

THE CONCEPT OF INFORMATION LITERACY IN SCHOOL CURRICULUM: CURRICULUM ANALYSIS OF THREE SELECTED HIGH SCHOOLS

*Michal ČERNÝ**, Masarykova univerzita, Česká republika

Přijato: 14. 8. 2019 / Akceptováno: 7. 11. 2019

Typ článku: Empirická studie

DOI: 10.5507/jtie.2019.010

Abstract: The qualitative empirical study focuses on the role of information literacy in the curriculum of three selected schools - high schools, nursing schools with practical nursing and library secondary schools. It uses a documentary analysis of three school educational programs. The review aims to grasp the topic of information literacy in these schools. The study is analysis information literacy as a subject-oriented phenomenon. It offers a view not of how information literacy is taught, but of its curriculum grasp in school education programs. The analysis succeeded in conducting an educational discussion as well as following the main topics or exciting aspects related to the development of information literacy - its relationship with media literacy, critical thinking, learning competencies or the effort to use it for a more significant link between educational content and the outside world.

Key words: informatics, information literacy, work with information, media literacy, didactics, competence.

POJETÍ INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI V ŠVP: ANALÝZA KURIKULA TŘÍ VYBRANÝCH STŘEDNÍCH ŠKOL

Abstrakt: Kvalitativní empirická studie se zaměřuje na roli informační gramotnosti v kurikulu tří vybraných škol – gymnázia, zdravotnické školy s oborem praktická sestra a knihovnické střední školy. Využívá přitom dokumentovou analýzu tří školních vzdělávacích programů. Cílem článku je uchopení tématu informační gramotnosti ve zmíněných školách a sledování jeho předmětových, ale i průřezových přesahů. Nabízí pohled nikoli na to, jak je informační gramotnost učena, ale na její kurikulární uchopení ve školních vzdělávacích programech. Z analýzy se podařilo provést jak základní diskusi didaktickou, tak také sledovat hlavní témata nebo zajímavé aspekty, které s rozvoje informační gramotnosti souvisejí – její vztah s mediální gramotností, s kritickým myšlením, s kompetencemi k učení nebo snahu využít ji pro větší vazbu mezi vzdělávacím obsahem a okolním světem.

Klíčová slova: informatika, informační gramotnost, práce s informacemi, mediální gramotnost, didaktika, kompetence.

*Autor pro korespondenci: cerny@kisk.cz

1 Úvod

Informační gramotnost je jedním z témat, které se do diskuse o vzdělávání dostává z mnoha různých směrů. (Eisenberg et al., 20004; Bruce, 1997; Shapiro & Huges, 1996; Elmborg, 2006) Můžeme tak vysledovat diskurs, který bychom mohli označit za knihovnický, spojený se samostatnými kompetenčními nebo tematickými rámci toho, jak by informační gramotnost měla vypadat, buď celkově nebo na jednotlivých stupních vzdělávání. Zde se můžeme setkat s rámci jako je Big6 (Eisenberg & Berkowitz, 2008), akademicky zaměřený SCONUL (Bainton, 2001; Andretta, 2005), s pojetím MIL (Moeller et al., 2011; Lau, 2013, Gizzle et al., 2014), které prosazuje UNESCO spojující informační a mediální gramotnost, nebo standardy a rámce americké ALA (Association of College, Research Libraries, & American Library Association, 2000; Allen et al., 2007) atp. Tyto rámce jsou specifické tím, že se dívají na fenomén informační gramotnost jako na konkrétní jasně ohraničený kompetenční balíček, který je možné rozvíjet. Druhé pojetí můžeme zachytit v médiích, kdy se proklamativně hovoří o schopnosti pracovat s informacemi a kriticky je hodnotit, ale nemůže se dostat k ničemu konkrétnějšímu než k boji s desinformacemi. (Gregor & Vejvodová, 2018) Třetím významným přestupem může být pojetí DigCompu, tedy Evropského rámce digitálních kompetencí pro občany (Carretero et al., 2017), který chápe informační gramotnost jako součást digitálních kompetencí a současně jako něco, čím musí být vybaven každý občan Evropské unie.

Z výše uvedeného je zřejmé, že jakkoli téma informační gramotnosti nesporně představuje významný fenomén, chybí širší shoda na tom, jak k jeho rozvoji vlastně přistupovat nebo co si pod ním skutečně představit. Naše analýza nemá za cíl směřovat k teoretickému vymezení nebo uchopení problematiky, ale ráda by přispěla malou výzkumnou sondou k diskusi o tom, jak s informační gramotností mohou pracovat středoškolské školní vzdělávací programy. Bude nás zajímat nejen vlastní obsah pojmu, ale také jeho postavení v kurikulu a provázanost s dalšími tématy nebo vzdělávacími oblastmi.

