonomie.tab..pdf](http://is.muni.cz/el/1441/jaro2007/ZS1BP_SP2/Bloomova_taxonomie.tab..pdf) (dvě tečky v odkazu zde nejsou chybně – pozn. aut.).

<sup>35</sup> V současné době už není přímo dostupná, stále se však objevuje v podobě zmínek v jiných textech, například Dombrovská, Landová, Tichá 2004, nebo ve zprávě OECD a Statistics Canada z roku 2005 *Learning a Living*, viz <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34867438.pdf>.

na klíčové kompetence. „Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti“ (Belz 1997:168); jsou to klíčové kompetence, které určují vzdělávací obsahy, a tedy i cíle. Mimochodem, právě toto pojetí klíčových kompetencí mělo vliv na definiční snahy Komise IVIG (viz dále), přičemž současně de facto předjímalo budoucí propojení problematiky informační a mediální gramotnosti.

Komisi IVIG však nejvíce ovlivnila definice funkční gramotnosti podle **výzkumů IALS/SIALS** (International Adult Literacy Survey/Second International Adult Literacy Survey), kde byla definována jako schopnost aktivně participovat na světě informací a byla dále rozčleněna do tří složek, a to na:

- gramotnost literární, jako schopnost nalézt a porozumět informaci z textu;
- gramotnost dokumentovou, jako schopnost vyhledat a využít přesně definovanou informaci;
- gramotnost numerickou, jako schopnost manipulovat s čísly.<sup>36</sup>

Každá ze složek přitom zahrnovala ještě několik úrovní. Výsledné zprávy z výzkumů IALS/SIALS jsou dnes dostupné prostřednictvím stránek OECD o mezinárodním výzkumu dospělých (PIAAC, Programme for International Assessment of Adult Competencies), který se v rámci definování funkční gramotnosti odvolává na vzdělávací kontinuum,<sup>37</sup> resp. celoživotní učení: „gramotnost zahrnuje kontinuum učení, které jednotlivcům umožňuje dosažení jejich cílů, rozvíjet své znalosti a potenciál a plně se zapojit do komunity a širší společnosti.“<sup>38</sup>

Jedním z novějších počinů na poli klíčových kompetencí jsou například standardy v oblasti finančního vzdělávání CEAN (Kitson 2006); ty definují kompetence, dovednosti, obsah těchto dovedností a srovnávací ukazatele pro různé oblasti života: (1) občanství, (2) zdraví a životní styl, (3) osobní finance, (4) zodpovědná spotřeba. Zajímavý je právě rozpad souborů kompetencí (oblastí) na konkrétní kompetence, který je systémový. V oblasti občanství jsou definovány tři základní oblasti kompetencí: sociální, politické a občanské. Mezi kompetencemi pak najdeme mj. schopnost kriticky vyhodnotit informační zdroje, mediální zdroje nebo také efektivní správu rodinných financí či zdravý životní styl. Oblast zdraví je dále rozvedena. Najdeme zde například kompetence směřující k pochopení marketingových informací na produktech a službách spojených se zdravím. Pochopení marketingových informací<sup>39</sup> se pak vyskytuje i v části věnované osobním financím, kde se týká finančních produktů

---

<sup>36</sup> Viz <http://www.piaac.cz/sials>.

<sup>37</sup> Srov. kapitolu 1.4 a obrázek 1.

<sup>38</sup> Viz <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm>; resp. [http://www.piaac.cz/informace\\_piaac2\\_vychodiska\\_ials](http://www.piaac.cz/informace_piaac2_vychodiska_ials).

<sup>39</sup> Vliv tzv. marketingového myšlení rovněž patří mezi aktuální trendy, srov. pozn. 395.

a služeb, společně třeba se schopností rozpoznat krizové situace směřující k předlužení. Poslední oblast, zodpovědná spotřeba, obsahuje i kompetence směřující třeba k systému osobních hodnot.

Z hlediska gramotnosti informační zůstávají podstatnými zejména **kompetence, do kterých se rozpadá definice informační gramotnosti podle ACRL** [Association of College and Research Libraries v rámci American Library Association (ALA)].<sup>40</sup> Ty jsou uspořádány do podoby standardů a indikátorů,<sup>41</sup> které jsou nezbytné pro tvorbu politik a lobování za rozvoj informačních kompetencí ve vzdělávací politice.<sup>42</sup> Standardy informačního vzdělávání na úrovni vysokoškolského studia definovala také Komise IVIG.<sup>43</sup>

Porozumění **vztahu mezi informační gramotností, funkční gramotností a informačními či klíčovými kompetencemi** napomáhá aplikace **systémové teorie**, která umožňuje sledovat vzájemné vztahy a interakce subsystému v rámci systému, aniž by přitom změna v rámci subsystému musela nutně poznamenat fungování systému jako takového. Právě systémový přístup se rovněž ukázal jako vhodný při přenosu odborného konceptu informačního vzdělávání a informační gramotnosti do podoby veřejných politik jako výrazu a nástrojů veřejného zájmu a práva. V oblasti informačního vzdělávání, ve snaze uspět při jeho prosazování na úrovni veřejné politiky, byl systémový přístup založený na systémové teorii užíván v podstatě intuitivně, teprve jeho řádná aplikace ale ukázala určité zákonitosti, které pomáhají pochopit, proč se (a to nejen u nás) nepodařilo adekvátně ozřejmit jeho význam, důsledky a vztah k funkční gramotnosti a dalším, které již jsou obsažené ve vzdělávacích kurikulích.<sup>44</sup>

Snahy českých knihovníků a informačních specialistů působit na poli informačního vzdělávání, resp. informační gramotnosti mají také svou historii. Zejména v devadesátých letech minulého století nastal v této oblasti (nejen u nás) prudký posun v souvislosti s rozvojem ICT a zejména internetu. Předtím se používal spíše pojem infromatická výchova (v rámci bibliopedagogiky), který byl zaměřen na „orientaci ve fondu“ apod. (Vášová 1995:144). Poté se začalo hovořit o nové roli knihovníků jako informačních specialistů a vyvstala potřeba porozumět tomu, co obnáší práce s informacemi v nových podmínkách. Knihovny, zejména veřejné, ve společnosti vždy hrály zvláštní úlohu. O jejich roli v rozvíjení informační gramotnosti se zmiňuje například tzv. Kodaňská deklarace z roku 1999,<sup>45</sup> zajímavý je tu zejména **důraz na spolupráci s klíčovými institucemi a propojení s občanskou výchovou**

---

<sup>40</sup> Viz dále kapitolu 4.1.

<sup>41</sup> Viz <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.

<sup>42</sup> Viz dále kapitolu 3.5.

<sup>43</sup> Viz případovou studii 1.

<sup>44</sup> Viz kapitolu 4.4.

<sup>45</sup> Viz <http://ipk.nkp.cz/legislativa/mezinarodni-doporuceni/KoDekl.htm>.



**a vzděláváním.** Jejich význam vyzdvihuje i sám autor pojmu informační gramotnost (Zurkowski 2013).<sup>46</sup> Inspirace ze zahraničí a analýza zahraničních zkušeností přinesla mj. důležité poznání,<sup>47</sup> že pro komunikaci s vedením škol, fakult, knihoven, která schvalují koncepční kroky, s úředníky a politiky, kteří rozhodují o financích, a s právníky, kteří dokáží odborný koncept převést do podoby závazné normy (na různých úrovních), bude zapotřebí **srozumitelně a jednoznačně vymezit, čeho se má v rámci informačního vzdělávání dosáhnout, tedy jeho cíle, dále jaká jsou kritéria pro hodnocení informačního vzdělávání a proč vlastně informační gramotnosti věnovat pozornost,** jinými slovy že je zapotřebí v oblasti informačního vzdělávání vytvořit **koncepční podklad** (například politiku), která jasně určí žádoucí cíle a nezbytné kroky v této oblasti, a to pro určitou konkrétní úroveň (například školu) nebo s dosahem na všechny obyvatele České republiky.<sup>48</sup>

## 2.4 Funkční, informační a digitální gramotnost

Pokud budeme schopnost číst a psát považovat za první úroveň gramotnosti, funkční gramotnost, která představuje vybavenost člověka pro společenský život, tedy je jakousi aplikační nadstavbou, za její druhou úroveň, bude podle Jany Nejezchlebové **informační gramotnost obohacená o prvek ICT a sociálních sítí** v informační společnosti úrovní třetí (Nejezchlebová 2006:15). Definice funkční gramotnosti v následující podobě byla přijata v roce 1978 na 20. zasedání Valného shromáždění UNESCO: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“ (UNESCO 2006:154).

Vztah informační a funkční gramotnosti je vnímán různě, převažuje však názor, že **informační gramotnost je určitým přesahem nebo nadstavbou gramotnosti funkční,**<sup>49</sup> která sama o sobě dostatečně neakcentuje význam práce s informacemi v informační společnosti: „Informační gramotnost je založená na funkční podstatě, ale není na ni limitována. Neměla by totiž pomíjet důvod

---

<sup>46</sup> Viz rovněž dále kapitulu 2.4.

<sup>47</sup> Viz dále kapitulu 2.6.

<sup>48</sup> Viz dále kapitulu 3.

<sup>49</sup> Viz dále. Srov. rovněž Dombrovská 2001. V diplomové práci navržena definice informační gramotnosti jako rozšíření gramotnosti funkční na základě tehdy především intuitivně aplikovaného systémového přístupu do jisté míry ovlivnila koncepční snahy Komise IVIG v oblasti informačního vzdělávání. Součástí byl rovněž návrh na provázání vzdělávacích a informačních politik; s odstupem zůstává v platnosti skrze informační kompetence, jako jedna z možných alternativ dalšího rozvoje informačního vzdělávání. Diplomovou práci vedl prof. doc. PhDr. Martin Potůček, CSc., zakladatel studijního oboru veřejná politika u nás, srov. kapitulu 3.1.

své existence (raison d'être), totiž hodnoty, na kterých je (demokratická) společnost postavená – tedy spravedlnost, demokracii, veřejné blaho apod. Přístup k informacím je podstatou informační gramotnosti, demokracie se rozvíjí pouze tehdy, když informace jsou otevřené a dostupné všem“ (Sturges, Gastinger 2010).<sup>50</sup> Eva Sedláčková zmiňuje informační gramotnost (spíše však ve smyslu informačního vzdělávání) jako prevenci a řešení informačního přetížení, resp. zahlcení (Sedláčková 2002:36) v souvislosti s rozvojem ICT. David Bawden a Lyn Robinson (Bawden, Robinson 2012:243) pak počátky zmínek o tzv. informačním přetížení datují do devadesátých let dvacátého století, a to jako jeden ze tří zásadních problémů informační společnosti spolu s tzv. digitální propastí (digital divide)<sup>51</sup> a tzv. informační generací, o které už dříve Jela Steinerová píše, že „je technologicky mimořádně zručná, její informační gramotnost se ale nezlepšuje“ (Steinerová 2008), nebo spíše generacemi z pohledu informací, protože tu jde o to, že každá generace pracuje s informacemi jinak a potřebuje tedy jiný přístup v rozvíjení informační gramotnosti.<sup>52</sup>

Termín **informační gramotnost** poprvé použil Paul Zurkowski, tehdejší prezident Information Industry Association, v roce 1974 především se vztahem k práci a pracovnímu uplatnění (Loertscher, Wools 2002:1). Za informačně gramotné považoval jedince „připravené používat informační zdroje při práci, kteří se při řešení problémů naučili využívat širokou škálu technik a informačních nástrojů stejně jako primární zdroje“ (Behrens, 1994:310). Později právě on navrhuje zřetelné propojení tohoto pojmu s aktivním občanstvím v podobě návrhu na vytvoření Koalice pro lidská práva a povinnosti (Zurkowski 2013).<sup>53</sup>

V zahraniční literatuře se setkáváme s několika základními definicemi pojmu informační gramotnost. Nejčastěji citovanou je definice ALA (American Library Association), která byla zveřejněna v roce 1989 ve zprávě Komise pro informační gramotnost: „K dosažení informační gramotnosti musí být jedinec schopen rozeznat, kdy potřebuje informace, a dále je vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít. Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich další mohli učit. Jsou to lidé

---

<sup>50</sup> Detailněji viz dále kapitulu 4.3.

<sup>51</sup> Ke které se mimochodem také vyjadřovala Pražská deklarace, srov. kapitulu 4.1.

<sup>52</sup> Což se ale pořád týká rozvinutějších zemí, kde má alespoň většina populace běžně přístup k informačním zdrojům. V celosvětovém kontextu nepatří diskuze o informačním vzdělávání mezi priority, i když by to možná mohlo přispět k řešení některých problémů. Například šéf Úřadu pro koordinaci humanitárních záležitostí Organizace spojených národů Stephen O'Brien varuje, že až dvacet miliónů lidí čelí bezprostřední hrozbě hladomoru a mnohonásobně více jich je ohroženo souvisejícími nemocemi. Viz United Nations: World facing greatest humanitarian crisis since 1945. BBC News [on-line], 11. 3. 2017, dostupné na <http://www.bbc.com/news/world-africa-39238808>.

<sup>53</sup> Viz dále kapitulu 4.1.

přípravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu.“<sup>54</sup>

Christine Bruce datuje diskuzi o informační gramotnosti v podstatě už do šedesátých let minulého století (Bruce 1997:4). Přitom vzdělávání uživatelů v tom, jak využívat služby knihoven, je podle ní předchůdcem dnešního informačního vzdělávání (Bruce 1997:43). Celou diskuzi nicméně, a to až do dnešních dnů, provází **nedostatek preciznosti ve vymezení tohoto pojmu** (Bruce 1997:11). Informační gramotnost můžeme vnímat také jako buďto (1) rámec, který má být zasazen do všech vzdělávacích kurikul, nebo (2) vlastní vzdělávací program (Bruce 1997:48). Susan J. Behrens se věnuje postupnému vývoji v definování informační gramotnosti během sedmdesátých, osmdesátých a devadesátých let minulého století, kdy se od práce s textem a definování jednotlivých informačních kompetencí dostává až k roli knihovníků a informačních specialistů (Behrens 1994). Právě v sedmdesátých letech, kdy si literatura poprvé všímá propojení mezi přístupem k informacím a aktivním (později rovněž zodpovědným) občanstvím,<sup>55</sup> se také psalo o kontextu informační gramotnosti více než o nástrojích, které s ní souvisejí. Okouzlení ICT přichází až později, a zaměňování informační a počítačové gramotnosti se tak datuje do osmdesátých let dvacátého století (Bawden, Robinson 2012:288). I když odborníci měli v jejich rozlišení jasno a pokoušeli se spíše definovat jejich vzájemný vztah, k záměnám docházelo v praktickém uchopení, které přetrvává dodnes. V devadesátých letech minulého století se pak více diskutuje role knihovníků a informačních pracovníků v procesu rozvíjení informační gramotnosti. Už během sedmdesátých let se objevilo několik definic, které se shodovaly na skutečnosti, že informace jsou pro společnost nezbytné a je třeba stále více znalostí a dovedností k zacházení s nimi. V žádné z těchto definic však nejsou stanoveny konkrétní kompetence. Nutnost přesnější definice vzešla především z rychlého rozvoje ICT. Informační gramotnost byla vnímána jako „propast, která odděluje informačně vzdělané, kteří vědí, jak a kdy užívat tyto technologie, a činí tak s lehkostí, od těch tzv. informačně naivních, kteří informační technologie využívat neumějí, a mají tak značně omezený přístup ke zdrojům znalostí“ (Behrens 1994:310). V tomto období se objevuje i termín počítačová gramotnost a její vymezení vůči gramotnosti informační. Obecně je **počítačová gramotnost** chápána jako pojem podřazený.

Polovina osmdesátých let dvacátého století je ve vývoji pojmu informační gramotnost zásadním obdobím. V roce 1986 William Demo konkretizoval jednotlivé složky informační gramotnosti, kterou vnímal jako „schopnost efektivně vyhledávat a hodnotit informace vztahující se k určité potřebě“

---

<sup>54</sup> Zde překlad podle Komise IVIG, viz <http://akvs.cz/wp-content/archiv/ivig/informacni-gramotnost.html>.

<sup>55</sup> Detailněji viz kapitolu 4.3.

(Behrens 1994:310). Důležitými body jeho definice bylo **rozšíření z pouhého vyhledávání informací i na porozumění a hodnocení informací** a dále také přesná identifikace potřebných schopností (vyhledávací strategie, hodnocení). William Demo nepovažuje knihovnu za jediný zdroj informací, což bylo v té době rovněž neobvyklé. Velký důraz klade na nutnost uvědomování si vlastních informačních potřeb. Současně probíhala i diskuze o vztahu informační gramotnosti vzhledem ke gramotnosti obecné (resp. funkční). Pohled na tento problém vystihuje definice, jejímiž autory jsou Jan Olsen a Bill Coons: „Definujeme informační gramotnost jako pochopení role a moci informací, schopnost informace vyhledat a používat je při rozhodování, dále schopnost informace produkovat a zacházet s nimi za použití informačních technologií. Zkrátka informační gramotnost je přesahem tradičního pojetí gramotnosti a je odezvou na revoluční dobu, ve které žijeme“ (Behrens 1994:310).

Rok 1989 je z pohledu informačního vzdělávání významným mezníkem. Zpráva komise pro informační gramotnost americké knihovnické asociace ALA (Presidential Committee on Information Literacy, American Library Association) nejenže potvrzuje nutnost řešení problematiky informační gramotnosti, ale zároveň upozorňuje na potřebu **vytvoření nového modelu vyučování založeného na informačních zdrojích** (resource-based learning) a představuje výše zmíněnou definici informační gramotnosti (Behrens 1994). Ta je velmi často používána dodnes. Nadto nastiňuje podobu nového modelu vzdělávacího procesu založeného na informačních zdrojích, který by připravoval studenty na **celoživotní vzdělávání**. Významným krokem bylo také ustavení amerického Národního fóra pro informační gramotnost (National Forum on Information Literacy), které mělo za úkol propagovat informační gramotnost v USA a fungovalo až do roku 2016.<sup>56</sup> Tento vzor následovaly i další země (například Austrálie). Na konci osmdesátých let minulého století již tedy měl pojem informační gramotnost určitou ustálenou podobu, existovaly jeho definice, byť nejednotné, a nastal čas začít vytvářet konkrétní programy, které by vedly k jejímu zvyšování.

David Bawden zpracoval přehled konceptů, definic a přístup k informační gramotnosti v roce 2001 (Bawden 2001) a řada autorů na něj později odkazuje. Identifikoval přitom řadu nejrůznějších gramotností (mezi nimi například gramotnost zemědělskou, taneční, právní apod.), specificky se pak zabývá informační, ICT a mediální gramotností a jejich vzájemnými vztahy. Podle něj bychom také měli rozlišovat mezi gramotnostmi založenými na určitých dovednostech [jako je například počítačová gramotnost nebo knihovní (library)<sup>57</sup> gramotnost], které v podstatě znamenají kompetence v určitém kontextu a s určitými nástroji, a mezi mnohem obecnější a širší informační gramotností. Ta pak

---

<sup>56</sup> Viz také kapitulu 4.1.

<sup>57</sup> U nás spíše gramotnost v souvislosti s využíváním služeb knihoven, srov. také kapitulu 2.6.

„zahrnuje všechny gramotnosti založené na určitých dovednostech, ale není na ně omezena, stejně jako není omezena žádnou konkrétní technologií, a porozumění, význam a obsah jsou jejím středem“ (Bawden in Virkus 2003). Není přitom podle něj důležité, jestli je nazývána informační gramotností, digitální gramotností nebo jednoduše gramotností pro informační věk, **jde spíše o to, aby byla aktivně rozvíjena a podporována** (Bawden 2001).

O gramotnostech v množném čísle hovoří také později Tibor Koltay, Sonja Špiranec a László Z. Karvalics, kteří se zabývají vztahem informační gramotnosti k výzkumu 2.0. Zmiňují tři úrovně gramotností (vyjádřené kompetencemi):

- (1) pojmové (resp. konceptuální) kompetence (conceptual competencies) – které mj. zahrnují inovativní myšlení, řešení problémů a kritické myšlení,
- (2) společenské kompetence (human competencies) – mezi nimi dovednosti společenské interakce, sebeřízení a mezikulturní interakce,
- (3) praktické kompetence – jako jsou mediální a informační gramotnost (Koltay, Špiranec, Karvalics 2015).

Woody Horton vymezuje gramotnosti nezbytné pro přežití ve 21. století jako: (1) funkční gramotnost, (2) ICT gramotnost, (3) mediální gramotnost, (4) distanční učení a e-learning, (5) kulturní gramotnost, (6) informační gramotnost. Hranice mezi nimi se mohou překrývat či stírat, ale „musejí být chápány jako jedna propojená rodina“ (Horton 2007). Samotnou informační gramotnost tu pak dělí na 11 fází (zjednodušeně – upraveno aut.):

- (1) uvědomění si informační potřeby,
- (2) identifikace potřebné informace,
- (3) rozpoznání, zda potřebná informace existuje či nikoliv, resp. vyvolání jejího vytvoření,
- (4) nalezení potřebné informace,
- (5) vytvoření nové informace (resp. znalosti),
- (6) porozumění nalezené informaci,
- (7) organizování, analýza a evaluace informačního zdroje,
- (8) komunikace a prezentace informace ostatním prostřednictvím různých formátů a médií,
- (9) užití informace k řešení problému,
- (10) založení, ochrana, záznam informace pro budoucí užití,
- (11) rozpoznání znalostí, které budou dále potřeba, a eliminace nepotřebných informací (Horton 2007).

David Bawden si všímá také vztahu definice informační gramotnosti k informační společnosti, kde se většinou jedná o konstatování, že informační gramotnost je v informační společnosti nezbytná (Bawden 2001), spolu s Lyn Robinson později konstatují, že se toto propojení stalo určitým klišé (Bawden, Robinson 2012). Podle Davida Bawden je přitom informační gramotnost širší koncept než jakékoliv jednotlivé jiné gramotnosti (Bawden 2001). Ohledně informační gramotnosti samozřejmě nechybí už zmiňovaná definice ALA; **většina definic**, které zmiňuje dále (například podle Christiny S. Doyle z roku 1992 nebo Christine Bruce z roku 1994), **mají kroky nebo fáze**, kterých si později všímá také Woody Horton. „Všechny definice [informační gramotnosti] mají společný jeden aspekt, a to, že mají několik kroků nebo fází, skrze které proces dosažení informační gramotnosti postupuje (...), nejčastěji se jedná o schopnosti (1) rozpoznat, (2) najít, (3) vyhodnotit a (4) adekvátně použít informaci [recognize, locate, evaluate, and use effectively the needed information]“ (Horton 2007:9). Nebo jak David Bawden o něco později shrnuje: (1) identifikování, (2) nalezení, (3) vyhodnocení, (4) organizování a (5) užití potřebné informace (Bawden 2009:2); a následně spolu s Lyn Robinson:

- (1) rozpoznání informační potřeby
- (2) identifikování potřebné informace
- (3) nalezení informace
- (4) vyhodnocení informace
- (5) organizace informace (ve smyslu zatřídění, uložení apod.)
- (6) efektivní užití informace (Bawden, Robinson 2012:289).

David Loertscher a Blanche Wools podávají ucelený přehled dostupných modelů a definic informační gramotnosti do roku 2002 (Loertscher, Wools 2002). Při bližším pohledu se přitom ukazuje, že jsou v zásadě dvojího druhu. **Bud'to popisují jednotlivé komponenty informační gramotnosti, nebo zachycují vztahy mezi nimi.** Mezi první typ patří například The Nine Step Plan (Michael Marland, 1981), Stripling/Pitts Model (Barbara Stripling, Judy M. Pitts, 1988), který má deset fází, Eisenberg/Berkowitz Big Skills model (Michael B. Eisenberg, Robert. E. Betkowitz, 1990), která má stadií šest, nebo Plus Model (James E. Herring, 1996) se čtyřmi fázemi. Vztahy mezi komponentami (často graficky) zachycují například Information Literacy Typology (Charles R. McClure, 1994), Thoughtful Learning Cycle (Barbara Stripling, 1995), Information Literacy Umbrella (Patricia Senn Breivik, 2000). Na pomezí obou typů je Kuhlthau Search Process Model (1989), ve kterém se autorka pokusila zachytit i vzájemné vztahy mezi jednotlivými fázemi v procesním modelu, nebo často užívaný model Seven Faces

of Information Literacy (Christine Bruce, 1997).<sup>58</sup> Jela Steinerová přitom upozorňuje, že právě model Carol. C. Kuhlthau je „nejzásadnějším příspěvkem v teoretickém rozvoji procesně orientovaných studií informační gramotnosti“ (Steinerová 2016:33).

Sirje Virkus uspořádala evropské aktivity a přístupy k informační gramotnosti (například zkušenosti z Nizozemí, Francie, skandinávských zemí apod.), které se vesměs datují zhruba od osmdesátých let minulého století, v případě zemí bloku střední a východní Evropy (například Slovinsko) pak od let devadesátých. České aktivity z této doby autorka zachytila díky práci Vladimíra T. Borovanského.<sup>59</sup> Později (Virkus 2013) upozorňuje, že někteří autoři před příliš detailním vymezením informační gramotnosti varují (viz dále).

Některé organizace pracují s vlastní definicí. Například britská knihovnická organizace CILIP (The Chartered Institute of Library and Information Professionals) k jejíž definici se hlásí i Komise IVIG,<sup>60</sup> definuje informační gramotnost jako: „schopnost uvědomit si kdy a proč informaci potřebujeme, kde ji můžeme nalézt, jak ji zhodnotit, využít a dále šířit etickým způsobem.“ Původní model, známý také jako Sedm pilířů informační gramotnosti (Seven Pillars for Information Literacy), byl později (v roce 2011) revidován pod vlivem práce Christine Bruce jako tzv. generický model informační gramotnosti (Information Literacy Landscape). Informačně gramotná osoba tak informace rozpozná, zasadí do relevantního rámce, plánuje jejich získání, získává, vyhodnocuje, organizuje a prezentuje (Bawden, Robinson 2012:292). Každá z položek je pak detailněji rozepsána.

V roce 2013 pak CILIP publikuje dále upravenou verzi s odkazem na původní definici, být informačně gramotný tak znamená získat porozumění:

- informačních potřeb,
- dostupným informačních zdrojů,
- vyhledávání informací,
- hodnocení výsledků vyhledávání,
- práce s výsledky vyhledávání a jejich využití,
- etiky a odpovědnosti při užívání informací,

---

<sup>58</sup> Ohledně modelu Seven Faces of Information Literacy viz také <http://www.christinebruce.com.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education>.

<sup>59</sup> Borovanský, V. T. Education for Information Literacy in Czech Technical Universities. Proceedings of the IATUL Conferences, 2000, paper 4, dostupné na <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1496&context=iatul>.

<sup>60</sup> Viz dále kapitulu 2.6.

- způsobu komunikace a sdílení získaných výsledů,
- spravování získaných výsledků.<sup>61</sup>

David Bawden později podřazuje informační gramotnost do rámce **gramotnosti digitální**: „Digitální gramotnost je v jistém smyslu rámec, do kterého lze integrovat ostatní gramotnosti a soubory kompetencí (...) Rozvoj digitální gramotnosti může být klíčovým faktorem v tom, abychom plně využili možnosti systémů a rozhraní, které jsou dostupné, i těch, které budou vyvinuty v budoucnu“ (Bawden 2009:5–6). Ještě v roce 2012 David Bawden spolu s Lyn Robinson považují termín digitální gramotnost za relativně nový pojem (Bawden, Robinson 2012:287). V roce 1997 jej představil Paul Gilster, v té době nikoliv jako soubor kompetencí, ale pouze prosté zasazení funkční gramotnosti do digitálního kontextu, nad rámec gramotnosti informační se tak přidává důraz na různá média a formáty, ve kterých jsou informace dostupné. Ve studii nazvané Sedm pilířů moudrosti – dobrá praxe v rozvoji informačních kompetencí (Corrall, Hathaway in Marvanová 2007:31) se vedle sebe vyskytují obě, jak informační, tak digitální gramotnost, přičemž ta druhá se zaměřuje na šíři formátů a prostředků sdílení informací.

Lze tak uzavřít, že z různých úhlů pohledu je možné na informační gramotnost pohlížet různě: může být například chápána jako vědění o světě informací, soubor kompetencí, způsob učení, učení se v kontextu (Bruce, Edwards, Lupton 2006:18). **Obvykle na ni však nahlížíme jako na soubor kompetencí.** Informační gramotnost totiž obsahuje dva problematické výrazy: informace a gramotnost.<sup>62</sup> Řada autorů i proto dává **pojmu informační kompetence přednost** (information-related competencies) (Virkus 2003). Ty jsou obvykle opět rozděleny do určitých úrovní podobně, jak je popsal Woody Horton (Horton 2007).

Sirje Virkus v příspěvku z roku 2013 poukazuje na již zmíněné varování některých autorů před **příliš detailním vymezením informační gramotnosti**, protože by mohlo být až příliš svazující a postrádat smysl. Důležitá je rovnováha mezi zřetelností konceptu a zároveň jeho pružností pro vývoj (Virkus 2013). Susie Andretta popisuje svou vlastní zkušenost s výměnou názvu knihy tak, aby už neobsahoval slova informační gramotnost, protože vzdělávání či učení mnohem více vypovídají o kontextu i obsahu, a zamýšlí se, zda by alternativní názvy nebyly řešením častého nepochopení podstaty informační gramotnosti či neschopnosti vysvětlit, proč je vlastně informační gramotnost důležitá (Andretta 2011).

---

<sup>61</sup> Viz <https://www.cilip.org.uk/cilip/advocacy-campaigns-awards/advocacy-campaigns/information-literacy/information-literacy>.

<sup>62</sup> Definic pojmu informace existuje celá řada. „Informace tvoří samostatnou pojmovou kategorii, stejně jako hmota energie, s nimiž ale není totožná“ (Cejpek 1998:12).



„Vnímat aktivity v oblasti informační gramotnosti, které se dějí všude kolem nás, a to i když nejsou nazývány právě informační gramotností, je základem pro to, abychom (...) dokázali znovu propojit teorii s praxí“ (Whitworth 2015). Pokud se pojmu informační gramotnost a tím i rozvíjení informačního vzdělávání z nějakých důvodů příliš nedaří, je namísto zvážít, **zda v jeho používání vůbec pokračovat**, jak ostatně naznačovat David Bawden už v roce 2001 (Bawden 2001). Obsah v podobě informačních kompetencí je totiž důležitější než název (značka) informační gramotnost.

## 2.5 Informační kompetence

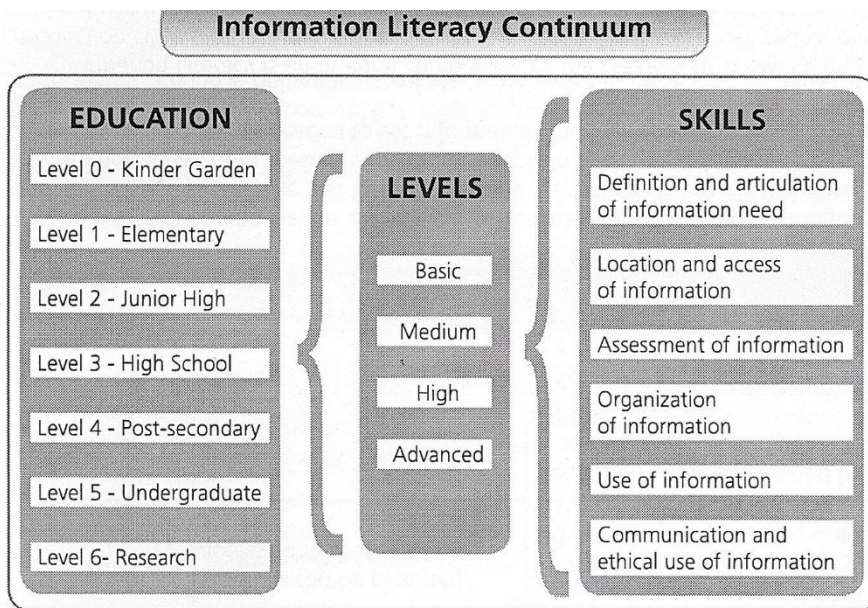
Právě **nahlížení na informační (nebo digitální) gramotnost jako na soubor příslušných kompetencí, mezi kterými mohou být různé vztahy a vazby, napomohlo definování vzdělávacích standardů a tvorbě politik** v této oblasti.<sup>63</sup> Standardy přitom nezbytně souvisejí s indikátory informační gramotnosti, díky kterým je možné naplňování vzdělávacích cílů v podobě standardů vyjádřených sledovat. Hledání takových indikátorů informační gramotnosti, které si vytklo za cíl UNESCO, bylo vedeno myšlenkou, že pokud jsou klíčové kompetence v rámci obecné, resp. funkční gramotnosti nezbytnou prerekvizitou informační gramotnosti, možná jsou indikátory informační gramotnosti alespoň zčásti obsaženy ve výzkumech gramotnosti jako takových (Catts 2010:5). Původní zpráva z roku 2008 (Catts, Lau 2008) vnímá informační gramotnost jako obecnou gramotnost spolu s ICT gramotností a dovednostmi plánování a organizace. Informační gramotnost tu byla popsána jako rozpoznání informační potřeby, nalezení a vyhodnocení informace, získání a uložení (organizace) informace, užití informace a rozšíření vlastní znalostní báze. Těchto pět částí ale nemá být viděno jako lineární proces, naopak je to spíše pět vzájemně propojených komponent. Ve zprávě z roku 2010 bylo přidáno ještě etické a legální použití informace (Catts 2010:19),<sup>64</sup> zajímavé je zejména propojení vzdělávacích úrovní, úrovní informační gramotnosti a dovedností do podoby tzv. (vzdělávacího) kontinua, které umožňuje detailní rozpad jednotlivých kompetencí a další práci s nimi. Tento model je zvláště zajímavý s ohledem na případné **prosazování informačních kompetencí do rámcových vzdělávacích programů**.<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> Viz dále kapitolu 3. Otázka promítnutí příslušných kompetencí do systému norem na národní úrovni je (nejen u nás) otevřená, nicméně se zcela jistě realizuje na nižších úrovních (například v podobě nařízení ředitele školy apod.; k rozlišení viz kapitolu 3.4).

<sup>64</sup> Podobně jako například Komise IVIG přidala etický, legální a také bezpečnostní rozměr do původně používané verze své definice informační gramotnosti (viz dále kapitolu 2.6).

<sup>65</sup> Viz dále kapitolu 4.2.



Obrázek 1 – Information Literacy Continuum (Catts, Lau 2008:10)

Ralph Catts sleduje nejen informační gramotnost, ale zároveň její kontext, který je důležitý zejména ve snaze zasadit rozvoj této oblasti do **větších celků vzdělávacích politik**. Identifikoval tzv. sedm dimenzí celoživotního učení:

- (1) profesionální, resp. odborná komunikace,
- (2) informační gramotnost,
- (3) kritické myšlení,<sup>66</sup>
- (4) ICT gramotnost,

<sup>66</sup> V již zmíněné zprávě Světového ekonomického fóra (World Economic Forum) The Future of Jobs (srov. pozn. 19) je zmíněno deset klíčových kompetencí v roce 2015 a odhad pro rok 2020. Kreativita je v roce 2015 na desátém místě řebříčku, kritické myšlení na čtvrtém. V odhadu pro rok 2020 se však kreativita posouvá na třetí místo a kritické myšlení na druhé. Komplexní řešení problémů je v obou případech na místě prvním. Rozvoji kritického myšlení je věnována velká pozornost také v Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, a v poslední době se jím zabývá i Asociace knihoven vysokých škol ČR. Již zde lze zmínit zajímavou souvislost informační a finanční gramotnosti (které jsou dále předmětem případových studií). Podle další zprávy Světového ekonomického fóra New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology patří mezi tzv. základní gramotnosti funkční gramotnost, tzv. numeracy, vědecká gramotnost, finanční gramotnost, kulturní a občanská gramotnost. Kreativita je zde zmíněna mezi základními (průřezovými) kompetencemi. Viz What are the 21st-century skills every student needs? World Economic Forum [on-line], 10. 3. 2016, dostupné na <http://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>. Tomáš E. Dombrovský, vedoucí analytik LMC/Jobs, v lednu 2017 v rozhovoru pro portál Vysokéškoly.cz uvedl, že „stěžejními požadavky jsou teď schopnost kritického myšlení a práce s různorodými zdroji informací, komunikační i prezentační dovednosti obecně, schopnost účinného rozhodování v situacích, kdy nejsou známy všechny podstatné informace nebo umění spolupráce v pestrých týmech“, viz <http://www.vysokeskoly.cz/clanek/tipy-od-insidera-jak-se-uplatnit-na-trhu-prace>.

- (5) globální (mezikulturní) perspektiva,
- (6) informovaná reflexe a
- (7) spolupracující síťování<sup>67</sup> (Catts 2006).

Na poli mezinárodním, podobně jako v určité podobě a později u nás, pokročily snahy definovat pojem informační gramotnost až k jednoznačnému **lobování<sup>68</sup> za rozvoj nezbytných kompetencí**, které jsou pro každého v informační společnosti nezbytné. Tedy **zasazování se o to, aby potřebné kompetence byly součástí vzdělávacích obsahů** na národní úrovni (případně dalších úrovních), ovšem s tou výhradou, že „zatímco koncept informační gramotnosti je platný napříč kulturami, indikátory [resp. standardy – pozn. aut.] musejí vzít v úvahu kulturní rozdíly dané socioekonomickými, historickými a politickými faktory“ (Catts, Lau 2008:24). Pražská deklarace byla prvním společným vyjádřením expertů pod záštitou mezinárodní organizace (UNESCO) s výzvou vládám států, aby informační gramotnosti věnovaly pozornost. A další deklarace následovaly (například Alexandrijská, Moskevská, Pařížská).<sup>69</sup> Nezájem o výsledky práce knihovníků a informačních specialistů není jen českou specialitou, Louise Limberg se o tom zmiňuje také ve švédských podmínkách. Podle ní se situace změnila až v souvislosti s konceptem informační a mediální gramotnosti UNESCO z roku 2013 (Limberg 2017). Jeden z možných důvodů je, že knihovníci a informační specialisté **neumějí komunikovat s politickou reprezentací**, která dokáže odborný koncept posunout dále do roviny veřejněpolitické a případně i normativní, resp. odbornou i laickou veřejností, která má formování veřejného zájmu vliv.<sup>70</sup> Jak přesně bude informační gramotnost definována, už není natolik zásadní; jedná se spíše o to, aby vzdělávací politiky zahrnovaly skutečně všechny potřebné kompetence. Diskuze o pojmu informační gramotnost by měla umožňovat **flexibilní rozvoj vztahu mezi obsahem a nástroji**, a to i s ohledem na značně dynamický rozvoj ICT. Pavla Kovářová s Ivou Zadražilovou uzavírají: „co potřebujeme, je nikoliv se učit nové definice, ale soustředit se na aktualizování těch stávajících“ (Kovářová, Zadražilová 2013).

V našem prostředí právě zkušenost s určitým znevážením pojmu informační gramotnost tak, jak byl užíván ve veřejných politikách, a z toho plynoucí nezájem tuto oblast na národní úrovni dále rozvíjet, vede k podobnému závěru. Není důležité, zda používáme pojem informační gramotnost v národních politikách nebo vzdělávacích kurikulích, **podstatné je, zda existující koncepty a koncepční dokumenty zahrnují všechny informační kompetence nezbytné pro to, aby každý člověk, resp. občan měl nejen**

---

<sup>67</sup> K tzv. síťování, resp. vytváření funkčních sítí aktérů srov. kap. 3.3 a 5.4.

<sup>68</sup> K významu pojmu viz kapitola 2.1.

<sup>69</sup> Viz dále kapitolu 4.1.

<sup>70</sup> Viz dále kapitolu 4.4.

svobodný přístup k (veřejným) informacím, ale také s nimi dokázal adekvátně pracovat a toto své právo (a související povinnosti) naplňovat směrem k aktivnímu a zodpovědnému občanství a participaci na rozvoji společenství i osobnímu rozvoji, a také dokázal uplatňovat další svá práva.<sup>71</sup> Výše uvedené zahraniční zkušenosti rovněž potvrzují, že **podstatný je obsah a nikoliv název**. Obsahem informační gramotnosti jsou přitom **jednotlivé informační kompetence vyjádřené v podobě standardů** napříč vzdělávací politikou a souvisejícími politikami. Z tohoto hlediska a právě z těchto důvodů je nyní kromě samotných informačních kompetencí nezbytné věnovat pozornost tomu, jak veřejné politiky zacházejí s pojmem **digitální gramotnost**<sup>72</sup> a jak je tato zasazena do **rámcových vzdělávacích programů**, tedy do obecné, resp. funkční gramotnosti v České republice. To, zda budou **informační kompetence zajištěny napříč politikami a normami** je totiž důležitější než lpění jejich souhrnném označování informační gramotnost, a dokonce důležitější než snahy o politiku, která by je zastřešovala.

## 2.6 Informační gramotnost v českém prostředí

V českém prostředí je pro rozvoj informační gramotnosti zásadní přístup, který pozvolna, zhruba od roku 2002, postupně buduje a prosazuje **Komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost IVIG** (Komise IVIG) při Asociaci knihoven vysokých škol ČR. Mezi jiným i proto, že tato komise sdružuje klíčové experty v této oblasti napříč vysokými školami (a jejich knihovnami) a akademickými pracovišti.<sup>73</sup>

Pracovní skupina pro informační výchovu a informační gramotnost na vysokých školách jako pracovní orgán Oborové sekce pro vysokoškolské knihovny Rady vysokých škol zahájila svou činnost v roce 2000. O dva roky později se stala jednou z odborných komisí Asociace knihoven vysokých škol České republiky pod názvem odborná komise pro informační výchovu a informační gramotnost na vysokých školách (Komise IVIG).<sup>74</sup> Přestože se řada aktivit uskutečňuje i mimo rámce této komise, bývají v různé míře personálně a profesionálně propojeny. Jak asociace, tak přímo komise sdružuje většinu expertů a profesionálů z informačních a blízkých oborů,<sup>75</sup> proto se také řada aktivit na tomto poli komise nějak dotýká. Členové a spolupracovníci komise v rámci své publikační činnosti zmapovali vývoj informační

---

<sup>71</sup> Viz kapitolu 4.4.

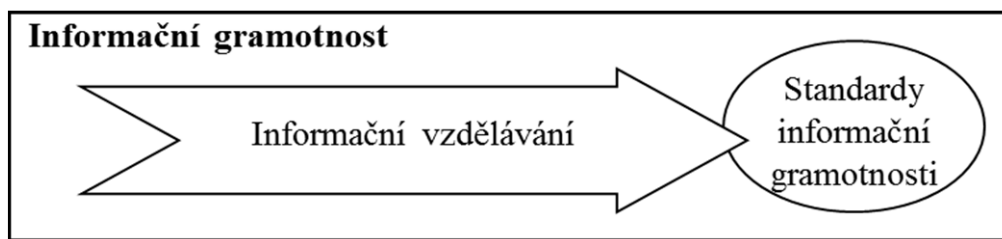
<sup>72</sup> Detailněji viz dále kapitolu 4.2

<sup>73</sup> Na jeden z článků, který přístup Komise IVIG zachycuje, se odkazují Michal Černý a Dagmar Chytková jako na základní dokument „k informační gramotnosti v České republice definujícího pojem informační gramotnost“ (Černý, Chytková 2013b).

<sup>74</sup> Viz <http://www.ivig.cz>.