2 Metodologie analýzy ŠVP

V textu nebudeme rozlišovat mezi gramotností a kompetencí, jakkoli je to v běžné pedagogické literatuře vnímáno jako důležitá pojmová diference. Důvodem je to, že klíčový (a dle našeho soudu nejvýznamnější) mezinárodní dokument, tedy DigComp, tuto diferenci neprovádí (Carretero et al., 2017). Z tohoto důvodu zde nechceme vytvářet určitý paralelní diskurs. Pokud by čtenář vyžadoval větší míru diferenciací pojmů, věříme, že nebude obtížné ji z textu provést ad hoc dle jeho aktuálních potřeb.

Informační gramotnost se v jistých myšlenkových náznacích objevuje v případě všech studovaných škol jako jisté průřezové téma, které není nijak specificky fixováno na jeden předmět, ale vždy prochází více oblastmi. Klade se důraz na schopnost používat informace v situacích, kterým budou v praxi absolventi vystaveni. Současně jde ale také o schopnost metodologickou, protože se v určitých (níže explicitně popsaných) předmětech vyskytuje jako jistý metodologický nástroj. Didaktika konkrétního předmětu (ZSV, dějepisu či fyziky) může sloužit jako prostředek pro rozvoj informační gramotnosti. Ta je pak speciálně rozvíjena také ve vybraných odborných předmětech, což je dáno jejich charakterem, ale také zaměřením zkoumaných škol.

Níže se pokusíme napřed krátce ukázat spojení oborových didaktik a informační gramotnosti (jakkoli bychom spíše měli hovořit o práci s informacemi) a následně se pokusíme o jejich analytické zpracování v kontextu modelů, které lze v případě informační gramotnosti užít.

V námi prováděném výzkumu je zařazeno jedno kurikulum gymnaziální, jedno oboru praktická sestra a jedno knihovnické (zaměření knihovnictví a informační služby, dle RVP pro informační služby). Všechna tři kurikula jsou navázána na maturitní obory a řídí se příslušnými RVP, které jsou pochopitelně pro každý obor jiná.

V naší analýze jsme se zaměřili na to, kde se v kurikulárních dokumentech tří konkrétních městských škol hovoří o práci s informacemi a v jakém kontextu. Zaměřili jsme se především na jejich implementaci do jednotlivých předmětů, ale také na širší témata, která se v této oblasti objevují. Například je možné z výsledků říci, že práce s informacemi je vnímána jako něco, co podporuje proces (a snad i podmínky pro) učení.

Kurikula byla zpracovávána prostřednictvím Atlas.ti v cloudové verzi. (Friese 2019) Celkem jsme použili 21 kódů, z nichž nejvíce krát byl použitý „Informační gramotnost v odborných předmětech“ (37krát), „Informační gramotnost v cizích jazycích“ (29krát), „Informační gramotnost v informatice“ (19krát) a „Informační gramotnost v českém jazyce“ (19krát). Tím, že ŠVP jednotlivých škol byly napsané značně odlišně, není možné provést v podstatě žádné kvantifikační porovnání. Má ale smysl sledovat celkový diskurs nakládání s informační gramotností jako s fenoménem v kurikulu. Tím, že základní dělení ŠVP je zaměřené na předměty, tak také v části věnující se výsledkům budeme sledovat toto traktování.

3 Výsledky

Níže uvádíme výsledky analýzy tak, jak jsme je třídili dle jednotlivých vzdělávacích oblastí v kurikulu středních škol. Vzhledem k jejich rozmanitosti nemůžeme využít přesné označení jednotlivých předmětů, ale pokusili jsme se je sjednotit do logických celků. Předměty tvoří dvě logické skupiny. První je spojená s informatikou a jazykovou komunikací a lze v ní očekávat nejvýraznější a nejpromyšlenější zapojení informační gramotnosti nebo obecně schopnosti práce s informacemi do kurikula. V případě dalších předmětů by mělo jít spíše o zmínky okrajové (což se ale neukazuje jako pravidlo).

Vždy uvádíme poznatky seřazené dle školy po jednotlivých předmětech – knihovnické, zdravotní a gymnázia – v tomto pořadí.

3.1 Informatika

Informatika je již lexikálně spojena se zpracováváním informací, což se promítá také do jejího kurikula. Dokonce studenti **knihovnictví** mají v cílech předmětu uvedeno: „*Předmět informační a komunikační technologie umožní všem žákům dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti. To znamená získat elementární dovednosti v ovládání výpočetní techniky, moderních informačních a komunikačních technologií, orientovat se v možnostech získávání informací, tvořivě je zpracovávat a využívat při dalším vzdělávání i v praktickém životě.*“ Je zde tedy jasné ohraničené těžiště informačního vzdělávání, které má jistý technologický rámec či podtext.

Ve stejném dokumentu se zmiňuje dovednost pracovat s informacemi a technologiemi, ale také dovednost komunikovat prostřednictvím internetu: „*Jednou z nejdůležitějších schopností žáků bude umět komunikovat, ale také vyhledávat, vyhodnocovat a zpracovávat informace pomocí internetu a jeho služeb.*“ Internet je zde vnímán jako jeden ze základních zdrojů informací, které je třeba umět hodnotit, třídít či filtrovat.

Autoři dokumentu opakovaně hovoří o tom, že práce s informacemi má dopad na schopnost učit se, ale také na oborovou praxi a „běžný život“. Informatika zde neslouží

primárně jako servisní předmět pro další předměty (jak je v českém kurikulu běžné), ale snaží se své těžiště nasměrovat právě do oblasti práce s informacemi.

V případě kurikula **Praktické sestry** je možné vidět tři významné momenty. Jednak je zde silně zastoupený rozměr mediální výchovy, která je s prací s informacemi nesporně spojena a kurikulum se z nich snaží vytvořit jeden logicky propojený celek. I s ohledem na rozhovory s učiteli (které jsme v rámci paralelního výzkumu vedli) lze říci, že je kladen důraz na schopnost kriticky reflektovat informace. Pokud jde o samotnou informační gramotnost, tak kurikulum uvádí, že: „(žák) získává a využívá informace ze sítě Internet, ovládá vyhledávání, používá filtrování – získané informace třídí, analyzuje, vyhodnocuje a dále zpracovává – posuzuje vhodnost a platnost zdrojů a získaných informací vzhledem k řešení daného problému.“ Tyto informace je pak schopen sdílet a prostřednictvím technologií komunikovat s ostatními. Třetí moment, který je v kurikulu patrný je důraz na kritický přístup k technologiím a bezpečnost: „uvědomuje si výhody i nebezpečí sociálních sítí a závislosti na internetu, nutnost zabezpečení osobních dat.“

Kurikulum v případě **Praktické sestry** je (zcela pochopitelně) zaměřené na práci s jednotlivými nástroji a technologiemi, které slouží ke zvládnutí běžných úkolů, jako je tvorba dokumentů, úprava fotografií, sdílení souborů atp. Podstatná část má tedy instruktážní nebo instrumentální charakter. Toto spojení instrumentálnosti a kritického přístupu k informacím spolu s mediální gramotností tvoří nesmírně zajímavý celek.

Současně je zde ještě jeden důležitý cíl, totiž že žák „vytvoří pomocí informačních technologií své osobní portfolio“, což považujeme ve vztahu k učení za zásadní. Celý cíl výuky informatiky je pak shrnut do preambule: „Cílem výuky v této oblasti vzdělávání je naučit žáky pracovat s prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.“

Obecně je možné říci, že v obou kurikulech je práce s informacemi hojně zastoupena, spojena s technologiemi a s prací s konkrétními nástroji. V obou sleduje jak oborově potřebné cíle, tak také dovednosti, které bychom mohli označit jako občanské. Jakkoli v obou textech je informační gramotnost do informatiky vtělena explicitně, neznamená to, že by v ní byla zcela uzavřena.

Pro **gymnázium** platí, že: „Oblast Informatika a informační a komunikační technologie na gymnáziu navazuje na oblast ICT v základním vzdělávání zaměřenou na zvládnutí základní úrovně informační gramotnosti, tj. na dosažení znalostí a dovedností nezbytných k využití digitálních technologií.“ Také zde představuje informatika základní pilíř rozvoje informační gramotnosti. Má širší myšlenkové kotvení, dbá o kritický přístup k technologiím, o etickou i legislativní dimenzi.

Žák „ověřuje si informace z různých zdrojů, získané informace třídí, vyhodnocuje a využívá je při i učení a pracovních činnostech“ Toto myšlenkové kotvení odkazuje k mediální výchově, ke kritické práci s informacemi a ke spojení práce s informacemi s učením, což je pro kurikulum námi zkoumaného gymnázia typické, jakkoli oproti dvěma zbylým dokumentům více sleduje rovinu formálního vzdělávání než učení celoživotního.