<sup>75</sup> Z podstaty zaměřených na prostředí vysokých škol; nicméně akce Komise IVIG se těší širší oblibě.

gramotnosti a souvisejících projektů ve světovém kontextu, a postupně navrhovali řešení pro české vysokoškolské prostředí. Klíčovou roli v této oblasti sehraávají Jana Nejezchlebová, která založila a vedla semináře na téma informační gramotnost při Moravské zemské knihovně v Brně, a Ludmila Tichá, která jako předsedkyně Komise IVIG v době utváření a realizování koncepčních snah, dokázala propojit a vždy podporovala odborníky z různých oblastí a specializací, nejen knihovnictví a informační vědy, a pod jejím vedením také komise vykoučila až na půdu veřejněpolitických jednání na národní úrovni – což byl ve snaze o národní koncepci informačního vzdělávání zatím nepřekonaný úspěch této zájmové skupiny.<sup>76</sup>



Obrázek 2 – Vztah mezi informační gramotností a informačním vzděláváním (Dombrovská, Landová, Tichá 2004)

Analýza zahraničních zkušeností přinesla mj. poznání, že pro komunikaci s vedením škol, fakult, knihoven a také s politiky, kteří rozhodují o financích, bude zapotřebí srozumitelně a jednoznačně určit, čeho se má v rámci informačního vzdělávání dosáhnout a **proč vlastně informační gramotnosti věnovat pozornost**, resp. co informační gramotnost vlastně obnáší a čím je prospěšná. První návrh definice informační gramotnosti, kterou Komise IVIG dodnes používá, vznikl v roce 2001,<sup>77</sup> ustálenou podobu získala definice v roce 2004, resp. 2005, kdy byly realizovány první a druhý průzkum úrovně informační gramotnosti na vysokých školách. Zhruba od roku 2004 se však častěji používá pojem **informační vzdělávání**, který zdůrazňuje význam procesu, jehož cílovým stavem je ideální úroveň

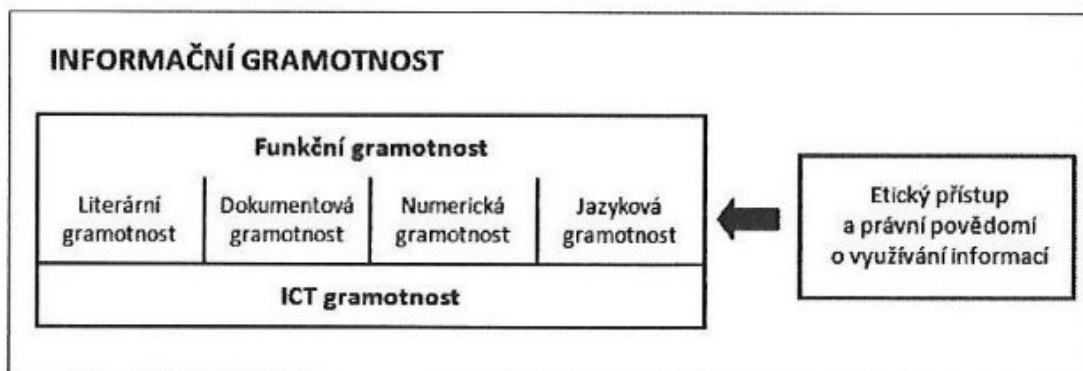
<sup>76</sup> Viz případová studie 1. Významný podíl na koncepčních snahách Komise IVIG má rovněž PhDr. Hana Landová, Ph.D., která aktuálně působí jako předsedkyně výkonného výboru Asociace knihoven vysokých škol ČR. Je mj. spoluautorkou Koncepce rozvoje informační gramotnosti na vysokých školách v České republice a Standardů informační gramotnosti vysokoškolského studenta, stála u zrodu odborných seminářů IVIG a je tvůrkyní mnoha konkrétních programů a aktivit na poli informačního vzdělávání. V roce 2016 byla hlavní organizátorkou konference ECIL za Českou republiku; srov. také kapitolu 4.1. Pod jejím vedením bude mít Asociace knihoven vysokých škol České republiky poprvé zastoupení na největší oborové konferenci pořádané ACRL [Association of College and Research Libraries v rámci American Library Association (ALA)], která se v březnu 2017 koná v Baltimoru, viz <http://conference.acrl.org>. Tato zájmová skupina tak mnohem výrazněji vstupuje na půdu mezinárodní spolupráce, což může posílit její pozici v České republice vůči veřejné správě i politické reprezentaci.

<sup>77</sup> Srov. pozn. 49.

informační gramotnosti. Detailnější rozbor postupných aktivit Komise IVIG při přípravě **Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice** je obsahem případové studie 1.

Komise IVIG se rozhodla pro definici, resp. model informační gramotnosti jako systému, tzv. **systémový model informační gramotnosti**, který je složený z jednotlivých komponent (subsystémů), z nichž každé je možné věnovat se zvlášť, a současně je sama o sobě komponentou (systému) klíčových kompetencí, Jakkoliv byl systémový přístup zpočátku používán intuitivně, později se ukázal jako zásadní – a to i přesto, že se prosadil zejména v oblasti gramotnosti finanční.<sup>78</sup> Právě systémový přístup totiž umožnil vytvoření standardů i relativně snadnou měřitelnost úrovně informační gramotnosti (vůči ideálnímu stavu). Navíc i tehdy, došlo-li či dojde-li ke změnám v rámci jednotlivých komponent, výsledky různých měření lze mezi sebou dále porovnat. Výchozí pro Komisi IVIG byla definice funkční gramotnosti podle IALS/SIAL: informační gramotnost se tak skládá z gramotnosti dokumentové, literární, jazykové, numerické a ICT gramotnosti;<sup>79</sup> podstatné přitom je, že v tomto pojetí se jednotlivé složky gramotnosti dále rozpadají na **konkrétní kompetence** a v rámci nich na úrovně.

#### Model informační gramotnosti



Obrázek 3 – Systémový model informační gramotnosti (Komise IVIG)<sup>80</sup>

Systémově se informační gramotností zabývá také například Jela Steinerová, která řeší mj. informační ekologii. „Informační ekologii je možno definovat jako tvorbu, komunikování, rozšiřování a využívání informací na úrovni jednotlivce, skupiny nebo organizace s cílem smysluplně regulovat toky informací při vzájemném přizpůsobování člověka a informačního prostředí. Složkami informační ekologie jsou

<sup>78</sup> Viz případovou studii 2.

<sup>79</sup> Viz kapitolu 2.4.

<sup>80</sup> Podle koncepčních dokumentů Komise IVIG, dostupné na <http://akvs.cz/wp-content/uploads/2016/05/ivig-jak-rozumime.pdf>.

lidé, inteligentní technologie a nástroje organizace poznání. Za součást informační ekologie považujeme i etické, právní a bezpečnostní opatření při společném využívání informací. Podstatou informační ekologie je určení čistících mechanismů informačního přetížení a rizik využívání informací v elektronickém prostředí“ (Steinerová 2008).<sup>81</sup> Pojem informační ekologie se objevuje zhruba na konci devadesátých let minulého století a souvisí s pojmem ekologie jako takovým – tedy s ochranou a zachováním prostředí pro udržitelný rozvoj. V této souvislosti se hovoří o životním cyklu informace nebo o čistém informačním prostředí, a je zajímavé, že systémové myšlení jako takové právě z biologie a posléze ekologie původně přichází.<sup>82</sup> I zmíněná definice obsahuje vztahy mezi systémy a subsystémy. Systémový přístup k informační gramotnosti, resp. informačnímu vzdělávání může být právě tím, co umožní **nalézt společnou řeč** napříč obory, a tedy různými skupinami potenciálních klíčových aktérů, kteří jsou pro její rozvoj důležití.

Výše zmíněné průzkumy realizované komisí IVIG (přestože byly do určité míry omezeny na využívání služeb knihoven) později prokázaly **souvislost mezi jednotlivými složkami informační gramotnosti** v tom smyslu, že ICT gramotnost podporuje všechny ostatní složky. Podle dostupných informací se závěry průzkumu Komise IVIG z roku 2015 výrazně neliší.<sup>83</sup> To jen dokládá, že navzdory vyzdvihování významu nových technologií, jsou a zůstanou tyto jen nástroji, zatímco ostatní složky rozvíjejí schopnost využít jakékoliv nástroje pro práci s informacemi. Vztah informační a ICT gramotnosti jednoznačně potvrzují ve svých závěrech také Ralph Catts a Jesus Lau ve zprávě pro UNESCO z roku 2008: „V rozvinutějších zemích jsou informační a ICT kompetence ve vzájemném vztahu, protože digitální technologie a elektronické databáze jsou primárním zdrojem informací. Proto je nezbytná kombinace kognitivních a technických kompetencí k přístupu k informacím a práci s nimi“ (Catts, Lau 2008:16). A dále potvrzují, že „OECD skrze průzkumy IALS/SIALS identifikovala vztah mezi funkční a ICT gramotností. Všimají si, že lidé s vyšší úrovní ICT gramotnosti mají i vyšší úroveň gramotnosti funkční, a to v různých zemích, ať už s rozšířeným, nebo málo rozšířeným přístupem k ICT, a také v rámci těchto zemí (Catts, Lau 2008:23).<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> Nebo také Steinerová, J. Informačná ekológia - využívanie informácií srdcom. ITlib, 2009, č. 2, dostupné na <http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2009/2/informacna-ekologia-vyuzivanie-informacii-srdcom.html>.

<sup>82</sup> Srov. kapitolu 2.2.

<sup>83</sup> Viz [http://ecil2016.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/ecil2016\\_abstracts.pdf](http://ecil2016.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/ecil2016_abstracts.pdf), resp. <http://ecil2016.ilconf.org/wednesday-12th-morning-session>. Srov. pozn. 305.

<sup>84</sup> Zde je však nutné upozornit, že naopak podle výzkumů PISA v roce 2015 nebyla korelace mezi využitím technologií při výuce a studijními výsledky žáků prokázána. Viz Students, Computers and Learning. Making the Connection. PISA/OECD [on-line], 15. 9. 2015, dostupné na [http://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning\\_9789264239555-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en).

General Mental Abilities		CONTEXT: Social context/ICT-rich environment	
Problem-Solving Abilities (modifiable)			
Reading Literacy	Numeracy	Problem Solving	ICT Literacy
Prose Literacy	Document Literacy	Static/Analytical Problem Solving	Dynamic Problem Solving

Obrázek 4 – Vztahy mezi kompetencemi (Catts, Lau 2008:19)

Zajímavý byl pokus propojit vymezení informační gramotnosti, jak jej chápe CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professionals) a ke kterému se Komise IVIG hlásí,<sup>85</sup> a používaného systémového modelu informační gramotnosti, který je základem pro standardy i průzkumy úrovně informační gramotnosti Komise IVIG. Vzniknul tak model informační gramotnosti 3D, který se staví k jakémukoliv členění kompetencí do fází jako k dalšímu rozměru kultivace jednotlivých klíčových kompetencí. Zatímco tedy model Komise IVIG rozděluje informační gramotnosti do menších částí (subsystémů, který je možné se zabývat zvlášť), fáze podle CILIP se týkají každé z nich. Celkový výsledek je tak třírozměrný. Tento model byl představen na odborném semináři IVIG 2013 a pro práci komise znamenal propojení už uskutečněných výzkumů s hlubším pochopením nároků na jednotlivé kompetence, jakkoliv se tehdy jednalo pouze o náčrtové a nikoliv plně implementované zachycení.<sup>86</sup> Měl však výrazný **vliv na teoretický předpoklad vln evoluce gramotností**, které se vůči tradičně chápaným fázím či korkům tvorby koncepčních dokumentů (s ohledem na navrhovanou metodiku tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání) chovají podobně, vnášejí zde další rozměr a v rámci jednotlivých vln mohou navíc různé fáze (či konkrétní doporučené metody) akcentovat či utlumovat.<sup>87</sup>

Přenést své definiční snahy se Komisi IVIG podařilo i do Státní informační a komunikační politiky z roku 2006, která se oproti původní verzi už netýkala jen gramotnosti počítačové, ale zmiňuje **informační kompetence** na vysoké (veřejně) politické úrovni. Tím však dosáhla zatím nepřekonaného úspěchu v lobování za rozvoj informační gramotnosti na národní úrovni, poté spolupráce s veřejnou správou a politickou reprezentací víceméně ustala. Snahy komise o rozvoj informačního vzdělávání byly v roce 2008 završeny vytvořením **Koncepce rozvoje informační gramotnosti na vysokých školách v České republice** a přijetím této koncepce jako doporučujícího dokumentu Asociace knihoven vysokých škol

<sup>85</sup> Srov. kapitolu 1.4.

<sup>86</sup> Viz <http://akvs.cz/wp-content/archiv/ivig/ivig2013.html>.

<sup>87</sup> Detailněji viz kapitolu 4.4.



České republiky.<sup>88</sup> Práce komise se dále soustřeďuje na konkrétní vzdělávací aktivity s využitím nových nástrojů, v roce 2016 opakovala rozsáhlý výzkum informační gramotnosti na vysokých školách v České republice a v roce 2017 se zaměřuje na rozsáhlou revizi koncepčních dokumentů, se kterými doposud pracovala.

Alternativním modelem je pak tzv. **přechodový model informační gramotnosti**,<sup>89</sup> se kterým pracuje Kabinet informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. „Prvním krokem je definování potřeby, druhý krok spočívá v určení strategie vyhledávání a následném procesu hledání informací, třetí krok zahrnuje určení lokalizace zdrojů a jejich nalezení, čtvrtým krokem je jejich užití, tedy kritické čtení a psaní poznámek. V pátém kroku dochází k organizaci zdrojů a následné prezentaci informací, posledním, šestým krokem je evaluace, tedy zhodnocení toho, zda byl proces a výběr zdrojů správný a vedl k vyřešení problému“ (Černý, Chytková 2013). I v tomto případě se jedná o zachycení určitých fází,<sup>90</sup> které mohou mít další úrovně a které jsou s modelem užívaným Komisí IVIG stále plně kompatibilní – což je důležité zejména s ohledem na srovnávací studie informační gramotnosti a celkovému propojování odborné diskuze napříč zájmovými skupinami i v různých obdobích.

Různými programy, které přispívají ke zvyšování informační gramotnosti, by měli žáci a studenti procházet v průběhu **celého vzdělávacího procesu v rámci české vzdělávací soustavy**. Prvky informačního vzdělávání na základních a středních školách mají svůj specifický charakter, který odpovídá věku žáků, resp. středoškolských studentů. Vzdělávací obsahy stanovují oficiální kurikula v podobě tzv. rámcových vzdělávacích programů. To klade specifické nároky na spolupráci učitelů a knihovníků, resp. informačních profesionálů – ať už ve vlastní školní knihovně, nebo ve spolupracující veřejné knihovně. Nedostatečná podpora vedení jednotlivých škol a chybějící doporučení, metodiky a standardy pro programy informační výchovy na základních a středních školách způsobují nízkou úroveň informační gramotnosti na těchto vzdělávacích stupních a nedostatečné rozvíjení relevantních kompetencí v rámcových vzdělávacích programech (jinými slovy není nikdo, kdo by dokázal formulovat potřebné obsahy). Určité aktivity vyvíjí Klub školních knihoven při Svazu knihovníků a informačních

---

<sup>88</sup> Detailněji viz případová studie 1.

<sup>89</sup> Viz <http://kisk.phil.muni.cz/cs/co-resime/informacni-gramotnost>. Kabinet informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity zpracoval v roce 2012 v rámci projektu NAKLIV rovněž Standard lektora informační gramotnosti, viz <http://issuu.com/nakliv/docs/lektori-iv>.

<sup>90</sup> Srov. kapitolu 2.4, zejména Horton 2007.

pracovníků (SKIP), který mj. usiluje vznik potřebné legislativy,<sup>91</sup> a Klub dětských knihoven při SKIP,<sup>92</sup> který se však primárně zaměřuje na **podporu dětského čtenářství** a rozvíjení tzv. čtenářské gramotnosti.<sup>93</sup> Jedním z možných řešení by bylo **prosadit informační výchovu jako jedno z průřezových témat** v rámcových vzdělávacích programech (viz dále).

Na poli informačního vzdělávání na vysokých školách je aktivní právě Komise IVIG, díky které se jedná o diskutované s probírané téma. Zařazování **různých forem informačního vzdělávání do vysokoškolského studia v podobě konkrétních akcí či aktivit** je v souladu se současnými trendy v této sféře vzdělávacího systému a jednotliví členové i samotné zapojené knihovny jsou v této oblasti velmi aktivní, stejně jako jejich kolegové a podobně zaměřené organizace v zahraničí. Sharon Weiner, ambasadorka informační gramotnosti na Purdueově univerzitě (Purdue University), k tomu říká: „Nejlepší způsob, jak učit informační gramotnost, je v kontextu nějakého kurzu nebo nějaké učební aktivity (...), pokud studenti pracují na konkrétním zadání, má lektor příležitost ukázat jim na něm lepší způsoby vyhledávání nebo vyhodnocování informací a je více pravděpodobné, že si to studenti lépe osvojí a získají nový návyk.“<sup>94</sup> Konkrétní akce či aktivity knihovníků a informačních specialistů<sup>95</sup> **spolu s informační podporou vyučujících** v rámci oborů a specializací na vysokých školách jsou tako v souladu s trendy knihovnické profese, jak je navrhuje Christine Bruce (Bruce 2013),<sup>96</sup> také tím, kde se rozvíjení informační gramotnosti na této úrovni daří nejlépe.

---

<sup>91</sup> Viz <http://www.skipcr.cz/odborne-organy/klub-skolnich-knihoven>. V článku z roku 2010 je zmínka, že se po delších jednáních podařilo iniciovat přijetí Doporučení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy k činnosti a funkci školní knihovny na základních a středních školách (č. j. 12487/2009-20), a komentuje „Doporučení je určeno ředitelům škol a školských zařízení, učitelům českého jazyka a knihovníkům školních knihoven. Cílem je poskytnout metodickou podporu a pomoc v oblasti činnosti školních knihoven a také základní informace o vedení školních knihoven. Jak se dalo očekávat, Doporučení neřeší finanční situaci školních knihoven. Ale je to výrazný posun, jehož ‚vzněnění‘ bude záležet na nás, tím mám na mysli, jak se nám podaří toto doporučení využít a prosadit v praxi“ (Nejezchlebová 2010).

<sup>92</sup> Viz <http://www.kdk.munovapaka.cz/>.

<sup>93</sup> Viz například Mach, J. Školy mají knihovny, ale moc se nečte. Právo [on-line], 6. 3. 2017, dostupné na <https://www.novinky.cz/veda-skoly/431243-skoly-maji-knihovny-ale-moc-se-necte.html>.

<sup>94</sup> Viz Najmabadi, S. How One College Put Information Literacy Into Its Curriculum. The Chronicle of Higher Education [on-line], 26. 2. 2017, dostupné na <http://www.chronicle.com/article/How-One-College-Put/239293>, resp. na <http://blogs.lib.purdue.edu/news/2017/02/28/chronicle-info-literacy/>.

<sup>95</sup> Například Dny informačního vzdělávání v březnu 2017 pořádané Kabinetem informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity, viz <http://knihovna.phil.muni.cz/nase-sluzby/kurzy-a-prednasky/dny-informacniho-vzdelavani-mu-2017>; jedním z témat bude také kreativní myšlení pod vedením Mgr. Dagmar Chytkové, srov. pozn. 118.

<sup>96</sup> Srov. úvodní část kapitoly 4.

### 3 Proces tvorby koncepčních dokumentů a legislativy

Koncepty a teorie, které jsou výsledkem tvůrčí a vědecké práce odborníků a profesionálů na poli informačního vzdělávání, resp. informační gramotnosti, se mohou promítnout do podoby **návrhů koncepčních dokumentů, tedy koncepcí, resp. politik, nebo konkrétních vzdělávacích akcí nebo aktivit**. Aby však měly širší dopad, pokud možno s dosahem na celou populaci nebo její určitou část, je především nutné určité institucionální zajištění. Zatímco například pro studenty určité univerzity postačí rozhodnutí děkana, v případě širšího dopadu jsou zapotřebí zákonné nebo podzákonné normy. Listina základních práv a svobod a Ústava ČR jsou založeny na dvou základních principech: (1) zásadě legální licence a (2) zásadě enumerativnosti veřejnoprávních pretenzí. To znamená, že (1) každý může činit, co zákon nezakazuje, a naopak není povinen činit nic, co mu zákon neukládá a (2) veřejnou moc lze uplatňovat jen v případech, mezích a způsoby, které stanoví zákon. Prakticky to obnáší nutnost zakládat povinnosti občanům (a do jisté míry i ostatním) pouze na základě platných norem práva (Knapp 1998). Tvorba strategických dokumentů i legislativy je přitom ovlivněna tím, co se považuje za **veřejný zájem**. Aby se zkoumaná problematika stala veřejným zájmem a měla šanci promítnout se do koncepčních dokumentů (veřejných politik) nebo legislativy (zákonných a podzákonných norem), je důležité znát základní charakteristiky a **specifika tvorby a realizace veřejných politik a práva**. Jejich zohlednění a zahrnutí do probíraného konceptu od počátku výrazně zvyšuje jeho šanci reálně vstoupit do života, ať už ve formě čerpání veřejných prostředků, nebo ukládání určitých oprávnění, resp. povinností.

Podle Jenny Lindberg a Ola Pilerota je politická rétorika je normativní ze své podstaty. „Politika [resp. tvorba politik – pozn. aut.] může být popsána jako soubor zásad nebo pravidel, které by měly podporovat, napomáhat a informovat o budoucích akcích v určité oblasti a s určitými zájmy. Politiky se obvykle zaměřují na to, co má být uděláno, než na to, čeho už bylo dosaženo“ (Lindberg, Pilerot 2011:11 a 12). Pochopení mechanismů veřejně politických procesů přináší zejména poznatek, že k dosažení cíle je zapotřebí **koncepce, resp. politika, která deklaruje, co je oním cílem, jak se měří, co přinese, kdo se zúčastní, kolik to bude stát a kdy se to stane**. Akademické diskuze či pře o významové rozdíly, jakkoliv jsou důležité pro rozvoj oboru, jsou nesrozumitelné těm, kteří nakonec rozhodují o realizaci jednotlivých projektů. Legislativním procesem se pak zabývá právo a právní věda, konkrétně zejména teorie práva.

Jana Nejezchlebová zpracovala první legislativní analýzu v prostředí informační gramotnosti, resp. informačního vzdělávání, a to navzdory tomu, že se zaměřila na práci školních knihoven

(Nejezchlebová 2005:35). Odkazuje na Listinu základních práv a svobod (konkrétně článek 17), Úmluvu o právech dítěte (§ 17) a zákon o svobodném přístupu k informacím. Dále pak na podzákoné normy, mezi nimi například na Koncepti státní informační politiky ve vzdělávání z roku 2000. Zajímavé je, že o rok později, v příspěvku o podpoře rozvoje informační gramotnosti na základních a středních školách (Čumplová, Nejezchlebová 2006:27), kde se opět k legislativnímu rámci vrací, sleduje zhruba strukturu legislativního návrhu – příspěvek má například důvodovou zprávu a zprávu o současném stavu (ekvivalent dnešní RIA) i SWOT analýzu<sup>97</sup> (jako jednu z možných analýz). Také brožura s názvem Vytváření informačního zázemí školy (Brachtlová, Čumplová, Jonák 2002) obsahuje část nazvanou Informace a legislativa. Ta odkazuje především na Listinu základních práv a svobod (článek 17), dále na zákon o svobodném přístupu k informacím, zákon o informačních systémech veřejné správy, zákon o elektronickém podpisu, autorský zákon apod.<sup>98</sup> Porozumění **tvorbě politik a legislativy je pro prosazování informační gramotnosti jako veřejného zájmu klíčové.**

Nicméně způsob změny standardním veřejněpolitickým postupem není přece jen jediný možný. Vzhledem k náročnosti a zdlouhavosti takových změn je někdy efektivnější změna iniciovaná tzv. zespodu – přímo zájmovými skupinami nebo jednotlivci. Je to základní princip občanské společnosti. Jako příklady můžeme uvést učebnici Kulinářské umění Jiřího Roitha, který tímto počinem změnil osnovy kuchařských učilišť,<sup>99</sup> dále učebnici moderních dějin<sup>100</sup> sdružení PANT v čele s Petrem Pánkem nebo iniciativu na podporu mediální gramotnosti Zvol si info<sup>101</sup> studentů Masarykovy

---

<sup>97</sup> Srov. kapitolu 3.3.

<sup>98</sup> K tzv. informačnímu právu viz kapitolu 4.2.

<sup>99</sup> Koubová, K. Šéfkuchař, jemuž došla trpělivost s uční, mění osnovy. Na webu učí vařit správně. MF Dnes, 27. 10. 2014, s. A7.

<sup>100</sup> Viz <http://www.pant.cz/portal-moderni-dejiny.html>.

<sup>101</sup> Viz <http://zvolsi.info/>. Iniciativa hodlá bojovat také s dezinformacemi, což je další velké téma, které se poslední dobou objevuje. Dezinformace označil za jednu ze tří aktuálních hrozeb v souvislosti s informacemi na internetu (spolu se ztrátou soukromí a neprůhlednou politickou propagandou) také zakladatel World Wide Webu Tim Berners-Lee. Viz Qinn, M. The inventor of the web, Berners-Lee, outlines its three biggest threats. Quartz [on-line], březen 2017, dostupné na <http://qz.com/930746/tim-berners-lee-says-privacy-fake-news-and-political-advertising-are-the-webs-biggest-threats/>. V této souvislosti je rovněž zajímavé, že Oxford Dictionary označil přídavné jméno post-pravdivý (post-truth), které odkazuje na to, že fakta nehrají při utváření veřejného mínění klíčovou roli a nahrazují je emoce, za slovo roku 2016, viz <http://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Petr Lupač, Ph.D., z katedry sociologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, který mj. napsal publikaci Za hranice digitální propasti (Slon, 2016), v rozhovoru pro speciál Respektu Dezinformace v březnu 2017 uvedl, že žijeme v době, kdy všichni mohou vytvářet informace, všichni mohou vstupovat do veřejného prostoru. Mimo jiné se očekává proměna (renaissance) novinářské profese se zvláštním důrazem na ověřené a podložené informace, viz <http://www.respekt.cz/special/2017/dezinformace/brany-se-otevrelly>. Ve zmíněném speciálu se s odvoláním na Reuters Institute for the study of Journalism (viz <http://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk>) zmiňuje „exploze ověřování“; vznikají organizace zaměřené na ověřování faktů, kde spolupracují novináři s akademiky, například The Conversation (viz <http://theconversation.com/uk>). Ověřování faktů se snaží zavádět i např. Google či Facebook. Srov. také pozn. 167.

Univerzity. Nicméně mají-li takové změny přetrvat nebo mít výraznější vliv, je později stejně nutné jejich uznání jako veřejného zájmu a adekvátní institucionální zajištění.<sup>102</sup> Příkladem aktivit zájmové skupiny, která u nás reálně proměnila určitou problematiku až na úrovni zákonných norem, je pak iniciativa Tabák a právo<sup>103</sup> v čele s Tomášem Kindlem.

### 3.1 Veřejná politika

Veřejná politika je průřezová disciplína. Operuje s pojmy, jimž je společné adjektivum veřejný: veřejný zájem, veřejný sektor, veřejné finance, veřejné statky, veřejné právo (Potůček 2005). V oblasti veřejného zájmu se dotýká politologie, v oblasti veřejného sektoru, veřejných financí a veřejných statků ekonomie. Veřejná politika je výrazem veřejného zájmu, podporuje rozvoj společnosti a řeší její reálné problémy; veřejný zájem je východiskem veřejné politiky a na jeho existenci je tato založená. Veřejný zájem přesahuje zájmy individuální, resp. soukromé, i jejich sumu, bývá dokonce se zájmy jednotlivce či skupiny v rozporu, jeho cílem je tzv. veřejné blaho, resp. veřejný prospěch. Veřejná politika hraje významnou roli v oblasti zjišťování, formulace a realizace veřejného zájmu. Předmětem veřejné politiky se však stává výhradně tehdy, je-li jako **veřejný zájem uznán, a to skrze vyjádřenou preferenci**, zpravidla formou veřejné volby. Lobování je zcela legitimním nástrojem ovlivnění veřejného zájmu směrem k vyjádření preference, užíván by mohl a měl být občanskými iniciativami, zájmovými skupinami i veřejně prospěšnými institucemi. Veřejný zájem dále ovlivňují také tradice, zažitá vzorce jednání, kulturní úroveň a kvalita života, ekonomická situace apod. Stát zasahuje především ve formě opatření (legislativních i nelegislativních aktů), ale tyto jsou minimálně zčásti dány

---

<sup>102</sup> Význam institucionálního zajištění se netýká jen našich podmínek, mezi mnoha jinými jej ukazuje například zřízení tzv. ministerstva jógy [Ministry of Ayurveda, Yoga and Naturopathy, Unani, Siddha and Homoeopathy (AYUSH)] v Indii v roce 2014. V následujícím roce OSN poprvé vyhlásilo Mezinárodní den jógy (21. 6. 2015), a to na popud indického předsedy vlády Narendry Modiho. Ajurvéda je už od druhé poloviny minulého století díky úsilí indických představitelů uznána jako léčebný systém v rámci WHO (World Health Organization). Tato zmínka je pouze zdánlivě od věci, na největší konferenci knihovníků a informačních specialistů na světě pořádané ACRL [Association of College and Research Libraries v rámci American Library Association (ALA)] v březnu 2017 budou proměny prostor knihoven s ohledem mindfulness, meditační, modlitební koutky či například polední jóga v knihovnách jedním z probíraných témat. Srov. pozn. 76. Jógou ve vzdělávání se mj. zabývala bakalářská práce Jany Brožové obhájená v roce 2014 na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy s názvem Kritérium náboženské neutrality jako aktuální otázka při zavádění nových vzdělávacích projektů do českých škol. Autorka zmiňuje slovenskou zkušenost, kdy se proti zavedení jógy do tělesné výchovy důrazně postavili představitelé církevních organizací a projekt nakonec nebyl realizován. U nás józe v tělesné výchově nic nebrání, resp. není v rozporu s rámcovými vzdělávacími programy, viz dále kapitulu 3.5), a je také oblíbeným benefitem v organizacích, což může být zajímavé i pro knihovny a další informační instituce, viz např. <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/hr-human-relations/joga-nejen-vkancelari>.

<sup>103</sup> Viz <http://www.tabakpravo.cz>.

také vyjednáváním a politickými dohodami. Státem jsou přitom míněny instituce veřejné správy, tedy státní správy a samosprávy (územní – kraje a obce nebo zájmové – profesní komory apod.).

Veřejná politika jako **vědní obor i praktická činnost** je předmětem studia katedry veřejné a sociální politiky Institutu sociologických studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy. Zabývá se jí společně s CEMES – Centrem pro sociální a ekonomické strategie, v čele s jeho zakladatelem Martinem Potůčkem.<sup>104</sup> Ten je rovněž autorem následující definice: „Veřejnou politiku lze tedy vymezit jako disciplínu, která využívá výkladových rámců ekonomie, politologie, práva, sociologie, antropologie a dalších disciplín k analýze procesů formování a uplatňování diferencovaných, na řešení specifických problémů života lidských společenství se vážících, veřejných zájmů. Věnuje se přitom institucionálnímu zprostředkování těchto procesů veřejným, občanským a do jisté míry i soukromým sektorem v poloze, která je využitelná politickou praxí“ (Potůček 2005).

Podstatnou součástí veřejné politiky je zkoumání, rozvoj a implementace metod tvorby veřejněpolitických dokumentů jako předpokladu pro jejich úspěšnou praxi. Předpokladem tu je, že pro specifické oblasti, které veřejné politiky nějakým způsobem pokrývají, je zapotřebí znát nejen charakteristické **znaky tvorby a implementace politik, ale také oborová specifika** – to umožní efektivní **spolupráci klíčových aktérů**. Identifikace klíčových aktérů a vytvoření jejich komunikační sítě je faktorem úspěchu jakékoliv strategie, politiky či koncepce.

Kořeny veřejné politiky se datují do šedesátých let dvacátého století. Vznikla propojením politologie, sociologie, ekonomie a dalších disciplín. V roce 1971 byla ustanovena americká Organizace pro politická studia; dodnes je stejně jako na počátku veřejná politika chápána především jako prakticky orientovaný obor, jehož základním cílem je politické poradenství (Nekola, Veselý 2008). „Jde o disciplínu nabízející své služby v analýze a tvorbě politik“ (Potůček 2016:3). Dva základní směry veřejné politiky se vzájemně doplňují. V prvním (analytickém) jde o pochopení a popsání procesů, jakými veřejná politika vzniká, ve druhém (praktickém) o snahu vytvářet poznatky pro vznik a implementaci veřejné politiky – ve smyslu **koncepčních dokumentů, politik, programů** apod.

Ve veřejné politice rozlišujeme **arény a agendy**. Arény ohraničují prostor, v němž působí jednotliví (potenciální i klíčoví) aktéři. V tomto prostoru vstupují do vzájemných, kooperačních či konsenzuálních, vztahů. Původně se hovořilo pouze o třech základních typech aktérů: legislativě, exekutivě a politických stranách. K důležitým aktérům však patří také veřejnost, byrokracie, zájmové skupiny, odborné skupiny

---

<sup>104</sup> Srov. pozn. 49.

a média. Arénu pak definuje, kteří hráči do ní vstupují konkrétně. Agenda je oproti tomu oblastí, o které aktéři jednají. Může se jednat o (sociální) problém, resp. balík problémů. Veřejné agendy jsou ovlivněny veřejným míněním, politické agendy vyjednáváním politických stran. Nastolení agendy v rámci veřejné politiky je pak jejich průnikem, přičemž do hry vstupuje složitá síť vztahů všech zainteresovaných či dotčených aktérů, kteří mohou svým jednáním vyvolat změnu. Veřejná politika jako interakce **aktérů generujících agendy uvnitř i vně arén** (model A-A-A) je jedním ze způsobů, jak nahlížet na proces utváření a realizace veřejných politik (Potůček 2005:34). „Uskutečnit změnu předpokládá aktivitu podloženou vůlí těch, kteří konají – aktérů“ (Potůček 2005). V tomto pojetí je veřejná politika **produktem**. Dále budou, v souvislosti s případovými studii, zmíněny například **agendy informačního vzdělávání, finančního vzdělávání nebo obecné, resp. funkční gramotnosti. V rámci každé z nich působí klíčoví aktéři**. Jejich skladba i vliv se přitom proměňují, a to v souladu s formulovaným teoretickým předpokladem vln evoluce gramotností.<sup>105</sup>

Dalším způsobem je nahlížení na veřejnou politiku jako na **proces**. Fáze veřejněpolitického procesu bývají rozčleněny různě. Jako základní rozdělení postačí rozlišit fáze (1) uznání a vymezení problému, (2) vyjednávání, rozhodování a formulace politiky, (3) implementace politiky a (4) hodnocení politiky. Zjednodušeně řešeno společenský (nebo sociální) problém se stává problémem veřejněpolitickým, pokud s ním něco můžeme a máme v úmyslu udělat prostřednictvím nástrojů veřejné politiky – tedy vstoupíme-li minimálně do fáze uznání problému skrze **sítě klíčových aktérů**. Od vymezení k uznání problému není vždy jednoduchá cesta. Jednou z podmínek nastolení **veřejněpolitické agendy** je, aby v právním systému existovala opora a ve veřejné správě odpovídající organizační struktura (Potůček 2016:95). Musejí existovat dostatečně silní aktéři, resp. koalice aktérů,<sup>106</sup> kteří si agendu vezmou za svou a dokáží využít vhodných příležitostí k realizaci řešení. Pokud dojde k intervenci v průběhu zrání problému, není vždy nutné ani žádoucí vytvářet novou veřejnou politiku. K tomu dochází až tehdy, je-li (zralý) problém uznán za **veřejný zájem**. Veřejným zájmem je pak i jeho řešení.

Třetím ze způsobů, jak na veřejnou politiku pohlížet, je optika pole institucionalizovaných sítí. Nikoliv tedy etapovitě, ale komplexně v **síti vztahů jednotlivých aktérů**. Tyto sítě vztahů a dále pak **nástroje**, které mají jednotliví aktéři k dispozici, budou mít rozhodující roli v tom, jaká veřejná politika vznikne a jakým způsobem bude realizována. Mezi nástroje veřejné politiky patří zejména právo, dále veřejná správa, veřejné služby, mocenské nástroje (například donucovací prostředky, ale také financování)

---

<sup>105</sup> Detailně viz kapitolu 4.4.

<sup>106</sup> Podle teorie advokačních koalic je veřejná politika postavena na sdílených přesvědčeních. Více k teoretickému zázemí oboru veřejná politika viz Potůček 2016.

a nakonec také prostředky komunikace (způsoby informování a vyjednávání o vizích, doktrínách, strategiích, koncepcích, programech a akčních plánech). Podle teorie koalic aktérů má většina politik dlouhodobé důsledky, podílí se na nich celá řada aktérů a obsahují modely (ve smyslu zjednodušené reprezentace reality) dosažení stanovených cílů – teoretický předpoklad vln evoluce gramotností<sup>107</sup> de facto sleduje právě tyto **sítě jako systémy, které postupně přecházejí do systémů vyšší úrovně**. Tvorba politik je přitom vždy navíc ovlivňována společenským, ekonomickým i právním prostředím, jehož je součástí, navíc na ni působí dynamické externí události, například změny v socioekonomických podmínkách nebo systémové změny vládnoucích koalic. Změny uvnitř subsystémů jsou výsledkem jednak vyjednávání koalic aktérů a dále externích změn mimo subsystém (Veselý 2005b:33–34).

Systémová teorie je s veřejnou politikou spjata od počátku, přináší si ji z politologie a počátky její aplikace můžeme vysledovat opět až do šedesátých let minulého století. Klíčová je tu práce Davida Eastona z roku 1953.<sup>108</sup> „Vidím politický systém jako hory a různé modely jako obrázky těchto hor z různých úhlů a vzdáleností (...). Systémová teorie je širokouhlá fotografie nebo možná spíše letecká fotografie, díky které vidíme vztahy mezi horami a jejich okolím (...). V procesním modelu [například – pozn. aut.] vidíme pohyb a změnu, ale ztrácíme většinu obsahu“ (Hahn 1987:224).

Veřejná politika obsahuje záměr i realizaci tohoto záměru (Veselý 2005b:10); je ale vždy spojena s nějakým účelem, sleduje určitý cíl a definuje nástroje k jeho dosažení a je autorizována veřejnými institucemi, kterým náleží rozhodovací pravomoc. Může ale znamenat činnost i nečinnost (ve smyslu zdržení se činnosti). Arnošt Veselý člení veřejněpolitické dokumenty na:

- (1) legislativní – jsou právně závazné: zákony, nařízení, vyhlášky, akty EU a mezinárodní úmluvy,
- (2) strategické – nejsou bezprostředně právně závazné, definují ale určité cíle (krátkodobé, střednědobé či dlouhodobé), jichž má být dosaženo, bývají průběžně upravovány: strategie, koncepce, plány, akční plány, doktríny,
- (3) výzkumné – nejsou závazné,
- (4) deklaratorní a advokační – mají oznamující charakter, mohou zahrnovat vizi pro tvorbu strategických a legislativních dokumentů (Veselý 2005b:14–18).

Zatímco pro tvorbu legislativních dokumentů existují přesná pravidla, pro tvorbu strategických dokumentů veřejných institucí žádná pravidla stanovená nejsou, nejsou upraveny procesní ani

---

<sup>107</sup> Detailně popsány v kapitole 4.4.

<sup>108</sup> Viz Easton, D. *The Political system: An Inquiry into State of Political Science*. New York: Alfred. A. Knopf, 1953; později pak Easton, D. *A Systems Analysis of Political Life*. New York: Wiley, 1965. Více viz kapitolu 3.2.



obsahové náležitosti, role či legitimita. Na vysoké úrovni však musejí splňovat alespoň požadavky Jednacího řádu vlády,<sup>109</sup> který například upravuje postup připomínkového řízení. Strategie jsou obvykle připravovány na vyšší úrovni a mají být zastřešujícími projekty k řešení problému, akční plány jsou konkrétním sledem akcí a nástrojů k dosažení definovaných cílů. Koncepce, resp. politika bývá zpravidla strategií v nějaké úžeji vymezené oblasti, koncepce přitom zpravidla (ale ne nutně) na nižší úrovni než politika, a také může být následována akčním plánem. Naopak doktrína obsahuje vizi, kterou ostatní typy dokumentů naplňují.

„Politika je veřejným prohlášením záměru nebo normy, obvykle (ale ne vždy) je formalizovaná a explicitně vyjádřená (...), nastavuje cíle, vizi, směřování i hodnoty a normy a další řídicí principy“ (Horton 1998:1). Autor rozlišuje politiky na mikro a makro úrovni, jejich smyslem je usnadňovat a zlepšovat komunikaci a vztahy mezi jejich příjemci a tvůrci. Nejsou tak efektivní jako právní normy nebo smlouvy, ale jsou veřejně deklarovaným závazkem.<sup>110</sup> Mezi nástroje politik patří normy práva (včetně zákonů, judikátů apod.), procedurální normy (včetně manuálů nebo akčních plánů), profesní normy (například stanovy), kulturní normy (sdílená přesvědčení, principy apod.).

V ideálním případě by politika měla být stručná a jasná, ale přitom dostatečně flexibilní. Informační politiky jsou podmnožinou většího celku politik jako takových, a patří mezi ně všechny **politiky se vztahem k datům, informacím a znalostem**, a to na všech úrovních působení (Horton 1998:2–3). U nás se jimi zabývá například Rudolf Vlasák.<sup>111</sup> Obdobně se to týká tzv. **informačního práva**. Jako příklad můžeme uvést politiky a normy v oblasti práva na informace, ochrany osobních údajů, autorského práva, ale také třeba povinnosti poskytovatelů datových služeb nebo provozovatelů databází.<sup>112</sup> Politiky či normy v oblasti informačního vzdělávání, resp. informační gramotnosti by tak byly ještě dále specifickou a úžeji zaměřenou podmnožinou informačních politik či práva.

## 3.2 Systémová teorie ve veřejné politice

„Každý jistě známe nějakou veřejnou politiku, která nedělá, co by měla“ (Ayres, Stewart 2001:74). Většinou proto, že klíčoví aktéři nejsou schopni předvídat, jak změna jedné části systému ovlivní ostatní vzájemně propojené vazby. Je tomu tak, proto, že oni sami jsou **součástí systému, který se snaží pochopit a ovlivnit**. Komplexní modelování (politik) se přitom ukazuje jako příliš informačně náročné.

---

<sup>109</sup> Viz <http://www.vlada.cz/cz/ppov/lrv/dokumenty/jednaci-rad-vlady-91200>.

<sup>110</sup> Z hlediska systému českého práva mají sílu podzákoné normy.

<sup>111</sup> Srov. kapitolu 2.1, zejména Vlasák 2008 a Vlasák 2011.

<sup>112</sup> Více viz kapitolu 4.2 a 3.4, zejména Bawden, Robinson 2012.

Systemový přístup nabízí porozumění vztahům mezi politickými akcemi a jejich cílovými skupinami, protože vyžaduje mj. porozumění procesům, které spočívají v propojeních mezi komponentami systému. Systém přitom není věc – může být popsán pouze ve vztahu k účelu, který sleduje ten, který ho popisuje. Jde spíše o pragmatické než úplné porozumění. Idea sítí a propojování klíčových aktérů se do popředí zájmu veřejné politiky dostala v osmdesátých letech minulého století, veřejná politika postavená na vyjednávání jednotlivých stran začala slovo „systém“ používat vlastně intuitivně, jednalo se přitom o popisný seznam zainteresovaných institucí, organizací, skupin apod. Problémy, kterým tvůrci politik i polici čelí, jsou komplexní, systémová teorie však nabízí určité pochopení v podobě systémového myšlení či přístupu. Žádný problém totiž nelze chápat odděleně od jeho řešení. Cílem veřejných politik proto ani nemá být „pouze“ najít řešení, ale provádět systémovou změnou k jeho realizaci. Před implementací jako takovou je třeba porozumět **všem klíčovým faktorům, agendám, arénám i aktérům**, které a kteří se na změně zásadně podílejí – změny bude dosaženo právě ovlivněním klíčových faktorů skrze konání klíčových aktérů. Dokonalým porozuměním se však nelze zcela vyčerpat, protože to ani není možné. Politiky proto hledají ty **proměnné, které mají transformační efekt** (Ayres, Stewart 2001). Průlom pro systémový přístup znamenala práce Niklase Luhmanna, který nabízí pohled na systémy jako současně otevřené i uzavřené. Například právo je uzavřeným (sebe-referenčním) systémem, protože má charakteristiky, které jsou vlastní pouze jemu, a současně otevřeným, protože reguluje vztahy v dalších systémech, a to těch, které mu podléhají, i těch, které ho přesahují. A právě podle Niklase Luhmanna „vnímavost může být důležitější než efektivita“ (Luhmann in Ayres, Stewart 2001:87). Z tohoto pohledu může být intuitivní používání systémového přístupu<sup>113</sup> krokem správným směrem, postačí, pokud bude později následováno hlubším zájmem, porozuměním a skutečnou aplikací systémové teorie.

### 3.3 Metody tvorby a analýzy politik

„Každý vědní obor si časem vytvoří svou specifickou metodologii (...), každé metodologii jsou vlastní charakteristické metody (...), metodika je z uvedených tří pojmů nejužším. Je návodem, jak postupně provádět danou činnost“ (Nekola, Ochrana, Veselý 2008:142–143). Metody užívané v rámci veřejné politiky jako oboru přitom vycházejí z obecných analytických metod, jak je používá například management, resp. marketing nebo sociologie.<sup>114</sup> Pavol Ochrana, František Nekola a Arnošt Veselý

---

<sup>113</sup> Srov. případovou studii 1 a také pozn. 49.

<sup>114</sup> Srov. pozn. 131.

podotýkají, že „veřejná politika využívá velké spektrum metodologií, metod, metodik (technik) a heuristik“ (Nekola, Ochrana, Veselý 2008:145).