„Při vyhledávání informací v prostředí internetu budou žáci schopni ověřovat a vyhodnocovat informace z různých informačních zdrojů. ... sbírat a třdit informace ze zdrojů dostupných prostřednictvím internetu.“ V celém kurikulu (nejen v informatice) se uplatňuje důraz na základní – poměrně rutinní – práci s informacemi. Ta je vnímaná jako předpoklad libovolné další práce. Akcentuje se silný vztah k technické stránce věci, ke zvládnutí vybraných nástrojů a postupů. Nechybí zde spojení s komunikací nebo s přesahem techniky do dalších oborů.

3.2 Jazyková komunikace

Druhou nejsilnější oblastí, kde je možné práci s informacemi vysledovat jsou předměty, které pracují s jazykem a jazykovými kompetencemi. Vzhledem k cílům naší analýzy se zaměříme na cizí jazyky a český jazyk společně, protože vykazují podobné strukturální prvky ve vztahu k práci s informacemi.

V případě cizího jazyka je u **Knihovnické střední školy** kladen důraz na to, že se žák „orientuje se v textu vyhledá, zformuluje a zaznamenaná informace nebo fakta týkající se běžného života i studovaného oboru, požádá o upřesnění nebo zopakování sdělené informace.“ Jde tedy o důslednou aplikaci informační gramotnosti na běžné životní situace. Žák je vedený k tomu, aby využíval ICT ke studiu, dokázal v cizím jazyce vést dialog a získávat a vyměňovat si informace s druhými. Právě jazyková bariéra může být jedním z problémů efektivní informační výměny, což je klíčová pohnutka, se kterou kurikulum pracuje.

Je zde přítomná také multikulturní složka komunikace „uplatňuje v komunikaci vhodné vybraná sociokulturní specifika daných zemí“ a „formuluje své názory a postoje, k prohloubení komunikačních schopností přispívá práce při řešení problémů a projektů v různých skupinách.“ Schopnost chápat druhého v jeho odlišnosti a kultuře, přizpůsobovat mu informační interakci, to vše je pro reálnou práci s informacemi nesmírně cenné, a přitom poměrně nesnadné. Můžeme se zde setkat také s tím, že žák má schopnost informace využívat pro svůj osobní prospěch a rozvoj, což opět (tak jako v informatice) provazuje informační gramotnost s procesem učení.

U knihovnictví ve výuce českého jazyce se také pracuje s více zdroji a jejich kritickým posouzením, takže žák „získá přehled o zdrojích všeobecných informací, získané informace podrobuje kritickému myšlení, efektivně je zpracovává a kultivovaně reprodukuje.“ Mimo to se zde klade důraz na hlubší práci s textem, na interpretaci, na tvorbu nového myšlenkově uceleného textu tvořeného s ohledem na vlastní širší znalosti, na analýzu textu a informací atp. Kurikulum tedy těžiště v této oblasti při práci s informacemi spatřuje ve všestranné práci s textem.

V případě **Praktické sestry** je kurikulum ve výuce cizího jazyka více strohé. Žák je schopen pracovat s různými zdroji informací v cizím jazyce a tyto informace zpracovávat a prezentovat. Buď před třídou nebo v dialogu s druhým.

O to více je ale těžiště zájmu přenesené na práci s informacemi v českém jazyce: „Oblast jazyková společně s komunikační a slohovou výchovou směřuje k osvojování jazyka jako prostředku myšlení a dorozumívání, rozvíjí dovednost pracovat s informacemi.“ Informace má být žák schopen kriticky hodnotit a vhodně prezentovat, důraz je kladen na četbu, ale také na další formy získávání informací. Ty musí být získávány z více zdrojů, vzájemně provazovány a využívány: „Mnohé ze zadávaných úkolů (referáty, vedení portfolia, slohové úkoly) předpokládají práci s různorodými informačními zdroji a využití informačních a komunikačních technologií.“

Tak jako v případě cizího jazyka, také zde je silně zastoupena role dialogu, jako procesu kritické výměny informací, jejich zkoumání a porovnávání. Práce s informacemi zde nekončí u jedince, ale má silně přesahující charakter. Je zde dokonce zařazený blok informační výchovy (v rozsahu 3 hodin): „informace a jejich získávání, funkce knihovny, další zdroje informací – výpisek, výtah, teze – má přehled o knihovnách a jejich službách – orientuje se v knize.“ Práce s informacemi je tedy zařazena mezi základní stavební kameny výuky jazyka jako komunikačního prostředku.