Právě proto, že se jedná o metody užívané i mimo tento obor, bude dále (rovněž s ohledem na rozsah tohoto textu) věnována pozornost pouze vybraným z nich, a to metodám se zvláštním vztahem k oboru informační věda nebo zvláště významným při přípravě koncepce, resp. politiky v oblasti informačního vzdělávání tak, aby pro každou fázi přípravy koncepce<sup>115</sup> byla zastoupena alespoň některá z nich. Přiložená tabulka<sup>116</sup> přitom není vyčerpávajícím seznamem, konkrétní doporučené metody se na něj neomezuji.<sup>117</sup>

Metoda	Vymezení problému	Tvorba cílů a kritérií	Identifikace variant	Prognóza důsledků variant	Zhodnocení variant	Implementace	Monitoring a evaluace	Kvalitativní	Kvantitativní	Kapitola
Dimenzionální analýza	•							•		8
Analýza hranic	•							•		8
Strom problémů	•							•		8
SWOT analýza	•	•	•					•		8
Analýza aktérů	•					•		•		8
Brainstorming	•	•	•	•				•		10
Brainwriting	•	•	•	•			•	•		10
Myšlenkové mapy	•	•	•	•				•		10
Psaní scénářů		•	•	•				•		11
Strom cílů		•						•		9
Metoda evaluace priorit		•						•	•	9
Metoda kritických technologií		•						•		9
Cestovní mapy						•		•		13
Logický rámec						•		•		13
Studie proveditelnosti						•		•		13
Analýza nákladů a přínosů (CBA)			•	•	•		•		•	12
Analýza efektivity nákladů (CEA)			•	•	•		•		•	12
Analýza minimalizace nákladů (CMA)			•	•	•		•		•	12
Analýza užitečnosti nákladů (CUA)			•	•	•		•		•	12
Experimentální srovnání*							•		•	14
Kvaziexperimentální srovnání**							•		•	14

Obrázek 5 – Metody používané v rámci veřejné politiky (Nekola, Veselý 2008:174)

<sup>115</sup> Viz kapitolu 5.4.

<sup>116</sup> Viz obrázek 5.

<sup>117</sup> Srov. kapitolu 5.4.

Zejména v počátečních fázích se vedle ostatních uplatní například **myšlenkové mapy**.<sup>118</sup> Ty se objevují v šedesátých letech dvacátého století, kdy je popsal Tony Buzan. Jedná se o grafické uspořádání klíčových slov, doplněné obrázky vyznačující vzájemné vztahy a souvislosti. Jsou navrženy tak, aby mozek využíval maximum svých schopností s ohledem na fakt, že funguje multilaterálně, nikoli lineárně. Používání myšlenkových map rozvíjí kreativitu, která je spolu s kritickým myšlením s ohledem na očekávané společenské změny<sup>119</sup> klíčová.

Poté nastupují metody strategické analýzy, z nich **SWOT analýza** je nejnámější. Pracuje s maticí vnějších faktorů, což jsou příležitosti (O/opportunities) a hrozby (T/threats), a vnitřních faktorů, což jsou silné (S/strengths) a slabé stránky (W/weaknesses) organizace. Metoda byla popsána v šedesátých letech dvacátého století na Stanfordské univerzitě v rámci výzkumného projektu. Často se ale opomíjí, že sama SWOT analýza vychází z jiných metod, resp. využívá jinými metodami sesbírané údaje, nejde o libovolný soupis položek. Jedná se o metody analýzy okolí i vnitřního prostředí organizace. Jako podklad pro analýzu vnějších faktorů může v makrookolí sloužit například PEST analýza, která sleduje **faktory** politické, ekonomické, sociální, technologické, legislativní, ekologické, z hlediska mikrookolí pak například podle potřeby upravená Porterova analýza pěti sil. Podkladem pro analýzu vnitřních faktorů může být analýza silných a slabých stránek, analýza zdrojů nebo produktová analýza. Naopak na analýzu SWOT může dále navázat IFE/EFE matice, která vnějším a vnitřním faktorům připisuje váhové hodnocení. Analytické metody<sup>120</sup> jako celek využívá mj. management i informační audit (Dombrovská 2013), který při přípravě koncepčních podkladů najde rovněž své využití, a to i proto, že na tvorbu koncepčních dokumentů můžeme nahlížet jako na projekt a uplatňovat tedy do jisté míry projektové řízení.

**Analýzu dokumentů** (na rozdíl od relativně formální obsahové analýzy)<sup>121</sup> zahrnují David Bawden a Lyn Robinson (Bawden, Robinson 2012:316) mezi širší skupiny metod v rámci analýzy sekundárních dat (desk research). Jedná se o přehled a zkoumání obsahů relevantních dokumentů s cílem zmapovat

---

<sup>118</sup> Myšlenkové mapy jsou jako metoda využívány a rozvíjeny i v rámci Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity. Viz například Chytková, D. Myšlenkové mapy. YouTube [on-line], 22. 9. 2013, dostupné na [http://www.youtube.com/watch?v=uTh\\_ZWRwyc](http://www.youtube.com/watch?v=uTh_ZWRwyc); nebo Černý, M., Chytková, D. Myšlenkové mapy pro studenty. Praha: BizBooks, 2014. Na myšlenkové mapy, nejen ve firemním prostředí, se zaměřuje také lektor portálu Naučmese Daniel Gamrot, který přispěl k rozšíření a popularitě této metody, viz <http://www.naucmese.cz/daniel-gamrot>. Ten navíc aktivně propaguje neformální vzdělávání (jako součást vzdělávání celoživotního) jako takové.

<sup>119</sup> Srov. kapitulu 1.

<sup>120</sup> Analytickým metodám používaným v managementu se věnuje například portál ManagementMania, viz <https://managementmania.com/cs>.

<sup>121</sup> Viz příslušné heslo v České terminologické databázi knihovnictví a informační vědy (TDKIV), dostupné na <http://tdkiv.nkp.cz>.

předchozí či současnou situaci či stav zkoumané problematiky, nejen v rámci informační vědy běžně užívané. Dokumenty přitom bývají považovány za záznam svědectví o realitě, zejména se to týká úředních dokumentů, publikovaných článků nebo také textů norem a například s nimi souvisejících předkládacích zpráv apod. Z hlediska případné politiky v oblasti informačního vzdělávání je tak na místě důkladné zkoumání dosavadního výzkumu v oblasti informační (nebo digitální) gramotnosti, dále určitého relevantního výseku informačních politik a také informačního práva.<sup>122</sup>

**Analýza nákladů a přínosů** (CBA, cost-benefit analýza) se používá pro zhodnocení udržitelnosti projektů. Porovnává benefity, které vyjadřují jakékoliv pozitivní efekty, s náklady nebo újmami, které vyjadřují negativní dopady. Tato metoda může zároveň v rámci legislativního procesu sloužit jako podklad pro RIA (hodnocení dopadů regulace).<sup>123</sup> Nicméně pokud se obecně jedná o metody **kvantitativního výzkumu**, je doporučováno spojit se s odborníkem.<sup>124</sup> Není nutné detailně zvládat veškeré náležitosti vybraných metod a metodologií, pokud bude zajištěno jejich adekvátní použití jiným způsobem.

Z hlediska systémového přístupu, na kterém je navržená metodika tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání<sup>125</sup> postavená, je zcela zásadní **analýza sítě aktérů**. A to zejména proto, že právě síť aktérů jsou určující pro fáze v rámci evoluce gramotností,<sup>126</sup> resp. agend,<sup>127</sup> podle nich se proměňují a vyžadují jinou skladbu i zacházení. Silná a vhodně sestavená síť aktérů může ovlivnit úspěšnost tvorby jakékoliv koncepce, bez ohledu na úroveň. Může se to týkat školní výukové aktivity stejně jako politiky na národní úrovni. Jinými slovy je dobré vědět, koho chtít mít na své straně. Nad rámec doporučení ve výše uvedené tabulce<sup>128</sup> a s ohledem na postupné fáze evoluce gramotností, je tuto analýzu vhodné provádět nejen v počáteční fázi tvorby politiky. Naopak, tato síť se několikrát v průběhu přípravy koncepce proměňuje, buďto s ohledem na aktuální vlnu evoluce, fázi procesu nebo v závislosti na okolnostech a situaci. Rozdíl je také mezi potenciálními aktéry a klíčovými aktéry. Zatímco analyticky je věnována pozornost všem potenciálním aktérům, klíčové aktéry z nich činí

---

<sup>122</sup> Jak jej vymezili například David Bawden a Lyn Robinson (Bawden, Robinson 2012), viz dále kapitola 2.4.

<sup>123</sup> Viz například <http://www.vlada.cz/cz/ppov/lrv/ria/uvod-87615> a rovněž doplňující případovou studii 4.

<sup>124</sup> Například sociologem, viz případová studie 1, agenturou, viz případová studie 2.

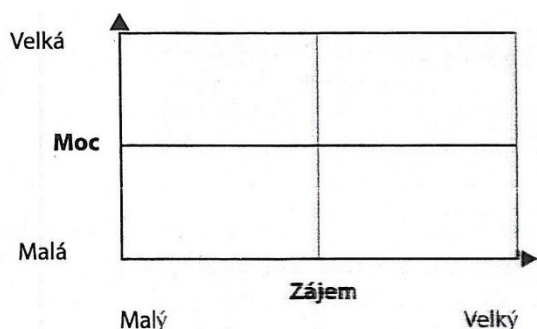
<sup>125</sup> Obsažena v kapitole 5.4.

<sup>126</sup> Viz kapitolu 4.4.

<sup>127</sup> K aktérům a agendám (a také arénám a faktorům) viz kapitolu 3.1.

<sup>128</sup> Viz obrázek 5.

rozpoznání jejich zásadní role v přípravě koncepce.<sup>129</sup> Metoda spočívá v mapování aktérů v matici proměnných, kterými jsou moc a zájem.<sup>130</sup> Každý kvadrant vyžaduje jiné zacházení a zapojení.



Obrázek 6 – Analýza sítě aktérů (Nekola, Veselý 2008:230)

Aktéři s velkou mocí a malým zájmem vyžadují zvláštní pozornost. Na rozdíl od aktérů s velkou mocí a velkým zájmem, kteří již mají vlastní motivaci prosazovat danou agendu, a aktérů s malou mocí a malým zájmem, kteří nejsou zajímaví, jsou to totiž právě oni, kdo se mohou stát pomyslným jazýčkem vah. Je třeba je **důkladně poznat, přizpůsobit jim terminologii i poklady a naučit se s nimi vyjednávat.**<sup>131</sup> Aktéři s velkým zájmem a malou mocí mohou působit jako opora. V případě přípravy nějaké podoby národní politiky ze strany Komise IVIG<sup>132</sup> by mezi aktéry s velkou mocí a malým zájmem patřilo například Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, mezi aktéry s velkou mocí a malou mocí pak sama Komise IVIG. Pokud se ale jednalo o politiku rozvoje informační gramotnosti v rámci vysokoškolského studia za podpory vysokoškolských knihoven (Koncepte informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice),<sup>133</sup> Komise IVIG působila jako aktér s velkým zájmem a velkou mocí, role Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se posunula do kvadrantu s malou mocí a malým zájmem. Navíc měla Komise IVIG podporu Asociace knihoven vysokých škol ČR a proto snadno prosadila tento dokument jako doporučující koncepci na této úrovni. Vždy velmi **záleží na zvolené**

<sup>129</sup> Analogicky je v managementu podobný rozdíl mezi potenciálními zákazníky, kdy si mapujeme veškeré možnosti, a cílovými skupinami, kdy se rozhodujeme, na které z možností se zaměřit (targeting). Srov. pozn. 394.

<sup>130</sup> Viz obrázek 6.

<sup>131</sup> Pro takové poznání je přitom možné dále využít metod z oblasti sociologie, které se uplatňují například při průzkumu vybraných cílových skupin v marketingu, resp. managementu. Mimo jiné navíc i proto, že cílová skupina koncepčního dokumentu se může stát klíčovým aktérem v prosazení agendy jako veřejného zájmu, srov. kapitolu 5.4.

<sup>132</sup> Návrh potenciálních aktérů obsahuje Koncepte informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice, viz <http://akvs.cz/wp-content/uploads/2016/05/ivig-koncepce.pdf>, resp. Koncepte informačního 2010.

<sup>133</sup> Viz případovou studii 1.

**úrovni, aktuální fázi evoluce** (konceptu, resp. gramotností)<sup>134</sup> a konkrétních **faktorech, tedy okolnostech a situaci**. A samozřejmě také na tom, která organizace nebo zájmová skupina tuto analýzu provádí a jejím úhlu pohledu.

Při přípravě koncepce v oblasti informačního vzdělávání<sup>135</sup> je podstatné volit metody **s ohledem na fázi přípravy koncepce**, popřípadě také s ohledem na fázi evoluce gramotností a před jejich využitím se dobře seznámit s nároky na jejich aplikaci. Metody jsou pouze nástroji, které musí být vhodně vybrány pro danou potřebu, jelikož vždy mají své přednosti, ale také nedostatky. Použití vybraných metod na vysoké úrovni zajistí kvalitní podklady a také například budoucí srovnání (zejména v případě kvantitativních výzkumů).

### 3.4 Legislativní proces (a teorie práva)

Legislativní proces je přesně daná procedura přípravy zákonů a dalších předpisů (vyhlášek, nařízení apod.). Řídí se Legislativními pravidly vlády, jejichž účelem je „sjednotit postup ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy při případě právních předpisů a přispět ke zvýšení úrovně tvorby právního řádu“. <sup>136</sup> Tato pravidla upravují jednak „postup (...) při tvorbě a projednávání připravovaných právních předpisů“ a dále „požadavky týkající se obsahu a formy připravovaných právních předpisů“. Standardní proces začíná u legislativního plánu vlády, a ten vychází z jejího programového prohlášení. Návrhy zákonů se připravují (obvykle na věcně příslušných ministerstvech) ve dvou fázích: (1) věcný záměr a (2) rozpracované paragrafové znění. Oba návrhy procházejí vnitřním a vnějším připomínkovým řízením, do vnějšího mohou být zahrnuty například také profesní sdružení, zájmové skupiny či odborná veřejnost. Poté, co vláda paragrafované znění návrhu zákona schválí, postupuje k projednání do Parlamentu ČR. Nejprve je projednán Poslaneckou sněmovnou, poté Senátem. Způsob, jakým vláda projednává podklady, a tedy také náležitosti a formu předkládaných dokumentů, upravuje Jednací řád vlády.<sup>137</sup> V případě politik jako strategických dokumentů nelegislativní povahy se uplatní článek 2 odst. 2, který zahrnuje také připomínkové řízení.

Systémové myšlení či přístup a právo patří neodmyslitelně k sobě. Teorie práva popisuje **právo jako systém norem**, která se vyznačuje jednotou a zároveň vnitřní diferenciací. Podle Niklase Luhmanna je právo uzavřeným systémem (sebe-referenčním), protože má charakteristiky, které jsou vlastní pouze

---

<sup>134</sup> Viz kapitolu 4.4.

<sup>135</sup> Viz kapitolu 5.4.

<sup>136</sup> Viz <http://www.vlada.cz/cz/ppov/lrv/dokumenty/legislativni-pravidla-vlady-91209>.

<sup>137</sup> Viz <http://www.vlada.cz/cz/ppov/lrv/dokumenty/jednaci-rad-vlady-91200>.

jemu, a současně otevřeným, protože reguluje vztahy v dalších systémech, a to těch, které mu podléhají, i těch, které ho přesahují (Luhmann in Ayres, Stewart 2001:87).

Hovoří se o systému právu i systematicce práva,<sup>138</sup> tedy o uspořádání právních norem do celku a jeho rozdělení na části (právní odvětví, právní instituty a právní normy). Patří sem také, na vyšší úrovni, právní principy, což jsou zásady, podle kterých je právo utvářeno. Na nižší úrovni se pak navíc řeší systematika zákoníků a zákonů, tedy jejich rozdělení do úrovní a částí a jejich vzájemná provázanost a vztahy.

Systém práva členíme

– podle metody právní úpravy na

- právo soukromé a
- právo veřejné,

– podle předmětu právní úpravy na

- právo ústavní,
- právo správní,
- právo občanské,
- právo trestní a
- právo mezinárodní,

– podle účelu právní úpravy na

- právo hmotné a
- právo procesní,

– podle stupně právní síly na

- zákonné normy (mezi nimiž mají zvláštní postavení ústava a ústavní zákony) a
- podzákonné normy.

Mezi základními metodami výkladu práva vedle metody gramatické a metody logické hraje právě systematická metoda výraznou roli. Její podstatou je hodnocení postavení zkoumaného právního

---

<sup>138</sup> Následující část je vytvořena podle Knapp 1998, Hendrych a kol. 2009., Janků a kol. 2016.



předpisu v daném právním odvětví a případně i v celém právním řádu a studuje umístění rozebírané právní normy v textu a systému právního předpisu. K doplňkovým metodám patří teologická (účelová), historická a komparativní (srovnávací). Výklad práva pak může být doslovný, extenzivní (rozšiřující) nebo restriktivní (zuzující), a podle závaznosti rovněž oficiální, interní nebo doktrinální.

Porozumění systému práva a konkrétně legislativnímu procesu je důležité pro aktéry jakékoliv agendy, zejména pak pro ty, kteří se snaží iniciovat vznik nějaké normy nebo proměnit podobu norem existujících. To se přitom týká i podzákoných norem, jakými jsou národní politiky nebo rámcové vzdělávací programy.

### 3.5 Vzdělávací politika a obecná, resp. funkční gramotnost

Vzdělávací politika ovlivňuje jednání jednotlivců i institucí s cílem podporovat výchovu a vzdělávání populace podle přijatých kritérií (Potůček 2005). Vzdělávání, kromě přípravy na povolání, je pro člověka důležité také v jeho osobním a společenském životě. **Vzdělávání je proces, vzdělání jeho důsledek.** Určitá úroveň informační gramotnosti je cílem a důsledkem informačního vzdělávání. Anthony Giddens definuje vzdělávání jako přenos vědomostí z jedné generace na druhou formou přímé výuky (Giddens 1999). Výchova je pak činnost zaměřená na formování člověka. Vzdělávání je ve veřejném zájmu a jako takové je i uznáno. Základní **školní docházka** je tzv. poručnickým (veřejným) statkem, jeho konzumace není otázkou volby.<sup>139</sup> Školní vzdělávání je regulováno legislativně z hlediska formy i obsahu, činnost vysokého školství je regulována nepřímo prostřednictvím akreditací. Veřejným školám, financovaným z veřejných rozpočtů, konkurují školy soukromé, a to zejména v oblasti doplňkových forem studia. Celospolečenským trendem je **celoživotní vzdělávání**, jako koncept se prosazuje od devadesátých let minulého století.<sup>140</sup>

Vzdělávací politika se zabývá **tvorbou a realizací politiky a prosazováním veřejného zájmu v oblasti vzdělávání a výchovy**. V úzkém pojetí se jedná o sadu norem, koncepcí a strategií, které upravují chod vzdělávací soustavy. V širším pojetí zahrnuje také reálné procesy a výsledky (Veselý 2005:278–280). Vzdělávací soustava má určité funkce, ve smyslu obecných účelů (na rozdíl od konkrétních cílů). Mezi ně patří funkce výchovná, vzdělávací, socializační, kvalifikační, integrační apod. Systémový model

---

<sup>139</sup> Viz článek 33 odst. 1 Listiny základních práv a svobod: „Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“ U vysokoškolské úrovně je tomu odlišně, viz článek 33 odst. 2 Listiny základních práv a svobod: „Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.“

<sup>140</sup> Bílá kniha EU o vzdělávání a odborné přípravě Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti, 1995; Publikace OECD Celoživotní učení pro všechny, 1996.

edukace (Veselý 2005:287) zahrnuje vzdělávací soustavu, výstupy (znalosti, dovednosti, postoje aj.), prostředí, vstupy a nástroje. Nejčastěji se užívá Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED.<sup>141</sup>

Úroveň	Typ	v ČR
ISCED 0	v raném dětství	mateřské školy
ISCED 1	primární	první stupeň ZŠ
ISCED 2	nižší sekundární	druhý stupeň ZŠ
ISCED 3	vyšší sekundární	gymnázia, SŠ, SOŠ
ISCED 4	postsekundární (neterciární)	doplňující, pomaturitní studia
ISCED 5	terciární (krátký cyklus)	VOŠ
ISCED 6	terciární bakalářské	VŠ (Bc. nebo ekvivalent)
ISCED 7	terciární magisterské	VŠ (Mgr, Ing. nebo ekvivalent)
ISCED 8	vyšší terciární (doktorské)	VŠ (Ph.D. nebo ekvivalent)
ISCED 9	není klasifikováno	

Obrázek 7 – Mezinárodní klasifikace vzdělávání (upraveno podle ISCED 2013)

Kurikulum lze vymezit jako vzdělávací obsah, resp. náplň učení (Veselý 2005:299). Rozlišujeme výsledky edukace (bezprostřední změny u jedince v podobě osvojení si znalostí, dovedností a postojů)<sup>142</sup> a efekty edukace (účinky vyvolané prostřednictvím výsledků u jedince i celé společnosti). Snaha měřit dovednosti v praktickém životě vedla k definování funkční gramotnosti.<sup>143</sup> „Vzdělávací politika by měla být výsledkem konsenzuálního nalezení základních postojů k problematice vzdělávání“ (Brdek, Vychová 2004:16). Kurikulární politika zahrnuje popis tvorby vzdělávacích programů.

<sup>141</sup> Původně klasifikace UNESCO z roku 1976 a 1997, upravená klasifikace je z roku 2011, schválena byla v roce 2013, viz <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2015/Zp1502pl.pdf>.

<sup>142</sup> Srov. pozn. 31 a 34.

<sup>143</sup> Srov. kapitulu 2.3.

Mezi typické aktéry vzdělávacích politik patří politici, školská administrativa, studenti, učitelé, zaměstnavatelé, rodiče a jejich asociace, experti, církve apod. Struktura vzdělávacích soustav se v různých zemích liší. V České republice jsou předškolní vzdělávací instituce zastoupeny jeslemi a školkami, poté následují základní a střední školy (gymnázia, odborné školy a učiliště), dále vyšší odborné školy a vysoké školy, které se dále člení podle dosažené úrovně akademického vzdělání. K této struktuře patří také doplňkové formy studia, speciální kurzy a dálkové formy vzdělávání a rovněž sebevzdělávání a rodinné i komunitní působení.

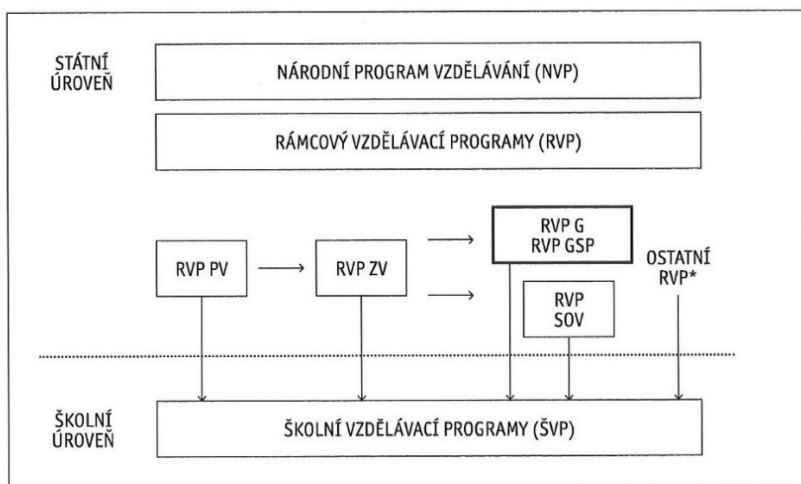
Český vzdělávací systém vyniká čtyřmi specifickými rysy, jak je zachycuje Jiří Nantl.<sup>144</sup> „Za prvé existuje značná diverzita v základním školství, která je dána variabilitou školních vzdělávacích programů. Za druhé se faktická kvalita výsledků škol výrazně liší regionálně. Do třetice platí, že kompetence ústředního orgánu státní správy jsou výrazně oslabeny na úkor krajských a obecních samospráv. Škola rozhoduje jako orgán státní správy v předem vymezených situacích. Z toho plyne také skutečnost, že inspekční orgán (Česká školní inspekce) je spíše orgánem metodickým a kontrolním, nikoli represivním. Akcent je tudíž kladen na spolupráci školy a samosprávy (zřizovatele). V neposlední řadě je třeba zmínit, že při porovnání s jinými zeměmi (západ Evropy, USA) je v České republice poměrně zakořeněna neobvykle rozsáhlá možnost volby školy“ (Nantl 2014).

České **rámcové vzdělávací programy** rovněž pracují s pojmem klíčové kompetence.<sup>145</sup> Existuje rámcový vzdělávací program pro každou úroveň vzdělávání. Ten kromě klíčových, resp. zastřešujících kompetencí obsahuje hlavní **vzdělávací oblasti, dále rozčleněné na části** a cílové zaměření vzdělávací oblasti a vzdělávací obsah v podobě očekávaných výstupů, tedy konkrétní kompetence, a dále tzv. **průřezová témata**, která by se měla učebními osnovami prolínat jako celkem. Každý rámcový vzdělávací program obsahuje i část o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a o vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Přílohou Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou navíc Standardy pro základní vzdělávání, které však obsahují spíše kompetence rozpracované do úloh.

---

<sup>144</sup> Náměstek ministra školství, mládeže a tělovýchovy v době vytváření Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (tedy okolo roku 2014 včetně), na jejíž podobě tak má významný podíl.

<sup>145</sup> Viz kapitulu 2.3.



Graf 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.  
\* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon.

## Obrázek 8 – Systém kurikulárních dokumentů<sup>146</sup>

Školní vzdělávací programy si vytváří každá škola, resp. vzdělávací instituce podle rámcových vzdělávacích programů. Školy mohou využít Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který je přílohou rámcových vzdělávacích programů. Vysokoškolské programy naproti tomu procházejí akreditací,<sup>147</sup> podobně jako rekvalifikace.<sup>148</sup> Každý konkrétní kurz nebo vzdělávací aktivita na jakémkoliv vzdělávacím stupni by pak měl/a mít ještě vlastní **učební záměr**, vzdělávací učební cíle, které rozvíjí průřezové nebo klíčové kompetence. Například v případě výuky Managementu informačních služeb a Marketingu informačních služeb na Ústavu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (a později také Informačního auditu v Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity) to byly následující (tzv. soft-skills):

- týmová práce (zadání ve skupinách společně zodpovědných za výsledek),
- projektové řízení (postup podle kritérií, milníků a postupná příprava) a
- prezentace (společná prezentace výsledku jako podmínka závěrečné atestace) (Dombrovská 2013).<sup>149</sup>

<sup>146</sup> Obrázek doplňuje rámcové vzdělávací programy, konkrétně například Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, dostupné na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia?lang=1>.

<sup>147</sup> K akreditacím viz například <http://www.ff.cuni.cz/fakulta/oddeleni-dekanatu/akreditacni-referat/akreditace-obecne-informace>. Srov. rovněž přílohu 9.

<sup>148</sup> Viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zadost-o-akreditaci-1>.

<sup>149</sup> Podpora výuky je k dispozici také v rámci projektu INFOPOLIS, viz <http://www.infopolis.cz>; srov. pozn. 306 a rovněž 66.

Při pohledu na vývoj vzdělávací politiky na území ČR můžeme sledovat postupnou proměnu vzdělávání, které bylo nejprve dostupné pouze určitým skupinám (stejně jako jinde v Evropě zpravidla spojených s církví). Proměny **obecné gramotnosti**<sup>150</sup> sledujeme zhruba od osmnáctého století, kdy průmyslová revoluce přinesla vyšší poptávku po vzdělané pracovní síle, školní docházku zavedla v roce 1774 svým výnosem Marie Terezie (Všeobecný školní řád ze dne 6. 12. 1774), a to pro děti obou pohlaví ve věku od šesti do dvanácti let, čímž se datuje počátek školní docházky, provázené mimochodem i podpůrnými kroky, například v podobě zřízení skladů školních knih v roce 1775. Císařovna si přizvala odborníka, opata augustiniánského kláštera v Zaháni Ignáce Felbigera, který zavedl ve výuce hromadné vyučování, sepsal nařízení o povinnostech učitelů a podílel se na zásadní reformě pruského školství (Morkes 2004). V roce 1869 byla povinná školní docházka zavedena v rakouskouherské monarchii zákonem a jako taková zůstala v českém právním řádu i po roce 1918 (po vzniku samostatného Československa), resp. po roce 1922 (tzv. malý školský zákon). V roce 1948 byla zavedena devítiletá povinná školní docházka (od té doby do současnosti dvakrát zkrácena na 8 let a poté znovu prodloužena) a došlo k „ujednocení vzdělávacích požadavků na stejně staré žáky, na něž byly dosud kladeny různě vysoké nároky podle toho, na jaký druh školy chodili (gymnázia, reálky, měšťanky) (Morkes 2010). Od roku 1948 bylo právo na vzdělání na mezinárodní úrovni uznáno jako jedno ze základních lidských práv prostřednictvím Všeobecné deklarace lidských práv.<sup>151</sup> Z ní, společně s první ústavou z roku 1920, vychází Listina základních práv a svobod (viz výše). Už ústava z roku 1920 podporuje svobodu učení a chrání výsledky vědecké práce: „Veřejné vyučování budiž zařízeno tak, aby neodporovalo výsledkům vědeckého bádání.“ Bezplatné vzdělání je u nás garantováno na základních a středních školách, vzdělávání na vyšších stupních je dostupné „podle schopností občana a možností společnosti“.

Vzdělávací politika je bezrozporným předmětem veřejného zájmu, aktuálně je vyjádřena v rámcové **Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**.<sup>152</sup> Podobně, jak bylo uvedeno u popisu tvorby a implementace veřejných politik obecně, popř. u legislativního procesu v souvislosti s tzv. informačním právem, porozumění tomu, jak funguje a je vystavěná vzdělávací politika u nás, je pro vytvoření koncepce v oblasti informačního vzdělávání nezbytné. Pak je možné hledat její místo, konkrétní podobu a adekvátní začlenění mezi ostatní relevantní politiky či koncepce a normy.

---

<sup>150</sup> Následující část vychází z příspěvku předneseném na konferenci ECIL 2014 (Dombrovská a kol. 2014).

<sup>151</sup> Viz také kapitolu 4.3.

<sup>152</sup> Viz dále kapitolu 4.2.

## 4 Informační vzdělávání jako politika

**Školství je a pro všechny časy zůstane politikum.** Marie Terezie<sup>153</sup>

Tradice českých vzdělávacích soustav stojí především na předávání poznatků. Informační společnost však vyžaduje, aby se lidé učili, jak s informacemi zacházet, jak je selektivně zpracovávat. Význam informační gramotnosti roste a logicky si žádá alespoň **rámcové vymezení určitých standardů**, které budou zahrnovat nezbytné kompetence. U nás takto existují tzv. **rámcové vzdělávací programy**.<sup>154</sup> Vztah mezi standardy informačního vzdělávání a informační gramotností jako takovou byl již vymezen,<sup>155</sup> standardy oproti definicím informační gramotnosti platnými napříč kulturami musejí vždy odrážet místní okolnosti a kontext. K tomu je nutné znát specifika české vzdělávací soustavy, vzdělávací politiku.<sup>156</sup> Systémový přístup pak umožňuje pohled na vzdělávací a k nim relevantní **politiky právě skrze kompetence, které rozvíjejí** – a tudíž umožňuje určit, zda jsou u nás informační kompetence rozvíjeny v míře, která by odpovídala všeobecně uznávaným definicím informační gramotnosti. Standardy informačního vzdělávání z jiných zemí a kultur jsou přitom inspirací, nikoliv řešením. Pomáhají ovšem porozumět tomu, jaká struktura kompetencí je vhodná, jaké kroky by měly být provedeny a jaké akce jsou nezbytné v prosazování rozvoje informačního vzdělávání u nás.<sup>157</sup> Informační gramotnost, resp. informační vzdělávání jako **politika** – tedy ve smyslu koncepčního dokumentu nebo agendy se týká jak **národní úrovně, tak i jednotlivých vzdělávacích stupňů a úrovní v rámci nich, a dokonce jednotlivých institucí**. Formulovat určitý akční plán (pokud ne rovnou koncepci či politiku) nebo alespoň vizi v podobě cílů je pro komunikaci s vedením škol stejně jako s politickou reprezentací nezbytné. „Informační politiky (a jejich ekvivalenty) mohou být aplikovány na různých úrovních: od malého oddělení nebo projektu v malé organizaci až po velké organizace, skupiny organizací ve veřejném nebo soukromém sektoru, regiony, státy nebo skupiny států, dokonce celosvětově“ (Bawden, Robinson 2012:264). Dále bude pozornost věnována zejména národní úrovni, nicméně doporučení mohou být s ohledem na určitou **přiměřenost** platná na jakékoli úrovni.

Přímo autor pojmu informační gramotnost se zamýšlí nad tím, jaké jsou další možnosti rozvoje v této oblasti. A navrhuje vytvoření Koalice pro lidská práva a povinnosti (v souvislosti s hnutím za přímou

---

<sup>153</sup> In Potůček 2005.

<sup>154</sup> Viz kapitolu 3.5.

<sup>155</sup> Viz kapitolu 2.4.

<sup>156</sup> Srov. kapitolu 3.5.

<sup>157</sup> „Zatímco koncept informační gramotnosti je platný napříč kulturami, indikátory [resp. standardy – pozn. aut.] musejí vzít v úvahu kulturní rozdíly dané socioekonomickými, historickými a politickými faktory“ (Catts, Lau 2008:24); srov. kapitolu 2.5.

demokracii), a to už na úrovni národních iniciativ a později nadnárodní platformy (Zurkowski 2013). Ta by měla mj. zajistit, aby občané měli přístup k informacím potřebným k aktivní účasti na rozvoji demokratického společenství. Roli knihoven přitom vidí jako zásadní. Christine Bruce navrhuje jako budoucí trend v oblasti informační gramotnosti práci v rámci **komunit** – rozvoj informační gramotnosti určité skupiny podle ní musí odrážet její zkušenosti a sociální kontext a my „musíme být stále připraveni zpochybňovat veškeré naše předpoklady“ o tom, co by informační gramotnost měla obnášet a být, k čemu by měla sloužit (Bruce 2013). Budování **sítí aktérů** vnímá jako zásadní, a to na všech úrovních, ve všech směrech. Mj. i proto, že rozvíjení informační gramotnosti z pohledu oněch komunit má smysl tehdy, pokud je relevantní nějakému (veřejněpolitickému) problému, resp. agendě a dokáže jej řešit. Pokud jako odborníci dokážeme **srozumitelně pojmenovat problém a nabídnout k němu řešení**, získáme i podporu k rozvíjení toho, co považujeme za důležité – tedy informační gramotnosti.<sup>158</sup> Podle Christiny Bruce je naším úkolem komunity především dobře poznat, a to bez předsudků. Christine M. Stern uzavírá, že rozvoj informační gramotnosti nevyžaduje velké ekonomické zdroje, ale je to spolupráce učitelů, úředníků a tvůrců politik, která je určující. „Chudoba, která by zabraňovala vzdělávání, není vždy ekonomická. Je to chudoba ducha zkoumat zdroje, řešit problémy, tvořit vize a spolupracovat s ostatními na dosažení společných cílů, a poté sdílet takové vítězství tak, aby inspirovalo, učilo a transformovalo jiné“ (Stern 2002:15). Zkoumat vztah např. mezi právem na informace (mezi mnoha jinými informačními právy)<sup>159</sup> a způsobem, jakým jsou (veřejné) informace poskytovány – tedy mezi zákonem o svobodném přístupu k informacím a vzdělávacími standardy na úrovni povinné školní docházky v podobě rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání může být **jedním z možných argumentů**, který srozumitelně a přitom zcela konkrétně na základě podložené argumentace ozřejmí význam informačního vzdělávání pro aktivní a zodpovědné občanství, a to dokonce **v souvislosti se základními právy chráněnými ústavním pořádkem**.

Konstitutivní cíle každé země definují její zákony – což jsou také informace, a to informace, které mají sílu přetvářet kontext (Vanderkast 2013). Ve hře jsou tu každodenní životy lidí. Je proto zásadní každého, na všech úrovních, podporovat, aby uměl a mohl využívat všech nástrojů, které má k dispozici k přetváření nejen například kulturních zvyklostí, ale právě také norem. Aktivní, účinné a zodpovědné občanství dnes znamená, že lidé musejí být také schopni svá práva (a povinnosti) vykonávat (Correira 2002). To obnáší to reciprocitu v právech a povinnostech na straně státu i občana. Finská politička Mirja

---

<sup>158</sup> Srov. dále tři podmínky úspěšné implementace agendy v kapitole 4.4.

<sup>159</sup> Viz kapitolu 3.4 a v aplikaci detailněji kapitolu 4.4.

Ryynänen dodává, že informační gramotnost by měla patřit mezi základní práva, protože „ostatní práva bez ní nemohou být uplatňována“ (Ryynänen 2002).

Scházejícím prvkem je totiž právě propojení mezi informační gramotností a aktivním a zodpovědným občanstvím. „Víme, že toto propojení existuje, nedokážeme jej ale srozumitelně a jasně vyložit. Schopnost obhájit (...) je klíčová a zásadní roli přitom hraje schopnost se dorozumět – najít společnou řeč“ (Crawford 2013). Nalezení **propojení mezi právy**, například právem občana na svobodný přístup k informacím, a **povinnostmi**, tedy povinností veřejné správy informovat způsobem adekvátním povinné školní docházce nebo jiné úrovni vzdělání, jejíž dosažení ovšem garantuje, může být přínosné nejen pro naše podmínky. Vztah mezi právy a povinnostmi ale bude **vždy vzájemný**,<sup>160</sup> tedy bude současně povinností občana dosáhnout garantované úrovně vzdělání a také ji aktivně udržovat a oprávněním veřejné správy tuto úroveň očekávat.<sup>161</sup>

## 4.1 Zahraniční zkušenosti

Ve většině evropských zemí se politika rozvoje informační gramotnosti nestala veřejněpolitickou agendou (Crawford 2013). Carla Basili k tomu podává přehled aktivit ze strany EU (Evropské komise), který uzavírá tím, že cílená politika rozvoje informační gramotnosti na evropské úrovni stále neexistuje (Basili 2013). Odkazuje zejména na iniciativu eEurope z roku 2000, která dala určitou podobu klíčovým kompetencím, které se pak mohly projevit ve vzdělávacích politikách, Evropský rámec pro rozvoj klíčových kompetencí,<sup>162</sup> dále agendu tzv. e-Skills<sup>163</sup> z roku 2007 a digitální agendu (Digital Agenda for Europe) z roku 2010,<sup>164</sup> která u nás ostatně dala vznik Strategii digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020.<sup>165</sup>

---

<sup>160</sup> Místopředseda Nejvyššího soudu Roman Fiala v březnu 2017 pro magazín Právo uvedl, že vedle základních lidských práv by měly existovat i základní povinnosti: „Často se mluví o nezbytnosti revize katalogu lidských práv, ale měli bychom přemýšlet nad katalogem lidských povinností. Na počátcích států měli lidé povinnosti nejen právní, ale i morální, zdvořilostní (...) Měli bychom si sice zrevidovat, co jsou základní práva a co je navíc, ale měli bychom si současně říci, zda už také není základní suma povinností, které bychom měli dodržovat, aby to všechno dohromady fungovalo. Všechno má svůj rub a líc, tak i práva mají svou druhou stranu a tou jsou povinnosti. Měli bychom vytvořit katalog základních povinností.“ Viz <http://www.novinky.cz/domaci/432672-vedle-zakladnich-lidskych-prav-by-mely-existovat-i-zakladni-povinnosti-tvrdi-mistopredseda-nejvyššihosoudu.html>.

<sup>161</sup> V detailu srov. kapitolu 4.4.; návrh teoretického předpokladu vln evoluce gramotností je inovativním pohledem.

<sup>162</sup> Viz [http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en).

<sup>163</sup> Viz <http://eskills21.eu/home.html>.

<sup>164</sup> Viz <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=uriserv:si0016>.

<sup>165</sup> Viz kapitolu 3.2.



Opačným příkladem jsou Australian and New Zealand Information Literacy Framework jako oficiální organizace, prezidentská proklamace Baraca Obamy k říjnu jako měsíci informační gramotnosti<sup>166</sup> nebo dlouhodobá podpora rozvoje informační gramotnosti ve Finsku ze strany politické reprezentace.<sup>167</sup>

Americké NFIL (National Forum on Information Literacy) vzniklo v roce 1989 a svou činnost ukončilo v roce 2016.<sup>168</sup> ACRL (Association of College and Research Libraries) v rámci ALA (American Library Association) zveřejnilo novou koncepci informační přípravy (Information Literacy Competency Standards for Higher Education) v roce 2000;<sup>169</sup> v roce 2014 prochází velkou revizí a v roce 2015, resp. 2016 se transformují do podoby Framework for Information Literacy for Higher Education.<sup>170</sup> V Austrálii v roce 2001 vzniká ANZIIL (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy) a ve stejném roce CAUL (Council of Australian University Librarians) představuje svou verzi standardů ACRL; v nich je mj. uvedeno, že „celoživotní vzdělávání a aktivní občanství vyžadují informační gramotnost“ (Johnston, Webber 2003). Standardy byly později v rámci ANZIIL revidovány a publikovány jako Australian and New Zealand Information Literacy Framework.<sup>171</sup>

Evropské iniciativy jsou fragmentované, ale například SCOUNL (The Society of College, National and University Libraries in UK and Ireland),<sup>172</sup> založený už v padesátých letech minulého století, je aktivní zhruba od roku 1999, kdy tato instituce vydala zprávu nazvanou Information Skills on Higher Education. Ještě v té době zmiňují, že Velká Británie je na rozdíl od Austrálie zemí, kde je informační gramotnost jen zřídka zmiňována mezi klíčovými kompetencemi (Johnston, Webber 2003). To měly změnit (a také změnily) standardy SCOUNL společně s CILIP (The Chartered Institute of Library and Information Professionals),<sup>173</sup> která informační gramotnost definovala v roce 2004 a k jejíž definici se hlásí také Komise IVIG.<sup>174</sup>

---

<sup>166</sup> Viz <http://infolit.org/national-information-literacy-awareness-month-is-october>.

<sup>167</sup> Představitelé finské politiky věří, že je to především rozvinuté veřejné vzdělávání spolu s detailní vládni strategií, co napomáhá bojovat s propagandou a dezinformacemi [v této souvislosti především z Ruska – pozn. aut.]. Finský prezident Sauli Niinisto prohlásil, že informační válka je ve Finsku realitou a je povinností každého občana s ní bojovat. Standish, R. Why Is Finland Able to Fend off Putin's Information War? Foreign Policy [on-line], 1. 3. 2017, dostupné na <https://foreignpolicy.com/2017/03/01/why-is-finland-able-to-fend-off-putins-information-war/>. Srov. také pozn. 101.

<sup>168</sup> Viz <http://infolit.org/national-forum-on-information-literacy-says-goodbye>.

<sup>169</sup> Viz <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.

<sup>170</sup> Viz <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.

<sup>171</sup> Viz <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>.

<sup>172</sup> Viz <https://www.sconul.ac.uk>.

<sup>173</sup> Viz <https://www.cilip.org.uk>.

<sup>174</sup> Srov. kapitoly 2.4 a 2.6.

Na nutnosti vytvořit určitou národní strategii (v oblasti informačního vzdělávání) se shodli už autoři, kteří připravovali návrh na vytvoření platformy spolupráce pro země střední a východní Evropy v roce 2006. Rozvoj informační gramotnosti pod nich mj. vyžaduje:

- národní politiku, resp. strategii,
- zahrnutí informační gramotnosti do všech e-politik a aktivit,
- ujištění se, že informační gramotnost je rozvíjena na všech vzdělávacích stupních,
- podporu knihoven, knihovníků a informačních specialistů,
- propagaci informační gramotnosti a jejího významu pro veřejnost,
- spolupráci na mezinárodní, regionální i globální úrovni,
- měření a vyhodnocování informační gramotnosti pro účely monitorování situace a dopadů (Pejova a kol. 2006:vi–vii).