V případě **gymnaziálního kurikula** jsou cizí jazyky a mateřský jazyk z hlediska práce s informacemi komplementární. Primární rolí informací je být součástí komunikačního aktu, ať již písemného nebo mluveného. Současně dochází k tomu, že předměty jsou jakousi „laboratoří“ základních stavebních kamenů práce s informacemi – „*žák ověřuje si informace z různých zdrojů, získané informace třídí, vyhodnocuje a využívá je při učení a pracovních činnostech*“, „*hledá souvislosti mezi získanými informacemi, propojuje je se svými dosavadními poznatky*“ nebo „*využívá získané informace při obhajobě nebo vysvětlení svých postojů a názorů*“.

Oproti předchozím dvěma ŠVP je zde opakovaně (nejen v jazycích, ale také v dalších předmětech, včetně volitelných seminářů) zmiňovaný aspekt tvořivosti. Informace jsou zde něčím, s čím je možné tvořivě pracovat, co představuje základní přísadu tvořivosti.

3.3 Dějepis a základy společenských věd

V rámci tematického celku Člověk a jeho svět je možné se zaměřit především na kurzy základů společenských věd a dějepisu. V obou se přitom zmínky, vztahující se k práci s informacemi, objevují. Oba předměty mají jak tematickou, tak také jistou metodickou a metodologickou blízkost, spojenou s posuny ve vědě od poloviny minulého století, především díky strukturalistům (Le Goff 1991, Foucault 1993).

V případě knihovnického kurikula je zde důraz na etickou a filosofickou dimenzi problémů, které má žák zvládat kriticky hodnotit a posoudit, a také na schopnost vyhledávat informace a pracovat s nimi. Tato drobná zmínka je významná v tom, že ukazuje, že práce s informacemi není zapouzdřena do několika předmětů, ale má transdisciplinární charakter.

V případě **knihovníků** je zde jednak samotná práce s informacemi – analýza různých zdrojů, kritický výběr informací, ale také internet jako zdroj pro samostudium a přípravu na výuku, vyhledávání informací, třídění atp. Studenti se zde učí tvořit nové digitální artefakty. Přítomný je také aspekt metodologický: „*zadáváním vyhledáváním informací v historických pramenech se učí analyzovat, srovnávat, kriticky hodnotit získaná fakta a dospívat k samostatným závěrům*“.

Zajímavým prvkem zde zařazeným je pak vztah nejen k různým zdrojům, ale také k rozličným paměťovým institucím, jako jsou muzea, knihovny či archivy. I zde práce s informacemi překračuje hranice školy a stává se činností silně zakotvenou v okolním světě.

V případě základů společenských věd můžeme u **praktické sestry** vidět požadavek, že „*Žák je veden k tomu, aby při přípravě na vyučování využíval informační a komunikační technologie, především školní vzdělávací portál Moodle. Dále podporuje rozvoj komunikačních dovedností žáků a jejich schopnost kriticky hodnotit prameny.*“ Tento aspekt znovu provazuje spojení informační gramotnosti a schopnosti se učit. Dále je kladen důraz na kritickou práci se zdroji, reflexi masových médií nebo na orientaci v současném dění, vždy s jistým informačním pilířem.

Kurikulum **gymnázia** nabízí poměrně očekávatelný požadavek, totiž „*aby (žák) využíval různé strategie učení, zpracovával poznatky a informace a kriticky je hodnotil*“, ale vzápětí ho rozšiřuje o „*využívá moderní formy bankovních služeb, včetně moderních informačních a telekomunikačních technologií, ovládá způsoby bezhotovostního platebního styku*“, což je zajímavé silným akcentem na praktickou schopnost využívat moderní technologie. Současně je kladen důraz také na dovednost kriticky zpracovat informace z médií a promítnout je do známých modelů z ekonomie či sociologie.

U dějepisu se v případě **praktické sestry** uvádí: „Kromě tradičních metodických postupů, jako jsou výklad a práce s textem v učebnici, se výuka zaměří na využití dalších informačních zdrojů (internet, práce s mapami) ... Žáci budou hodnoceni podle hloubky porozumění historickým jevům a procesům, podle schopnosti pracovat se zdroji informací, kriticky myslet a kompetentně debatovat o historii.“ Práce s informacemi je tedy vztahena k metodě práce, k tomu, jak vlastně dějiny interpretovat a jak v nich pracovat s rozmanitými zdroji. Opět jde o jisté vykročení z ohraničení práce s informacemi konkrétním předmětem. Je zde dále kladen důraz na orientaci a kritickou práci se zdroji, u nichž je hodnocena důvěryhodnost a opět je přítomné provázání s tématem učení a samostatné práce, jako činnosti vycházející z informačních interakcí.