Podle Davida Bawdena a Lyn Robinson kromě politik (ve smyslu koncepčních dokumentů) a práva utvářejí základní rámec společenství také sdílené hodnoty a etické principy (Bawden, Robinson 2012:234). Etické principy, resp. hodnoty mohou být zachyceny například v podobě profesních kodexů, autoři zmiňují například etický kodex CILIP,<sup>175</sup> u nás je to například Kodex etiky českých knihovníků<sup>176</sup> nebo také Etický kodex novináře<sup>177</sup> apod. Zatímco mapování profesních kodexů je nad rámec tohoto textu, určité zachycení etických (a také bezpečnostních) principů ve standardech informačního vzdělávání je přece jen nedílnou součástí přípravy politiky v této oblasti, nechybí v žádné z pozdějších významných definic informační gramotnosti a Komise IVIG je rovněž neopomíjí.<sup>178</sup>

Organizacemi, které se aktivně angažují na poli informační gramotnosti v mezinárodním měřítku, jsou především UNESCO a IFLA (International Federation of Library Associations). Zatímco UNESCO se zaměřuje na význam rozvoje informační gramotnosti v rámci všech vzdělávacích stupňů a po celém světě, IFLA podporuje mezinárodní spolupráci v rozvoji informační gramotnosti v rámci knihoven a informačních institucí. V oblasti vzdělávání je dosažení určité úrovně informační gramotnosti cílem, tvůrci politik v rámci UNESCO i IFLA ji vnímají navíc jako prostředek – **informační gramotnost má sloužit k podpoře základních lidských práv**. Co většinou obnáší podpora rozvoje informační gramotnosti, jsou jednak úsilí expertů z praxe, tedy zejména z knihoven a informačních institucí, a dále aktivity mezinárodních institucí, které publikují podpůrné dokumenty či politiky. Schází však propojení

---

<sup>175</sup> Viz <http://www.cilip.org.uk/about/ethics/ethical-principles>.

<sup>176</sup> Viz <http://www.svkos.cz/data/soubory/kodex.pdf>.

<sup>177</sup> Viz <http://www.syndikat-novinaru.cz/etika/kodex>.

<sup>178</sup> Srov. kapitoly 2.4 a 2.6.

praxe a teoretických poznatků, resp. výzkumu (Lindberg, Pilerot 2011:2 a 4). Je to možná právě proto, že teoretici nedokáží své závěry adekvátně sdělovat tak, aby byly v praxi (zejména veřejněpolitické) použitelné, nadto jsou analytické modely hůře uchopitelné. „Ukazuje [se], že vzájemné vztahy mezi praxí a tvorbou politik jsou zřetelnější než mezi tvorbou politik a výzkumem“ (Lindberg, Pilerot 2011:6).<sup>179</sup>

Ve zprávě připravené pro UNESCO v roce 2008 doporučoval Woody Horton k vytvoření národní strategie nebo akčního plánu postupovat zhruba v následujících krocích:

- připravení národní strategie a vize,
- analýza zahraničních zkušeností,
- zahrnutí agendy do relevantních politik (například celoživotního vzdělávání, zaměstnanosti apod.),
- vytvoření udržitelného rámce spolupráce,
- podpora a propagace agendy,
- zahrnutí agendy do probíhajících reforem,
- posilovat úlohu knihoven a informačních institucí,
- vytvoření pozice národního poradce pro agendu (Horton 2007:41–52).

Jesus Lau, který v roce 2006 připravil pro IFLA Guidelines on Information Literacy for Life-long Learning (Lau 2006) v kapitole 2 upozorňuje, že programy nebo kurzy informační gramotnosti či revize kurikul nejsou samy o sobě dostačující, pozornost je třeba věnovat také zásadám, politikám, modelům apod., spolu s výslovným: „informační gramotnost je soubor dovedností, kterým se lze učit“. Jeho zpráva (v kapitole 3) obsahuje určitou návodnou strukturu pro tvorbu standardů informační gramotnosti, která víceméně sleduje stadia, jak je popisuje Horton (2007:9), a dále (v kapitole 4) pak způsoby, jak zapojit klíčové aktéry. Mezi obecnými doporučeními jsou například (upraveno – pozn. aut.): převezmi nebo přizpůsob standardy informační gramotnosti; najdi program, který bude pro tvou instituci nejlépe fungovat; ten přizpůsob na míru; identifikuj, co bude k jeho zavedení potřeba; vytvoř strategický plán a zapoj všechny relevantní strany. Načrtává ovšem i modelový akční plán (kapitola 5), který je pro přípravu národní strategie už celkem návodný:

- mise (poslání) – zahrnuje vlastní definici informační gramotnosti ve vztahu k doporučovanému standardu nebo standardům, měla by mít také vazbu na poslání instituce, vymezuje, čeho má být dosaženo,

---

<sup>179</sup> K nezájmu politické reprezentace viz také Limberg 2017; srov. kapitulu 2.5.

- vize – shrnuje dlouhodobé výhledy a výstupy, měla by být formulována jednoduše a přehledně a upřednostňovat výsledky před postupy,
- odůvodnění – které má shrnout přínosy pro cílovou skupinu, ideálně na základě už dostupných dat,
- silné a slabé stránky – ve vzájemném vztahu z pohledu garantující instituce,
- analýzu okolí – tedy vnějších faktorů, které mohou ovlivnit dosažení cílů,
- strategii – výběr vhodného postupu, jak cílů dosáhnout,
- akční plán – rozplánování postupných kroků,
- zdroje – dostupné zdroje i metody dosahování cílů,
- rozpočet a
- harmonogram (Lau 2006:23–26).

Experti na poli informačního vzdělávání se setkávají pod záštitou mezinárodních organizací, aby téma informačního vzdělávání a informační gramotnosti posouvali společně dále. Mezi zásadní výstupy jejich práce patří tzv. Pražská deklarace z roku 2002, která byla „prvním veřejněpolitickým počinem nadnárodní síly na tomto poli“ (Ponjuan 2010).<sup>180</sup> Průběh ILME (Information Literacy Meeting of Experts),<sup>181</sup> kde toto komuniké<sup>182</sup> vzniklo, je zachycen v článku pro časopis Ikaros. Víme proto, že Pražská deklarace dostala svou finální podobu v noci z 22. na 23. 9. 2002. Podle Hany Landové, která se na organizaci ILME spolupodílela a v roce 2016 pak byla hlavní organizátorkou konference ECIL (viz dále) za Českou republiku, jsme byli „svědky zlomu v chápání informační gramotnosti jako klíčového tématu informační společnosti“.<sup>183</sup> V roce 2005 následovala tzv. Alexandrijská proklamace pod hlavičkou IFLA, k níž se CILIP oficiálně přidává až od roku 2011.<sup>184</sup> UNESCO se tak hlásí k tomu, že informační gramotnost je nezbytnou podmínkou pro aktivního a zodpovědného občanství a měla by patřit k základním právům s ohledem na Všeobecnou deklaraci lidských práv.<sup>185</sup> Alexandrijská deklarace navíc vyzdvihuje také **kritické myšlení**.<sup>186</sup>

---

<sup>180</sup> Srov. kapitolu 2.4.

<sup>181</sup> Viz Landová, H. Ohlasy ILME na odborném semináři IVIG 2003. Ikaros, 2003, č. 10, dostupné na <http://ikaros.cz/ohlasy-information-literacy-meeting-of-experts-na-odbornem-seminari-ivig-2003>.

<sup>182</sup> K významu společného prohlášení srov. kapitolu 5.4.

<sup>183</sup> Tehdy se také ještě hovořilo o tom, že by standardy informační gramotnosti u nás měly vzniknout na každém vzdělávacím stupni, tedy i na základních a středních školách. Dále srov. případovou studii 1 a také pozn. 76.

<sup>184</sup> Viz <http://www.cilip.org.uk/cilip/advocacy-campaigns-awards/advocacy-campaigns/information-literacy/information-literacy-0>.

<sup>185</sup> Viz <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>.

<sup>186</sup> Viz například <http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>. Srov. pozn. 66.

Na poli **sdílení dobré praxe** je pak zajímavá aktivita UNESCO z let 2007–2009 TTT (Training-the-Trainers in Information Literacy), v roce 2008 se seminář uskutečnil například v Estonsku.<sup>187</sup> Roli platformy setkávání expertů, jako důležitého zdroje sítě aktérů, v oblasti informační gramotnosti v nadnárodním měřítku později převzala konference ECIL (European Conference on Information Literacy), poprvé se konala v roce 2013 v Turecku. V České republice se (nejen čeští) experti setkávají každoročně od roku 2003 v rámci semináře IVIG,<sup>188</sup> dále pak například v rámci Národního semináře informačního vzdělávání, jehož první ročník se konal v roce 2011<sup>189</sup> a který navázal na tradici seminářů pořádaných při Moravské zemské knihovně v Brně. Téma informačního vzdělávání pojímají rovněž konference INFORUM a další.

Snahy UNESCO i IFLA směrem k podpoře informační gramotnosti nakonec vyústily ke společnému **konceptu informační a mediální gramotnosti**.<sup>190</sup> V roce 2012 byla vyhlášena tzv. Moskevská deklarace,<sup>191</sup> která informační gramotnost chápe jako „soubor znalostí, dovedností a postojů pro přístup, analýzu, hodnocení, použití, tvorbu a komunikaci informací kreativně, legálně a eticky, s využitím různých médií, informačních zdrojů a kanálů v soukromém, profesním i veřejném životě“.<sup>192</sup> Důležitou úlohu tu přitom hrají i **aktivní a zodpovědné občanství a kritické myšlení**: „Vývoj nových technologií bude i nadále měnit parametry práce, volného času, rodinného života i občanství (...), vytvoření média dnes již nespočívá v rukou omezené skupiny odborníků, nyní si je může vytvářet každý.“<sup>193</sup> Deklarace navazuje také na IFLA Media & Information Literacy Recommendations z roku 2011. Za zmínku stojí také směrnice IFLA a UNESCO pro školní knihovny z roku 2002, protože je jedním z mála doporučujících dokumentů pro nižší vzdělávací stupně. Velmi zajímavých je dvanáct doporučení v návaznosti na Moskevskou deklaraci, jedno z nich výslovně směřuje k **ochraně základních práv**, další k integraci (konceptu) **do národních politik a do vzdělávacích obsahů** (kurikul).<sup>194</sup>

---

<sup>187</sup> Srov. také případovou studii 1.

<sup>188</sup> Viz <http://www.akvs.cz/komise-iniciativy/komise-ivig/seminar-ivig>; srov. případovou studii 1.

<sup>189</sup> Viz <http://nasiv.kisk.cz/narodni-seminar-informacniho-vzdelavani>.

<sup>190</sup> V českém prostředí je pojem mediální gramotnost akceptován snáze než gramotnost informační a je běžně začleněn do vzdělávacích obsahů, například do rámcových vzdělávacích programů jako průřezové téma Mediální výchova. Podrobněji v příspěvku pro ECIL 2014, viz Dombrovská a kol. 2014.

<sup>191</sup> Viz <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2012/media-and-information-literacy-for-knowledge-societies>.

<sup>192</sup> Více viz <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>.

<sup>193</sup> Srov. pozn. 101.

<sup>194</sup> Viz <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2012/media-and-information-literacy-for-knowledge-societies>; srov. dále kapitulu 4.3.

Podle zprávy, kterou připravilo UNESCO v roce 2013 k vytvoření Global Media and Information Literacy Assessment Framework, „neexistuje jedna gramotnost, kterou lidé buďto mají, nebo nemají, ale mnoho různých gramotností.“<sup>195</sup> Gramotnost je tak situační, pluralistická a dynamická. A mediální a informační gramotnost je proto definována jako soubor kompetencí, které umožňují člověku vyhledat, získat, porozumět, vyhodnotit, užít a vytvořit stejně jako sdílet informace a mediální obsah ve všech formátech, za použití nejrůznějších nástrojů, a kritickým, etickým a efektivním způsobem k rozvoji osobních, profesních i společenských aktivit (UNESCO 2013). Rok 2013 znamená určitý průlom v zájmu politické reprezentace o tuto agendu, spojení informační a mediální gramotnosti se jeví jako krok správným směrem.<sup>196</sup> V roce 2015 UNESCO doplňuje: „Informační a mediální gramotnost jsou tradičně vnímány jako oddělené (...) [, jde však o] kombinovanou sadu kompetencí (znalostí, dovedností a postojů) nezbytných pro život a práci v současné společnosti.“<sup>197</sup>

V roce 2014 byla vyhlášena tzv. Pařížská deklarace.<sup>198</sup> Mediální a informační gramotnost má být ze strany UNESCO podporována jak na mezinárodní úrovni, tak i na úrovni jednotlivých států. Vznikla tzv. Global Alliance for Partnership on Media and Information Literacy,<sup>199</sup> která navazuje na Global Media and Information Literacy Assessment Framework, a důraz je kladen i na digitální prostředí. Aktuálně je v popředí zájmu odborníků koncept tzv. pěti zákonů mediální a informační gramotnosti, z nich pak zejména vyjádření, že „každý občan chce vědět a porozumět novým informacím, znalostem i sdělením, a to i tehdy, když si toho není vědom, nepřiznává to nebo se nevyjadřuje; toto jeho či její právo však v žádném případě nesmí být omezováno.“<sup>200</sup>

UNESCO přitom výslovně zdůrazňuje **vztah informační gramotnosti a lidských práv** (zejména článku 19 Všeobecné deklarace lidských práv): „Mediální gramotnost konkrétně směřuje ke svobodě vyjadřování, svobodě a pluralitě médií, zatímco informační gramotnost vyzdvihuje právo hledat, získat a sdílet informace a myšlenky skrze jakákoliv média a bez ohledu na hranice. Digitální gramotnost odkazuje k (digitálním) informacím a otevřenosti, pluralitě, inkluzi a transparentnosti veškerých nástrojů ICT, zejména internetu“ (UNESCO 2013:30). Zpráva obsahuje také určité standardy (soubor)

---

<sup>195</sup> Viz <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/unesco-global-mil-assessment-framework>.

<sup>196</sup> Srov. Limberg 2017 a dále v textu, popř. kapitolu 2.5.

<sup>197</sup> Viz <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept>.

<sup>198</sup> Viz <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2014/paris-declaration-on-media-and-information-literacy-adopted/>.

<sup>199</sup> Viz <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/global-alliance-for-partnerships-on-media-and-information-literacy/>.

<sup>200</sup> Viz [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil\\_five\\_laws\\_english.png](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil_five_laws_english.png).

kompetencí), které s mediální a informační gramotností souvisejí na různých stupních pokročilosti (UNESCO 2013:59). Nadto obsahuje doporučení národním státům k zajištění adaptace Global Media and Information Literacy Assessment Framework na místní úrovni. Hovoří však pouze o fázích, během kterých by měla být zajištěna adaptace mezinárodního rámce, tedy o ustavení národního týmu nebo výboru, tvorbě akčního plánu, adaptaci dokumentů a nástrojů, sběr dat a jejich zpracování i analýze. Dává ovšem určité doporučení, kdo by mohl být považován za klíčového aktéra v oblasti informačního vzdělávání, mezi nimi jsou tedy zejména:

- ministerstva nebo zodpovědná za vzdělávací, komunikační a informační politiky, a politiky v oblasti ICT, zaměstnanosti a kultury,
- univerzity a jejich součásti se zaměřením na informační vědu a ICT,
- národní statistický orgán,
- asociace knihovníků a informačních specialistů,
- instituce v oblasti informačního managementu,
- vzdělávací instituce, včetně těch, které vzdělávají informační a mediální specialisty,
- informační profesionálové a občanské iniciativy (UNESCO 2013:70).

Tento přehled se příliš neliší od toho, který už v Konceptu informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice nabídl Komise IVIG,<sup>201</sup> která se podobně jako jiné země potýká s nedostatkem zájmu o informační vzdělávání. Louise Limberg<sup>202</sup> zmiňuje situaci ve Švédsku: „Informační věda a knihovnictví zřídka upoutá politický zájem, ať už na lokální, národní či mezinárodní úrovni“ (Limberg 2017). Nicméně upozorňuje, že zhruba od roku 2013, kdy UNESCO přichází s konceptem informační a mediální gramotnosti, se pozornost politické reprezentace obrací právě k informační gramotnosti. A ta se mylně domnívá, že v této oblasti není dostupný výzkum a koncepční podklady. Jeden z možných důvodů je, že knihovníci a informační specialisté **neumějí komunikovat s politickou reprezentací, která dokáže odborný koncept posunout dále do roviny veřejněpolitické a případně i normativní.**<sup>203</sup>

Na sympoziu World Education Forum, které se konalo v květnu 2015 v Koreji, byla přijata zpráva Education 2030 – jako jeden z nejnovějších počínů UNESCO na poli vzdělávání. Má se poučit z dekády gramotnosti (zahájené v roce 2003) v tom smyslu, že globální rozvoj vzdělávání není možný bez

---

<sup>201</sup> Viz <http://akvs.cz/wp-content/uploads/2016/05/ivig-koncepce.pdf>; srov. případovou studii 1.

<sup>202</sup> Louise Limberg, Ph.D., působí na Swedish School of Library and Information Science, University of Borås, ve Švédsku (kde autorka této práce měla možnost pobývat na studijním pobytu v letech 2004 až 2005 – pozn. aut.).

<sup>203</sup> Viz dále kapitolu 4.4.

mezinárodního rozvojového rámce (UNESCO 2015:6). Informační gramotnost a informace se už v této deklaraci přímo nevyskytují, ta řeší „palčivější otázky“ – zejména rovného přístupu ke vzdělávání, dostupnosti vzdělávání<sup>204</sup> a inkluzivního vzdělávání. Zmiňuje pouze funkční gramotnost a matematické dovednosti (bod 59). Proč českou vzdělávací politiku je aktuálně zásadní,<sup>205</sup> jakým směrem se bude ubírat vývoj pojmu **digitální gramotnost** – protože to je nyní politika s velkým potenciálem k reálným změnám (nejen) vzdělávacích obsahů a s možností společně s funkční gramotností (skrze rámcové vzdělávací programy) pojmout všechny **nezbytné kompetence informační**.

## 4.2 Gramotnosti v českých politikách a právu

V českých veřejněpolitických dokumentech se termín informační gramotnost poprvé objevil v souvislosti se Státní informační politikou v roce 1999, schválenou usnesením vlády České republiky ze dne 31. 5. 1999 č. 525. Ta informační gramotnost přímo nedefinuje, hovoří však o tom, že „(...) efektivní počítačový kontakt mezi účastníky (...) dává možnost otevřeného přístupu k velkému objemu informací“, roste proto význam „orientace v získaných informacích a schopnost posouzení zdrojů a věrohodnosti informací“.<sup>206</sup> Způsob, jakým byl termín definován, odkazoval ke gramotnosti počítačové a také veškeré návazné aktivity podporovaly především rozvoj ICT. Na ni (resp. na Státní informační politiku ve vzdělávání z roku 2000) se odkazovala také Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001.<sup>207</sup>

Státní informační politika ve vzdělávání z roku 2000 informační gramotnost chápe jednoznačně jako gramotnost počítačovou: „K dosažení alespoň základní informační gramotnosti všech občanů a jejího udržování na potřebné úrovni je nutné trvale zajistit získávání ICT dovedností jako integrální součásti vzdělávání všech stupňů a všech forem.“<sup>208</sup> V předkládací zprávě ke Koncepci státní informační politiky ve vzdělávání, která byla připravena pod „oborným vedením děkana Fakulty informatiky Masarykovy

---

<sup>204</sup> Srov. pozn. 52.

<sup>205</sup> Srov. kapitolu 2.6.

<sup>206</sup> Rada vlády ČR pro státní informační politiku předložila dne 10. 5. 2000 pro jednání vlády ČR Akční plán realizace státní informační politiky do konce roku 2002 (č. j. 3161/00) na základě usnesení vlády ze dne 31. 5. 1999 č. 525; formuluje priority, mezi nimi návrh koncepce informační gramotnosti všech občanů, K tomu však nikdy nedošlo. Viz také <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/statni-informacni-politika---cesta-k-informacni-spolocnosti---dokument-2089>.

<sup>207</sup> Národní program rozvoje vzdělávání přijat usnesením vlády ze dne 7. 4. 1999 č. 277; hovoří se v něm o nové společnosti znalostí, informačních a komunikačních technologiích a předjímá vznik Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání, viz <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

<sup>208</sup> Dostupná pouze skrze archivy, viz například <http://www.earchiv.cz/anovinky/ai4234.php3>.



univerzity,<sup>209</sup> se sice hovoří o rozvoji a uplatnění osobnosti pro jednadvacáté století, jinak je ale zmiňován pouze rozvoj ICT gramotnosti a celoživotní vzdělávání v oblasti ICT.

Snahy Komise IVIG<sup>210</sup> vedly k tomu, že nová verze Státní informační a komunikační politiky eČesko z roku 2006, původně přijatá usnesením vlády České republiky ze dne 24. 3. 2004 č. 265, obsahovala definici gramotnosti infomační, která zahrnuje i práci s informacemi jako takovými. Pro potřeby veřejněpolitické praxe zůstala tato definice bez návazných a detailních standardů přece jen příliš abstraktní. Dnes už bohužel není přímo dostupný úvod, který doprovázel tištěnou verzi tohoto dokumentu.<sup>211</sup> Hovoří se v něm o průzkumu informační gramotnosti: „Jako informačně gramotný vyšel z tohoto průzkumu účastník, který prokázal znalost základních pojmů z výpočetní techniky, schopnost ovládat počítač, pracovat s textovým editorem, tabulkovým kalkulátorem, grafikou a internetem.“ Dočteme se v něm také o Národním programu počítačové gramotnosti i zřízení Fóra pro informační gramotnost, které bylo zřízeno v návaznosti na České fórum pro informační společnost<sup>212</sup> a které bylo propojeno s činností Komise IVIG. Zejména díky jejímu úsilí se do koncepce nakonec v části věnované strategickým cílům (konkrétně cíl 3.2. Informační vzdělanost) dostala definice informační gramotnosti v této podobě: „Informační gramotností je míněna schopnost uvědomit si a formulovat své informační potřeby, orientovat se v informačních zdrojích, vyhledat informace prostřednictvím informačních a komunikačních technologií, tyto informace vyhodnotit a využít při řešení konkrétní životní situace či odborného úkolu.“<sup>213</sup>

Opakované finanční skandály,<sup>214</sup> které implementaci informační politiky ve vzdělávání provázely, vedly k tomu, že pojem informační gramotnost jako takový (ve smyslu agendy) získal ne právě pozitivní náboj, což na dlouhou dobu utlumilo jakékoliv snahy pokračovat na rozvíjení jeho obsahu. Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009–2013<sup>215</sup> nikdy nebyl oficiálně legislativně ukotven a jako celek realizován, ale v rámci něj se podařilo vytvořit například tzv. Metodický portál (RVP.CZ). V nových politikách se vztahem k informačnímu vzdělávání

---

<sup>209</sup> Z osobního archivu aut.

<sup>210</sup> Detailněji viz případovou studii 1, srov. také kapitolu 2.6.

<sup>211</sup> Z osobního archivu aut.

<sup>212</sup> Týkaly se sice především vybavení, nikoliv vzdělávání, dopadly však na celou agendu. Viz například <http://ikaros.cz/forum-pro-informacni-spolecnost-jako-meziclanek-mezí-odbornou-verejnosti-a-vladou-pri-koncipovani-st>. Srov. případovou studii 1.

<sup>213</sup> Viz <http://www.culturenet.cz/res/data/002/000269.pdf>.

<sup>214</sup> Viz například <http://www.lupa.cz/clanky/kostlivec-internetu-do-skol-znovu-vypadl-ze-skrine>.

<sup>215</sup> Viz [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/rozvoj-ict/rv\\_m\\_schvalena\\_koncepce\\_ma\\_rack7kempyid.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/rozvoj-ict/rv_m_schvalena_koncepce_ma_rack7kempyid.pdf).

se obsahu informační gramotnosti kromě samotné funkční gramotnosti přibližuje také **gramotnost digitální**. Termín informační gramotnost však již používán není.

Termín digitální gramotnost k nám přichází z veřejněpolitického hlediska v souvislosti se Strategií Evropa 2020,<sup>216</sup> na kterou navázala tzv. Digitální agenda pro Evropu. Jedním z jejích pilířů je posílení digitální gramotnosti, dovedností a začlenění. Dokumenty se do české praxe promítly v podobě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a na ni navazující Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020 z října 2014<sup>217</sup> a Strategii digitální gramotnosti ČR období 2015 až 2020 z června 2015.<sup>218</sup> Obsahově se doplňují rovněž s Education 2030, přestože ta nastupuje až od roku 2015.<sup>219</sup>

Digitální gramotnost přitom, jak je definována ve Strategii digitální gramotnosti ČR období 2015 až 2020, opět inklinuje ke gramotnosti zaměřené na ICT, přestože práci s informacemi zmiňuje s odkazem na model digitální gramotnosti, který přebírá a který zahrnuje i informační kompetence. Ty však nejsou dále výrazněji zmiňovány (Dombrovská 2016). To, že národní politiky mají tendenci věnovat se spíše technologické infrastruktuře a teprve poté kompetencím (často však spíše pouze v souvislosti s ICT), se ovšem zdá být typické nejen pro nás, David Bawden a Lyn Robinson totéž zmiňují v souvislosti s Velkou Británií, a i jako obecnější trend (Bawden, Robinson 2012:264). Termín **digitální gramotnost** je však i s ohledem na silnou podporu na nadnárodní úrovni tím, který bude nadále rozvíjen.<sup>220</sup> O rozvoji digitální gramotnosti hovoří také nová verze Koncepce rozvoje knihoven ČR na léta 2017–2020.<sup>221</sup>

V českém právu se termín informační gramotnost vyskytuje minimálně. Je zmíněn v zákonu č. 58/2000 Sb., o státním rozpočtu České republiky na rok 2000, kde se jednalo o souvislost se Státní informační politikou, a dále v důvodové zprávě k zákonu č. 257/2001 Sb., o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (knihovní zákon), vez znění pozdějších předpisů, v podobě zmínky o zajištění rámcového programu Informační gramotnost. Počítačová gramotnost se nevyskytuje v právních normách jako takových, v určité podobě se však objevila v důvodové zprávě k novelizaci zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, zákonem

---

<sup>216</sup> Viz <http://www.vlada.cz/cz/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/strategie-evropa-2020/strategie-evropa-2020-78695>, nebo <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/europe-2020-strategy>.

<sup>217</sup> Viz [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf).

<sup>218</sup> Viz [http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie\\_DG.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf).

<sup>219</sup> Srov. kapitolu 4.1.

<sup>220</sup> Srov. podmínky úspěšné implementace konceptu do veřejněpolitické praxe, viz kapitolu 4.4.

<sup>221</sup> Viz <http://ukr.knihovna.cz/koncepce-rozvoje-knihoven-cr-na-leta-2017-2020/>.

č. 222/2015 Sb., kde je výslovně uvedena tzv. **presumpce internetové gramotnosti**: „byla-li žádost podána způsobem umožňujícím dálkový přístup, lze předpokládat, že žadatel si bude schopný tímto způsobem odkazovanou informaci též vyhledat (na základě přesného odkazu získaného od povinného subjektu)“. Tato zmínka je zásadní i z toho hlediska, že **nepřímo potvrzuje teoretický předpoklad vln evoluce gramotnosti**<sup>222</sup> formulovaný na základě zkoumání reálným případových studií v souladu se zakotvenou teorií.<sup>223</sup>

Finanční gramotnost, zde zajímavá s ohledem na provázanost s informační gramotností<sup>224</sup> je jasně vymezena v Národní strategii finančního vzdělávání, na kterou zpětně odkazují novelizace relevantních zákonů. Jedná se například o výslovnou zmínku v důvodové zprávě k zákonu č. 43/2013 Sb., kterým se mění zákon č. 145/2010 Sb., o spotřebitelském úvěru a o změně některých zákonů. Objevuje se také například v programovém prohlášení vlády České republiky z roku 2014. Ačkoliv se v zákonech nevyskytuje jako pojem explicitně, implicitně má vliv na celou oblast ochrany spotřebitele v gesci Ministerstva financí.

S informační gramotností obecněji souvisejí další informační politiky, které se již promítly do úrovně norem, a to zejména:

- zákon č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších předpisů, který se odvozuje z Listiny základních práv a svobod; v hlavě druhé v oddílu druhém mezi politickými právy je v článku 17 zaručena svoboda projevu a právo na informace a dále podle odstavce 5 tohoto článku jsou orgány státní správy a územní samosprávy povinny **přiměřeným** způsobem informovat o své činnosti,
- zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, který navazuje na Doporučení OECD pro ochranu soukromí a toky osobních údajů přes hranice (1980), Úmluvu Rady Evropy na ochranu jednotlivců ve vztahu k automatickému zpracování osobních údajů (č. 108 z roku 1981) a směrnici 95/46/EC Evropského parlamentu a Rady z 24. října 1995 o ochraně jednotlivců ve vztahu ke zpracování osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů,

---

<sup>222</sup> Detailně viz kapitolu 4.4.

<sup>223</sup> Viz kapitolu 5.

<sup>224</sup> Viz případovou studii 2.

- zákon č. 227/2000 Sb., o elektronickém podpisu, ve znění pozdějších předpisů, který je však dnes už neúčinný, k 1. 9. 2016 byl nahrazen přímo účinným nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 910/2014 (nařízení eIDAS), jehož dopady odborníci zkoumají.<sup>225</sup>

Dále sem patří také například patentové právo, autorské právo, nebo také právní úprava ochrany utajovaných informací a další. David Bawden a Lyn Robinson zmiňují tzv. informační právo, resp. informační legislativu,<sup>226</sup> ovšem s tím, že „legislativní rámec je komplexní a, což je podstatné, jiný pro každou zemi“ (Bawden, Robinson 2012:235). Obvykle však tato oblast zahrnuje:

- právo duševního vlastnictví (průmyslové a užité vzory, patenty, ochranné známky apod.);<sup>227</sup>
- svobodu projevu a tvůrčího bádání;<sup>228</sup>
- autorské právo a ochranu kulturního dědictví;<sup>229</sup>
- tzv. informační kriminalitu.<sup>230</sup>

V oblasti vzdělávací politiky je aktuálně určující **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**,<sup>231</sup> schválená usnesením vlády České republiky ze dne 9. 7. 2014 č. 538, která je zastřešujícím dokumentem v agendě obecné, resp. funkční gramotnosti.<sup>232</sup> Podle ní „nebyla splněna ani systematicky naplňována řada cílů deklarovaných v Národním programu rozvoje vzdělávání (Bílé knize) z roku 2001 (...)“, a to zejména proto, že nebyla podložena „dlouhodobou vizí a komplexní strategií“ (Strategie vzdělávací 2014:3). Ačkoliv platnost Bílé knihy z roku 2001 (viz výše) nebyla oficiálně ukončena, má se za to, že se tak nastalo schválením Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Její součástí je také Analytický podklad ke Strategii vzdělávací politiky do roku 2020, který obsahuje detailní analýzy a popisy. Tvůrci nové vzdělávací politiky si uvědomili, že je lépe volit méně, ale jasně definovaných priorit, k nimž lze pomocí dílčích cílů (vyjádřených akčními plány) postupovat. Je to mj. i proto, že nejasné priority „vytvářely nejistotu a nízkou předvídatelnost kroků ministerstva“

<sup>225</sup> Jedním z nich je například JUDr. Martin Maisner, Ph.D., viz Donát, J., Maisner, M., Piffl, R. Nařízení eIDAS. Komentář. Praha: C. H. Beck, 2016. K evropskému, resp. unijnímu právu srov. pozn. 282.

<sup>226</sup> Takový pojem české právo nezná, ale lze pro tyto účely vytvořit analogicky například k tabákové legislativě, daňové legislativě, nebo naopak patentovému právu apod., nebo také zcela nově se rozvíjejícímu právu módního průmyslu (viz <http://www.upmp.cz>). Obvykle se tak odkazuje k určitému právnímu odvětví nebo institutu a jeho souvislostem (viz kapitolu 2.4) a zahrnuje nejen právní normy, ale všechny související předpisy, judikaturu a do jisté míry i doktrínu.

<sup>227</sup> U nás viz <http://upv.cz/cs.html>.

<sup>228</sup> U nás je chráněna na ústavní úrovni, a dále v konkrétních úpravách, například v zákoníku práce.

<sup>229</sup> U nás viz <https://www.mkcr.cz/autorske-pravo-15.html>.

<sup>230</sup> Tou se u nás zabývá například Josef Donát, viz Donát, J. Tomíšek, J. Právo v síti. Průvodce právem na internetu. Praha: C. H. Beck.

<sup>231</sup> Viz <http://vzdelavani2020.cz>.

<sup>232</sup> Srov. kapitolu 3.5.

(Strategie vzdělávací 2014:4). Nová strategie, která je obecným základem pro českou **vzdělávací politiku**, si tak klade za své průřezové priority:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém (Strategie vzdělávací 2014:3).

Smysl vzdělávání pak definuje prostřednictvím čtyř hlavních cílů:

- osobnostní rozvoj přispívající ke kvalitě lidského života,
- udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,
- rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,
- příprava na pracovní uplatnění (Strategie vzdělávací 2014:8).

Strategie dále vymezuje dílčí priority. S ohledem na první definovanou prioritu (viz výše) se jedná mj. o snižování nerovností ve vzdělávání a podporu celoživotního učení. V rámci třetí priority se hovoří také o posílení hodnocení vzdělávacího systému (bod 3.3.3) a zlepšení komunikace mezi aktéry ve vzdělávání včetně široké veřejnosti (bod 3.3.4). V rámci jedné z priorit je zmiňováno, že „je žádoucí zlepšit především úroveň základních gramotností a obecných znalostí, dovedností a schopností“. Na strategii navazují další koncepční dokumenty. Z hlediska informační gramotnosti je specificky zajímavá již zmíněná Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (bod 4.3.4) a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015–2020 (bod 4.3.1.).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015 až 2020<sup>233</sup> vychází z § 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona), ve znění pozdějších předpisů. Rámcovou strukturu a obsah dlouhodobých záměrů na národní i krajské úrovni pak upravuje vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, ve znění pozdějších předpisů. Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020<sup>234</sup> vychází z usnesení vlády České republiky ze dne 16. 10. 2013 č. 790, které ministři školství, mládeže a tělovýchovy ukládá zpracovat komplexní strategii digitálního vzdělávání, a vznikala od ledna 2014 v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Národního ústavu pro vzdělávání ve spolupráci s externí skupinou složenou z více než padesáti

---

<sup>233</sup> Viz [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf).

<sup>234</sup> Viz [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf).

expertů v oblasti digitálního vzdělávání z akademické, školské i soukromé sféry. Úkol podílet se na zpracování Strategie pro zvýšení digitální gramotnosti a rozvoj elektronických dovedností občanů, který ministři školství, mládeže a tělovýchovy ukládá usnesení vlády ze dne 20. března 2013 č. 203, pak byl naplněn ve Strategii digitální gramotnosti ČR pro období 2015 až 2020 z června 2015 v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí.

Dokumenty jsou navíc provázané, když dlouhodobý záměr na strategii digitálního vzdělávání odkazuje: „Ve vzdělávací oblasti je také v budoucím období nutné posoudit efektivitu současných forem vzdělávání v souvislosti s technologickým nástupem sdílení informací a soustředit se na rozvoj výukových technologií, které umožní zpřístupnit vzdělávaným relevantní informace. Zapojení moderních technologií do vyučování, rozvoj kompetencí žáků v oblasti práce s informacemi, s digitálními technologiemi a také rozvoj informatického myšlení žáků tak, aby měli možnost uplatnění v informační společnosti v průběhu celého života, je cílem Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020.“<sup>235</sup> Je to také jediná přímá zmínka o práci s informacemi v záměru jako takovém, klíčové gramotnosti jsou zmíněny jen nepřímo (v rámci opatření F.6.2).

Na klíčové, zastřešující kompetence<sup>236</sup> v rámcových vzdělávacích programech,<sup>237</sup> které jsou rozpracováním vzdělávací politiky pro vzdělávací úroveň,<sup>238</sup> navazují vzdělávací oblasti (například matematika a její aplikace, jazyk a jazyková komunikace apod.). Každá z nich má dále stanovené cílové zaměření **vzdělávací oblasti** a vzdělávací obsah v podobě očekávaných výstupů. Finanční gramotnost najdeme na gymnaziální úrovni ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce (5.5.1), v části Finance, kde je například mezi výstupy uvedeno, že žák „rozliší pravidelné a nepravidelné příjmy a výdaje a na základě toho sestaví rozpočet domácnosti“. Právě problematiku osobního a rodinného rozpočtu odborníci zapojení do agendy finančního vzdělávání zhruba v této podobě aktivně podporovali.<sup>239</sup> Z hlediska informační gramotnosti najdeme určité kompetence v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, zejména Český jazyk a literatura (5.1.1), a to především z oblasti gramotností literární a dokumentové.<sup>240</sup> Na základním vzdělávacím stupni se tak jedná mj. o kompetenci „porozumět písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti“. Žák podle části Komunikační a slohová výchova například

---

<sup>235</sup> Viz [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf), s 10.

<sup>236</sup> Srov. kapitolu 2.3.

<sup>237</sup> Veškeré dokumenty jsou prostřednictvím stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy dostupné na <http://vzdelavani2020.cz>.

<sup>238</sup> Srov. kapitolu 3.5.

<sup>239</sup> Viz případovou studii 2.

<sup>240</sup> Srov. funkční gramotnost podle IALS/SIAL a konstrukci informační gramotnosti v kapitole 2.6.

„odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji“.

Mnoho z kompetencí souvisejících s informační gramotností najdeme na gymnaziální úrovni v části Informatika a informační a komunikační technologie (5.8.1). Žák tak například „využívá dostupné služby informačních sítí k vyhledávání informací, ke komunikaci, k vlastnímu vzdělávání a týmové spolupráci“ a dále „využívá nabídku informačních a vzdělávacích portálů, encyklopedií, knihoven, databází a výukových programů“ nebo „využívá informační a komunikační služby v souladu s etickými, bezpečnostními a legislativními požadavky“. Na úrovni základní se jedná o vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie (5.3), mezi cílovými zaměřenými se mj. uvádí „porozumění toku informací, počínaje jejich vznikem, uložením na médium, přenosem, zpracováním, vyhledáváním a praktickým využitím“, nebo „porovnávání informací a poznatků z většího množství alternativních informačních zdrojů, a tím k dosahování větší věrohodnosti vyhledávaných informací“. V části Vyhledávání informací a komunikace se pak hovoří o vyhledávání informací na internetu, portálech, knihovnách a databázích.

Kromě hlavních vzdělávacích oblastí obsahují rámcové vzdělávací programy i tzv. **průřezová témata**, například průřezové téma Osobnostní a sociální výchova (6.1) zahrnuje na gymnaziální úrovni i takové kompetence jako „jak a kdy činím ve svém životě rozhodnutí a důležité volby“ nebo „prezentovat se účelně v různých situacích“. Na základní úrovni se pak například jedná o „utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým“, velký důraz je kladen na **kreativitu**,<sup>241</sup> a to včetně tvořivosti v mezilidských vztazích. Mezi průřezová témata patří také Mediální výchova (6.5), kde na gymnaziální úrovni najdeme mezi přínosy mj. také „naučit se vyhodnocovat kvalitu a význam informačních zdrojů.“

Z hlediska dalšího rozvoje informační gramotnosti v rámci vzdělávací politiky by bylo vhodné podrobit rámcové vzdělávací programy detailní analýze, a to jednak **z hlediska konkrétních informačních kompetencí**, které se vyskytují v různých vzdělávacích oblastech a průřezových tématech a které mohou zahrnovat vše potřebné,<sup>242</sup> a dále **s ohledem na možnost prosadit informační výchovu**<sup>243</sup> jako **průřezové téma**. Z pohledu zamýšlené národní úrovně politiky v oblasti informační gramotnosti

---

<sup>241</sup> Srov. pozn. 66.

<sup>242</sup> Podobně byla doporučována integrace přechodového modelu do rámcových vzdělávacích programů, který je rozvíjen v Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity, a to „roztříštěně do obsahu co největšího množství vzdělávacích předmětů základního a středního školství“ (Černý, Chytková 2013b). Další dvě doporučení směřovala k vytvoření blokové výuky nebo samostatného předmětu, což bylo určitým nepochopením struktury a systematiky vzdělávací politiky a rámcových vzdělávacích programů. I tak se nicméně rozhodně jednalo úvahu správným směrem.

<sup>243</sup> Analogicky k výchově mediální. Srov. pozn. 190.

je důležitý zejména rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a na něj navazující Standardy pro základní vzdělávání, které by mohly zahrnovat i **standardy informačně gramotného občana**.<sup>244</sup>

### 4.3 Informační gramotnost v kontextu lidských práv

Přirozená práva se stala součástí politických dokumentů prostřednictvím americké Deklarace nezávislosti z roku 1776 (jako určitá nezcizitelná práva, mezi jinými na život, svobodu a sledování štěstí) a francouzské Deklarace práv člověka z roku 1789 (přirozená, nenařízená a nezcizitelná práva). Obecné normy chování samozřejmě existovaly už dříve, naopak nejznámější z pozdějších deklarácí je Všeobecná deklarace lidských práv, přijatá Valným shromážděním OSN v roce 1948. Od ní se odvozuje i česká Listina základních práv a svobod (1992) a Charta základních práv EU (2000, resp. 2009).<sup>245</sup>

Souvislost mezi **informační gramotností a aktivním a zodpovědným občanstvím**, resp. uplatňováním základních, lidských, občanských, resp. politických<sup>246</sup> práv již byla naznačena.<sup>247</sup> V Evropě je aktivní práce s informacemi pro participování na demokracii považována za zásadní (Catts, Lau 2008:10); „přístup [k informacím] je nezbytným předpokladem [prerequisite] pro rozvíjení informační gramotnosti“ (Catts, Lau 2008:23).

Zatímco si odborná literatura všímá toho, že informační gramotnost je nezbytnou podmínkou pro aktivní a zodpovědné občanství a stát by měl na národní úrovni rozvoj informační gramotnosti, resp. informační vzdělávání podporovat, méně se už věnuje tomu, v jaké fázi vlastně stát může či by měl mít v takové šíři dopad a vliv – tedy **v jaké fázi lze ještě zajistit dosažení určité míry vzdělání**. Proto je nezbytné, například v rámci budoucího výzkumu, sledovat nejen samotné **klíčové kompetence napříč vzdělávací politikou** a dalšími relevantními politikami, ale tyto pak uvádět do **vzájemného vztahu se vzdělávacími standardy jednotlivých vzdělávacích stupňů**, zejména s ohledem na povinnou školní docházku, resp. rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.<sup>248</sup>

---

<sup>244</sup> Viz dále v kapitole 4.4.

<sup>245</sup> Dále jsou to například Evropská Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (1950), u nás vyhlášená pod č. 209/1992 Sb., Evropská sociální charta (1965), vyhlášená pod č. 14/2000 Sb. m. s., nebo celosvětové Mezinárodní pakt o občanských a politických právech a Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (obojí 1966, resp. 1976), vyhlášené pod č. 120/1976 Sb., a Listina základních práv Evropské unie; srov. pozn. 20.

<sup>246</sup> Svoboda projevu, právo na svobodný přístup k informacím apod. patří mezi tzv. politická práva chráněná v České republice ústavním pořádkem. Dále zná ústavní pořádek práva občanská (základní), ekonomická a sociální a práva menšin (podle Janků 2016).

<sup>247</sup> Srov. úvodní část kapitoly 3 a úvodní část kapitoly 4.

<sup>248</sup> Viz úvodní část kapitoly 4.



Lidská práva procházejí určitým vývojem. V osmnáctém století se formovala práva občanská (související především s individuální svobodou – projev, myšlení, vyznání, vlastnictví a spravedlivého procesu), v devatenáctém století práva politická (spojená s podílením se na rozhodování ve společnosti a společenství), ve století dvacátém zejména práva sociální (zajišťující rovnost příležitostí a důstojný život odpovídající standardům dané společnosti). Je však pro ně typické vymezování a neustálá dynamika: řeší se například genderová rovnost, práva menšin, ale také práva uplatňovaná v určitých životních situacích, například práva dětí, pacientů, spotřebitelů apod. (Klíma 2002).

Vztah mezi informační gramotností a aktivním občanstvím se přitom datuje už od roku 1976, kdy si literatura poprvé všimá toho, že lidé jsou si sice rovni, ale ti, kteří disponují informačními zdroji, mohou dělat inteligentnější rozhodnutí než ti, kteří jsou informačně negramotní (Owens in Behrens 1994:310). Major R. Owens zdůraznil spojitost mezi aktivním občanstvím (active citizenship) v demokratických zemích a informační gramotností a také upozornil na fakt, že informační gramotnost je nutná pro přetrvání demokratických institucí. Podle něj všichni lidé mají právo volit, ale pouze lidé, kteří umějí používat informační zdroje, mají možnost udělat rozumnou volbu, což je to poměrně silné tvrzení.

V Alexandrijské proklamaci z roku 2005 byla informační gramotnost popsána jako „klíčová pro jednotlivce k dosažení jejich osobních, společenských, pracovních i vzdělávacích cílů“,<sup>249</sup> a proklamace vyzývala vlády i mezivládní organizace, aby usilovaly o politiky a programy k rozvoji informační gramotnosti a celoživotního učení. Proto byla deklarována v rámci programu UNESCO Information for All jako základní lidské právo. Paul Sturges a Almuth Gastinger také řeší informační gramotnost jako základní lidské právo, odvolávají se především na článek 19 Všeobecné deklarace lidských práv, který zní: „Každý má právo na svobodu přesvědčení a projevu; toto právo nepřipouští, aby někdo trpěl újmu pro své přesvědčení, a zahrnuje právo vyhledávat, přijímat a rozšiřovat informace a myšlenky jakýmkoli prostředky a bez ohledu na hranice“; především na jeho druhou část, s tím že precizněji se vyjádřily Pražská a Alexandrijská proklamace (Sturges, Gastinger 2010). Ty ovšem, alespoň u nás, nemají sílu mezinárodní smlouvy, která se po ratifikaci Parlamentem ČR stává součástí právního řádu. Například v norském právním rádu článek 100 ústavy, který byl přijat v roce 2005, nejenže vyjadřuje právo na přístup k (veřejným) informacím, ale současně požaduje, aby byly vytvářeny podmínky, které zajistí otevřenou a osvětlenou (enlightened) veřejnou diskuzi (Sturges, Gastinger 2010). Paul Sturges

---

<sup>249</sup> Viz kapitulu 4.1. Alexandrijská proklamace označila informační gramotnost za nezbytnou podmínkou pro aktivního a zodpovědného občanství, která by měla patřit k základním právům s ohledem na Všeobecnou deklaraci lidských práv. Moskevská deklarace z roku 2012 pak byla konkrétnější v navazujících dvanácti doporučeních, viz dále v textu.

a Almuth Gastinger uzavírají, že **svobodný přístup k informacím musí doprovázet také odpovídající možnosti** – nezmiňují už ale osobnostní **vybavení jednotlivce, který má s informacemi nakládat**. Potřebě legalizovat přístup k veřejným informacím, tedy právní úpravu svobodného přístupu k nim, která by měla mít oporu na ústavní úrovni, se věnuje také Paul F. Uhlir v rámci svého angažmá v UNESCO (Uhlir 2004). Věnuje se také informacím, které jsou z nějakého důvodu chráněné, resp. přístup k nim je omezen, nicméně schopnost občana porozumět podaným informacím neřeší vůbec. Na Moskevskou deklaraci z roku 2012 navazuje dvanáctero doporučení,<sup>250</sup> jedno z nich výslovně směřuje k ochraně základních práv, další k integraci (konceptu) do národních politik a do vzdělávacích obsahů (kurikul). Ralph Catts k tomu podotýká, že „UNESCO má mandát jednat k ochraně lidských práv ve všech 195 členských 8 přidružených státech, a to obnáší zabývat se rozmanitými formami kulturního kapitálu, mimořádnými rozdíly ve zdraví, úrovni vzdělání a přístupu ke zdrojům (...) při respektování kulturního dědictví a politického systému“ (Catts 2013).

Veřejné informace, resp. informace z veřejných zdrojů jsou strategickými zdroji, proto by přístup k nim měl být považován za základní lidské právo – informační gramotnost je přitom nezbytná k tomu, abychom takové právo mohli uplatnit. „Ve zkratce, cíl (svobodný přístup k veřejným informacím), jakkoliv záslužný, ale bez prostředků, jak ho využít (informační gramotnost, resp. kompetence) možná žádným cílem není (...), informační gramotnost je scházející ingredience. Dokud jednotlivci, organizace a instituce, jak veřejné, tak soukromé, nebudou vědět, kdy potřebují informaci, kde a jak ji najít, vyhodnotit, získat, organizovat a zejména jak ji použít vzhledem k původnímu účelu, jsou jako král Midas“ (Horton 2002). V našem prostředí to znamená **vymezit vztah mezi přístupem k (veřejným) informacím a informační gramotností** (v podobě státem garantované úrovně vzdělávání), tedy nejen to, že jsou (veřejné) informace poskytovány, ale také v jaké míře srozumitelnosti.<sup>251</sup>

Aktivní a zodpovědné občanství není cizí ani české vzdělávací soustavě. V podobě rámcových vzdělávacích programů<sup>252</sup> v oblasti (úvodních) průřezových **kompetencí k občanství** na úrovni gymnaziálního vzdělávání žák „promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování;“ na úrovni vzdělávání základního „chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu“. V obou případech ale v konkrétní vzdělávací oblasti, například na

---

<sup>250</sup> Srov. kapitolu 4.1.

<sup>251</sup> Viz úvodní část kapitoly 3 a úvodní část kapitoly 4.

<sup>252</sup> Viz kapitolu 4.2; dokumenty jsou dostupné na <http://www.vzdelavani2020.cz>.

gymnaziální úrovni ve vzdělávací oblasti Občanský a společenskovední základ (5.4.1), části Občan a právo, už ale aktivní složka participace na vytváření norem schází. Na základní úrovni najdeme v průřezovém tématu Výchova demokratického občana (6.2) alespoň to, že „rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti“, a „vede k aktivnímu postoji v ohajování a dodržování lidských práv a svobod“.

Protože je v České republice povinná základní školní docházka, je to právě tato **garantovaná míra informační gramotnosti v rámci vzdělávacích obsahů**, která by měla odrážet, jakým způsobem veřejná správa s občanem komunikuje a co od něj v rámci komunikace očekává.<sup>253</sup> Nic více než dosažení základní úrovně vzdělání totiž nelze, až na výjimky dané okolnostmi a konkrétní agendou, vyžadovat<sup>254</sup> – a proto bychom se na úroveň informační gramotnosti (skrze klíčové kompetence) v rámci základní povinné školní docházky měli zvláště zaměřovat, například (1) v podobě návrhu standardu informačně gramotného občana či (2) prosazování informační výchovy jako průřezového tématu a promítnutím všech nezbytných informačních kompetencí skrze rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, popřípadě alespoň (3) zajištěním toho, že veškeré potřebné informační kompetence jsou ve vzdělávací politice na národní úrovni a dalších relevantních politikách obsaženy.

#### 4.4 Od konceptu k zákonu – evoluce gramotností

Sledování postupného vývoje v oblasti informační gramotnosti a posléze gramotnosti finanční skrze případové studie s longitudinálními prvky<sup>255</sup> a zkoumání souvislostí odborné problematiky s veřejnou politikou a legislativním procesem<sup>256</sup> postupně ukázalo, že každý koncept, o němž se odborníci domnívají, že je důležitý pro rozvoj společenství, a měl by se tedy stát jejím (veřejným) zájmem, prochází určitými vývojovými stadii. Případové studie umožnily v souladu se zakotvenou teorií formulovat **teoretický předpoklad vln evoluce gramotností**. Poprvé byl představen v roce 2014 (Dombrovská a kol. 2014) a znovu byl aplikován o dva roky později (Dombrovská 2016). Jedná se o **postupný vývoj nejprve odborného konceptu skrze ustanovování veřejného zájmu až k jeho adopci normativním řádem**. Na doplňujících případových studiích byl tento předpoklad opětovně potvrzen – v případě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 na pozadí rozvoje obecné, resp. funkční gramotnosti, v případě Strategie digitální gramotnosti ČR pro období 2015

---

<sup>253</sup> A také uplatňování dalších informačních práv (a povinností); srov. kapitulu 3.4.

<sup>254</sup> Viz úvodní část kapitoly 3.

<sup>255</sup> Viz kapitulu 5 (výzkumná část).

<sup>256</sup> Viz kapitoly 2 a 3.

až 2020 skrze možnou eskalaci pojmu informační gramotnost do aktuálně vysoce aktuální agendy, v případě Národního plánu zavedení eura s ohledem na personální propojení všech agend a v případě návrhu zákona o finanční pomoci studentům vysokých škol s ohledem na normativní fázi agendy. Zejména dvě posledně jmenované agendy naznačují, že tento teoretický předpoklad evoluce gramotností by mohl být platný i v obecnějším měřítku mimo meze vzdělávací politiky (kam gramotnosti jako takové obvykle patří) – což by si však vyžádalo další zkoumání nad rámce této práce. **Evoluce gramotností** probíhá skrze tři základní vlny,<sup>257</sup> které vůči tradičně chápaným fázím veřejněpolitického procesu<sup>258</sup> působí jako určité metafáze. V tom smyslu, že každá vlna neznámá nutně projít znovu všemi fázemi tvorby a implementace politiky, ale zvláštní akcent na některé fáze v rámci dané vlny. Tradičně chápaným fázím tak vlastně přidávají další rozměr.<sup>259</sup> A jde tedy o:<sup>260</sup>

- **vlnu definiční** – kdy se odborníci a další aktéři se zájmem o rozvoj agendy setkávají na společném poli (aréně), aby dali rámec problematice nebo konceptu,
- **vlnu veřejněpolitickou** – kdy dochází k transformaci zájmu určité skupiny v zájem veřejný, tedy takový, který je již projednáván a řešen na určité formální úrovni veřejné správy či politické reprezentace,
- **vlnu normativní** – kdy je veřejný zájem promítnut do právního řádu v podobě práv, resp. oprávnění a povinností.

V první, tzv. definiční, vlně se na existenci určitého problému a jeho řešení (agendy) shodují odborníci, kteří sjednávají shodu s klíčovými aktéry na poli, které se zkoumané problematiky týká (aréně). V případě informační gramotnosti jsou to zejména knihovníci a informační profesionálové,<sup>261</sup> kteří současně jednají také s představiteli institucí (knihoven a univerzit, popř. škol) o tom, jak problém vymezit a řešit. V druhé, tzv. veřejněpolitické, vlně pro širší dopad a také koncepční řešení nastává vyjednávání s politickou reprezentací či veřejnou správou, která je schopna vstupovat do procesu vyjednávání veřejného zájmu, resp. tvoří veřejné politiky. V případě finanční gramotnosti to bylo získání podpory klíčových ministerstev,<sup>262</sup> které společně prosadily, aby se z konceptu stala národní

---

<sup>257</sup> Pojem vlny byl užít s ohledem na takové pojmenování v rámci příspěvků na konferenci ECIL 2014 a 2016 (Dombrovská a kol. 2014 a Dombrovská 2016), kde byly představeny odborné veřejnosti, a dále s ohledem na určité odlišení od tradičních fází veřejněpolitického procesu. Srov. pozn. 4.

<sup>258</sup> Srov. kapitulu 4.1.

<sup>259</sup> Inspirace pochází z modelu informační gramotnosti 3D, viz kapitolu 2.6. Vícerozměrné chápání agend vůbec umožňuje zajímavé aplikace a propojování různých přístupů a úrovní v souladu se systémovou teorií.

<sup>260</sup> Popis jednotlivých vln pro zjednodušení odkazuje na národní úroveň, nicméně platí i na jiných úrovních s ohledem na přiměřenost už výše zmiňovanou, viz úvodní část kapitoly 4.

<sup>261</sup> Viz případová studie 1.

<sup>262</sup> Viz případová studie 2.

koncepte. Ačkoliv odborníci zapojení do problematiky řešení nedostatku gramotnosti informační byli v kontaktu s (tehdejší) Ministerstvem informatiky a účastnili se jednání Fóra pro informační gramotnost, koncept jako takový se na tuto úroveň prosadit nikdy nepodařilo. V poslední, tzv. normativní, vlně dochází k implementaci veřejného zájmu do konkrétních ustanovení zákonných a podzákonných norem. V případě finanční gramotnosti to bylo schválení koncepce vládou České republiky a dále se koncept promítl do zákona o ochraně spotřebitele v podobě informační povinnosti, spotřebitel je navíc chráněn jako slabší strana v jednání s podnikatelem.

Normativní vlna přitom sama o sobě zahrnuje ještě dílčí části (které však již na sebe nutně nenavazují v čase, naopak by měly existovat zároveň), a to s ohledem na základní principy právního řádu ve vztahu k povinnostem a právům občana, tedy zejména zásadu legální licence a zásadu enumerativnosti veřejnoprávních pretenzí:<sup>263</sup>

- občan je oprávněn na získání určitých kompetencí (například získat základní vzdělání),
- občan má povinnost tyto kompetence získat (například absolvovat povinnou školní docházku),
- veřejná správa má povinnost zajistit podmínky k získání určitých kompetencí (například v podobě nabídky školního vzdělávání),
- veřejná správa je oprávněna vyžadovat získání těchto kompetencí (například získání základního vzdělání občanem),
- veřejná správa v případech hodných zvláštní pomoci nebo ochrany tuto pomoc nebo ochranu zajišťuje (například specifické vzdělávací potřeby).

Tyto části můžeme sledovat v případě konkrétní aplikace na zákon č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších předpisů. Jednak spadá do problematiky informační gramotnosti, protože umožňuje přístup k veřejným informacím, a dále tuto problematiku propojuje s aktivním a zodpovědným občanstvím, což je jeden z významných myšlenkových směrů v oblasti informační gramotnosti.<sup>264</sup> Samotný zákon naplňuje článek 17 Listiny základních práv a svobod. Jeho existence nepopíratelně zakládá občanu oprávnění požadovat otevřený přístup k veřejným informacím, a tím také povinnost státu tyto informace zpřístupnit, na druhou stranu zakládá rovněž povinnost občana seznámit s dostupnými veřejnými informacemi a oprávnění státu jejich znalost předpokládat [jejich neznalost neomlouvá, pokud byly řádně zveřejněny v souladu se zákonem (například na úřední desce úřadu apod.)]. Zákon pamatuje i na znevýhodněné skupiny (individuálním

---

<sup>263</sup> Viz úvodní část kapitoly 3.

<sup>264</sup> Viz zejména Horton 2002, resp. kapitola 4.3.

vyřízením žádosti, což „chrání zejména okruh žadatelů, kteří nemají přímý přístup ke zveřejněné informaci“).<sup>265</sup> Neřeší však, zda jsou poskytnuté informace srozumitelné (viz dále).

Vlna, do jaké se konkrétní gramotnost dostala, ukazuje možnosti, resp. nemožnost pokračování v prosazení daného konceptu jako veřejného zájmu nebo normy. Popsané vlny se chovají jako **system**, **kdy lze na jednotlivé vlny i části poslední vlny možné pohlížet (a studovat je) jako subsystemy, které mají svá specifika a mezi sebou vazby**. Jako celek ukazují na to, že odborná problematika je vždy s tvorbou a realizací veřejných politik i práva propojena od samého počátku (od počátku až do konce se navzájem ovlivňují, a popsané fáze tak nejsou statické). Jde tu totiž o to, že právní řád jako takový definuje a uspořádává vztahy ve společnosti.<sup>266</sup> Neexistuje ale izolovaně, změny ve společnosti reflektuje. Problematika informační gramotnosti má zvláštní význam hlavně ve vztahu k aktivní participaci na řízení státu, na aktivním a zodpovědném občanství.<sup>267</sup>

Veřejná politika zvláště vyzdvihuje význam **aktérů a agend**.<sup>268</sup> Systémový přístup věnuje sítím aktérů zvláštní pozornost, protože skrze ně politiky působí. V každé výše uvedené fázi spolupracuje jiná **skladba sítě klíčových aktérů za konkrétních klíčových faktorů** (tedy okolností a situace), kteří pak v další fázi společně vstupují jako subsystem (vymezená aréna) do systému na vyšší úrovni (sítě se rozšiřují). Aplikace systémového přístupu v evoluci gramotností je zohledněna v rámci návrhu metodiky pro tvorbu koncepcí v oblasti informačního vzdělávání,<sup>269</sup> analýza sítě aktérů navíc detailně popsána jako metoda tvorby politik.<sup>270</sup> V každé fázi je zejména zapotřebí znovu **analyzovat sítě aktérů** a jinak (adekvátně) s nimi zacházet.

Při zkoumání případových studií (tedy v širším smyslu agend) se ukázalo, že proměna odborného konceptu v nějakou podobu normy je výrazně více pravděpodobná, pokud jsou naplněny **alespoň dvě ze tří následujících podmínek**:

- (1) agenda navazuje na mezinárodní aktivity, politiky či normy (ke kterým se Česká republika hlásí),
- (2) agenda řeší aktuální sociální, resp. veřejněpolitický problém,

---

<sup>265</sup> Viz důvodovou zprávu k zákonu č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>266</sup> Srov. kapitulu 3.4.

<sup>267</sup> Srov. kapitulu 4.3.

<sup>268</sup> Srov. kapitulu 3.1.

<sup>269</sup> Viz dále kapitulu 5.4.

<sup>270</sup> Srov. kapitulu 3.3.

(3) agendu jako veřejný zájem prosazuje silná zájmová skupina nebo má politickou podporu (Dombrovská 2016).

Například finanční gramotnosti se týkají podmínky (1) a (2). Agenda je podporována na mezinárodní úrovni (Ministerstvo financí spolupracuje přímo s OECD)<sup>271</sup> a je také jednou z možných odpovědí na sociální problém rostoucího předlužení českých domácností. Má proto dobrou odezvu u odborné i laické veřejnosti. Zcela bezproblémová je agenda obecné, resp. funkční gramotnosti, tedy vzdělávací politiky (Strategie vzdělávání České republiky do roku 2020),<sup>272</sup> která naplňuje všechny podmínky a je stabilní a rozvinutou agendou.

Oproti tomu například agenda zavádění eura<sup>273</sup> splňuje pouze podmínku (1), protože vyplývá z mezinárodních závazků, nicméně nemá oporu ani ze strany politické reprezentace, ani ze strany veřejnosti či některé ze zájmových skupin. Podobně se to týká agendy zavádění školního (návrh zákona o finanční pomoci studentům vysokých škol),<sup>274</sup> kde se jednalo o politický zájem, který ale neměl podporu odborné, natož laické veřejnosti, ani nevyplýval z mezinárodních závazků nebo nenavazoval na nadnárodní politiky.

Agenda digitální gramotnosti (Strategie digitální gramotnosti pro období 2015 až 2020,<sup>275</sup> naplňuje podmínky (1) a (3), protože jednak reaguje na mezinárodní politiky a dále má aktuálně silnou podporu politické reprezentace.<sup>276</sup> Její plná implementace je nejen vysoce pravděpodobná, ale je současně příležitostí, jak řešit a posunout agendu gramotnosti informační. Ta totiž naplňuje pouze podmínku (1), a to jen do určité míry (viz aktivity UNESCO).<sup>277</sup> Nemá přitom oporu v žádné silné zájmové skupině či politické reprezentaci a odborníci zapojení do rozvoje informační gramotnosti alespoň zatím nedokázali **srozumitelně vysvětlit laické veřejnosti či politické reprezentaci, proč je informační**

---

<sup>271</sup> Viz případová studie 2.

<sup>272</sup> Viz doplňující případová studie 1.

<sup>273</sup> Viz doplňující případová studie 3.

<sup>274</sup> Viz doplňující případová studie 4.

<sup>275</sup> Viz doplňující případová studie 2.

<sup>276</sup> Podobně se do vzdělávacích osnov pro základní školy bez většího povšimnutí veřejnosti dostaly v roce 2013 kompetence týkající se obrany státu a role ozbrojených sil, vč. zahraničních misí, viz <http://www.novinky.cz/veda-skoly/318911-do-skolnich-lavic-se-vrati-branna-vychova.html>. Na Ministerstvu obrany k tomu vznikla příručka Příprava občanů k obraně státu, viz [http://pokos.army.cz/sites/pokos.army.cz/files/dokumenty/zakladni-stranka/prirucka\\_pokos\\_pro\\_zs\\_-\\_text.pdf](http://pokos.army.cz/sites/pokos.army.cz/files/dokumenty/zakladni-stranka/prirucka_pokos_pro_zs_-_text.pdf). V tomto případě šlo rovněž o naplnění podmínek (1) a (3). Jako kombinaci naplnění podmínek (2) a (3) pak můžeme vnímat již dříve zmíněnou iniciativu Tabák a právo a agendu zákazu kouření v restauracích, srov. pozn. 103.

<sup>277</sup> Srov. kapitulu 4.1.

**gramotnost důležitá** a jaké následky má její nedostatečná úroveň, tedy nabídnout řešení nějakého sociálního (resp. veřejněpolitického) problému.

Z hlediska informační gramotnosti se znovu podívejme na svobodný přístup k informacím. Koncept svobodného přístupu k informacím je plně implementován ve všech fázích. To, že na veřejněpolitické a legislativní úrovni není rozpoznán a uznán význam úrovně informační gramotnosti, ale způsobuje, že **svobodný přístup k (veřejným) informacím nemá svou reálnou protiváhu v tom, v jaké podobě jsou veřejné informace poskytovány**. S ohledem na zásady legální licence a enumerativnosti veřejnoprávních pretenzí<sup>278</sup> je úroveň vzdělání, jakou stát může po občanovi požadovat, dána limity povinné školní docházky, což se vztahuje i na úroveň informační gramotnosti. Neexistence standardů informační gramotnosti (podobně jako existují například standardy finanční gramotnosti občana)<sup>279</sup> na úrovni povinné školní docházky znamená, že není ani rámcově regulován způsob, jakým veřejná správa s občany komunikuje, což může vést k **záměrnému poskytování nesrozumitelných informací**. Tomu aktuálně brání pouze ustanovení občanského zákoníku (zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění zákona č. 460/2016 Sb.): „Má se za to, že každá svéprávná osoba má rozum průměrného člověka i schopnost užívat jej s běžnou péčí a opatrností a že to každý od ní může v právním styku důvodně očekávat“ (§ 4 odst. 1). Obecněji pak můžeme případ tohoto konkrétního zákona vztáhnout na celý systém práva – jazyk práva je většinou lidí nesrozumitelný a žádá si výklad odborníka.<sup>280</sup> Vzhledem k tomu, že se jedná o základní úpravu společenských vztahů v daném státě a vůbec schopnost demokratické participace občana,<sup>281</sup> je malý **veřejný zájem na rozvoji informační gramotnosti ve vztahu k veřejným informacím kritický**. Existence určitého standardu informačních

---

<sup>278</sup> Srov. úvodní část kapitoly 3.

<sup>279</sup> Viz případová studie 2; standardy definované v rámci projektu SEKO jsou dostupné na <http://www.zivot-bez-dluhu.cz/index.php?art=2400>.

<sup>280</sup> Například JUDr. Hana Marvanová v rozhovoru pro Český rozhlas v březnu 2017 uvádí: „Když platí pravidlo, že neznalost zákona neomlouvá, tak dva miliony právních norem nikdo znát nemůže. To pravidlo se tak nedá aplikovat (...). Právo by mělo být přístupné každému.“ Viz [http://www.rozhlas.cz/plus/interviewplus/\\_zprava/v-soucasnem-ceskem-pravu-se-nelze-vyznat-chyby-resime-novelami-tvrdi-hana-marvanova--1710062](http://www.rozhlas.cz/plus/interviewplus/_zprava/v-soucasnem-ceskem-pravu-se-nelze-vyznat-chyby-resime-novelami-tvrdi-hana-marvanova--1710062). Iniciativy za zjednodušení právního jazyka působí zejména v zahraničí, například Let's simplify legal jargon (USA), viz [https://www.ted.com/talks/alan\\_siegel\\_let\\_s\\_simplify\\_legal\\_jargon](https://www.ted.com/talks/alan_siegel_let_s_simplify_legal_jargon), nebo Plain English Campaign (UK), viz <http://www.plainenglish.co.uk>. U nás se zpřístupňováním práva laické veřejnosti zabývá projekt Street Law, viz <http://streetlaw.eu>. Vznikl v roce 1972 na Georgetown University, na Právnické fakultě Univerzity Karlovy jej propaguje a od roku 2009 vede JUDr. Michal Urban, Ph.D. Podle něj se totiž právní vzdělávání zaměřuje na práci se znalostmi, méně pak s dovednostmi a ještě méně s hodnotami (srov. pozn. 28). Street Law všechny tři oblasti propojuje, právníky učí respektu k právu, úctě ke spravedlnosti a dodržování profesní etiky. Veřejnosti nabízí v rámci cyklu Právo pro život semináře na různá prakticky zaměřená a přístupným způsobem podaná témata. Nejnověji jsou nabízeny také v českých věznicích, viz <http://www.novinky.cz/veda-skoly/433053-pankracti-vezni-se-uci-pravo.html>. Existují i další projekty, mezi nimi například Právo v kavárně, viz [www.pravovkavarne.cz](http://www.pravovkavarne.cz).

<sup>281</sup> S výhradou, že některá práva a povinnosti náleží i těm, kdo nejsou občany, nebo naopak občanům mimo území státu, viz kapitolu 3.4.



kompetencí by ale stále mohla vzniknout v souvislosti s rozvojem digitální gramotnosti, která se jistě promítne do rámcových vzdělávacích programů na všech úrovních. Je to vysoce aktuální agenda s možností přesahu do rozvoje gramotnosti informační. Nezájem veřejnosti i politické reprezentace by pak mohl pomoci překonat **srozumitelný a podložený argument, který význam informačního vzdělávání ozřejmí.**<sup>282</sup> A tím by mohlo být právě **efektivnější uplatňování práv garantovaných Ústavou České republiky a zodpovědnější přístup k povinnostem daných právním řádem.**

---

<sup>282</sup> Srov. úvodní část kapitoly 3 a úvodní část kapitoly 4. Zde je ještě třeba podotknout, že právo termíny srozumitelnost a přiměřenost zná. Například zmíněná úprava (svobodný přístup k informacím) srozumitelnost zmiňuje, pouze však na straně žádosti. Srozumitelnost informací je zmiňována v jiných (zpravidla novějších) úpravách [srov. například článek 4 odst. 2 směrnice Evropského parlamentu a Rady (EU) 2015/2302 ze dne 25. 11. 2015, která se týká cestovních služeb (současně je to upozorněním, že u nás platí nejen české, ale také unijní právo a ratifikované mezinárodní smlouvy, taková analýza je však nad rámec této práce)], ne však s ohledem na to, komu, tedy na jaké úrovni, mají být informace srozumitelné a co je vlastně přiměřený způsob podání. To zatím nevymezila ani judikatura. Zde je předložen návrh, kde a jak takovou úroveň případně hledat – a je to současně další oblastí k případnému dalšímu výzkumu, resp. detailní právní analýze.

## 5 Výzkumná část

Výzkumná část práce je postavena na **kvalitativní výzkumné strategii**, která je vhodná pro zkoumání a hlubší pochopení jednoho jevu či procesu, k vytvoření celistvého a komplexního obrazu předmětu výzkumu. Kvalitativní výzkum často nepočítá jen se standardizovanými metodami získávání dat. Používanými metodami sběru dat jsou například pozorování, dotazování formou částečně strukturovaných nebo nestrukturovaných rozhovorů, analýza textů a dokumentů. Mezi výhody kvalitativního výzkumu patří zkoumání jevu či procesu v přirozeném prostředí, získání hloubkového vhledu do případů a možnost jejich popisu. Nevýhodou této výzkumné strategie je možnost ovlivnění výsledků preferencemi výzkumníka a omezená možnost zobecnění výsledků, například pro jiné podmínky a prostředí. „Výzkum, ať je kvalitativní, nebo kvantitativní, může být popisný nebo explanační nebo obojí. (...) žádná [metoda] není nutně lepší než ta druhá“ (Punch 2008:56–57). Kvalitativní výzkum se zabývá informacemi, které umožňují poznat zkoumaný jev nebo proces důkladně, nejde tu o rozsah výskytu, frekvenci nebo intenzitu zkoumaného jevu. Politiky jednak jako samotné dokumenty, ale pak také proces jejich tvorby a implementace, jsou jedinečné jevy a například frekvence jejich výskytu je irelevantní – úspěšnost existující politiky se touto frekvencí výskytu v žádném případě neměří. Rozhodnutí, zda kvalitativní nebo kvantitativní výzkum spočívá v tom, jestli se „zaměřovat na měření počítání a testování formálně stanovených hypotéz, nebo na interpretaci významu událostí, záležitostí, názorů s cílem dosáhnout porozumění“ (Bawden, Robinson 2012:305).

Rozdílem mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem, resp. vhodností užití druhého, se zabývá rovněž veřejná politika<sup>283</sup> v rámci své metodologie. Mezi mnoha jinými proměnnými jako hlavní účel kvantitativního výzkumu je uvedeno testování teorie, zatímco u kvalitativního výzkumu se jedná o **vybudování teorie**. Ke kvalitativnímu výzkumu se přidává osobní pohled, malý vzorek, literární styl popisu a další (Nekola, Ochrana, Veselý 2008:150). Výzkumný design je rozlišen na průřezový design, longitudinální design, experimentální design a případové studie. Charakteristikou longitudinálního designu je sběr dat po delší časové období a obvykle opakovaně v různých okamžicích, přičemž opakované dotazování není nutnou podmínkou, protože informace mohou být získávány i retrospektivně (Nekola, Ochrana, Veselý 2008:151).

Ve výzkumné části se jedná o **případové studie s longitudinálními prvky** dvou koncepčních dokumentů (z oblasti informačního a finančního vzdělávání), které jsou doplněny o několik dílčích srovnávacích

---

<sup>283</sup> Viz kapitolu 3.3.

studií [Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Strategie digitální gramotnosti na období 2015 až 2020, Národní plán zavedení eura a nakonec (nikdy nerealizovaný) návrh věcného záměru zákona o finanční podpoře studentů vysokých škol]. Případové studie se týkají koncepčních dokumentů, nicméně zcela zásadně stojí na sítích aktérů a jejich konání či nekonání v průběhu času. „Případová studie je intenzivním studiem jednoho případu – tedy jedné situace, jednoho člověka, jednoho problému. Případová studie je metoda veskrze kvalitativní, neboť dokáže dokonale splnit základní cíle kvalitativního výzkumu – zkoumá současné fenomény do jejich hloubky v jejich skutečném kontextu, zvláště v případě, kdy nejsou hranice mezi fenoménem a jeho kontextem zcela jasné“ (Yin 2009:18). „Případová studie je plnohodnotnou výzkumnou strategií (Yin 2009). Právě Robert Yin se dlouhodobě věnuje propracování metodiky případové studie tak, aby její výsledky odpovídaly vědeckým standardům a požadavkům“ (Nekola, Ochrana, Veselý 2008:152). Pro případové studie jsou typickými metodami nestrukturované rozhovory a pozorování (zúčastněné nebo nezúčastněné, skryté nebo zjevné), pro longitudinální studie jsou typické dotazníky, rozhovory a pozorování. Případové studie mezi výzkumnými metodami informační vědy zmiňují také David Bawden a Lyn Robinson (Bawden, Robinson 2012:308). Longitudinální typ studie je druhem výzkumného šetření, který sleduje proměnné v dlouhém časovém horizontu. V některých případech to může být až několik dekád. Používá se zejména (ale nejenom) při sledování sociálních skupin nebo jednotlivců. Ukazuje vývoj ukazatelů a je vhodný tam, kde se sledovaný subjekt v čase přirozeně proměňuje. Jedním ze tří hlavních typů těchto studií jsou retrospektivní studie, v nichž se vychází z údajů a dat dostupných zpětně (Cherry 2015). Longitudinální charakter případových studií se zde projevuje zejména v jejich časovém horizontu (který má sám o sobě vypovídací hodnotu jako ukazatel případného úspěchu či neúspěchu politiky) a pokusem zachytit výrazné milníky. Případové studie jsou mezi sebou porovnávány na základě stanovených kritérií. Nastavení parametrů umožňuje kromě hlubokého vhledu také zajímavé srovnání, **srovnávací analýza** je tu jednou z doplňujících metod zkoumání případových studií. Ucelený a komplexní pohled na proces tvorby a implementace koncepčních dokumentů se vztahem k informační gramotnosti, resp. informačnímu vzdělávání, které výrazně ovlivňují fungování vzdělávacích aktivit u nás, je současně využitelným předpokladem pro vytvoření metodiky zobecňující použité kroky, zkušenosti a postupy.

Při přípravě případových studií bylo postupováno podle tzv. **zakotvené teorie** (grounded theory), která ponechává dostatek volnosti zkoumanému jevu a jeho interpretaci, objevuje v datech rozvíjející se vzory – a umožňuje navíc ze získaných dat, přičemž jednou z možností je retroaktivní analýza, formulovat teorie. Teprve při důkladném zkoumání uvedených případových studií se podařilo vysledovat **teoretický předpoklad vln evoluce gramotností** do praktického života (nejprve skrze

formulaci odborného konceptu, poté politiky jako výrazu veřejného zájmu a následně zavedení do systému norem).<sup>284</sup> Podle Institute for Grounded Theory by **výzkumná otázka měla být formulována tak, aby nechala dostatek volnosti** k pečlivému prozkoumání jevu. Postupným sběrem a analyzováním dat je **přeformulována** tak, aby se její záběr zužoval. Popis teorie je doplněn slovy jednoho z jejích zakladatelů B. G. Glasera „Zakotvená teorie je jednoduše objevování rozvíjejících se vzorů v datech. (...) Je to utváření teorií z dat.“<sup>285</sup> Glaserův přístup používá jakákoliv data – tedy nejen kvalitativní formu v podobě pozorování a rozhovorů, ale také průzkumy, statistické analýzy a „cokoliv přijde výzkumníkovi při sledování cíle do cesty“. To vše může být použito ke srovnávací analýze stejně tak dobře jako odborná literatura či beletrie. „Důležitá je schopnost výzkumníka rozlišit na první pohled nevýrazné skutečnosti, které nesou analytickou hodnotu“ (Hájek 2016). Konfigurace vztahů se utváří v průběhu zkoumání. Mezi zdroje informací přitom patří i osobní a profesní zkušenosti výzkumníka. „Vědecké informace nejsou sumou všech informací (...). Mimo jakoukoliv pochybnost existuje mnoho důležitých, avšak neorganizovaných informací, které nejspíše nemohou být považovány za vědecké ve smyslu znalosti obecných zákonů, jsou to informace o konkrétních okolnostech času a místa“ (Hayek 1945).

Kategorie (či kritéria) hodnocení vycházejí ze samotných dat (Wildemuth, Zhang 2009:2). Kategorie mohou být derivovány ze tří zdrojů: data, předchozí související studie a existující teorie. Z dat jsou vyvozovány induktivně – tedy od **konkrétních případů k obecným závěrům**, nikoliv deduktivně. Přitom je vhodné použít srovnávací analýzu, která umožňuje rozpoznat a pochopit rozdíly mezi jednotlivými případy (Wildemuth, Zhang 2009:4). Zakotvená teorie dobře podporuje systémový přístup, který s prolíná celou prací, protože postupně rozkrývá vzájemné souvislosti jednotlivostí zkoumané problematiky a vede ke krystalizaci výzkumné otázky. Hypotézy se mají ve výzkumu používat, je-li to vhodné, a ne z povinnosti a automaticky“ (Punch 2008:47). Protože popisy jednotlivých případových studií byly již několikrát uceleně publikovány,<sup>286</sup> jsou kritéria nastavena v souladu se zakotvenou teorií až následně a nově je tak de facto strukturují, ovšem v souladu s výzkumnou otázkou: Jak nastavit efektivní metodiku tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání, která by vedla k překonání dosavadních neúspěchů na národní úrovni a byla současně uplatnitelná (při zachování potřebné přiměřenosti) na tvorbu koncepcí různých úrovní, zaměření i cílů pro různé organizace či zájmové skupiny?<sup>287</sup>

---

<sup>284</sup> Viz kapitolu 4.4.

<sup>285</sup> What is Grounded Theory? Institute for Grounded Theory [on-line], 2016, dostupné na <http://www.groundedtheoryonline.com/what-is-grounded-theory>.

<sup>286</sup> Zejména Dombrovská 2010, srov. pozn. 293.

<sup>287</sup> Srov. kapitolu 1.

Nejprve je však nutné od sebe odlišit pojmy **metoda, metodika a metodologie**. „Někteří (...) používají tyto pojmy zaměnitelně, ovšem je zde určitý rozdíl. Metodologie je souhrn metod určité vědy, nauka o různých metodách. Předmětem zkoumání metodologie je studium metod a vědeckých postupů. Oproti tomu metoda představuje soustavný postup, který v dané oblasti vede k cíli, v ideálním případě nezávisle na schopnostech toho, kdo ho provádí; metoda je souhrn pojmů, nástrojů a pravidel. Metodika je pak určité schéma určující postup provádění odborné činnosti“ (Zima 2016). Protože výstupem této části je **metodika tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání** na různých vzdělávacích úrovních, stupních či dokonce institucích, je třeba říci, že v rámci této metodiky mohou být buďto užity, nebo naopak doporučeny jednotlivé metody z relevantních oborů v rámci jejich metodologie. Užití konkrétní metody ale neznamená nutně její doporučení v metodice a naopak. Například analýzu sítě klíčových aktérů jako metodu nebo kvantitativní průzkum cílových skupin, které jsou v rámci metodiky doporučeny, každá zájmová skupina, resp. tvůrce nebo skupina tvůrců dané politiky zpracovává za jiných okolností, z jiných zdrojů a dochází k jiným výsledkům v různých obdobích – pro takové doporučení stačí, že byla v rámci případové studie vysledována aplikace metody,<sup>288</sup> nebo by její aplikace byla naopak přínosná, pokud by zatím užita nebyla, což je doloženo relevantní literaturou.<sup>289</sup> Není účelem této práce vypracovávat obsažný dokument pro (a za) konkrétní zájmovou skupinu, metodika by naopak měla sloužit jako **podklad s co nejširším uplatněním**. Metodika tvorby koncepcí v oblasti informačního vzdělávání navíc reflektuje předpoklad evoluce gramotností, proměňuje se tedy podle fáze, ve které se konkrétní politika nachází.<sup>290</sup> To může nad rámec obvyklého návodu či postupu tvorby koncepčního dokumentu navíc nabídnout **odpověď na otázku, proč se v určité (a jaké) fázi nedaří politiku prosadit** a jak případné potíže překonat, což se informačního vzdělávání přímo dotýká.

Rozbor relevantních dokumentů z oblasti informačního (a částečně finančního) vzdělávání je nastíněn v kapitole 4, jednotlivé metody vhodné pro tvorbu a implementaci relevantních politik v kapitole 3, koncepční rámec (kontext) celé agendy pak v kapitole 2. V souladu se zakotvenou teorií až nutnost nastavit kritéria pro zkoumání případových studií umožnila sledovat zkoumané dokumenty také touto optikou a s ohledem na možnost sdílení dobré praxe. Kritéria tvoří záchytné body, kterou zkoumané jevy strukturují. V případě gramotností a souvisejících agend je tato kritéria nutno hledat jednak v dokumentech, které už popisují případové studie podobného charakteru nebo se zabývají sdílením dobré praxe, a dále samotných koncepčních dokumentech. Teoretická a výzkumná část se tu přímo

---

<sup>288</sup> Viz případové studie 1 a 2.

<sup>289</sup> Viz kapitolu 3.3.

<sup>290</sup> Viz dále kapitolu 5.4.

prolínají. Evoluce (jiných) gramotností či agend může být inspirací a návodem, jak dále postupovat v případě informační gramotnosti, resp. informačního vzdělávání.

Pro stanovení kritérií má zásadní význam dokument OECD/INFE High-Level Principles on National Strategies for Financial Education (OECD/INFE 2012). Aktivita OECD na poli finančního vzdělávání se datují zhruba od roku 2005, kdy byly představeny první principy finančního vzdělávání. V letech 2005 až 2009 byly rozpracovány do dílčích oblastí, například pro oblast zajištění na stáří nebo pojištění. V letech 2011–2012 byly jako výsledek práce expertní skupiny představeny principy pro tvorbu národních strategií a pokyny pro úpravu vzdělávacích programů škol, které jsou klíčovou inspirací pro tvorbu metodiky v oblasti informačního vzdělávání. Podobný dokument v oblasti informačního vzdělávání s autoritou nadnárodní organizace a skutečným praktickým uplatněním v existujících a funkčních sítích aktérů nebyl zjištěn, a to i přes určité snahy zejména na půdě UNESCO.<sup>291</sup>

Pro tvorbu národních strategií tedy OECD doporučuje postupovat zhruba následovně (upraveno – pozn. aut.):

- I. **Definice, rozsah a účel** – řešení na národní úrovni vyžaduje koordinovaný rámec nebo program, který uznává důležitost finančního vzdělávání, ideálně skrze legislativu, zapojuje a spojuje různé klíčové aktéry pod vedením koordinační role, stanovuje akční plán a nabízí vedení jednotlivých programů tak, aby se naplňoval národní cíl.
- II. **Přípravná fáze**
  - A. Mapování a evaluace existujících iniciativ – existující programy, iniciativy, relevantní výzkum, literatura a mezinárodní studie.
  - B. Posouzení potřeb obyvatel a hlavních cílů politiky – průzkumy potřeb, marketingové průzkumy, panely a focus groups, nastavení indikátorů, resp. standardů.
  - C. Konzultace – koordinace klíčových partnerů.
  - D. Povědomí a komunikace na národní úrovni – oficiální zahájení a podpora rozvoje tématu, včetně komunikace (i průběžných) výsledků.
- III. **Řídící mechanismus a role klíčových aktérů**

---

<sup>291</sup> Srov. kapitolu 4.1 (zejména Lau 2006:23-26). Guidelines On Information Literacy For Lifelong Learning, které Jesus Lau v roce 2006 připravil, nejsou z metodologického hlediska zcela koncepční. Zaměřují fáze s metodami (například analýza silných a slabých stránek, formulace vize) apod. Jakkoliv jsou pro tvorbu koncepce pro oblast informačního vzdělávání použitelné, metodika OECD je přece jen mnohem více propracovaná, reálně ji používají konkrétní instituce (například Ministerstvo financí) a s ohledem na propojení agend informačního a finančního vzdělávání byla nakonec jako reprezentativní zvolena práva tato.

- A. Řízení a řídicí role – široce uznávaná, nezávislá a respektovaná organizace nebo řídicí schéma, která bude uvedena na národní úrovni; může se jednat o existující nebo nově vytvořenou strukturu podporovanou napříč klíčovými aktéry.
- B. Koordinace a role klíčových aktérů – mezisektorová spolupráce koordinovaná na národní úrovni zahrnuje (1) orgány veřejné moci (různých úrovní), (2) soukromý sektor, a (3) občanský sektor a mezinárodní instituce.

**IV. Mapa (akční plán)** – dostatečně flexibilní a současně na jednotlivé úrovně zaměřený akční plán definuje klíčové priority, cílové skupiny, posouzení dopadů (indikátory) a zdroje nutné k realizaci politiky.

- A. Společně definované cíle a priority – je důležité, aby se na základních, realistických a měřitelných cílech a prioritách shodli všichni klíčoví aktéři, kteří si zároveň definují krátkodobé, střednědobé i dlouhodobé milníky implementace dané politiky.
- B. Cílové skupiny – hlavní cílové skupiny je nutné dobře vymezit a také dobře popsat s ohledem na to, že specifické sílové skupiny mají specifické potřeby.
- C. Posouzení celkových dopadů – identifikace nástroje k vyhodnocení dopadů, například průzkumy a intervaly jejich opakování.
- D. Zdroje – nutné k zabezpečení implementace.

**V. Implementace a evaluace programů**

- A. Metody a nástroje dosažení cílových skupin – škála metod a nástrojů, které jsou vhodné pro různé cílové skupiny i obyvatelstvo jako takové, pravidelná podpora finančního vzdělávání, adekvátní příprava vzdělavatelů a poskytovatelů finančního vzdělávání, příprava cílené regulace (včetně právní), standardů a kodexů.
  - a. Cílené a cílovým skupinám a jejich potřebám přizpůsobené nástroje – mj. široce pojaté i cílené kampaně s cílem zvýšit povědomí, portály a on-line nástroje a další nástroje, například brožury, workshopy, semináře, poradenská centra.
  - b. Kvalita a načasování – finanční vzdělávání má ovlivnit spotřebitelské chování spíše než zvýšit rozsah jejich finančních znalostí, spolu s tím je třeba vzít v úvahu nejvhodnější načasování (životní situace nebo role), kdy je dopad učení nejúčinnější.
  - c. Vzdělávání vzdělavatelů – včetně těch, kteří vzdělávají nepřímo, tedy médií, úředníků veřejné správy, zaměstnavatelů apod.
  - d. Licencování a certifikace – programů s ohledem na jejich nezávislost.
  - e. Přímá podpora.

B. Dopad a proces evaluace programů – monitorování a vyhodnocování jednotlivých programů a jejich celkového dopadu v souhrnu (OECD/INFE 2012).

Koncepce informační gramotnosti na vysokých školách v České republice<sup>292</sup> obsahuje v příloze 3 Modelový akční plán přípravy projektu informačního vzdělávání. Protože v době vzniku koncepce v podstatě odrážel podobné záměry jako principy OECD, na mnohem nižší úrovni a s velmi omezeným dopadem ukazuje snahu zachytit modelové fáze vzniku koncepce v oblasti informačního vzdělávání.

Komise IVIG (jako překladatel koncepce) tedy doporučuje postupovat následovně:

- stanovení cíle projektu,
- definice cílové skupiny,
- identifikace partnerů projektu,
- excerpce výchozích dokumentů,
- návrh postupu,
- personální zajištění (Koncepce informačního 2008).