U **gymnaziálního ŠVP** se může setkat především s metodologickou poznámkou, totiž že žák „rozlišuje různé zdroje historických informací, způsob jejich získávání a úskalí jejich interpretace.“ Současně je třeba říci, že jde o poznámku zásadní.

3.4 Odborné předměty

Tím, že dvě námi zkoumané školy mají charakter odborných škol, dochází k tomu, že se práce s informacemi objevuje také zde – nejde přitom o zmínky okrajové či náhodné. V případě knihovníků jde o jádro celého oboru a kurikula, v případě sester o důležité dovednosti, které jsou nezbytné pro výkon samotného povolání. Cílem této části není srovnávat to, jak se práce s informacemi projevuje v tom či onom oboru, ale ukázat jejich propojenost s praxí, význam pro celkový profil absolventa.

V případě **knihovníků** sleduje kurikulum především rozvoj dovedností a znalostí spojených s určitými speciálními činnostmi – „umí vkládat data do IS a dále s nimi pracovat“, „ovládá různé techniky čtení, uplatňuje různé způsoby práce s textem“ nebo „zpracovává statistiky, zná důvody a výhody vedení statistických přehledů.“ Jinými slovy je vzděláván k tomu, aby uměl pracovat s informacemi v náročnějších, úzce profilovaných systémech či situacích, které jsou specificky zaměřené na jeho oblast vzdělání. Mimo to se zde objevují zmínky o vyhledávání, zpracování a filtrování informací, o ověřování zdrojů, práci se zdroji v různých paměťových institucích atp. Nechybí ani požadavek na schopnost informace zpracovat a případně vizualizovat (Hepworth 1999, Kirk 2016).

U **praktické sestry** se okruh problémů soustředí na bezpečnost práce s informacemi a ochranu osobních údajů s tím, že je dokonce přímo zmíněno GDPR (Albrecht 2016, Zerlang 2017), ale také na komunikaci mezi sestrou a pacientem, kterému je třeba sdělit důležité zdravotní informace ve srozumitelné, a přitom přesné formě. Důraz je kladený na samostatnou práci s tím, že absolvent má být schopen získat informace o lécích či zdravotních postupech pro svoji práci, ověřovat jednotlivé informace vztahující se návrhům léčby nebo dokáže nalézt informace o „táborech, školách v přírodě, zotavovacích akcích atp.“

Téměř všechny zmínky o práci s informacemi zde směřují k posílení autonomie jedince (Winch 2006, Grolnick & Ryan 1987). Absolvent nezíská všechny informace potřebné pro libovolnou činnost ve zdravotnictví ve škole, ale naučí se je získávat, hodnotit a využívat. Jde o dovednost, která umožní absolventům pobyt na pracovním trhu i po delší době od ukončení formálního vzdělávání.

Jakkoli **gymnázium** nemá odborné předměty ve vlastním slova smyslu, rádi bychom na toto místo zařadili předměty výběrového nebo seminářového charakteru, které mají (na rozdíl o výše uvedených odborných předmětů) charakter volitelného nebo povinně volitelného kurzu. Zřejmě nejzajímavější zmínku je možné nalézt u biologického

semináře: „žáci si osvojují vyhledávání a samostatné zpracovávání informací z různých zdrojů, analýzu a řešení problémů s biologickou tematikou.“ Samostatná práce s informacemi zde představuje východisko k samotné školní výuce. Podobně v rozšiřující výuce informatiky se zaměřením na úvod do tvorby webových stránek: „*Prohloubením znalostí i dovedností spojených s vektorovou a rastrovou grafikou získají možnost lépe prezentovat zpracovávané informace.*“ Schopnost lépe prezentovat informace skrze prohloubení technické znalosti je nesmírně významným postřehem, který je současně jen málo zpochybnitelný.

3.5 Další předměty

Pro úplnost bychom rádi ještě stručně zmínili některé další zajímavé zmínky o tom, kde se v kurikulu poznámky o práci s informacemi objevují. Práce s informacemi dostává do kurikula tělesné výchovy u **knihovníků**: „*umí efektivně vyhledávat a filtrovat informace - žák při vyhledávání využívá různé vyhledávací strategie a postupy - žák je schopen udělat analýzu a syntézu vyhledaných informací - žák umí kriticky hodnotit vyhledané informace - žák chápe důležitost ověřování vyhledaných informací, umí ověřit jejich pravdivost a správnost - žák se orientuje v problematice fake news - žák umí zpracovat informace do podoby různých výstupů (např. infografika, prezentace, referát atd.)*“ Takový důraz na práci s informacemi v oblasti tělesné výchovy není jistě náhodný, může dobře oborově odkazovat ke zdravotnickým informacím nebo ke skutečnosti, že právě v oblasti tělesné výchovy je možné nalézt velké množství mýtů a polopравd, které mohou být pro ty, kdo je neodhalí, nebezpečné.