Pro zkoumání případových studií a jejich vzájemné srovnání bude v souvislosti s výše uvedeným sledována následující struktura, která je mírně upravena na základě již publikovaných<sup>293</sup> popisů dále zkoumaných případových studií, ale primárně vychází z metodiky OCED:

- (1) **RÁMOVÁNÍ** – definice problematiky, rozsah a účel, a institucionální zajištění,
- (2) **MAPOVÁNÍ** – mapování a evaluace existujících iniciativ, posouzení skutečných potřeb cílových skupin, konzultace potenciálních i klíčových aktérů, povědomí s zkoumané problematice,
- (3) **SÍŤOVÁNÍ** – vytváření sítě klíčových aktérů a řídicího mechanismu problematiky, spolupráce na úrovni veřejné politiky a legislativy (dosažení určité úrovně),
- (4) **PLÁNOVÁNÍ** – nastavení plánu, koncepce nebo procesu vedoucího k implementaci řešení problematiky (definice cílů, priorit a určení cílových skupin a jejich potřeb, posouzení dopadů, zajištění zdrojů),
- (5) **IMPLEMENTACE A EVALUACE** – konkrétní aktivity a jejich vyhodnocení vzhledem k akčnímu plánu, realizace navrženého řešení na požadované úrovni.

---

<sup>292</sup> Viz případová studie 1.

<sup>293</sup> Obě hlavní případové studie (1 a 2) byly v různé míře opakovaně publikovány, viz vlastní publikační činnost v rámci seznamu použité literatury, zejména Dombrovská 2010.



## 5.1 Případová studie 1 – Koncepce informační gramotnosti na vysokých školách v České republice

Dokument je koncepcí, resp. politikou v oblasti informačního vzdělávání, který byl přijat jako doporučující dokument Asociace knihoven vysokých škol v ČR. Přes svůj omezený dopad a doporučující charakter ovlivnil řadu aktivit vysokých škol na tomto poli, a to zejména díky vlivu zapojených (a tím také vzájemně propojených) odborníků.

Pracovní skupina, která položila základ odborné komisi pro informační vzdělávání a informační gramotnost (Komise IVIG), byla zřízena na počátku roku 2000 jako pracovní orgán Oborové sekce pro vysokoškolské knihovny Rady vysokých škol; i když za úplný počátek lze považovat vypracování Koncepce informační výchovy na ČVUT z roku 1999 či založení elektronické konference Výchova v roce 2000. Po založení Asociace knihoven vysokých škol České republiky v roce 2002 se skupina stala jednou z jejích odborných komisí, od roku 2003 spolupracuje také s Klubem školních knihoven při Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR. Každý z členů komise je dále zapojen v jedné či více institucích, které jsou aktivní v informačním vzdělávání.

Hlavní cíle činnosti pracovní skupiny byly definovány následovně:

- podporovat aktivity vysokoškolských knihoven v oblasti informační výchovy, která přispěje ke zvyšování informační gramotnosti studentů i dalších uživatelů,
- vytvořit zázemí pro pracovníky knihoven, kteří s informační výchovou teprve začínají, usnadnit jim tvorbu jejich koncepce,
- sdílet zkušenosti získané v přípravě i provádění informační výchovy ve všech jejích formách (vstupní instruktáže v knihovnách, přednášky, školení, kurzy, výuka reálná i virtuální, tištěné i elektronické informační materiály),
- přispět k začleňování informační výchovy do učebních programů vysokých škol a být oporou při jednání s akademickými funkcionáři,
- spolupracovat při vytváření on-line kurzů informační výchovy, které budou nejen výukovým zdrojem pro uživatele, ale i modelem pro ty, kdo se touto problematikou zabývají,
- udržovat přehled o stavu informační výchovy a informační gramotnosti na vysokých školách u nás i v zahraničí.<sup>294</sup>

---

<sup>294</sup> Z osobního arch. aut.

Komise IVIG se rozhodla pro definici, resp. **model informační gramotnosti jako systému**, který je složený z jednotlivých komponent, z nichž každé je možné věnovat se zvlášť, a současně je komponentou klíčových kompetencí, které jsou cílovým stavem celého vzdělávacího systému.<sup>295</sup> Komise v definiční práci zohlednila mezinárodní aktivity a dokumenty a navázala na ně.

Přenést své definiční snahy se komisi podařilo i do Státní informační a komunikační politiky z roku 2006, která se oproti původní verzi už netýkala jen gramotnosti počítačové, ale zmiňuje informační kompetence, a to na nejvyšší úrovni. Komise IVIG byla v letech 2005 a 2006 aktivně zapojena do přípravy Státní informační a komunikační politiky<sup>296</sup> v rámci poradního Fóra pro informační gramotnost<sup>297</sup> při Ministerstvu informatiky, které bylo zřízeno v návaznosti na České fórum pro informační společnost.<sup>298</sup> K terminologickým nejasnostem ohledně informační gramotnosti ve státní informační politice ve vzdělávání<sup>299</sup> se vyjadřovali také zástupci oborových institucí, například vedoucí Ústavu vědecko-pedagogických informací a služeb Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně dopisem ze dne 26. února 2001 řediteli příslušného odboru na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy.<sup>300</sup> Podklad pro jednání Fóra pro informační gramotnost na Ministerstvu informatiky, který zahrnoval návrh terminologického rozdělení pojmů, byl členy komise IVIG připraven k 14. 1. 2004.

Po zrušení ministerstva byly další aktivity směrem k informační politice na státní úrovni pozastaveny a přeneseny na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které je začlenilo do klíčových kompetencí ve vzdělávání. S Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy Komise IVIG spolupracovala až do roku 2007, dokud fungoval odbor Státní informační politiky ve vzdělávání. Ačkoliv dnes informační vzdělávání, resp. informační gramotnost už nejsou specificky zmiňovány na úrovni národních politik, působení komise směrem k politické reprezentaci ukázalo možnost dosažení konsenzu, jsou-li nalezeny správné argumenty a zvolen správný způsob podání. V roce 2008 tak například vznikl za podpory centralizovaného rozvojového projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy internetový portál pro rozvoj informační gramotnosti a podporu celoživotního vzdělávání INFOGRAM,<sup>301</sup> na jehož vzniku spolupracovaly tři vysoké školy, a to Česká zemědělská univerzita v Praze jako koordinátor projektu, České vysoké učení technické v Praze a Západočeská univerzita v Plzni.

---

<sup>295</sup> Detailně viz kapitolu 2.6.

<sup>296</sup> Původní odkaz dnes již není platný, zpracování vychází z publikovaných článků, srov. kapitolu 2.6.

<sup>297</sup> Srov. přílohu 5.

<sup>298</sup> Srov. přílohu 6.

<sup>299</sup> Srov. rovněž kapitolu 4.2.

<sup>300</sup> Z osobního archivu aut.

<sup>301</sup> Viz <http://www.infogram.cz>.

Jak bylo téma informační gramotnosti v té době obecně vnímáno, ukazuje ilustrační obrázek – nabídka publikací na podporu státní informační politiky nakladatelství Grada.

**GRADA na podporu státní informační politiky**

Celobarevné publikace edice V rekordním čase jsou určeny začínajícím a nezkušeným uživatelům, aby ukázaly snadnost a jednodušost naprostých základů užívání počítače.

**doporučuje počítač**  
pro každého

**www.grada.cz**

<p><b>7681</b> Začínáme s počítačem Josef Štovík 115x210 mm, 88 stran 79 Kč</p>	<p><b>7684</b> Poznejte vnitřek počítače Jaroslav Horák 115x210 mm, 88 stran 79 Kč</p>	<p><b>7185</b> Tabulky a grafy v Excelu Vladimír Břtza 115x210 mm, 88 stran 79 Kč</p>
<p><b>7602</b> Píšeme ve Wordu Vladimír Břtza 115x210 mm, 84 stran 79 Kč</p>	<p><b>7273</b> Skládáme na počítači Josef Pečínovský 115x210 mm, 84 stran 79 Kč</p>	<p><b>7341</b> Elektronická pošta v Outlooku Rostislav Zedníček 115x210 mm, 88 stran 79 Kč</p>
<p><b>7181</b> Počítáme v Excelu Vladimír Břtza 115x210 mm, 88 stran 79 Kč</p>	<p><b>7128</b> Dokonalější texty ve Wordu Vladimír Břtza 115x210 mm, 88 stran 79 Kč</p>	<p><b>7342</b> Hledáme na internetu Ondřej Šebesta 115x210 mm, 88 stran 79 Kč</p>

Průzkumy úrovně informační gramotnosti realizovala Komise IVIG v letech 2004 a 2005 na několika vysokých školách formou elektronického dotazníku ve spolupráci se sociologem. K vytvoření dotazníku bylo ještě třeba doplnit definici, resp. model informační gramotnosti ideálním cílovým stavem – **Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta**,<sup>302</sup> se kterým se výsledky porovnávaly. Kromě již uvedeného poznatku o vztahu jednotlivých složek informační gramotnosti<sup>303</sup> přinesly průzkumy zjištění, že celková úroveň informační gramotnosti za požadovaným stavem značně zaostává a že kurzy zaměřené na práci s informacemi ji v každém případě zvyšují. Oproti standardům informační gramotnosti vysokoškolského studenta, které v průzkumu vyjadřují ideální stav a tedy 100 procentních bodů, dosahují čeští studenti v průměru pouze 53 procentních bodů. Žádoucí stav je přitom alespoň 70 procentních bodů. Tohoto výsledku dosahují pouze studenti, kteří zamýšlejí ukončit studium s doktorským titulem a kteří v průběhu studia absolvovali v nějaké formě kurz zaměřený na práci s informacemi.

<sup>302</sup> Viz <http://akvs.cz/wp-content/uploads/2016/05/ivig-standardy.pdf>.

<sup>303</sup> Srov. kapitulu 2.6.

Důvody, které si Komise IVIG pro provádění těchto průzkumů stanovila, znějí:

- chceme argumenty pro vedení školy (...),
- chceme základ, z něhož budeme vycházet (...),
- chceme zjištění, které lze předložit tvůrcům státní informační politiky ve vzdělávání,
- chceme sledovat vývoj stavu informační gramotnosti opakovaným prováděním průzkumu (...).<sup>304</sup>

Obecně (podle výsledků z původních průzkumů) platí, že informační gramotnost se zvyšuje se stupněm studia (kterým student plánuje své studium zakončit) a je vždy vyšší u těch, kteří absolvovali kurz zaměřený na práci s informacemi. Kurz práce s informacemi absolvovalo 23 % respondentů všech fakult a téměř tři čtvrtiny z těchto studentů ho považují za důležitý. Studenti technických směrů mají výrazně vyšší numerickou gramotnost ve srovnání se studenty směrů humanitních. Naopak ICT gramotnost je víceméně shodná u studentů všech fakult. Zda se jedná o studenta či studentku, přitom u celkové informační gramotnosti nehraje významnou roli. Rozdíl se projevuje jen u jednotlivých složek (u ICT gramotnosti a numerické ve prospěch studentů, u literární gramotnosti ve prospěch studentek). Průzkum prokázal korelace mezi jednotlivými složkami informační gramotnosti. ICT gramotnost tvoří základ ostatním složkám informační gramotnosti (ti, kdo mají vyšší ICT gramotnost, mají vyšší i ostatní gramotnosti). ICT je významným nástrojem pro práci s informacemi. Nadto průzkum prokázal, že ICT gramotnost není pro vysokoškolské studenty problém. Nízké hodnoty jsou zaznamenány především u gramotnosti literární a dokumentové (se kterými pak koreluje také gramotnost jazyková). Je tu však nutno dodat, že průzkumy byly uzpůsobeny především na využívání informačních zdrojů knihoven. Komise také opakovaně uskutečnila průzkumy zjišťující nabídku a stav informačních vzdělávacích aktivit na vysokých školách. Průzkum prokázal, že kurzy zaměřené na práci s informacemi i zasazení principů práce s informacemi do odborných kurzů jsou jedním z řešení, jak celkovou úroveň informační gramotnosti zvýšit. Výše uvedené cíle se podařilo uspokojivě naplnit, a to s ohledem na vytvoření koncepce (viz dále) i jako základ pro budoucí srovnání, nicméně tvůrcům vzdělávacích politik závěry předloženy nebyly. Výzkum byl v roce 2015 zopakován.<sup>305</sup>

---

<sup>304</sup> Z osobního archivu aut.

<sup>305</sup> Podle dostupných informací se jeho závěry zásadně neliší, resp. nemění dosavadní pojetí a přístup Komise IVIG. Srov. pozn. 83. Viz [http://ecil2016.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/ecil2016\\_abstracts.pdf](http://ecil2016.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/ecil2016_abstracts.pdf), resp. <http://ecil2016.ilconf.org/wednesday-12th-morning-session>.

Historie **odborných seminářů s mezinárodní účastí** s názvem Informační vzdělávání a informační gramotnost v teorii a praxi vzdělávacích institucí (semináře IVIG) se datuje od roku 2003.<sup>306</sup> V témže roce se pod záštitou UNESCO konalo v Praze mezinárodní setkání k tématu informační gramotnosti ILME (Information Literacy Meeting of Experts).<sup>307</sup> Výstupem setkání byla tzv. Pražská deklarace<sup>308</sup> s podtitulem Směrem k informačně gramotné společnosti, která byla na prvním semináři IVIG představena české odborné veřejnosti.<sup>309</sup> Seminář se od té doby koná každoročně a také pokaždé hostí přednášejícího ze zahraničí. Zmíněný dokument v sobě koncentroval poznatky a zkušenosti nejvýznamnějších expertů, kteří v té době na téma informační gramotnost publikovali. Není nijak objevený svým obsahem jako spíše vahou osobností a institucí, které jej podpořily. Dnes už je text v podstatě naplněn nebo překonán. Nejvýznamnějším zůstalo zařazení problematiky informační gramotnosti do programu OSN Dekáda gramotnosti a program UNESCO s názvem Training-the-Trainers in Information Literacy, který byl realizován v letech 2008 a 2009 a jehož cílem byla příprava informačních profesionálů, kteří se měli podílet na zvyšování informační gramotnosti v praktické výuce. V České republice jsou dva držitelé certifikátu z tohoto programu<sup>310</sup> a získané poznatky byly zúročeny jednak ve výuce a jednak na odborných seminářích IVIG. Odbornému semináři IVIG předcházela a byla inspirací vzdělávací seminář Informační gramotnost – dovednosti a vědomosti pro život, který od roku 2002 pořádala Moravská zemská knihovna v Brně a na který později navázal Národní seminář informačního vzdělávání, jehož první ročník se konal v roce 2011.<sup>311</sup> Semináře IVIG se také postupně proměňují a v poslední době se zabývají například novými výzvami na poli informačního vzdělávání, a to například elektronickým vzděláváním a využíváním nových nástrojů ve výuce. Za zmínku také stojí spolupráce s konferencí INFORUM. V roce 2002 se právě díky konferenci INFORUM obohatilo pojetí informačního vzdělávání o nový pohled z veřejně politické praxe a mezioborová spolupráce pak pokračovala.<sup>312</sup> Vrcholem spolupráce pořadatelů odborného semináře IVIG a konference INFORUM

---

<sup>306</sup> Zpočátku byla spolupořadatelem také Společnost pro rozvoj informační gramotnosti, která svou činnost ukončila v souvislosti se změnou právní úpravy týkající se činnosti občanských sdružení. Jejím nejzajímavějším projektem byl INFOPOLIS, který zůstal zachován jako podpora výuky předmětů Management Informačních služeb a Marketing informačních služeb (do roku 2014) na Ústavu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a Informační audit (od roku 2014) v Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity, viz <http://www.infopolis.cz>; srov. pozn. 149 a Dombrovská 2013. Srov. rovněž přílohu 10.

<sup>307</sup> Srov. přílohu 8.

<sup>308</sup> Viz <http://knihovna.nkp.cz/NKKR0401/0401019.html>. I s odstupem času je vliv Pražské deklarace v té době zcela zásadní, byla totiž „prvním veřejněpolitickým počinem nadnárodní síly na tomto poli“ (Ponjuan 2010), srov. kapitolu 4.1.

<sup>309</sup> Srov. úvodní část kapitoly 3.

<sup>310</sup> Jednou z nich je přitom aut. Srov. přílohu 7.

<sup>311</sup> Srov. také kapitolu 3.1.

<sup>312</sup> Srov. Dombrovská 2002c a pozn. 49. Příslušný panel tehdy vedl doc. MUDr. Milan Špála, CSc., který měl výrazný a formující vliv na několik generací informačních profesionálů v oblasti informačního vzdělávání

byla podpora semináře IVIG v roce 2007<sup>313</sup> a organizace společného semináře v rámci konference INFORUM v roce 2008.<sup>314</sup> Účast členů komise na nejrůznějších seminářích a konferencích u nás i v zahraničí přispívá k propagaci projektů a aktivit na poli informačního vzdělávání v rámci oboru i mimo něj a naopak organizace seminářů IVIG přispívá k přenášení zkušeností odjinud do českého odborného prostředí. Významným počinem členů Komise IVIG bylo spolupořádání prestižní konference ECIL 2016.<sup>315</sup>

Snahy komise o rozvoj informačního vzdělávání byly v roce 2008 završeny vytvořením **Koncepce rozvoje informační gramotnosti na vysokých školách v České republice**<sup>316</sup> a přijetím této koncepce jako doporučujícího dokumentu Asociace knihoven vysokých škol České republiky. Koncepce určuje jako priority komplexní pojetí práce s informacemi, spolupráci informačních specialistů s pedagogy a zpětný vliv informačního vzdělávání na využívání služeb knihoven. Kromě konkrétních opatření nabízí také modelový plán pro přípravu projektu informačního vzdělávání.

Strategickým cílem Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice je zvýšení úrovně informační gramotnosti vysokoškolských studentů, specifickým cílem pak rozvoj informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR. Mezi další (dílčí) cíle patří posílení spolupráce mezi pedagogy a knihovníky na vysokých školách, začlenění prvků informačního vzdělávání do studijních programů, vývoj nástrojů evaluace informačního vzdělávání, motivace pro tvorbu koncepcí informačního vzdělávání na jednotlivých institucích. Cílovou skupinou jsou studenti bakalářských, magisterských a doktorských programů, vysokoškolští pedagogové a knihovníci, ostatní uživatelé vysokoškolských knihoven. Odpovědnost je určena knihovníkům a pedagogům vysokých škol, zvláště pak vedení vysokých škol. Jako východiska byla identifikována: informační gramotnost jako soubor klíčových kompetencí, charakteristika klíčových aktérů, aktuální veřejněpolitické dokumenty, pilotní průzkum

---

a v roce 2015 byl oceněn mimořádnou cenou konference INFORUM, viz <http://knihovnaplus.nkp.cz/archiv/mimoradne-cislo-2015/informace-a-konference/doc.-mudr.-milan-spala-csc.-nositel-mimoradne-ceny-konference-inforum-2015>.

<sup>313</sup> Viz <http://akvs.cz/wp-content/archiv/ivig/ivig2007.html>; v tomto roce byl hlavním hostem semináře IVIG Ralph Catts, PhD.

<sup>314</sup> Seminář s názvem Měníci se požadavky na výuku a vědomosti pro odborné vzdělávání se konal 27. 5. 2008 a vedl jej opět Ralph Catts, PhD., viz <http://www.inforum.cz/archiv/inforum2008/workshop/#12>.

<sup>315</sup> Viz <http://ecil2016.ilconf.org>; srov. pozn. 83 a 305. Na tomto semináři byl přednesen shrnující příspěvek obsahující závěry přednesené v této práci (Dombrovská 2016). Konání semináře ECIL v Praze pomyslně uzavřelo postupnou práci na systémovém přístupu k informační gramotnosti, která se rozvíjela od Pražské deklarace a prvních českých odborných seminářů na toto téma. V roce 2017 Komise IVIG plánuje velkou revizi koncepčních dokumentů i celkového přístupu, který bude spíše než národní úroveň zaměřen na konkrétní vzdělávací aktivity a akce. Systémový přístup ke gramotnosti zůstává zachován ve finančním vzdělávání a bude inspirací pro přípravu projektů v oblasti zvyšování úrovně gramotnosti právní.

<sup>316</sup> Viz <http://www.ivig.cz/koncepce.html>.

úrovně informační gramotnosti studentů na VŠ. Prioritami jsou komplexní pojetí práce s informacemi, implementace prvků informačního vzdělávání do výuky na vysokých školách, zpětná vazba a vliv informačního vzdělávání na služby knihoven. Ty se promítají do návrhů opatření: implementace standardů informační gramotnosti studenta vysoké školy, efektivní spolupráce aktérů, cílená tvorba vzdělávacích projektů, aktivní propagace informačního vzdělávání, zajištění zpětné vazby pravidelnými průzkumy informační gramotnosti. Modelový akční plán přípravy projektu informačního vzdělávání odráží základní fáze tvorby koncepčních dokumentů: stanovení cíle projektu, definice cílové skupiny, identifikace partnerů projektu, excerptce výchozích dokumentů, návrh postupu, personální zajištění, možnosti financování, evaluace (Koncepte informační 2008).<sup>317</sup>

Do médií mimo odborné kruhy se IVIG dostal v podstatě jen jednou. V září 2005 vyšel poměrně rozsáhlý článek o průzkumu informační gramotnosti v časopise *Ekonom*.<sup>318</sup> Jednalo se ale o výzkum tehdejšího Ministerstva informatiky, který byl výrazně zaměřen na gramotnost počítačovou. Informační gramotnost byla v rámci výzkumu definována jako schopnost rozeznat potřebu informací, umět je vyhledat a efektivně jich využít. Autor článku uvádí, že: „Takto obecně definovaná informační gramotnost je těžko změřitelná. Výzkum ji popisoval jen nepřímo a soustředil se na přesné změření gramotnosti počítačové.“ S takovým závěrem souhlasí také článek v oborovém časopise *Ikaros* (Očko 2005), který ještě dále cituje ze zprávy z výzkumu: „celková úroveň informační gramotnosti je primárně závislá na dosaženém vzdělání, věku, místě bydliště a na celkovém vztahu k informačním technologiím“. Následně v říjnu téhož roku zpravodajský portál *iHned* zveřejnil článek,<sup>319</sup> který informoval o průzkumu informační gramotnosti IVIG a který byl napsán podle tiskové zprávy k semináři IVIG. V budoucnu se pak už téma neukázalo pro média jako nosné a jako téma se také přestalo řešit na veřejněpolitické úrovni. Což se však může změnit v souvislosti s vahou navrhovaného argumentu pro další rozvoj informačního vzdělávání, resp. informační gramotnosti jako veřejného zájmu v souvislosti s ochranou ústavních práv.<sup>320</sup>

Práce komise se dále soustřeďuje na vzdělávací aktivity s využitím nových nástrojů a dále do budoucna na přenos zkušeností z vysokoškolského prostředí do oblasti základního a středního školství. Koncepte informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice je politikou pro určitý segment vzdělávacích institucí, i když původní záměr dosáhnout širšího uplatnění na státní úrovni a později

---

<sup>317</sup> Viz <http://www.ivig.cz/koncepte.html>.

<sup>318</sup> Blažek, P. S počítačem k světým zítřkům. *Ekonom*, 2005, č. 37, s. 38–43.

<sup>319</sup> Průzkum informační gramotnosti rozšířil působnost. *Zpravodajství iHned*, 25. 10. 2005.

<sup>320</sup> Srov. kapitulu 4.4.

vytvoření podobných politik pro základní a střední vzdělávací úroveň se nepodařilo naplnit. V současné době Komise IVIG plánuje aktualizaci koncepce i navazujících standardů.

### Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice – shrnutí

Případová studie 1	Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice <sup>321</sup>
INSTITUCIONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ	Komise IVIG, resp. Asociace knihoven vysokých škol ČR od roku 1999
DEFINICE PROBLÉMU	Definice informační gramotnosti se ustálila okolo roku 2004, aplikace a interakce s dalšími vlivy stále probíhá (například model informační gramotnosti 3D), <sup>322</sup> ale bez výraznějších dopadů. V roce 2017 se očekává revize koncepčních dokumentů Komise.
MAPOVÁNÍ <ul style="list-style-type: none"> <li>• iniciativ</li> <li>• aktérů</li> <li>• dokumentů/politik</li> <li>• výchozího stavu</li> </ul>	Komise zmapovala jak mezinárodní, tak národní aktivity a iniciativy, <sup>323</sup> mapování sítě aktérů provedla v roce 2004. <sup>324</sup> Od té doby se také snažila v rámci sítě aktivně vystupovat, což se projevilo v dílčím vlivu na existující politiky (zhruba do roku 2008). Průzkumy informační gramotnosti proběhly v letech 2004, resp. 2005 a poté v roce 2015.
SÍŤ KLÍČOVÝCH AKTÉRŮ	Komise udržuje i mimo vlastní členy síť klíčových aktérů v rámci seminářů IVIG.
CÍLOVÉ SKUPINY	studenti vysokých škol

<sup>321</sup> Viz <http://www.akvs.cz/komise-iniciativy/komise-ivig>. Popis případové studie byl publikován opakovaně, více viz například příspěvek pro ECIL 2016, resp. kapitola 2, a rovněž vlastní publikační činnost v seznamu použité literatury.

<sup>322</sup> Srov. kapitolu 2.6; model byl rovněž jednou z inspirací pro teoretický předpoklad vln evoluce gramotností, viz kapitolu 4.4.

<sup>323</sup> Viz <http://akvs.cz/wp-content/uploads/2016/05/ivig-doporucena-literatura.pdf>.

<sup>324</sup> Viz <http://full.nkp.cz/nkkkr/NKKR0401/0401007.html>.



IMPLEMENTACE A EVALUACE	doporučující charakter koncepce
Použité metody	sekundární analýza dat, analýza dokumentů, zúčastněné pozorování, nestrukturované rozhovory s klíčovými aktéry
Vlastní zapojení (2002–2014) <sup>325</sup>	spoluautorka koncepce, dále do roku 2014 členka komise IVIG, autorka původní definice informační gramotnosti (diplomová práce obhájená na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy v roce 2001), <sup>326</sup> spoluautorka aktuálně používané verze definice, autorka dalších návrhů (model 3D apod.)
Celková úspěšnost politiky (subjektivní hodnocení)	Navzdory snahám rozšířit záběr koncepce a vytvořit národní politiku, která by akcentovala význam informačního vzdělávání, komise ustoupila i ze spolupráce s významnými klíčovými aktéry na poli veřejné správy. Vznik národní koncepce je nepravděpodobný.

## 5.2 Případová studie 2 – Národní strategie finančního vzdělávání

V letech 2005 a 2006 iniciovalo Ministerstvo financí v rámci své gesce v oblasti ochrany spotřebitele na finančním trhu zájem o oblast finanční gramotnosti, resp. finančního vzdělávání. Vedla k tomu zkušenost ze zahraničí a s mezinárodními projekty.<sup>327</sup> Samotný koncept finančního vzdělávání byl natolik různorodý a roztříštěný, že nejprve vyvstala nutnost se v rámci České republiky shodnout na jedné definici, která by usnadnila spolupráci aktérů a eliminovala překrývání projektů. K tomu byla

<sup>325</sup> Srov. rovněž přílohu 1.

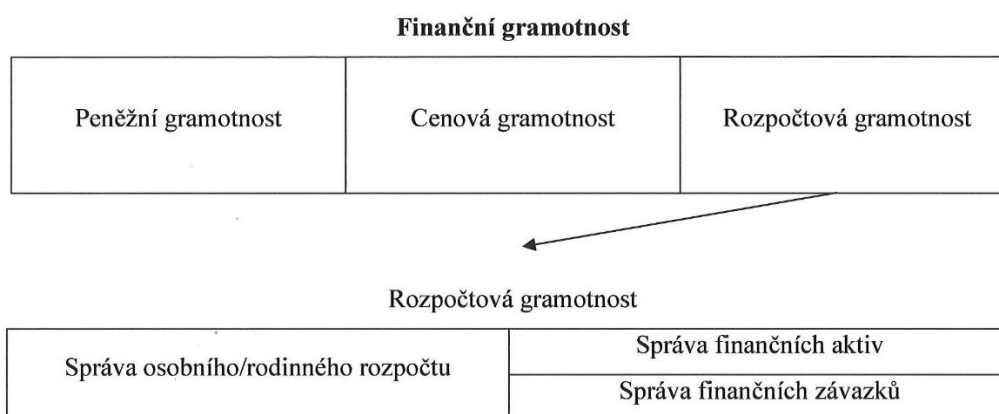
<sup>326</sup> Srov. pozn. 49.

<sup>327</sup> Přehled finančního vzdělávání v zahraničí spravuje příslušný odbor Ministerstva financí, který zároveň garantuje činnost pracovní skupiny pro finanční vzdělávání. Za zmínku stojí například vládou založená Financial Literacy Foundation a ministerstvem školství vytvořený projekt National Financial Literacy Framework v Austrálii, popř. National Strategy on Financial Capability, Velká Británie, nebo National Strategy for Information Literacy, USA.

ustanovena pracovní skupina pro finanční vzdělávání. Ta při Ministerstvu financí funguje dodnes, v počátcích byla personálně propojena s Komisí IVIG. Tento krok se osvědčil, zkušenosti z informačního vzdělávání se hodily i na oblast vzdělávání finančního, ušetřily hledání a nabídky řešení, na kterém se zainteresovaní aktéři byli ochotni shodnout. Zkušenosti jsou proto zpětně přenositelné na oblast informačního vzdělávání a ukazují jeho další možnosti. Za klíčové aktéry jsou přitom především považováni: Ministerstvo financí (hlavní koordinační role), Česká národní banka, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Národní ústav pro informace ve vzdělávání, Ministerstvo průmyslu a obchodu, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerství vnitra, dále profesní sdružení, sociální partneři, občanské iniciativy, vzdělávací instituce a média.

Finanční gramotnost byla opět **definována jako systém**. Skládá se jednotlivých složek (gramotnost peněžní, cenová a rozpočtová) a je zasažena do širšího kontextu gramotnosti ekonomické. Finanční gramotnost byla definována jako „soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní, resp. rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace“ (Národní strategie 2010).<sup>328</sup> Definovány byly také priority finančního vzdělávání: (1) aktivní a zodpovědná účast na finančním trhu, (2) prevence předlužení, (3) zajištění na stáří.

Systémový přístup, který byl převzat z oblasti informační gramotnosti, můžeme sledovat především na modelu finanční gramotnosti, který umožňuje rozpad na jednotlivé kompetence.



Obrázek 10 – Složky finanční gramotnosti (Národní strategie 2010)

<sup>328</sup> Do této definice už zasáhli odborníci na tvorbu vzdělávacích politik, srov. pozn. 31 a 34.

Jako cílové skupiny v rámci finančního vzdělávání dospělých byly definovány

– v rámci životního cyklu:

- děti a žáci (není předmětem zájmu),
- mladí dospělí,
- rodiny s dětmi,
- samostatná domácnost,
- lidé okolo penzijního věku,
- senioři,

(například skupina mladí dospělí byla definována v rozmezí cca 18–25 let; mohou být, ale obvykle nebývají zcela nezávislí na rodičích, nemají stabilní příjmy a vlastní domácnost, znalost práce s internetem, umějí vyhledávat informace a pracovat s adekvátními zdroji informací vč. zahraničních, ve zkratce „nízké úspory“)

– v rámci životních situací:

- předlužené domácnosti,
- skupiny se specifickými potřebami (menšiny, imigranti, bezdomovci apod.),
- skupiny ve specifické situaci (rozvod, nemoc, dědictví apod.) (Národní strategie 2010).

Toto rozdělení na **životní cyklus a životní situace** může být ještě v budoucnu pro oblast informační gramotnosti zajímavé.

Pro klíčové aktéry to znamená, že si v rámci finančního vzdělávání mohou najít své pole působnosti jako tvůrci vzdělávacích aktivit či akcí, nebo jako investoři, resp. donátoři. Celý systém je postaven na dvou pilířích. První se týká školního (počátečního) vzdělávání a bez výjimky jej garantuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy skrze rámcové vzdělávací programy. Zvláštní roli v rámci prvního pilíře hraje Česká národní banka, která si za své bere podporu vzdělávání učitelů. Druhý pilíř, oblast celoživotního (dalšího) vzdělávání, je naopak zcela otevřen soukromým vzdělávacím projektům, na které zájemci mohou získat dotační, resp. grantovou podporu od Ministerstva průmyslu a obchodu. Ministerstvo financí si ponechává expertní roli, v rámci strategie finančního vzdělávání určuje priority finančního vzdělávání. Aby byl jakýkoliv projekt zařazen do finančního vzdělávání, musí především naplňovat zásady odbornosti (úroveň vyučujících), obecnosti (nesmí se jednat o konkrétní produkty)

a zacílení (mít určenou cílovou skupinu). Vymezena je i role dalších aktérů ze státní správy, ale také profesních asociací a zájmových sdružení.

**Pracovní skupina pro finanční vzdělávání** se poprvé sešla 24. 8. 2006. Mezi její členy patřili tehdy mj. zástupci České národní banky, České bankovní asociace a profesních sdružení. Byla ustavena jako pracovní skupina Expertní skupiny pro finanční sektor při Ministerstvu financí. Měla svůj mandát, jednací řád i úkoly. Tato formalizovaná struktura, a tím i záštita určitě sehrála v podpoře finančního vzdělávání svou roli. Současně se schází meziresortní skupina složená ze zástupců Ministerstva financí, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva průmyslu a obchodu, jejímž úkolem je především integrace finančního vzdělávání do vzdělávacího systému (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) a navržení systému podpory projektů dalšího vzdělávání (Ministerstvo průmyslu a obchodu).

Ministerstvo financí v roce 2007 přijalo Strategii finančního vzdělávání, která zahrnovala vše výše uvedené a byla dále doplněna o Standardy finančně gramotného občana. Na schůzi vlády České republiky dne 10. 10. 2007 byla strategie předložena jako pátý bod jednání, č. j. 1447/07, došlo však k tomu, že „materiál byl po diskuzi členů vlády stažen z jednání s tím, že již nebude vládě znovu předkládán“.<sup>329</sup> Ministerstvo financí prostřednictvím zapojených odborníků ovšem zajistilo alespoň přijetí strategie jako doporučujícího resortního podkladu a neustalo v aktivní podpoře aktivit na poli finanční gramotnosti. Ještě před přijetím strategie se uskutečnil rozsáhlý průzkum úrovně finanční gramotnosti obyvatelstva ve spolupráci s agenturou PPM Factum, který se pak v listopadu roku 2010 a dále v roce 2015 opakoval. Na schůzi vlády České republiky dne 10. 5. 2010 už byla situace odlišná, finanční vzdělávání bylo chápáno jako jedna z možných odpovědí na rostoucí předlužení domácností a také na finanční krizi, a usnesením č. 338 (bod 5, č. j. 401/10) byla strategie schválena jako Národní strategie finančního vzdělávání,<sup>330</sup> čímž se stala závaznou pro veřejný sektor a více než zajímavou pro sektor soukromý. Rok 2010 je tak z hlediska implementace politiky finanční gramotnosti naprosto zásadní. V současné době naopak pomalu ustupuje do pozadí, přestože její cíle (viz dále) nebyly zdaleka naplněny. Zůstává však promítnuta do rámcových vzdělávacích programů<sup>331</sup> a je implementována v podobě navazujících aktivit a také podpory konkrétních akcí.<sup>332</sup> Politika se promítla také do podoby

---

<sup>329</sup> Z osobního archiv aut.

<sup>330</sup> Vit <http://www.mfcr.cz/cs/o-ministerstvu/vzdelavani/financni-vzdelavani/narodni-strategie>. Viz rovněž [http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni\\_webtest.nsf/web/cs?Open&2010&05-10](http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/web/cs?Open&2010&05-10).

<sup>331</sup> Například v roce 2013 byla do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání přidána práva spotřebitele do vzdělávací oblasti Člověk, stát a právo, části Výchova k občanství (5.5.2), srov. kapitolu 3.2.

<sup>332</sup> Například letos poprvé v podobě účasti v rámci Global Money Week, která podporuje finanční gramotnost mladých lidí. Záštitu nad akcí převzala ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a financí. V dubnu by pak

nového zákona na ochranu spotřebitele.<sup>333</sup> Nejzajímavější návaznou aktivitou je projekt Život bez dluhů realizovaný Fondem dalšího vzdělávání, v rámci kterého byly vytvořeny **detailní standardy finančně gramotného občana**.<sup>334</sup>

Podle mediálních výstupů Češi svým financím rozumějí stále hůře.<sup>335</sup> Finančně negramotných jsou tři čtvrtiny obyvatel (s odvoláním na průzkum Ministerstva financí s agenturou PPM Factum z roku 2015). Úspěšnost této národní politiky je tedy také diskutabilní. Celkový účet za finanční vzdělávání, především ze zdrojů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí, přitom Petr Musil z časopisu Týden vyčíslil na 3 mld. Kč. V jeho článku z roku 2016<sup>336</sup> se jeden z analytiků, Jiří Šimara ze společnosti Cyrrus, zamýšlí nad tím, že stále přísnější regulace ze strany státu může vést k tomu, že lidé mají větší pocit bezpečí, a tím menší ochotu se dále finančně vzdělávat. Podle Janka Wagnera, odborníka na české základní a střední školství, je finanční vzdělávání v rámci rámcových vzdělávacích programech dostatečné. Například řešit situaci, kdy rodina má vyšší příjmy než výdaje vč. rizik půjčování si peněz, patří do výuky 5. tříd základních škol. Dostatečná je i kvalifikace učitelů. Přesto varovných 60 % lidí nesestavuje rozpočet, 75 % z nich nezná význam zkratky RPSN a 72 % nezná rozdíl mezi debetní a kreditní kartou a až 50 % lidí by šlo do nápadně rizikové investice. Právě tyto ukazatele odborníci v rámci pracovní skupiny pro finanční vzdělávání stanovili jako reprezentativní ukazatele, podle kterých hodnotí dosažení cílů této politiky.<sup>337</sup>

Není náhoda, že postup přípravy politiky v oblasti finančního vzdělávání byl obdobný jako u vzdělávání informačního. Obě využívaly kromě oborových znalostí také principy tvorby veřejných politik. Ačkoliv je dnes Národní strategie finanční gramotnosti svým dopadem a silou na jiné úrovni, ukazuje, že Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice stojí na životaschopných a solidních základech. Součástí Národní strategie finanční gramotnosti je přitom pevně ukotvený odkaz na význam porozumění informacím a práce s nimi.

---

měla proběhnout odborná konference Systémové změny ve finančním vzdělávání. Viz ČR se poprvé zapojí do iniciativy na podporu finanční gramotnosti. ČTK [on-line], březen 2017, dostupné na <http://www.ceskenoviny.cz/zpravy/cr-se-poprve-zapoji-do-iniciativy-na-podporu-financni-gramotnosti/1462494>.

<sup>333</sup> Více viz příspěvek pro ECIL 2016 (Dombrovská 2016).

<sup>334</sup> Viz <http://www.zivot-bez-dluhu.cz>.

<sup>335</sup> Viz například Musil, J. Co znamená zkratka RPSN? Finančně (ne)gramotní Češi. Týden [on-line], 9. 8. 2016, dostupné na [http://www.tyden.cz/rubriky/byznys/cesko/co-znamenazkratka-rpsn-financne-ne-gramotni-cesi\\_393447.html](http://www.tyden.cz/rubriky/byznys/cesko/co-znamenazkratka-rpsn-financne-ne-gramotni-cesi_393447.html).

<sup>336</sup> Ibid.

<sup>337</sup> Následné akce a aktivity stále probíhají, srov. pozn. 332.

## Národní strategie finančního vzdělávání v České republice – shrnutí

Případová studie 2	Národní strategie finančního vzdělávání <sup>338</sup>
INSTITUCIONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ	Ministerstvo financí (od roku 2006), dále ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvem práce a sociálních věcí, od roku 2010 je tato politika národní strategií, promítla se do rámcových vzdělávacích programů a také do textů norem
DEFINICE PROBLÉMU	Finanční gramotnost byla definována v roce 2007, standardy finančně gramotného občana ihned poté a znovu pak v roce 2015 v rámci projektu SEKO (realizovaného Fondem dalšího vzdělávání).
MAPOVÁNÍ <ul style="list-style-type: none"> <li>• iniciativ</li> <li>• aktérů</li> <li>• dokumentů, resp. politik</li> <li>• výchozího stavu</li> </ul>	Ministerstvo financí ustanovilo odbornou pracovní skupinu a gescí za problematiku pověřilo jeden ze svých odborů (finančních služeb), veškeré aktivity probíhaly společně s posilováním ochrany spotřebitele na finančních trzích. Ministerstvo financí spolupracuje s OECD, opakovaně mapuje existující aktivity a v letech 2010 a 2015 proběhl velký průzkum úrovně finanční gramotnosti obyvatel ČR ve spolupráci s agenturou PPM Factum.
SÍŤ KLÍČOVÝCH AKTÉRŮ	Je udržována prostřednictvím odborné pracovní skupiny, a to zcela průřezově a reprezentativně. <sup>339</sup>

<sup>338</sup> Viz <http://www.psfv.cz/cs/pro-odborniky>.

<sup>339</sup> Viz <http://www.psfv.cz/cs/pro-odborniky/pracovni-skupina-pro-financni-vzdelavani>.

CÍLOVÉ SKUPINY	Aktivity jsou cílené a různé instituce pokrývají různé cílové skupiny.
IMPLEMENTACE A EVALUACE	Strategie se promítla do rámcových vzdělávacích programů pro základní školy a střední školy, a dále inspirovala neziskový sektor k řadě aktivit a projektů v rámci dalšího vzdělávání. <sup>340</sup>
Použité metody	sekundární analýza dat, analýza dokumentů, zúčastněné pozorování, nestrukturované rozhovory s klíčovými aktéry
Vlastní zapojení (2006–2014) <sup>341</sup>	spoluautorka strategie, spoluautorka definice finanční gramotnosti a standardů finančně gramotného občana, do roku 2014 členka pracovní skupiny pro finanční vzdělávání, dále spoluautorka standardů finančně gramotného občana v rámci projektu SEKO (realizovaného Fondem dalšího vzdělávání)
Celková úspěšnost politiky (subjektivní hodnocení)	Plně implementovaná politika na národní úrovni v souladu s mezinárodními doporučeními a zkušenostmi.

### 5.3 Doplnující případové studie

První doplňující případovou studií je **Strategie vzdělávací politiky do roku 2020**, která je rámcovou vzdělávací politikou na národní úrovni v oblasti funkční, resp. obecné gramotnosti.<sup>342</sup>

<sup>340</sup> Srov. pozn. 342.

<sup>341</sup> Srov. rovněž přílohu 2.

<sup>342</sup> Detailněji viz kapitolu 3.5 a 4.2. Srov. také pozn. 144.

Doplňující případová studie 1	Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 <sup>343</sup> (navazuje na Bílou knihu – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice)
INSTITUCIONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ	Správa obecné, resp. funkční gramotnosti spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, tématem tzv. funkční (nebo také obecné) gramotnosti se zabývají odborné pracovní skupiny i resortní příspěvkové a rozpočtové organizace. Mezi nejčinnější aktéry na nadnárodním poli patří UNESCO. <sup>344</sup>
DEFINICE PROBLÉMU	V ČR nejsou s funkční, resp. obecnou gramotností <sup>345</sup> výraznější problémy (týká se některých rizikovějších skupin), základní školní docházka je poručníckým statkem, je povinná. Opačně je pak základní vzdělání základním sociálním právem, které v ČR garantuje ústavní pořádek. Historie agendy se datuje do osmnáctého století. <sup>346</sup> Od té doby se plně formalizovala. Je bezrozporná, patří mezi stálé vládní priority, stabilní veřejný zájem, s podporou nadnárodních organizací. <sup>347</sup>
MAPOVÁNÍ <ul style="list-style-type: none"> <li>• iniciativ</li> <li>• aktérů</li> </ul>	Opakovaně probíhají mezinárodní výzkumy (PISA apod.), <sup>348</sup> samotný proces sběru a vyhodnocování dat byl formalizován na národní úrovni. <sup>349</sup> Národní ústav pro vzdělávání

<sup>343</sup> Viz <http://www.vzdelavani2020.cz>.

<sup>344</sup> Viz také kapitoly 2.4, resp. 3.5 a 4.1.

<sup>345</sup> Viz také kapitoly 3.5 a 4.2.

<sup>346</sup> Detailněji popsáno v příspěvku pro ECIL 2014 (Dombrovská a kol. 2014), viz [http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/2014/11/ecil2014\\_abstracts.pdf](http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/2014/11/ecil2014_abstracts.pdf); více viz také kapitolu 3.5.

<sup>347</sup> Viz <http://en.unesco.org/themes/literacy-all>.

<sup>348</sup> Viz <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>.

<sup>349</sup> Viz <http://www.nuv.cz/>.