U **praktické sestry** jde například o fyziku: „*Zadávané samostatné práce vyžadují vyhledání informací s využitím internetu a schopnost zpracování na počítači pomocí různých programů – texty, tabulky, obrázky, prezentace.*“ Toto pojetí rozšiřuje opět práci s informacemi o další předmět, navíc o takový, který bývá u podobných oborů často upozadován.

U fyziky na **gymnáziu** pak schopnost získat relevantní informace představuje základ vlastní tvůrčí vědecké práce: „*formuluje hypotézy na základě dostupných informací a rozpozná, zda jsou ověřitelné.*“ Nebo v případě chemie: „*vybere z poskytovaných informací vše podstatné pro řešení úkolu a zdůvodní svůj postup.*“ Tím se takový postup stává ne nepodobný tomu, co jsme mohli identifikovat v dějepise – kvalitní schopnost pracovat s informacemi je zde vnímaná jako cesta k vlastní vědecké badatelské činnosti. Současně ale u přírodovědných předmětů může mít práce s informacemi i čistě analyticko-deskriptivní charakter (jako v případě biologie): „*pozná a pojmenuje (s možným využitím různých informačních zdrojů) významné zástupce hub a lišejníků*“.

Tamtéž je zajímavý vztah mezi hudebním oborem na gymnáziu a prací s informacemi, takže žák „*hledá souvislosti mezi získanými informacemi, propojuje je se svými dosavadními poznatky ... ověřuje si informace z různých zdrojů, získané informace třídí, vyhodnocuje a využívá je při učení a pracovních činnostech*“ a současně se zdůrazňuje rozměr významu informací v procesu komunikace. Jde o jeden (nepočítaje jazyky a informatiku) z předmětů s nejvyšší mírou požadavků na informační gramotnost v celém kurikulu.

4 Diskuse

Na tomto místě bychom rádi opustili primární schematismus jednotlivých předmětů a pokusili se o pohled, který by mohl být zajímavý z hlediska toho, jaké širší myšlenkové struktury je možné v kurikulárních dokumentech tří vybraných škol nalézt.

4.1 Informační gramotnost jako téma (sebe) edukace

Informační gramotnost je ve všech třech dokumentech vnímána jako něco, co zajišťuje možnost se učit. (Serap Kurbanoglu 2033, Candy 2004) Škola nemůže být jediným místem, které zajistí vzdělání studentů po celou dobu jejich aktivního pracovního života. Přechod ke kompetencím, který je spojený s poslední českou kurikulární reformou tuto skutečnost akcentoval a zdá se, že informační gramotnost může být tématem, na kterém se tento kompetenční přechod uskutečňuje.

Jak zdůraznil již Candy (2004), práce s informacemi představuje základní schopnost každého, kdo se bude chtít v moderní společnosti vzdělávat a být úspěšným. Je možné říci, že tuto perspektivu sdílejí také školy. Jakkoli v jejich kurikulu není samotné péči o individuální rozvoj schopností učit se věnován příliš velký prostor a má spíše útržkovitý charakter, tak právě práce s informacemi nebo obecněji rozvoj informační gramotnosti má poměrně ucelený a kompaktní rozměr.

4.2 Informační gramotnost jako transdisciplinární téma

Informační gramotnost je možné vnímat jako téma, které má své místo (dle RVP) především v informatice a českém jazyce, čímž by bylo možné říci, že její uchopení na úrovni národního kurikula je primárně interdisciplinární. Ve skutečnosti všechna kurikula sice toto téžistě zachovávají, ale přidávají k němu další mezipředmětové vztahy – v oblasti cizích jazyků, dějepisu, základů společenských věd, ale také odborných předmětů nebo výchov. To činí z informační gramotnosti téma nikoli interdisciplinární (propojující nejméně dvě vědní disciplíny), ale transdisciplinární (procházející napříč předměty). To ostatně odpovídá i tematické zprávě ČŠI, která informační gramotnost zkoumala z jiné perspektivy. (Česká školní inspekce 2018)

Tato skutečnost může být zajímavá například pro úvahy nad tím, zda a jak s informační gramotností dlouhodobě pracovat na úrovni národního kurikula. Má jít o samostatný předmět? Z naší výzkumné sondy by takové pojetí nebylo zjevně šťastným, takže mnohem blíže ideálnímu stavu by mohla být klíčová kompetence nebo průřezové téma, tedy něco, co může jít napříč předměty a činnostmi žáků. Co je sice systematicky rozvíjeno, ale současně není uvězněno v předmětovém ohraničení, jak upozorňuje například Palouš (2008).