<ul style="list-style-type: none"> <li>• dokumentů, resp. politik</li> <li>• výchozího stavu</li> </ul>	<p>jako garant problematiky je současně správcem rámcových vzdělávacích programů a je členem řady relevantních pracovních skupin jiných resortů.</p>
<p>SÍŤ KLÍČOVÝCH AKTÉRŮ</p>	<p>Síť aktérů je udržována skrze oficiální struktury, základní a střední stupeň vzdělávání je regulován skrze rámcové vzdělávací programy. Agendu dále posílilo zřízení funkce školského ombudsmana.<sup>350</sup></p>
<p>CÍLOVÉ SKUPINY</p>	<p>Základní vzdělání garantuje obecnou, resp. funkční gramotnost. V širším smyslu jsou cílovou skupinou v rámci různých vzdělávacích stupňů a institucí všichni občané ČR, dále i cizinci na území ČR pobývající a občané ČR mimo její území.</p>
<p>IMPLEMENTACE A EVALUACE</p>	<p>Viz Národní ústav pro vzdělávání (výše).</p>
<p>Použité metody</p>	<p>sekundární analýza dat, analýza dokumentů</p>
<p>Vlastní zapojení (2012–2013)<sup>351</sup></p>	<p>konzultace k nové verzi dokumentu<sup>352</sup> v rámci zapojení do odborné skupiny k přípravě návrhu zákona o finanční pomoci studentům vysokých škol</p>
<p>Celková úspěšnost politiky (subjektivní hodnocení)</p>	<p>Plně implementovaná národní politika s autoritou nadnárodních organizací a formalizovanou strukturou evaluací. Plná zralost z hlediska evaluace gramotností, kdy je v rámci třetí vlny věnována pozornost rovněž různým cílovým skupinám se znevýhodněním.</p>

<sup>350</sup> Viz <http://www.msmt.cz/ministerstvo/ombudsman>.

<sup>351</sup> Srov. přílohu 3.

<sup>352</sup> Srov. také pozn. 144.

	Vzdělání patří mezi sociální práva v ČR garantovaná ústavním pořádkem, těší se tedy právní ochraně na nejvyšší úrovni.
--	--

Druhou doplňující případovou studií je **Strategie digitální gramotnosti pro období 2015 až 2020**. Jedná se o politiku na národní úrovni, která definuje digitální gramotnost,<sup>353</sup> se zásadním významem pro oblast informační gramotnosti, mj. i s ohledem na propojení digitální agendy s informační gramotností (státní tajemník pro digitální agendu byl náměstkem ministra financí v době definování finanční gramotnosti), a to i přesto, že se v dubnu 2017 na tomto postu očekávají změny,<sup>354</sup> a dále z hlediska vzdělávacích standardů také propojením digitální agendy s projektem, v rámci kterého byly definovány detailní standardy finančně gramotného občana (viz výše) a který rovněž realizoval Fond dalšího vzdělávání.

Doplňující případová studie 2	Strategie digitální gramotnosti pro období 2015 až 2020 <sup>355</sup>
INSTITUCIONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ	Tuto politiku zaštiťuje Ministerstvo práce a sociálních věcí, které přeneslo realizaci politiky na Fond dalšího vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je spolupracujícím garantem.
DEFINICE PROBLÉMU	Zajištění agendy zohledňuje sociální akcent směrem k trhu práce a také pro existenci agendy digitálního trhu a ekonomiky <sup>356</sup> v gesci tajemníka pro digitální agendu, který se funkce ujal v roce 2016. <sup>357</sup> V této politice se zmiňují informační kompetence, bohužel však při

<sup>353</sup> Detailněji viz kapitolu 4.2.

<sup>354</sup> Viz [http://zpravy.idnes.cz/prouza-tomas-rezignace-0vp-/domaci.aspx?c=A170303\\_180008\\_domaci\\_och](http://zpravy.idnes.cz/prouza-tomas-rezignace-0vp-/domaci.aspx?c=A170303_180008_domaci_och).

<sup>355</sup> Viz [http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie\\_DG.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf).

<sup>356</sup> Viz [https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Digitalni-Cesko-v--2-0\\_120320.pdf](https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Digitalni-Cesko-v--2-0_120320.pdf).

<sup>357</sup> Dne 22. 6. 2016 jednal Tomáš Prouza poprvé v roli státního tajemníka pro digitální agendu se zástupci resortů i odborníků. Jednou z pěti priorit, které představil, jsou tzv. e-Skills. V této oblasti se chce zaměřit na „zmapování projektů digitálního vzdělávání a vytvořit jejich přehled na jednom místě, aby je občané a firmy nemuseli složitě vyhledávat.“ Dalšími prioritami jsou e-commerce, e-government, e-bezpečnost a e-výzvy. Více viz <http://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/koordinator-digitalni-agendy-tomas-prouza-jednal-s-partnery-o-svych-prioritach-146091>.

	podrobnějším zkoumání opět dokazují především na ICT gramotnost. <sup>358</sup>
<b>MAPOVÁNÍ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• iniciativ</li> <li>• aktérů</li> <li>• dokumentů, resp. politik</li> <li>• výchozího stavu</li> </ul>	Neproběhl větší průzkum digitálních kompetencí, a to mj. proto, že agenda byla připravována bez zapojení odborné veřejnosti. Fond dalšího vzdělávání není příliš aktivní při zapojování odborníků mimo řady resortu.
<b>SÍŤ KLÍČOVÝCH AKTÉRŮ</b>	Sít aktérů vymezuje sama strategie, pracovní skupina operuje v gesci Fondu dalšího vzdělávání, informace o postupu činnosti sítě jsou průběžně aktualizovány. <sup>359</sup> Aktuálně je stále otevřená příležitost pro vstup odborníků, kteří se zabývají definováním informační gramotnosti a jejím promítnutím do rámcových vzdělávacích programů. V současné podobě nejsou informační kompetence v rámci digitální gramotnosti dostatečné. <sup>360</sup>
<b>CÍLOVÉ SKUPINY</b>	V rámci priority směrem k rozvoji digitální gramotnosti jako takové byl stanoven termín pro inovaci rámcových vzdělávacích programů na konec roku 2017. <sup>361</sup> Cílové skupiny se upřesňují.
<b>IMPLEMENTACE A EVALUACE</b>	Postup implementace a evaluace je formalizován. <sup>362</sup>

<sup>358</sup> Detailněji viz kapitola 2.4.

<sup>359</sup> Viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/postup-realizace-strategie>.

<sup>360</sup> Srov. kapitolu 3.2.

<sup>361</sup> Viz [http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/SDV/Postup\\_realizace\\_strategie\\_v15.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/SDV/Postup_realizace_strategie_v15.pdf).

<sup>362</sup> Viz [http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/SDV/Postup\\_realizace\\_strategie\\_v15.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/SDV/Postup_realizace_strategie_v15.pdf).

Použité metody	sekundární analýza dat, analýza dokumentů
Vlastní zapojení	bez přímého zapojení; na základě dřívější spolupráce s Fondem dalšího vzdělávání na definování standardů finančně gramotného občana v rámci projektu SEKO znalost zázemí agendy
Celková úspěšnost politiky (subjektivní hodnocení)	Z hlediska evaluace gramotností dosáhla digitální gramotnost už druhé vlny evoluce a brzy se promítne do právního řádu (tedy objeví se v normách síly zákona). Z hlediska informační gramotnosti hrozí, že nebude využita příležitost k redefinici informačních kompetencí, které by se mohly promítnout do aktualizací rámcových vzdělávacích programů. Jedná se o politiku implementovanou tlakem související agendy (digitální ekonomiky a infrastruktury). Ačkoliv sama o sobě není výrazným veřejným zájmem, je návaznou agendou a brzy bude plně implementována. Zajímavé bude sledovat další promítnutí strategie do právního řádu, je to příležitost ovlivnit informační vzdělávání.

Další doplňující případovou studií je **Národní plán zavedení eura v České republice**. Ten je zajímavý zejména z hlediska personálního propojení digitální agendy s finančním a informačním vzděláváním a v osobě státního tajemníka pro digitální agendu (státní tajemník pro digitální agendu dříve působil jako náměstek ministra financí v době prosazování agendy finančního vzdělávání a ještě předtím jako národní koordinátor zavedení eura). Jedná se přitom o normu s doporučujícím charakterem, agenda byla s ohledem na aktuální vývoj výrazně utlumena.<sup>363</sup>

<sup>363</sup> Viz Česko je na euro skoro připraveno, neplní jednu podmínku. Česká televize [on-line], 29. 1. 2016, dostupné na <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/ekonomika/1675999-cesko-je-na-euro-skoro-pripraveno-neplni-jednu-podminku>: „Česko je nyní podle místopředsedy Evropské komise Valdise Dombrovského na přijetí

Doplňující případová studie 3	Národní plán zavedení eura v České republice <sup>364</sup>
INSTITUCIONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ	V rámci Ministerstva financí působí národní koordinátor zavedení eura, <sup>365</sup> Národní plán zavedení eura byl schválen v dubnu 2007.
DEFINICE PROBLÉMU	Zavedení eura není aktuálně předmětem veřejného zájmu, je však povinností v rámci našeho členství v EU. Koordinační tým a národní politiku proto mají všechny státy, kterých se tato povinnost týká, a spolupracují mezi sebou. O zavedení eura se nemůže konat referendum. Pravidelné zprávy o postupu zavádění eura v ČR předkládá Evropské komisi (PAN II – Public Administration Network). Jedná se o rozpornou agendu, která je nicméně v určité podobě udržována s ohledem na mezinárodní závazky.
MAPOVÁNÍ <ul style="list-style-type: none"> <li>• iniciativ</li> <li>• aktérů</li> <li>• dokumentů, resp. politik</li> <li>• výchozího stavu</li> </ul>	Poslední větší výzkum spojený s problematikou zavedení eura proběhl ve spolupráci s agenturou v roce 2007. Od té doby není agenda předmětem veřejného zájmu, síť aktérů se však nadále udržuje s ohledem na mezinárodní závazky.

eura z ekonomického hlediska připravené (...) Ministerstvo financí a ČNB doporučily termín přijetí eura zatím nestanovovat.“

<sup>364</sup> Viz <http://www.zavedenieura.cz/cs/dokumenty/vladni-materialy/narodni-plan-zavedeni-eura-v-cr>.

<sup>365</sup> Národním koordinátorem zavedení eura v době schválení Národního plánu zavedení eura byl Ing. Tomáš Prouza, srov. pozn. 357. Jeho zástupcem a poté nástupcem byl Ing. Petr Očko, Ph.D., který se mj. spoluzakládal Společnost pro rozvoj informační gramotnosti (srov. pozn. 306) a aktuálně působí jako předseda Technologické agentury ČR.

SÍŤ KLÍČOVÝCH AKTÉRŮ	Formalizovaná struktura resortních pracovních skupin vedených koordinačním týmem na Ministerstvu financí. <sup>366</sup>
CÍLOVÉ SKUPINY	Byly definovány v rámci Národního plánu zavedení eura v roce 2007, od té doby však nejsou reflektovány a skutečnými cílovými skupinami jsou aktuálně pouze zapojené resortní organizace. <sup>367</sup>
IMPLEMENTACE A EVALUACE	Národní plán zavedení eura nebyl implementován, agenda je pouze monitorována až do doby splnění tzv. maastrichtských kritérií.
Použité metody	sekundární analýza dat, analýza dokumentů, zúčastněné pozorování, nestrukturované rozhovory s klíčovými aktéry
Vlastní zapojení (2006–2007) <sup>368</sup>	spoluautorka první verze Národního plánu zavedení eura v České republice
Celková úspěšnost politiky (subjektivní hodnocení)	Neimplementovaná politika postavená na formalizovaných strukturách na základě mezinárodních závazků. Ekvivalentem z hlediska evoluce gramotností je tu ustrnutí ve druhé vlně, nikoliv však pro nedostatek z hlediska přenesení konceptu do veřejného zájmu, ale z důvodu konfliktu veřejných zájmů, kdy tento koncept ustupuje (alespoň na čas do pozadí). Pro třetí vlnu, tedy implementaci do právního

<sup>366</sup> Viz <http://www.zavedenieura.cz/cs/narodni-koordinacni-skupina/narodni-koordinator/narodni-koordinator>.

<sup>367</sup> Viz <http://www.zavedenieura.cz/cs/narodni-koordinacni-skupina/obdobi-redukovanych-priprav>.

<sup>368</sup> Srov. přílohu 4.

	řádu, jsou plně nastaveny struktury i předpoklady.
--	--

Poslední doplňující případovou studií je **příprava návrhu textu věcného záměru zákona o finanční pomoci studentům vysokých škol**, jakožto agenda, která měla podporu politické reprezentace, přesto nebyla (a to zejména na základě působení odborných skupin) nikdy realizována.

Doplňující případová studie 4	návrh věcného záměru zákona o finanční pomoci studentům vysokých škol <sup>369</sup>
INSTITUCIONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
DEFINICE PROBLÉMU	Byla vytvořena odborná skupina s cílem navrhnout novou podobu vysokoškolského zákona, který by měl mj. umožnit na českých vysokých školách zavést nové poplatky za studium v podobě tzv. školného. Návrh zákona o finanční pomoci studentům vysokých škol měl umožňovat například tzv. studentské půjčky (s odloženou splatností a státní podporou), resp. půjčky na vysokoškolské studium, nastavoval jejich právní rámec a omezení a zabýval se třeba také podporou sociálně slabších (skupin) studentů. Byl určitou podmínkou toho, aby byla možnost školného v novém vysokoškolském zákoně umožněna. Proti němu se důrazně postavili zástupci vedení vysokých škol i zástupci studentských unií a organizací.
MAPOVÁNÍ <ul style="list-style-type: none"> <li>• iniciativ</li> </ul>	Mapování agendy proběhlo s v souvislosti s přípravou hodnocení dopadů regulace (RIA) jako náležitosti návrhu zákona podle

<sup>369</sup> Viz například <http://domaci.ihned.cz/cesko/c1-44273280-budouci-vysokoskolaci-uz-maji-jistotu-zaplati-odlozene-skolne>.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktérů</li> <li>• dokumentů, resp. politik</li> <li>• výchozího stavu</li> </ul>	Legislativních pravidel vlády ČR, obsahovalo kromě zkušeností ze zahraničí také například právní analýzu zavedení tzv. školného.
SÍŤ KLÍČOVÝCH AKTÉRŮ	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Rada vysokých škol, Studentská komora Rady vysokých škol
CÍLOVÉ SKUPINY	studenti vysokých škol, zejména pak sociálně či jinak znevýhodněné skupiny studentů
IMPLEMENTACE A EVALUACE	Neproběhla.
Použité metody	sekundární analýza dat, analýza dokumentů, zúčastněné pozorování, nestrukturované rozhovory s klíčovými aktéry
Vlastní zapojení (2011–2013) <sup>370</sup>	členka přípravného týmu návrhu zákona, spoluautorka návrhu věcného záměru zákona <sup>371</sup>
Celková úspěšnost politiky (subjektivní hodnocení)	Celkově neúspěšná agenda, která neměla oporu u odborné ani laické veřejnosti, nebyla podmínkou implementace nadnárodní politiky a v jejím prosazování nebyli jednotní ani sami klíčoví aktéři. Do určité fáze realizace dospěla jen díky silné podpoře tehdejší politické reprezentace, nebylo to však dostačující.

<sup>370</sup> Srov. přílohu 3.

<sup>371</sup> Hlavním autorem návrhu byl spolu s kvestorem Vysoké školy ekonomické Mgr. Michal Frankl, který aktuálně působí v představenstvu společnosti Česká telekomunikační infrastruktura, a. s. Zde je podstatné jeho právní vzdělání a dlouholeté zkušenosti z veřejné správy, kde působil mj. v kabinetu předsedy vlády. Srov. pozn. 144.



## 5.4 Metodika tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání

V návrhu metodiky se propojují specifika oboru informační věda, který především řeší informační vzdělávání a informační, resp. funkční či digitální gramotnost a kompetence,<sup>372</sup> dále jsou zohledněny teoretické vklady metodologie oboru veřejná politika.<sup>373</sup> Návrh zhruba sleduje kritéria uplatněná při vyhodnocování případových studií a doporučení vzešlá z jejich vyhodnocování na základě zakotvené teorie.<sup>374</sup> Metodika tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání je přitom určitý postup, návod, jak v určitém případě aplikovat metody v rámci metodologie daného oboru,<sup>375</sup> je tedy v zásadě souborem metod aplikovaných postupně vzhledem k fázi tvorby nebo implementace dané politiky. Tyto fáze je přitom možné aplikovat na různé úrovně při vhodném přizpůsobení<sup>376</sup> – legislativní rámec v případě konkrétní školy například znamená přijetí závazného nařízení ředitele, na úrovni národní pak schválenou podzákonou nebo zákonnou normu. Následující doporučení se pro zjednodušení týkají zejména úrovně národní, je však možná jejich aplikace na jiné úrovně s ohledem na určitou přiměřenost.

Při přípravě a vyhodnocování případových studií byla použita metodika OECD,<sup>377</sup> upravená v souladu se zakotvenou teorií. Jedná se o tyto fáze:

- (1) RÁMOVÁNÍ – definice problematiky, rozsah a účel, a institucionální zajištění,
- (2) MAPOVÁNÍ – mapování a evaluace existujících iniciativ, posouzení skutečných potřeb cílových skupin, konzultace potenciálních i klíčových aktérů, povědomí s zkoumané problematice,
- (3) SÍŤOVÁNÍ – vytváření sítě klíčových aktérů a řídicího mechanismu problematiky, spolupráce na úrovni veřejné politiky a legislativy (dosažení určité úrovně),
- (4) PLÁNOVÁNÍ – nastavení plánu, koncepce nebo procesu vedoucího k implementaci řešení problematiky (definice cílů, priorit a určení cílových skupin a jejich potřeb, posouzení dopadů, zajištění zdrojů),
- (5) IMPLEMENTACE A EVALUACE – konkrétní aktivity a jejich vyhodnocení vzhledem k akčnímu plánu, realizace navrženého řešení na požadované úrovni.

---

<sup>372</sup> Viz kapitolu 2.

<sup>373</sup> Viz kapitolu 3.3.

<sup>374</sup> Viz úvodní část kapitoly 5.

<sup>375</sup> Srov. úvodní část kapitoly 5.

<sup>376</sup> Viz úvodní část kapitoly 4.

<sup>377</sup> Zdůvodnění viz úvodní část kapitoly 5.

Při tvorbě metodiky pro tvorbu koncepcí pro oblast informačního vzdělávání je třeba mít na paměti, že cílem je právě tvorba koncepce (která pak sama o sobě obsahuje vlastní cíle). Jakkoliv koncepce samotná může být také metodikou, nyní se jedná o tvorbu metodiky, která by měla ke vzniku koncepce vést. Zatímco cílem koncepce může být například zvýšení úrovně informační gramotnosti studentů vysokých škol, cílem následující metodiky je **podpora tvorby takové koncepce, která její vlastní cíl učiní dosažitelným.**

### (1) Rámování

V této fázi je klíčové **definovat a vymežit sledovanou oblast**. Jedná se o **institucionální zajištění** (ať již formální, či neformální) a **definici problematiky**, jejího rozsahu a účelu, přičemž účel pak určují cíle (například v podobě vzdělávacích standardů), skrze které je možné úspěšnost koncepce sledovat. Dochází k vytváření určitého rámce, díky kterému je možné soustředění a zacílení na vyřešení daného úkolu nebo problému, a to na určité úrovni. Může se jednat o koncepci, resp. politiku s dosahem na určitou vzdělávací instituci, segment institucí<sup>378</sup> nebo třeba na národní úrovni<sup>379</sup>. Cílem koncepce přitom může být jednak například zvýšení úrovně informační gramotnosti (kterou je ale nutné jasně definovat), nebo naopak třeba realizace doplňkových jazykových kurzů s rodilým mluvčím (tedy zcela konkrétní vzdělávací záměr vedoucí k proměně vzdělávacích osnov na dané škole). Zvolený rozsah ovlivňuje užití navržených nástrojů, proto je třeba mít stále na paměti **přiměřenost** (viz výše).

Mezi metody, které se uplatňují v této fázi, patří například analýza hranic, strom problémů nebo myšlenkové mapy.<sup>380</sup> Institucionální struktura je východiskem a zázemím, které vůbec umožní se koncepci věnovat, Definice (rozsahu, účelu a cílů) ji směřuje, umožňuje zapojování dalších aktérů a evaluace v různých fázích. V obou sledovaných hlavních případových studiích bylo institucionální zajištění dobře podchyceno a v obou případech byla také definována problematika (informační a finanční gramotnost) způsobem, který byl vhodný pro komunikaci, sdílení, zapojování dalších aktérů či například přípravu průzkumů apod. I v doplňujících případových studiích hrálo institucionální zajištění a vymezení problematiky zásadní roli. Z hlediska teoretického předpokladu evoluce vln gramotnosti (viz dále) roste také význam společného prohlášení, např. komuniké, kterému už v této fázi může napomoci definování prvků, které jsou jinak vlastní organizačním strukturám a které mohou napomoci rovněž při upevňování sítí klíčových aktérů v dalších fázích – tedy vize, mise, hodnot apod.,

---

<sup>378</sup> Viz případovou studii 1 a Koncepce informační gramotnosti studentů vysokých škol v České republice.

<sup>379</sup> Viz případovou studii 2 a Národní strategie finanční gramotnosti.

<sup>380</sup> Viz kapitulu 3.3.

jak je ostatně, ovšem jako samostatné kroky, doporučuje Jesus Lau v rámci doporučení pro IFLA (Lau 2006:23–26).<sup>381</sup>

V případě dílčích politik pro oblast informačního vzdělávání (tedy například konkrétní koncepce určité školy) je vhodné vycházet ze zázemí vzdělávací instituce nebo získat její záštitu a problematiku vymezit v souladu s některou z respektovaných definic konkrétní oblasti, které se má politika věnovat, popř. nastavit standardy jako indikátory vzdělávacích cílů.<sup>382</sup> Čím širší záběr má politika mít<sup>383</sup> a čím ambicióznější jsou její cíle,<sup>384</sup> tím důležitější se ukazuje již v této fázi získat **podporu potenciálních klíčových aktérů** (jakkoliv vybraných zpočátku intuitivně). Tedy je do samotného definování problému zapojit, získat předběžnou shodu, která je později zakotvena skrze vytvoření spolupracující sítě.<sup>385</sup>

Zatímco institucionální zajištění je od počátku alespoň v základu poměrně stálé a spíše se rozšiřuje (změna v původním rámci by znamenala tvorbu nové politiky od počátku), vymezení problematiky je fluidní v tom smyslu, že reaguje na další fáze tvorby politiky (například na výsledky mapování apod.).

Výstupem této fáze je **vytvoření určitého rámce spolupráce** (vymezení arény) a alespoň **základní nastavení spolupráce aktérů nad definovanou agendou a jejími cíli**.

## (2) Mapování

Mapování je fáze, ve které zapotřebí důkladně poznat a případně popsat pole, kterého se politika týká – jedná se tedy především o přehled existujících iniciativ, politik a koncepcí nebo jednotlivých akcí a rovněž teoretického zázemí nebo výchozího stavu (kdy se uplatní především analýza dokumentů a sekundární analýza dat),<sup>386</sup> mapování potenciálních aktérů,<sup>387</sup> kdy lze využít metody analýzy makro a mikro okolí (PEST, upravená Porterova analýza, SWOT) aplikované například v managementu, a především mapování a posuzování potřeb cílových skupin (průzkumy, dotazování, ale také například tvorba scénářů).<sup>388</sup> V této fázi je zásadní nepodcenit použité metody, zejména v případě

---

<sup>381</sup> Srov. úvodní část kapitoly 5. Konkrétním příkladem může být zpracování těchto prvků pro agenturu životního prostředí, viz (příspěvek na konferenci INFORUM v roce 2008) <http://www.inforum.cz/pdf/2008/dombrovska-michaela-cze.pdf>.

<sup>382</sup> Viz případovou studii 1 a Standardy informačně gramotného studenta vysoké školy.

<sup>383</sup> Viz případovou studii 2 a finanční gramotnost, resp. vzdělávání na národní úrovni.

<sup>384</sup> Viz případovou studii 2 a proměnu rámcových vzdělávacích programů a legislativní úprava ochrany spotřebitele.

<sup>385</sup> Viz případovou studii 2 a pracovní skupinu pro finanční vzdělávání.

<sup>386</sup> Viz případová studie 1, kdy komise IVIG důkladně mapovala dostupné poznatky v oblasti informační gramotnosti.

<sup>387</sup> Srov. pozn. 129 a 394.

<sup>388</sup> Viz kapitolu 3.3.

kvantitativního výzkumu,<sup>389</sup> má-li být zajištěna jejich validita a také použití v budoucím srovnání, ať vlastních cílových skupin, nebo s jinými výzkumy.

Výstupem této fáze je důkladné poznání veškerých relevantních souvislostí, vlivů či okolností (tedy klíčových faktorů) dané agendy, zahraničních i domácích aktivit a dosavadního vývoje.

### (3) Síťování

Institucionalizace spolupráce klíčových aktérů je efektivní zejména v případě koncepcí na vyšší úrovni. Dává projednávané problematice jistou váhu a zapojuje i původní oponenty, kteří se mohli vůči institucionálnímu zajištění vymezovat.<sup>390</sup> I na nižších úrovních má ale smysl, zejména pokud koncepci prosazují například zástupci rodičů (schopni ustanovit určitý institucionální rámec, například v podobě registrovaného spolku) za pomoci odborníků z vlastních řad nebo zvnějšku (kteří pomohou s definiční částí rámce a mapováním). Vytvoření sítě například v podobě pracovní skupiny, ve které budou zástupci vedení školy a učitelé, může vést k překonání mnoha rozporů. I v případě aktivit jednotlivců či menších skupin<sup>391</sup> dojde v této fázi k nutnosti hledat spojence a vytvořit síť klíčových aktérů, kteří například pomohou prosadit novou učebnici do školních osnov. Zejména tato fáze je zásadní z hlediska systémového přístupu a teoretického předpokladu vln evoluce gramotností.<sup>392</sup> Síť klíčových aktérů se totiž postupně proměňují, v každé fázi evoluce gramotností spolupracuje jiná **skladba sítě klíčových aktérů**, kteří v další fázi společně vstupují jako subsystém do systému na vyšší úrovni (viz dále). Důsledná analýza sítě aktérů a podpora jejich spolupráce je v této fázi naprosto zásadní.

Výstupem této fáze je tedy **přehled o potenciálních aktérech, resp. rozhodnutí o zapojení relevantních z nich**<sup>393</sup> a následně vytvoření **podmínek pro spolupráci klíčových aktérů** v návaznosti na vytvoření institucionálního zázemí a vymezení agendy.

### (4) Plánování

Akční plán stanovuje určité rozvržení sil, tedy zejména **časový rámec a využití zdrojů**. I když samotné koncepce mívají akční plány k dosahování cílů, v tomto případě se jedná o harmonogram postupu při tvorbě koncepce. Současně dochází k redefinici rámce, spíše však v podobě zpřesňování původně

---

<sup>389</sup> Viz případová studie 1 a zapojení sociologa v průzkumu stavu informační gramotnosti studentů vysokých škol a případová studie 2 a zapojení profesionální agentury.

<sup>390</sup> Viz případová studie 2 a pracovní skupina pro finanční vzdělávání.

<sup>391</sup> Viz úvodní část kapitoly 3, zejm. pozn. 99 až 103.

<sup>392</sup> Viz kapitolu 4.4.

<sup>393</sup> Srov. pozn. 129 a 394.

dosažených konsenzů na základě výsledků mapování. Může například dojít k úpravě definice problematiky, resp. agendy. Tato fáze nabývá na důležitosti zejména na vyšších úrovních, především na úrovni národní, kde je třeba plánovat postupnou tvorbu náležitostí a podkladů. V této fázi každopádně, a to na všech úrovních, je klíčová **komunikace** (v podobě spolupráce s cílovými skupinami i klíčovými aktéry). Ve fázi mapování byly popsány potenciální cílové skupiny, do této fáze pak patří rozhodnutí o tom, na které se zaměřit (targeting cílových skupin).<sup>394</sup> V případě náročných koncepcí na vysoké úrovni může mít samotný targeting vlastní strategii, za využití různých marketingových nástrojů (včetně PR apod.). Zdůraznit je nutno, že zatímco cílovými skupinami koncepce jsou ti, na které má působit, cílovými skupinami této fáze tvorby koncepce jsou různé skupiny aktérů (nejen aktéři klíčoví), včetně veřejnosti a popř. médií na vyšší úrovni nebo třeba vedení školy na úrovni nižší. Každé z těchto skupin je třeba srozumitelně vysvětlit přínos koncepce, a to především v podobě řešení existujícího nebo potenciálního problému.<sup>395</sup> Z metod se tu uplatňují například sekundární analýza dat nebo analýza zdrojů. V této fázi je vhodné využít také nástrojů oblasti plánování (time managementu) a marketingu.

Výstupem této fáze je konkrétní plán kroků, akcí s **rozvržením zdrojů a časového rámce**, které jsou potřebné k dosažení cílů koncepce.

## (5) Implementace a evaluace

Postupné naplňování (implementaci) cílů koncepce je možné sledovat průběžně nebo po jejich dosažení či uplynutím časového rámce nebo vyčerpání zdrojů provést evaluaci závěrečnou. Pokud bylo mapování provedeno kvalitně, v této fázi je možné provést srovnání (například srovnávací průzkum) na základě určených kritérií, popřípadě se tu uplatní například analýza nákladů a přínosů.

Výstupem této fáze je celkové zhodnocení postupu realizace koncepce a návrhy pro budoucí aktivity v relevantní oblasti.

---

<sup>394</sup> Srov. Lepík 2008. Targeting je pojem z oblasti managementu, resp. marketingu. Týká se však i aktérů. Srov. pozn. 129. Jen pro zajímavost: někteří experti se domnívají, že tzv. marketingové myšlení se stalo běžnou součástí našich životů, zmiňuje se o tom například Adam Hrubý v rozhovoru pro Hospodářské noviny. Viz Vincencová, M. Žijeme pod nadvládou marketingu. Hospodářské noviny [on-line], 6. 3. 2017, dostupné na <http://mam.ihned.cz/c1-65646850-adam-hruby-zijeme-pod-nadvladou-marketingu>. Ostatně autoři publikace Pokročilé vědecké metody doporučují k psaní odborných článků nahlížet na abstrakt jako by byl „marketingem vašeho výzkumu“ (Molnár a kol. 2012).

<sup>395</sup> Více viz kapitulu 4.4.

## Metody v rámci metodiky tvorby koncepce v oblasti informačního vzdělávání – shrnutí<sup>396</sup>

<p>1. RÁMOVÁNÍ</p> <p>Institucionální zajištění a vymezení problematiky (rámec, angl. framework)</p> <p>(1) vytvoření (nebo identifikace) organizační<sup>397</sup> struktury s ohledem na sledované cíle</p> <p>(2) vymezení sledované oblasti a shodná definice konceptu jako jádra koncepce</p>	<p>(1) analýza hranic</p> <p>(2) strom problémů, scénáře, <b>myšlenkové mapy</b> apod.</p>
<p>2. MAPOVÁNÍ</p> <p>(1) výchozího stavu</p> <p>(2) existujících iniciativ</p> <p>(3) relevantních koncepcí, resp. politik</p> <p>(4) aktérů</p> <p>(5) cílových skupin</p>	<p>(1) analýza dokumentů, sekundární analýza dat</p> <p>(2) analýza dokumentů, sekundární analýza dat</p> <p>(3) analýza dokumentů, sekundární analýza dat</p> <p>(4) <b>analýza mikro a makro okolí (PEST, upravená Porterova analýza, SWOT, matice IFE/EFE)</b>, analýza (potřeb) cílových skupin<sup>398</sup></p> <p>(5) průzkumy, dotazování, scénáře apod.</p>
<p>3. SÍŤOVÁNÍ</p> <p>(1) institucionalizace sítě klíčových aktérů na základě mapování</p> <p>(2) propojení původního institucionálního zajištění s klíčovými aktéry</p>	<p><b>analýza sítě aktérů</b></p>
<p>4. AKČNÍ PLÁN</p> <p>(1) revize rámce</p>	

<sup>396</sup> Zvýrazněné metody jsou detailněji popsány v kapitole 3.3.

<sup>397</sup> Organizace (v souladu s obecným chápáním tohoto pojmu například v rámci managementu; viz <https://managementmania.com/cs/organizace>) zahrnuje různé typy struktur, včetně formálních institucí nebo zájmových sdružení.

<sup>398</sup> Metody z oblasti sociologie, resp. využívané v marketingu, například průzkumy mínění, focus groups, dotazníky apod. Srov. pozn. 131.

(2) zajištění zdrojů (3) časový rámec (4) targeting cílových skupin na základě mapování	(1) <b>analýza dokumentů</b> , sekundární analýza dat (2) studie proveditelnosti, analýza zdrojů (3) plánování (time-management) (4) marketingové metody
5. IMPLEMENTACE A EVALUACE (1) průběžné vyhodnocování (2) závěrečné vyhodnocení	(1) <b>analýza nákladů a přínosů</b> , dále metody analýzy cílových skupin (2) analýza nákladů a přínosů, dále metody analýzy (potřeb) cílových skupin, srovnávací studie (s výchozím stavem)

V návaznosti na vyhodnocení případových studií na základě zakotvené teorie (viz výše) bylo možno stanovit teoretický předpoklad postupné implementace gramotností, tzv. **vlny evoluce gramotností**.<sup>399</sup> Metodiku tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání můžeme sledovat skrze tyto vlny, ve smyslu určitých metafází veřejněpolitického procesu a jejich akcentování určitých fází v rámci dané vlny, a identifikovat, ve které z nich došlo k problému nebo překážce ve snaze vytvořit kvalitní koncepční podklad.

V tzv. **definiční vlně**, kdy hlavní slovo náleží odborníkům na danou oblast, je nutné vytvořit prostředí, ve kterém tito mohou dojít ke konsenzu a intenzivně spolupracovat, a to tak, aby se postupně stíral nesoulad odborné veřejnosti nebo roztržštění různých definic či rámců jedné problematiky, takže další aktéři mimo odbornou veřejnost, kteří se zapojují v dalších fázích, se posléze dokáží zorientovat a posoudit nutnost tvorby koncepce. Takový soulad by měl pokrýt minimálně takovou oblast, kterou je žádoucí působením ovlivnit. Pokud se tvorba koncepce zadrhne již v této vlně, je namístě zvážit, zda je prosazovaná problematika skutečně potřebná nebo zda je aktuální institucionální rámec dostatečně silný, aby nesoulad překonal a dokázal v dané oblasti vystupovat jako relevantní mluvčí. V případě koncepce informačního vzdělávání s národním dosahem zájmová skupina (Komise IVIG) dokázala překonat definiční nesoulad.<sup>400</sup> Přestože různé instituce používají nebo se odkazují na různé definice informační gramotnosti, existovala podpora práce této zájmové skupiny (v podobě podpory Asociace vysokých škol, knihovnických organizací a diskuzních fór), které vedla až ke spolupráci s tvůrci veřejných politik na tehdejší Ministerstvu informatiky a k proměně definice informační gramotnosti

<sup>399</sup> Viz kapitulu 4.4.

<sup>400</sup> Viz případová studie 1.

v národní politice (i když jen s částečným a časově omezeným úspěchem). Z hlediska navrhované metodiky je v této vlně podstatné zajistit **funkční rámec spolupráce klíčových aktérů** a navíc **kvalitní mapování**, protože v případě jeho absence může být obtížné se k němu vracet zpětně nebo úplně nemožné zajistit srovnání v čase.

V tzv. **veřejněpolitické vlně**, kdy se **řady zapojených odborníků rozšiřují** o specialisty na samotnou tvorbu a analýzu koncepcí a dochází k institucionalizaci rámce a spolupráce klíčových aktérů, je nutné se zaměřit na to, aby rámec vytvářel **společné zázemí pro spolupráci** a vymezená problematika byla terminologicky jasná napříč skupinami odborníků či zájmovými skupinami z praxe. V této vlně ustupuje definiční diskuze do pozadí, resp. je potřeba ji utlumit (odklonit) a (například skrze prostředníka nebo oficiálně vyhlášené stanovisko – komuniké, prohlášení, vyhlášku) postupovat tak, aby se všichni zapojení aktéři mohli soustředit na dosahování sledovaných cílů, tedy **přípravu a prosazení vybrané politiky jako veřejného zájmu**. V případě finanční gramotnosti celou oblast zaštilil tehdejší náměstek pro finanční trhy na Ministerstvu financí a také díky jeho podpoře a zázemí celé instituce bylo možno překonat i první neúspěch v prosazování koncepce v roce 2007 až k jejímu úspěšnému schválení vládou České republiky v roce 2010.<sup>401</sup> Použitá definice finanční gramotnosti byla nejen připravena spolupracujícími odborníky v definiční vlně, ale také upravena tak, aby vyhovovala potřebám tvorby politik, mohla se tedy stát jednotícím prvkem národní strategie v této oblasti. Této fáze nebylo v případě informační gramotnosti nikdy dosaženo. Pokud tvorba politiky ustrne v této vlně, je nutno zvážit, zda je použitá terminologie většinou akceptovaná a institucionální rámec vhodný (což může obnášet právě **utlumení definiční diskuze a zapojení dalších odborníků**, zejména specialistů na tvorbu politik). Z hlediska navrhované metodiky to znamená zaměřit se na **vytvoření kvalitní sítě aktérů**, a to mezioborově a napříč zájmovými skupinami, a srozumitelné zdůvodnění potřebnosti dané politiky, tedy **komunikace s cílovými skupinami (targeting)**.<sup>402</sup>

V tzv. **normativní vlně** je nutná **důkladná znalost relativně formálních pravidel** tvorby norem.<sup>403</sup> Politika jako taková sama o sobě zůstává vyjádřením určitého záměru. Buďto je validována jako podzákonná norma,<sup>404</sup> nebo se projeví rovnou v rovině zákonných norem. Normy na ni mohou

---

<sup>401</sup> Viz případová studie 2.

<sup>402</sup> Je to jedna ze tří podmínek úspěšné implementace politiky, viz kapitolu 4.4.

<sup>403</sup> Viz kapitolu 3.4.

<sup>404</sup> Národní strategie finanční gramotnosti schválená usnesením vlády České republiky ze dne 10. 5. 2010 č. 338, viz případová studie 2.



případně také odkazovat.<sup>405</sup> V této fázi je nutná jednak **spolupráce s právníky**,<sup>406</sup> zvláště legislativci, a dále **zajištění politické podpory nebo účinná zájmová lobby** (většinou ideálně v podobě věcně příslušné státní instituce, například Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), díky které se koncepce projeví jako nová podzákonná norma nebo ovlivní podobu existující podzákonné normy, popřípadě ovlivní podobu existujících či nově vzniklých zákonných norem. Z hlediska navrhované metodiky to znamená zaměření především na **posílení sítě aktérů a přípravu kvalitních podkladů pro legislativní proces**, tedy určitou redefinici rámce (úpravu cílů politiky v návaznosti například na programové prohlášení vlády apod.) a **důkladné vytěžení podkladů** z fáze mapování (například pro studii proveditelnosti, která je povinou přílohou návrhu norem) s ohledem na daná pravidla (například Legislativní pravidla vlády apod.). Na základě průběžné evaluace pak může docházet k uplatňování různých legislativních nástrojů,<sup>407</sup> například k tvorbě specializovaných norem s ohledem na potřeby znevýhodněných skupin apod. K závěrečné evaluaci může dojít až uplynutím určeného časového rámce nebo naplněním cílů politiky (vzniká-li například pro danou oblast politika nová nebo se celá oblast rekonstruuje).

Pokud by o koncepci, resp. politiku, jejímž cílem by bylo ovlivnění rámcových vzdělávacích programů s dopadem na všechny obyvatele České republiky (jako tomu bylo v případě finanční gramotnosti, i nadále usilovala komise IVIG, bylo by nutné redefinovat celý rámec, tedy institucionální zajištění a vymezení problematiky, a **otevřít se spolupráci nejen s odborníky z oblasti informační vědy a pedagogiky, ale také z oblasti veřejné politiky, veřejné správy, práva a legislativy**, a současně hledat podporu **napříč zájmovými skupinami a politickým zastoupením**, a to tak, aby nově definovaný rámec vytvářel společné zázemí a sdílenou terminologii, skrze kterou bude koncepce vyjádřena. Je však nutno připomenout, že úvahy o vytvoření národní koncepce přicházely v úvahu pouze v určité počáteční fázi působení Komise IVIG, členové s ohledem na své možnosti a zdroje brzy volili cestu spolupráce na úpravě obsahově relevantních národních politik<sup>408</sup> a zaměření na koncepci nižší úrovně. Spolupráce na úpravě národních politik relevantních k informačnímu vzdělávání však bohužel ustrnula. Schůdnou cestou, jak **informační vzdělávání** právě nyní ovlivnit tak, aby odpovídalo standardům, které pro něj vytvářejí informační specialisté a pedagogové, je **zapojit se do úpravy Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020**, tedy zapojit se do již existujícího rámce a působit na jeho změny. Jakkoliv to znamená do jisté míry rezignovat na samotný pojem informační gramotnost (a informační

---

<sup>405</sup> Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020, na kterou se odkazuje Strategie vzdělávání v České republice do roku 2020, viz doplňující případovou studii 1 a doplňující případovou studii 2.

<sup>406</sup> Viz doplňující případovou studii 4.

<sup>407</sup> Viz kapitolu 3.4.

<sup>408</sup> Viz případová studie 1 a proměna definice informační gramotnosti ve státní informační politice.

vzdělávání), a to z již uvedených důvodů,<sup>409</sup> obsahu a cílům informačního vzdělávání se tu otevírají nové možnosti a cesty, jak se přiblížit žádoucímu stavu, tedy zvyšovat úroveň informačního vzdělávání všech obyvatel České republiky. Alternativním řešením<sup>410</sup> jsou pak prosazování informační výchovy jako průřezového tématu či mapování, zda jsou potřebné informační kompetence zastoupeny napříč vzdělávacími a dalšími relevantními politikami v dostatečné míře.

---

<sup>409</sup> Viz kapitolu 2.4.

<sup>410</sup> Srov. závěr kapitoly 4.3.

## 6 Závěr

Jádrem této disertační práce je problematika informačního vzdělávání, resp. informační gramotnosti v České republice. Pozornost byla věnována jednak prozkoumání teoretického zázemí relevantních pojmů a konceptů blízkých oblasti informační gramotnosti obecně a základním přístupům, které jsou u nás i v zahraničí v této oblasti aktuálně rozvíjeny na různých úrovních, a dále jejich propojením s veřejnou politikou a právem s ohledem na politiky a normy přímo související s informačním vzděláváním.

Jedna z nejzajímavějších aplikací s reálným dopadem na úroveň informační gramotnosti jako výsledku informačního vzdělávání je její propojení s aktivním a zodpovědným občanstvím. Zatímco si řada autorů uvědomuje existenci tohoto propojení, nebylo zatím navrženo, kde a jak konkrétně hledat adekvátní úroveň vzdělání, která by mohla být plošně ovlivněna, tedy jak zajistit určitou **minimální úroveň informační gramotnosti**. Prvním výstupem a vlastním přínosem této disertační práce je proto na základě důkladného poznání oblasti informačního vzdělávání a souvisejících gramotností či kompetencí nalezení a skrze systémovou teorii propojením s obory veřejná politika a právo věcnými a detailními argumenty podložený **návrh, aby byla dále studována a do vzájemného vztahu uvedena úroveň, obsah a podoba informačních kompetencí napříč různými politikami a normami** (například v oblasti obecné gramotnosti, digitální gramotnosti apod.) právě na úrovni povinné školní docházky, resp. rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tím bude také možné do vzájemného vztahu uvést například právo na informace a způsob, jakým jsou informace na základě tohoto práva poskytovány. Aplikace budou zajímavé i v jiných oblastech informačního práva (například svobody projevu, tvůrčího bádání apod.) a politik. Zároveň je tato navrhovaná a nyní i podložená souvislost možným scházejícím argumentem, aby se **problematika informačního vzdělávání, informační gramotnosti a informačních kompetencí stala veřejným zájmem**, naplnila druhou ze tří definovaných podmínek pro úspěšnou implementaci konkrétní agendy a případná politika v oblasti informačního vzdělávání na národní úrovni mohla postoupit do další vlny evoluce gramotností. V rámci budoucího výzkumu se za pomoci veřejné politiky a práva jistě podaří nalézt řada podobných a zásadních argumentů souvisejících s reálnými dopady informačního vzdělávání a možností, resp. nemožností participovat na výkonu práva a demokratické správě.

Teoretický předpoklad tzv. evoluce gramotností skrze vlny, tedy postupného přerodu odborného konceptu skrze koncepční politiky do systému norem (na různých úrovních), který byl formulován v souladu se zakotvenou teorií na základě důkladného studia případových a doplňkových případových

studí, je druhým výstupem a vlastním přínosem této disertační práce. Za pomoci veřejné politiky byl popsán odborný koncept jako **agenda**, kterou řeší potenciální i klíčoví **aktéři** a za konkrétních okolností a působení konkrétních **faktorů** se setkávají ve veřejněpolitické **aréně**. Systém práva pak přidává normotvorný rozměr, a to opět na všech možných úrovních. **Sítě klíčových aktérů** tu přitom hrají zásadní roli, protože na rozdíl od běžně chápaného procesu tvorby politik a norem skrze jednotlivé fáze zde vstupují do hry navíc také právě **vlny evoluce gramotností, které působí jako určité metafáze**, tedy akcentují různé fáze navržené metodiky podle potřeby aktuální vlny a zároveň nabízejí možné odpovědi na otázky, proč se některým agendám implementace nedaří a jak dále postupovat, resp. postoupit do další vlny. Z hlediska systémové teorie, která je tu propojujícím prvkem, se jedná o vztahy systémů a subsystémů, kdy každá předchozí vlna jako celek a systém vstupuje do systému vyšší úrovně. Neztrácejí se tak ani části systémů, resp. systémů, ani vazby mezi nimi a stále je možnost jim věnovat detailní pozornost, což je důležité zejména s ohledem na srovnávání, ať už v čase, nebo například mezi různými zeměmi. Pro budoucí výzkum pak může být zajímavé zaměřit se na platnost tohoto teoretického předpokladu i mimo oblast informačního vzdělávání nebo v jiných podmínkách.

Navržená **metodika tvorby koncepcí pro oblast informačního vzdělávání** sleduje nejen postupné fáze tvorby a implementace politik, v rámci kterých navrhuje konkrétní metody a kritéria stanovená za základě důkladného zkoumání jednak případových studií a dále teoretického zázemí. Navíc totiž reaguje i na proměnu celého procesu **podle toho, v jaké vlně evoluce gramotností se nachází**. Tento inovativní pohled je třetím výstupem a vlastním přínosem této disertační práce a současně odpoví na výzkumnou otázku. Samotná metodika pak musí být vždy **aplikována s ohledem na vzdělávací úroveň, předpokládaný dosah a zamýšlené cíle politiky**, resp. koncepce. Nabízí však rámcový návod, jak postupovat, a nadto také několik návrhů, **jak by mohlo být dále postupováno v oblasti přípravy národní politiky v oblasti informačního vzdělávání**. Pro další výzkum tak bude přínosné zaměřit se na analýzu informačních kompetencí napříč politikami a návrh buďto určité podoby standardů informačně gramotného občana, nebo alternativně prosazování informační výchovy jako průřezového tématu v rámcových vzdělávacích programech či prosté stvrzení, že všechny nezbytné informační kompetence jsou v nějaké podobě a politice či koncepci na adekvátní úrovni zajištěny.

Mimořádně zajímavé pak bude sledovat vliv rozvoje umělé inteligence a tzv. čtvrté průmyslové revoluce na další proměny významu, podoby a konkrétních postupů informačního vzdělávání a s tím související úrovní informační gramotnosti v budoucnu. Lze jen odhadovat, že spíše než o práci s informacemi a jejich porozumění, jak je celá tato oblast ve zkratce vnímána nyní, půjde zejména o kreativitu, kritické myšlení a schopnost objevovat hlubší smysl v nečekaných souvislostech, okamžicích a vzorcích. Hodně štěstí nám všem.

## 7 Resumé

Substantial research (Behrens 1994, Horton 2002, Catts, Lau 2008, Sturges, Gastinger 2010, Catts 2013 etc.) has argued that information literacy should be considered a basic human right in pursuit of active citizenship. Nevertheless, there remains a widespread lack of interest in information literacy among politicians, policymakers, and lawmakers (Limberg 2017). This is due in large part to the failure of librarians and information professionals to explain practical issues and compelling benefits in a way that is accessible to politicians and the general public (*ibid.*). The Czech Republic is no exception, and information literacy in the Czech Republic is rarely given much consideration. Consequently, it generally fails to be adopted into policies or laws, which in turn prevents its adoption into educational curricula at a national level.

This doctoral thesis elaborates promising strategies to increase political and public interest in information literacy, and enable effective collaboration between information professionals, policymakers, and lawmakers within the Czech Republic. While acknowledging that policy making process, laws and legal procedures can vary from country to country, it is anticipated that the results of this research will be of interest and relevance to other countries.

The theoretical focus of the research is on concepts of information literacy, information education, and information competencies, and the exploration of their interconnection with public policy and law via system theory. This theoretical basis is complemented with case studies, investigating existing policies through grounded theory.

Three novel contributions to knowledge arise from this research: (1) the identification of a three-wave staged model for the successful evolution of diverse forms of literacies; (2) a promising methodology for creating and implementing effective information literacy policies respecting these three waves; (3) specific proposals, grounded in constitutional rights and obligations, for overcoming the lack of political and public interest in further developing information literacy at a national level.

The three successive waves of evolution (constituting the first contribution to knowledge) were found to be:

- In the first wave, key actors and professionals identify the issues and challenges, and set an agenda to address them.
- In the second wave, politicians and policymakers support the agenda as of public interest.
- In the third wave, the whole agenda is integrated into the legal system, addressing five (simplified) aspects: (1) a citizen has a right to be taught a specific set of skills (a particular

literacy); (2) a citizen has a duty to learn those skills; (3) the state has a duty to teach citizens those skills; (4) the state has the right to expect its citizens to learn those skills (the so-called presumption of literacy); (5) some learning-disabled citizens may require additional special care and assistance (Dombrovská et al 2014, Dombrovská 2016).

The proposed methodology for creating and implementing literacy policies (constituting the second contribution to knowledge) is not conceived as a rigid step-by-step process, but rather as a suite of tools with recommendations for their flexible deployment according to the specific demands of each wave.

In terms of overcoming the lack of political and public interest in information literacy (constituting the third contribution to knowledge), three progressive proposals are put forward. The first proposal is to determine whether or not all necessary information competencies are embedded and covered in existing educational and other related policies at a national level. The second proposal follows on from the first, and advocates the enhancement of existing policies with explicit national standards of educational attainment for information literate citizens. The third proposal, following on from the second, collates these national standards into a new and unified information literacy policy.

These three proposals follow and correspond to international experiences (Bundy 2004, Lau 2006, Catts, Lau 2008, Catts 2010, Catts 2013 etc.). They may at first sight appear to be merely optional, particularly since no laws are in place to enforce information literacy as a human right. This research, however, has uncovered an important constitutional obligation relating to information literacy. The Czech constitution gives all people specific rights, including: (1) everybody is free to do what is not forbidden by law and (2) nobody can be forced to do what is not dictated by law. That same constitution gives the public sector specific responsibilities, including: (3) the public sector must act within the law (Klíma 2008, Hendrych et al 2009, Janků 2016). As a consequence of (3), the public sector must respect (1) and (2) above.

This has significant constitutional implication for information literacy. In particular, citizens cannot be assumed to have a higher level of education than is required and guaranteed by law. The public sector, then, is in fact obliged by the constitution to provide information targeted only at this particular educational level. In practice, few, if any, in the public sector appear to be aware of this constitutional obligation. The question arising from this constitutional obligation then becomes whether or not our education system adequately prepares citizens to understand public information made available to them and whether or not that information is presented to citizens by the public sector in a form they can comprehend.

# Seznam použitých pramenů a literatury

## Použité prameny a literatura

Ahmad, M., Nazim, M. Research trends in information literacy: a bibliometric study. *SRELS Journal of Information Management*, 2005, č. 1, s. 53–62. ISSN: 0972-2467

Andretta, S. Information Literacy: a term whose time has passed? *Journal of Information Literacy*, 2011, č. 5(1), s. 1–4, dostupné na <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/1630>. ISSN 1750-5968

Ayres, R. Stewart, J. Systems theory and policy practice: An exploration. *Policy Sciences*, 2001, č. 31, s. 79–94. ISSN: 0032-2687

Basili, C. Information Literacy Policies from the Perspective of the European Commission. In Kurbanoglu, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Catts, R. Špiranec, S. (eds.) *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. European Conference on Information Literacy, ECIL 2013, Istanbul, Turkey. ISBN 978-3-319-03918-3

Basili, C. EnIL: a network for a Culture of Information in Europe. UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. International Centre for Promotion of Enterprises (ICPE), Ljubljana, Slovenia, 27.–28. 3. 2006

Bauman, Z. Všichni žijeme v utopii. *Respekt*, 2005, č. 24, dostupné na <https://www.respekt.cz/tydenik/2005/24/vsichni-zijeme-v-utopii> (citováno dne 17. 1. 2017). ISSN 0862-6545

Bawden, D. Informační problémy, digitální gramotnost. In *International Conference on Human-Computer Interaction and Information Services*, 10. listopadu 2008. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-254-5295-0

Bawden, D. Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 2001, č. 2, s. 218–259

Bawden, D., Robinson, L. *Introduction to Information Science*. Londýn: Face Publishing, 2012. ISBN 978-1-85604-810-1

- Behrens, S. J. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*, 1994, roč. 55, č. 4, s. 309–322, dostupné na <http://crl.acrl.org/content/55/4/309.full.pdf+html>. ISSN: 0010-0870
- Belz, H. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN: 978-80-7367-930-9
- Blendinger, J. ABC's of the System Approach. *Education*, 1969, č. 1. ISSN 0013-1172
- Brachtlová, J., Čumplová, L., Jonák, Z. Vytváření informačního zázemí školy. Praha: MAC, 2002. ISBN 80-86015-89-0
- Brdek, M., Vychová, H. Evropská vzdělávací politika. Programy, principy a cíle. Praha: ASPI, 2004. ISBN: 80-86395-96-0
- Breivik, P. S. Student Learning in the Information Age. Phoenix (Arizona): Oryx Press, 1998. ISBN 978-15-7356-000-9
- Bruce, C. S. Information Literacy Research and Practice: An Experimental Perspective. In Kurbanoglu, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Catts, R. Špiranec, S. (eds.) *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice. European Conference on Information Literacy, ECIL 2013, Istanbul, Turkey*. ISBN 978-3-319-03918-3
- Bruce, C. S. Information literacy: a framework for higher education. *Australian Library Journal*, 1995, roč. 44, s. 158–70. ISSN ISSN 0004-9670
- Bruce, C. S. Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. White Paper prepared for UNESCO, NCLIS and NFIL, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, červenec 2002
- Bruce, C. S. The Seven Faces of Information Literacy. Adelaide: Auslib Press, 1997. ISBN 875145435
- Bruce, C., Edwards, S., Lupton, M. Six Frames for Information literacy Education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. *ITALICS*, 2006, č. 1, dostupné na <http://eprints.qut.edu.au/5011/1/5011.pdf>. ISSN: 1473-7507
- Bundy, A. (ed.) Australian and New Zealand Information Literacy Network. 2. vydání. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004, dostupné na <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>



Candy, P. Lifelong Learning and Information Literacy. White Paper prepared for UNESCO, NCLIS and NFIL, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, červenec 2002

Capra, F. Tkáň života. Nová syntéza mysli a hmoty. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1169-5

Catts, R. MIL in Knowledge Societies: Mainstreaming, Application and Advocacy. A Futures Perspective on Media and Information Literacy. Media and Information Literacy for Knowledge Societies. UNESCO, 2013. ISBN 978-5-91515-047-3

Catts, R. Information Literacy Indicators. Validation Report. UNESCO, 2010, dostupné na [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/information\\_literacy\\_indicators\\_validation\\_report\\_ralph\\_catts\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/information_literacy_indicators_validation_report_ralph_catts_en.pdf)

Catts, R. Information Literacy Principles, Standards and Practice in Higher Education: The Role of Information Skills in Higher Education. In UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. International Centre for Promotion of Enterprises (ICPE), Ljubljana, Slovenia, 27.–28. 3. 2006

Catts, R., Lau, J. Towards Information Literacy Indicators. UNESCO, 2008, dostupné na [http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08\\_InfoLit\\_en.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf)

Cejpek, J. Informace, komunikace a myšlení. Praha: Karolinum, 1998. ISBN: 80-7184-767-4

Cherry, K. What Is Longitudinal Research? About.com: Psychology [on-line], 2012, aktualizováno 29. 12. 2015 (citováno 29. 12. 2016), dostupné na <http://psychology.about.com/od/lindex/g/longitudinal.htm>

Correira, A. M. R. Information Literacy for an Active and Effective Citizenship. White Paper prepared for UNESCO, NCLIS and NFIL, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, červenec 2002

Crawford, J. Are National Information Literacy Policies Possible? In Kurbanoglu, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Catts, R. Špiranec, S. (eds.) Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice. European Conference on Information Literacy, ECIL 2013, Istanbul, Turkey. ISBN 978-3-319-03918-3

Černý, M., Chytková, D. Přejchodový model informační gramotnosti I. ITLib, 2013, č. 4, dostupné na [http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/4/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-i..html?page\\_id=2551](http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/4/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-i..html?page_id=2551). ISSN 1336-0779

Černý, M., Chytková, D. Přejchodový model informační gramotnosti II. ITLib, 2013b, č. 4, dostupné na [http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2014/1/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-ii..html?page\\_id=2576](http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2014/1/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-ii..html?page_id=2576). ISSN 1336-0779

Čumplová, L. Nejezchlebová, J. Informace o současné podpoře rozvoje informační gramotnosti na základních a středních školách v ČR a návrh na řešení. In Informační gramotnost. Sborník příspěvků z konference konané 24. listopadu 2005 v Moravské zemské knihovně. Brno: Moravská zemská knihovna, 2006. ISBN: 8070511672

Dvořák, T. Elektronická mystika Marshalla McLuhana. Věda, technika a společnost, 2001, č. 4. ISSN 1210-0250

Florida, R. Teorie kreativní třídy. Příspěvek na konferenci Fórum pro kreativní Evropu, 26. a 27. 3. 2009, Ministerstvo kultury (v rámci předsednictví České republiky v Radě Evropské unie a Evropského roku kreativity a inovací), dostupné na [http://www.forumforcreativeeurope.cz/upload/file/Sbornik\\_odbornych\\_prispevku/05\\_Teorie\\_kreativni\\_tridy\\_Florida\\_cz.pdf](http://www.forumforcreativeeurope.cz/upload/file/Sbornik_odbornych_prispevku/05_Teorie_kreativni_tridy_Florida_cz.pdf)

Giddens, A. Důsledky modernity. Praha: Slon, 1998. ISBN: 80-86429-15-6

Hahn, A. J. Policy Making Models and Their Role in Policy Education. Cornell University [on-line], 1987 (citováno 25. 12. 2016), dostupné na <http://purl.umn.edu/17854>

Hájek, M. Postup zakotvené teorie (Grounded Theory). Kvalitativní metodologie [on-line]. Institut sociologických studií, FSV UK, 6. 12. 2016 (citováno 16. 12. 2016), dostupné na <https://prezi.com/ixrlsv2jprp/postup-zakotvene-teorie-grounded-theory>

Hayek, F. A. The Use of Knowledge in Society. The American Economic Review, 1945, č. 4, s. 519–530

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace. Druhé, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4

Hendrych, D. a kol. Právníký slovník. Praha: C. H. Beck, 2009. ISBN 978-80-7400-059-1

Horton, F. W. Understanding Information Literacy: A Primer. UNESCO, 2007, dostupné na <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>

Horton, F. W. Public Access to Government Information and Information Literacy Training as Basic Human Rights. White Paper prepared for UNESCO, NCLIS and NFIL, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, červenec 2002

Horton, F. W. What are National Information Policies. International Forum on Information and Documentation, 1998, č. 1. ISSN 0304-9701

Janků, M. a kol. Základy práva pro posluchače neprávnických fakult. 6. vydání. Praha: C. H. Beck, 2016. ISBN: 978-80-7400-611-1

Johnston, B., Webber, S. Information Literacy in Higher Education: a review and case study. Studies in Higher Education, 2003, č. 3. ISSN 0307-5079

Karvalics, L., Koltay, T., Špiranec, S. The Shift of Information Literacy Towards Research 2.0. The Journal of Academic Librarianship, 2015, č. 41, s. 87–93. ISSN 0099-1333

Kitson, M. (ed.) Consumer Education for Adults (Thematic Guidelines). CEAN – Consumer Education for Adults Network, a Socrates Gruntvig 4 Project 2003–2006, 2006

Klíma, K. Ústavní právo. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-20-1

Knapp, V. Teorie práva. Praha: C. H. Beck, 1998. ISBN 80-7179-028-1

Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice. Asociace knihoven vysokých škol ČR, Komise IVIG [on-line], 2008, dostupné na <http://knihovny.cvut.cz/ivig/dokumenty.html>

Kovářová, P., Zdražilová, P. The Influence of Technological Changes on the Definitions of Information Literacy. In Kurbanoglu, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Catts, R. Špiranec, S. (eds.) Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice. European Conference on Information Literacy, ECIL 2013, Istanbul, Turkey. ISBN 978-3-319-03918-3

Lau, J. (ed.) Information Literacy: An International State-of-the-Art Report. UNESCO, 2007, <https://pdfs.semanticscholar.org/896c/26141e91e18e3ad4054437006c31c8abac07.pdf>

Lau, J. Guidelines on Information Literacy for Life-long Learning. IFLA, 2006, dostupné na <http://www.ifla.org/publications/guidelines-on-information-literacy-for-lifelong-learning>

Lepik, A. Marketing Information Literacy Programmes. UNESCO Training the trainers in Information Literacy Workshop, Tallinn, Estonia, 21.–23. 8. 2008

Lévy, P. Kyberkultura. Zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu „Nové technologie: kulturní spolupráce a komunikace“. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0109-5

Limberg, L. Synthesizing or diversifying library and information science. Sketching past achievements, current happenings and future prospects, with an interest in including or excluding approaches. Příspěvek přednesený na 9. ročníku konference CoLIS, Uppsala, Švédsko, 27. 6. 2016. Information Research, 2017, č. 1, paper 1600, dostupné na <http://www.informationr.net/ir/22-1/colis/colis1600.html>

Lindberg, J., Pilerot, O. The Concept of Information Literacy in Policy-Making Texts: An Imperialistic Project? Library Trends, 2011, č. 2, dostupné na <https://muse.jhu.edu/article/461994/pdf>. ISSN 0024-2594

Loertscher, D. V., Wools, B. Information Literacy. A Review of the Research. San Jose: Hi Willow Research & Publishing, 2002. ISBN 978-0931510809

Luhmann, N. Social Systems. Stanford (CA): Stanford University Press, 1996. ISBN 0-8047-2625-6

Marvanová, E. Programy informační gramotnosti v zahraničí. In Informační gramotnost 5. Sborník příspěvků z konference konané 22. a 23. 11 2006 v Moravské zemské knihovně. Brno: Moravská zemská knihovna, 2007. ISBN 978-80-7051-179-4

Molnár, Z. a kol. Pokročilé metody vědecké práce. Praha: Profess Consulting, 2012. ISBN 978-80-7259-064-3

Morkes, F. Proměny povinné školní docházky. Učitel'ské noviny, 2010, č. 33, dostupné na <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5492>. ISSN 0139-5718

Morkes, F. Největší reforma školství v dějinách, 230. výročí Všeobecného školního řádu. Učitel'ské noviny, 2004, č. 33, dostupné na <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4731>. ISSN 0139-5718

Much, A. Information literacy: an exploration. *International Journal of Information Management*, 2007, č. 5, s. 377–386. ISSN 0268-4012

Nantl, J. Rovný přístup ke vzdělání. In Šimíček, V. (ed.) *Právo na vzdělání*. Brno: Mezinárodní politologický ústav, 2014. ISBN 978-80-210-6950-3

Národní strategie finančního vzdělávání. Ministerstvo financí České republiky [on-line], 2010, dostupné na [http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft\\_strategie\\_financniho\\_vzdelavani.html](http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani.html)

Nejezchlebová, J. Informační gramotnost poosmé. *Ikaros* [on-line], 2010, č. 2, dostupné na <http://ikaros.cz/node/13379>. ISSN 1212-5075

Nejezchlebová, J. Legislativní prostředí pro práci školní knihovny (zákony, normy, doporučení, standardy). In *Informační gramotnost. Sborník příspěvků z konference konané 2. prosince 2004 v Moravské zemské knihovně*. Brno: Moravská zemská knihovna, 2005. ISBN 80-7051-160-5

Nejezchlebová, J. Podpora informační gramotnosti ve veřejných knihovnách. In *Podpora informační gramotnosti ve veřejných knihovnách – cesta k budoucnosti*. In *Podpora informační gramotnosti ve veřejných knihovnách – cesta k budoucnosti*. Uspořádal Miroslav Ressler ve spolupráci se Zlatou Houškovou. Praha: Národní knihovna, 2006, s. 7–20. ISBN 80-7050-500-1S

Nekola, M., Ochrana, F., Veselý, A. Metody a metodologie v analýze a tvorbě veřejných politik. In *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha: Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-75-5

Nekola, M., Veselý, A. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody, praxe*. Praha: Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-75-5

Očko, P. Evropská identita v informační společnosti. *Acta Oeconomica Pragensia*, 2004, č. 2, s. 45–65

Očko, P. Výzkum MI ČR a STEM/MARK. *Ikaros* [on-line], 2005, č. 10, dostupné na <http://ikaros.cz/vyzkum-mi-cr-a-stemmark>. ISSN 1212-5075

OECD/INFE High-Level Principles On National Strategies For Financial Education. OECD, srpen 2012, dostupné na [http://www.oecd.org/finance/financial-education/OECD\\_INFE\\_High\\_Level\\_Principles\\_National\\_Strategies\\_Financial\\_Education\\_APEC.pdf](http://www.oecd.org/finance/financial-education/OECD_INFE_High_Level_Principles_National_Strategies_Financial_Education_APEC.pdf)

OECD: Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey. OECD and Statistics Canada, 2000, dostupné na <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>

Papík, R. Vyhledávání informací I. Umění či věda? Národní knihovna, 2001, roč. 12, č. 1, s. 18–25. ISSN 1802-8772

Pejova, Z. Information Literacy in Slovenia. In UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. International Centre for Promotion of Enterprises (ICPE), Ljubljana, Slovenia, 27.–28. 3. 2006

Ponjuan, G. Guiding Principles for the preparation of a national Literacy program. The International Information and Library Review, 2010, č. 42, s. 91–97. ISSN 1057-2317

Potůček, M. a kol. Veřejná politika. Praha: C. H. Beck, 2016. ISBN 80-86429-50-4

Potůček, M. a kol. Veřejná politika. Praha: Slon, 2005. ISBN 80-86429-50-4

Potůček, M. Sociální politika. Praha: Slon, 1995

Punch, K. F. Úspěšný návrh výzkumu. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-468-7

Ryynänen, M. Information Literacy, Libraries and Policy Makers. White Paper prepared for UNESCO, NCLIS and NFIL, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, červenec 2002

Sedláčková, E. Informační gramotnost – cesta k učící se společnosti. In Informační gramotnost. Sborník příspěvků z konference konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně. Brno: Moravská zemská knihovna, 2003. ISBN 80-7051-151-6

Sprull, N., Kenny, C., Kaplan, L. Community Development and System Thinking: Theory and Practice. National Civic Review, 2001, č. 1. ISSN 0027-9013

Steinerová, J. Informačné systémy v novej paradigma vzdelávania a výskumu. ITlib, 2008, č. 2, dostupné na <http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2008/2/informacne-systemy-v-novej-paradigme-vzdelavania-a-vyskumu.html>. ISSN 1336-0779

Steinerová, J. Information Literacy in the Slovak Republic: a situation, surveys and future concepts. In UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European

Countries. International Centre for Promotion of Enterprises (ICPE), Ljubljana, Slovenia, 27.–28. 3. 2006

Steinerová, J. Information literacy studies and human information behaviour. In Kovářová, P. (ed.) VI. Visegrad Conference of Information Literacy and Education Conference proceedings. Brno: Kabinet informačních studií a knihovnictví, FF MU, 2016, dostupné na <http://eknihy.knihovna.cz/static/files/sbornik-z-konference-nasiv-2016.pdf>. ISBN 978-80-88123-12-5

Stern, C. M. Information Literacy "Unplugged": Teaching Information Literacy Without technology. White paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and National Forum for Information Literacy, červenec 2002

Straková, J. Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta [on-line], 2015, dostupné na [http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/10/Mezinarodni\\_vyzkumy\\_FINAL.pdf](http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/10/Mezinarodni_vyzkumy_FINAL.pdf). ISBN 978-80-7290-884-4

Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014, dostupné na [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)

Sturges, P., Gastinger, A. Information Literacy as a Human Right. Libri, 2010, č. (60)3, dostupné na <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.823.7781&rep=rep1&type=pdf>. ISSN 0024-2667

Šanderová, J. Sociální stratifikace. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0025-0

Špiranec, S. The missing link: Information Literacy and the Information Society in Croatia. In UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. International Centre for Promotion of Enterprises (ICPE), Ljubljana, Slovenia, 27.–28. 3. 2006

Uhlir, P. F. Policy Guidelines for the Development and Promotion of Governmental Public Domain Information. UNESCO, 2004, dostupné na <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137363eo.pdf>

UNESCO Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. UNESCO, 2013, dostupné na <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>

UNESCO: Education 2030. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning. UNESCO, 2015, dostupné na <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>

UNESCO: Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. UNESCO, 2013, dostupné na <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>

UNESCO: Literacy for Life. Education for All Global Monitoring Report, UNESCO, 2006, dostupné na <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>

UNESCO World Report: Towards Knowledge Societies. UNESCO, 2005, dostupné na <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>

Vanderkast, E. J. S. Information Literacy, a Cornerstone of Democratic Society: A Component of an Information Policy. In Kurbanoglu, S., Grassian, E., Mizrahi, D., Catts, R. Špiranec, S. (eds.) Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice. European Conference on Information Literacy, ECIL 2013, Istanbul, Turkey. ISBN 978-3-319-03918-3

Vášová, L. Úvod do bibliopedagogiky. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. ISBN: 80-85866-07-2

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum: 1998. ISBN 80-7184-310-5

Veselý, A. a kol. Veřejná politika a proces její tvorby. Co je „policy“ a jak vzniká. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, CESES [on-line], 2005, dostupné na [http://ceses.cuni.cz/CESES-20-version1-sesit05\\_08-vesely.pdf](http://ceses.cuni.cz/CESES-20-version1-sesit05_08-vesely.pdf). ISSN: 1801-1519

Veselý, A. Vzdělávací politika. In Potůček, M. a kol. Veřejná politika. Praha: Slon, 2005. ISBN 80-86429-50-4

Virkus, S. Information literacy in Europe: a literature review. Information Research, 2003, č. 4, dostupné na <http://www.informationr.net/ir/8-4/paper159.html>. ISSN 1368-1613

Virkus, S. Information Literacy in Europe: Ten Years Later. Communications in Computer and Information Science, 2013, č. 397, s. 250–257, dostupné na [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-03919-0\\_32](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-03919-0_32). ISSN 1865-0929

Virkus, S. Information Literacy in Europe: Ten Years Later. In Kurbanoglu, S., Grassian, E., Mizrahi, D., Catts, R. Špiranec, S. (eds.) Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy



Research and Practice. European Conference on Information Literacy, ECIL 2013, Istanbul, Turkey. ISBN 978-3-319-03918-3

Vlasák, R. Informační politika. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví[on-line], 2008, dostupné na [http://uisk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/Informační-politika\\_Vlasák.pdf](http://uisk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/Informační-politika_Vlasák.pdf)

Vlasák, R. Informační politika: minulost a současnost v Čechách a ve vyspělých demokraciích. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví [on-line], 2011, dostupné na [http://uisk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/Informační-politika-minulost-a-současnost-v-Čechách-a-ve-vyspělých-demokraciích\\_Vlasák.pdf](http://uisk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/Informační-politika-minulost-a-současnost-v-Čechách-a-ve-vyspělých-demokraciích_Vlasák.pdf)

Webber, S. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives. *Journal of Information Science*, 2000, č. 6, s. 381–397. ISSN 0165-5515

Webster, F. *Theories on Information Society*. 4. vydání. Londýn a New York: Routledge, 2014. ISBN 978-04-1571-879-0

Whitworth, A. Why "Radical Information Literacy"? CILIP [on-line], 18. 2. 2015, dostupné na <http://www.cilip.org.uk/blog/why-radical-information-literacy>

Wildemuth, B. M., Zhang, Y. (2009). *Qualitative Analysis of Content*. University of Texas, 2009, (citováno 1. 12. 2016), dostupné na URL: [http://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content\\_analysis.pdf](http://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf)

Yin, R. K. *Case Study Research. Design and Methods*. 4. vydání. London: Sage Publications, 2009. ISBN 978-14-1296-099-1

Zima, P. *Oceňování podniků v právní praxi*. Praha: C. H. Beck, 2015, ISBN 978-80-7400-623-4

Zurkowski, P. Information Literacy is Dead... Long Live Information Literacy. In Kurbanoglu, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Catts, R. Špiranec, S. (eds.) *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. European Conference on Information Literacy, ECIL 2013, Istanbul, Turkey. ISBN 978-3-319-03918-3

## Vlastní publikační činnost

Dombrovská, Michaela. The end of information literacy (?). 4th European Conference on Information Literacy, ECIL 2016. In *Communications in Computer and Information Science*, 2016, vol. 676, s. 286-293. Heidelberg: Springer, DOI 10.1007/978-3-319-52162-6\_28

Dombrovská, M. Nové výzvy v práci a profesi – Já, robot. HR kavárna [on-line], 15. 12. 2016, dostupné na <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/management-a-leadership/nove-vyzvy-v-praci-a-profesi-ja-robot>

Dombrovská, M., Landová, H., Tichá, L., Zizienová, M. Information literacy as a right and a duty: The experience of the Czech Republic. Kurbanoglu, S., Špiranec, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Catts, R. (eds.) 2nd European Conference on Information Literacy, ECIL 2014. *Communications in Computer and Information Science*, 2014, vol. 492, s. 210–216, Heidelberg: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-14136-7\_22

Dombrovská, M. Management a marketing informačních služeb na Ústavu informačních studií a knihovnictví FF UK. *ProInflow*, 2013, č. 5, dostupné na <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/730/879>. ISSN 1804-2406

Dombrovská, M. Informační vzdělávání na vysokých školách v České republice – přehled, vývoj a další kroky. *ProInflow*, 2010, č. 2, s. 45–52, dostupné na <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/877>. ISSN 1804-2406

Landová, H., Tichá, L., Dombrovská, M., Šedinová, P. Information literacy programmes in higher education in the Czech Republic: The path of theory and practice. In Basili, C. (ed.) *Information Literacy at the crossroad of Education and Information Policies in Europe*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2008, s. 72–92. ISBN 978-88-8080-096-5

Pejova, Z., Catts, R., Tichá, L., Dombrovská, M. (eds). *Achieving an information society and a knowledge-based economy through information literacy: Proposal for an information literacy platform and an action plan for central and south-east European countries*. Ljubljana: ICPE, 2006. ISBN 92-9038-134-4

Dombrovská, M., Landová, H., Tichá, L. UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. *Ikaros* [on-line], 2006, č. 5, dostupné na <http://www.ikaros.cz/node/3336>. ISBN 80-7051-167-2

Dombrovská, M., Landová, H., Tichá, L. Country paper: Czech Republic. In UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. International Centre for Promotion of Enterprises (ICPE), Ljubljana, Slovenia, 27.–28. 3. 2006

Tichá, L. Dombrovská, M., Landová, H. Informační gramotnost a vysokoškolské knihovny. In Podpora informační gramotnosti ve veřejných knihovnách – cesta k budoucnosti. Uspořádal Miroslav Ressler ve spolupráci se Zlatou Houškovou. Praha: Národní knihovna, 2006, s. 21–40. ISBN 80-7050-500-1

Dombrovská, M. a kol. Pilotní průzkum úrovně informační gramotnosti vysokoškolských studentů zaměřené na služby knihoven – IVIG 2004 (1. kolo) & 2005 (2. kolo). In Informační gramotnost 4. Sborník příspěvků z konference, konané 24. listopadu 2005 v Moravské zemské knihovně. Brno: Moravská zemská knihovna 2006, s. 74–84. ISBN 80-7051-167-2

Dombrovská, M, Očko, P. Zeman, P. Informační audit – cesta k rozvoji znalostní organizace. Ikaros [on-line], 2005, č. 9, dostupné na <http://ikaros.cz/informacni-audit---cesta-k-rozvoji-znalostni-organizace>. ISSN 1212-5075

Dombrovská, M., Landová, H., Tichá, L. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. Národní knihovna – knihovnická revue, 2004, č. 1, dostupné na <http://full.nkp.cz/nkkkr/NKKR0401/0401007.html>

Dombrovská, M. a kol. Výzkum a měření informační gramotnosti na vysokých školách v České republice: pilotní průzkum v roce 2004. In Informační gramotnost 3. Sborník příspěvků z konference, konané 2. prosince 2004 v Moravské zemské knihovně. Brno: Moravská zemská knihovna, 2005, s. 68–76

Dombrovská, M. (2004). Rozvoj informační gramotnosti ve vysokoškolské výuce. Na příkladu semináře Jak získat grant realizovaného ÚISK FF UK v zimním semestru 2003/2004. Čtenář, 2004, č. 2, s. 58-60. ISSN 0011-2321

Dombrovská, M. Koncepce rozvoje informační gramotnosti na vysokých školách a odborné semináře IVIG 2003 a ILME. Ikaros [on-line], 2003, č. 9, dostupné na <http://www.ikaros.cz/node/1480>. ISSN 1212-5075

Dombrovská, M. Informační gramotnost z hlediska veřejné politiky. Ikaros [on-line], 2003, č. 5, dostupné na <http://www.ikaros.cz/node/1340>. ISSN 1212-5075

Dombrovská, M. Informační gramotnost z hlediska veřejné politiky. Ikaros [on-line], 2002a, č. 12, <http://www.ikaros.cz/node/1227>. ISSN 1212-5075

Dombrovská, M. Informační gramotnost z hlediska veřejné politiky. Ikaros [on-line], 2002b, č. 11, dostupné na <http://www.ikaros.cz/node/1198>. ISSN 1212-5075

Dombrovská, M. Informační gramotnost. In Informační gramotnost. Sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně. Brno: Moravská zemská knihovna 2003, s. 33–36. ISBN 978-80-7051-151-0

Dombrovská, M. Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti. INFORUM 2002c [on-line], Praha: VŠE, 2002, dostupné na <http://www.inforum.cz/archiv/inforum2002/prednaska37.htm>

Dombrovská, M., Očko, P. Vzdělávání v informační společnosti. Sborník ze studentské vědecké konference 26. a 27. 4. 2002, Praha: MatfyzPress, 2002, s. 359–364. ISBN 80-85863-84-7

Dombrovská, M. Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, 2001. Vedoucí diplomové práce prof. doc. PhDr. Martin Potůček, CSc.

## Seznam obrázků

Obrázek 1 – Information Literacy Continuum (Catts, Lau 2008:10)

Obrázek 2 – Vztah mezi informační gramotností a informačním vzděláváním (Dombrovská, Landová, Tichá 2004)

Obrázek 3 – Systémový model informační gramotnosti (Koncepce informační 2008)

Obrázek 4 – Vztahy mezi kompetencemi (Catts, Lau 2008:19)

Obrázek 5 – Metody používané v rámci veřejné politiky (Nekola, Veselý 2007:174)

Obrázek 6 – Analýza sítě aktérů (Nekola, Veselý 2007:230)

Obrázek 7 – Mezinárodní klasifikace vzdělávání (upraveno podle ISCED 2013)

Obrázek 8 – Systém kurikulárních dokumentů (RVP)

Obrázek 10 – Složky finanční gramotnosti (Národní strategie 2010)

## Seznam příloh

Příloha 1 – Potvrzení o spoluautorství Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice, Asociace knihoven vysokých škol, 2008

Příloha 2 – Potvrzení o spoluautorství Národní strategie finančního vzdělávání, Ministerstvo financí, 2009

Příloha 3 – Potvrzení o podílu na návrhu textu věcného záměru zákona o finanční pomoci studentům vysokých škol, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2011

Příloha 4 – Potvrzení o podílu na tvorbě Národního plánu zavedení eura, Ministerstvo financí 2006

Příloha 5 – Jmenovací dekret k členství v Českém fóru pro informační gramotnost, Ministerstvo informatiky, 2004

Příloha 6 – Jmenovací dekret k členství v Českém fóru pro informační společnost, Úřad vlády České republiky, 2000

Příloha 7 – Certifikát TTT (Training the Trainers in Information Literacy), UNESCO, 2008

Příloha 8 – Certificate of Appreciation, Information Literacy Meeting of Experts, National Forum on Information Literacy, 2003

Příloha 9 – Osvědčení o účasti na semináři Informační gramotnost – vědomosti a dovednosti pro život, (Moravská zemská knihovna v Brně) Pedagogické centrum Brno, 2003

Příloha 10 – Program odborného semináře IVIG 2003, Komise IVIG a Společnost pro rozvoj informační gramotnosti, 2003

## Příloha 1



Praha, 7. listopadu 2008

### **Věc: Prohlášení o spoluautorství Mgr. Michaely Dombrovské**

Prohlašuji, že se Mgr. Michaela Dombrovská významně autorsky podílela na vzniku níže uvedených prací:

- Asociace knihoven vysokých škol České republiky. *Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice: doporučující materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR* [online]. Odborná komise IVIG AKVŠ ČR: Praha, 2008 [cit. 2008-06-15]. Dostupné na: <http://knihovnv.cvut.cz/ivia/dokumentv.html>

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'L. Tichá'.

PhDr. Ludmila Tichá

Předsedkyně Odborné komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost na vysokých školách při Asociaci knihoven vysokých škol ČR

e-mail: [Ludmila.Ticha@fs.cvut.cz](mailto:Ludmila.Ticha@fs.cvut.cz)

Asociace knihoven vysokých škol ČR / Žitkova 4, 166 35 Praha 6  
IČO: 70977062 / tel.: 224 352 914, fax: 224 310 271 / e-mail: [iva.prochaskova@upce.cz](mailto:iva.prochaskova@upce.cz)

## Příloha 2

V Praze 23. března 2009

Věc: **Prohlášení o spoluautorství Mgr. Michaely Dombrovské**

Prohlašuji, že se Mgr. Michaela Dombrovská významně autorsky podílela na vzniku níže uvedených prací:

Ministerstvo financí České republiky. Strategie finančního vzdělávání[on-line]. MF ČR: Praha 2007 [cit. 2008-12-11]. Dostupné na <[http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft\\_strategie\\_financniho\\_vzdelavani.html](http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani.html)>



Ing. Dušan Hradil  
předseda pracovní skupiny pro finanční vzdělávání  
Ministerstvo financí ČR

e-mail: [dusan.hradil@mfcz.cz](mailto:dusan.hradil@mfcz.cz)



## Příloha 3



*Mgr. Josef Dobeš*  
*ministr školství, mládeže a tělovýchovy*

V Praze dne *19.* srpna 2011  
Č.j.: 25050/2011-34

Vážená paní magistro,  
na základě své nominace Vás jmenuji

**členkou**

mezirezortní komise pro přípravu tezí právní úpravy  
zákona o finanční pomoci studentům

S pozdravem

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J. Dobeš', written in a cursive style.

Vážená paní  
Mgr. Michaela D o m b r o v s k á

## Příloha 4

**Ing. Zuzana BRZOBOHATÁ**  
ředitelka Kabinetu 1. místopředsedy vlády  
a ministra financí


V Praze dne 7. dubna 2006

Vážená paní kolegyně,

dovoluji si Vám tímto poděkovat za dosavadní práci, která byla vykonána ve prospěch projektu Ministerstva financí – **Národní plán přípravy na vstup ČR do Eurozóny.**

Tento projekt je jedním z významných projektů Ministerstva financí schválených k realizaci v roce 2006.

V další práci i v osobním životě Vám přeji mnoho úspěchů.

  
**Ing. Zuzana Brzobohatá**  
ředitelka Kabinetu 1. místopředsedy vlády  
a ministra financí

Vážená paní  
**Mgr. Michaela Dombrovská**  
Sekce 07  
MF - zde

## Příloha 5



Ing. Dana Bérová  
náměstkyně ministra informatiky

### JMENOVAČÍ DEKRET

Jmenuji Vás,

**Michaelo Dombrovská**

členem FÓRA PRO INFORMAČNÍ GRAMOTNOST,  
poradní pracovní skupiny pro oblast informační a počítačové gramotnosti pro rok 2004.

*Dana Bérová*

Jmenovací dekret převzat dne: *14. ledna 2004*

## Příloha 6



**Ing. Karel BŘEZINA**  
ministr  
a vedoucí Úřadu vlády České republiky

V Praze dne 29.11.2000

**Michaela Dombrovská**

*je jmenována členkou Českého fóra pro informační společnost.*

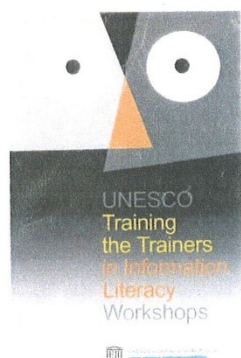
*V souladu se statutem Českého fóra pro informační společnost schváleným Radou vlády České republiky pro státní informační politiku dne 7. června 1999 Vás žádám, abyste přispívala k poslání Českého fóra pro informační společnost a k plnění jeho cílů.*

*K tomu Vám přeji hodně úspěchů.*

*S pozdravem*

A handwritten signature in blue ink, reading "Karel Březina".

## Příloha 7



UNESCO  
Training  
the Trainers  
in Information  
Literacy  
Workshop

# CERTIFICATE OF COMPLETION

This is to certify that

**Michaela DOMBROVSKÁ**

attended and successfully completed the

UNESCO Training the Trainers  
in Information Literacy Workshop  
21-23 August 2008, Tallinn, Estonia

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sirje', written over a horizontal line.

*Workshop Coordinator*

Tallinn University,  
Institute of Information Studies

United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization





*INFORMATION*  
National Forum on Information Literacy



## Certificate of Appreciation

Awarded to

*Michaela Dombrowská*

In Grateful Recognition for Professional Contributions  
to the  
Information Literacy Meeting of Experts  
held in  
Prague, The Czech Republic  
September 20-23, 2003

Shigeru Aoyagi

United Nations Educational, Scientific  
and Cultural Organization

John Rose

Patricia Senn Breivik

National Forum on  
Information Literacy

Joan Challinor

U.S. National Commission on  
Libraries and Information Science

PEDAGOGICKÉ CENTRUM BRNO

Křížová 22, 603 00 Brno

IČO: 708 26 498

# OSVĚDČENÍ

Jméno a příjmení

**Mgr. Dombrovská Michaela**

Datum  
a místo narození

**27. 11. 2003**

Absolvoval(a) ve dnech

**vzdělávací konferenci**

## Informační gramotnost

**vědomosti a dovednosti pro život**

**akreditace MŠMT ČR č.j. 25 337/2002-25-137**

V Brně dne 27. 11. 2003



odborný garant

PC Brno



# Program odborného semináře IVIG 2003

## Informační výchova a informační gramotnost v teorii a praxi vzdělávacích institucí

Seminář se konal dne 25.9.2003 v areálu UK Jinonice, Praha

### Program:

#### 10.00 - 12.15h dopolední blok:

Zahájení semináře, *PhDr. Ludmila Tichá, předsedkyně odborné komise pro informační výchovu a informační gramotnost na vysokých školách při AKVŠ*

Úvodní slovo pořadatelů, *PhDr. Barbora Ramajzlová, předsedkyně AKVŠ, PhDr. Richard Papík, ředitel ÚISK FF UK, Ing. Petr Očko, SPRIG*

Činnost odborné komise IVIG při AKVŠ, *PhDr. Ludmila Tichá, předsedkyně odborné komise IVIG*

Práce odborné komise IVIG na definicích informační gramotnosti, *Mgr. Michaela Dombrovská, doktorandka ÚISK, členka pracovního týmu pro definice*

Plány odborné komise IVIG, *Mgr. Hana Landová, doktorandka ÚISK, členka pracovního týmu pro definice*

The Information Literacy Meeting of Experts a role informační gramotnosti, *Dr. Forest Woody Horton, Jr., Consultant U.S. National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)*

Národní program počítačové gramotnosti, *zástupce Ministerstva informatiky ČR (v jednání)*

#### 12.15 - 13.00h přestávka na občerstvení

#### 13.00 - 15.00h odpolední blok

Úloha vzdělávání ve znalostní společnosti, *zástupce Centra pro ekonomické a sociální strategie UK (nepotvrzeno)*

Školní knihovna jako součást výuky, *Jitka Pižlová, Základní škola Milady Horákové, Hradec Králové*

Informační výchova v praxi brněnských gymnázií, *Mgr. Jana Nejezchlebova, Moravská zemská knihovna Brno*

Nový kurz "Informační a databázové systémy v rostlinolékařství" - spolupráce školy a knihovny, *PhDr. Helena Landová, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích*

Shrnutí a zakončení semináře

#### 15.00 - 16.00h jednání členů odborné komise IVIG