4.3 Informační gramotnost jako kompetence

V rámci všech analyzovaných dokumentů se objevuje jasný důraz na práci s informacemi jako na kompetenci. (Lloyd 2003) Je to něco, co si musí žáci prakticky osvojit, s čím musí být schopni pracovat. Hledání, třídění, hodnocení zdrojů a jejich další využívání se zdá být něčím, co je testováno na různých situacích a kontextech. Má charakter jistého řemesla, které si student musí osvojit, aby v moderním světě obstál. Právě důraz na praktičnost a sílu v jistých „jádrových činnostech“ je pro tuto oblast zásadní. To je opět zajímavé v situaci, kdy RVP nejsou schopné dobře odlišit jádrové znalosti od těch méně důležitých. Tvůrci kurikula na školách to na úrovni ŠVP implementujících informační gramotnost dokážou.

4.4 Informační gramotnost jako nástroj individualizace výuky

Téma, které se ve vzdělávání obecně dlouhodobě objevuje, je otázka individualizace výuky (Kratochvílová & Havel 2012, Kotásek 2002, Kocourová 2017), tedy schopnosti formálního vzdělávacího systému se přizpůsobit potřebám a požadavkům jednotlivých žáků. To se běžně děje především formou volitelných či povinně volitelných předmětů, ale kurikula vnímají jistou možnost tuto složku posílit prostřednictvím rozvoje informační gramotnosti, což souvisí již s prvním analyzovaným bodem.

Práce s informacemi umožňuje, aby si žák nacházel zdroje, které jsou pro jeho konkrétní činnost důležité a zajímavé a samostatně s nimi pracoval. Nejde tak jen o kompetenci k učení, ale o celkový zásah do profilu absolventa, který může být určitým prostorem, který žákům škola vytvoří, aby mohli sledovat vlastní zájmy a jistým způsobem se samostatně profilovat.

4.5 Informační gramotnost jako kritické myšlení

Informační gramotnost je vždy vnímána v kontextu kritického myšlení. Žák je veden k tomu, aby byl schopen analyzovat zdroje, kriticky je hodnotit a sledovat jejich správnost i relevanci pro svoji práci. Kritická práce s informacemi představuje v celé struktuře kurikula unikátní bod – nejde v ní o to, že škola studentovi něco poskytne či předá, nejde v něm o pozici učitele jako jistého „zjevovatele pravdy“, ale o možnost žáků samostatně přemýšlet a učit se být kritickými.

Mohli bychom v kontextu výše analyzovaných bodů říci, že informační gramotnost je celkovým stylem myšlení, které čerpá na jedné straně z praktické dovednosti si informace obstarat a zpracovat je, na straně druhé o nich kriticky přemýšlet (Halpern 1999, Bruce 1997). Tím získává předmětově zcela neuchopitelný charakter a současně pozici mimořádně důležitého prvku v profilu absolventa. Vede k jisté myšlenkové samostatnosti, která nebude končit školní výukou, ale bude mít dopad na život žáka v jeho „běžném“ osobním životě. V tomto ohledu je pro nás překvapením, že se žádné ze zkoumaných kurikul více nevěnuje roli informační gramotnosti v občanských kompetencích, snad mimo diskuse o fake news.

4.6 Informační gramotnost jako vyslyšení společenské poptávky

Škole bývá někdy vytýkáno, že neumí reagovat na společenskou poptávku, na rychlé společenské změny a posuny. Škola byla a zřejmě vždy bude jistým způsobem konzervativní institucí, což jak zdůrazňuje Sokol (2002), nemusí být vždy na škodu. Současně je ale zřejmé, že škola nemůže rezignovat na reflexi vnějšího světa. V případě informační gramotnosti se zdá, že tvůrci kurikula dokázali reagovat na jistou společenskou poptávku a práce s informacemi je vyučována (nebo konstruována) tak, aby této poptávce odpovídala.

V případě oboru praktická sestra se tak setkáme s reflexí GDPR či fake news, což jsou témata poměrně nová a společensky i mediálně silně propíraná. V případě gymnaziálního pak například s akcentem na tvořivost a kreativitu. Podobně moderní prvky je možné nalézt i u knihovnické školy.

4.7 Informační gramotnost jako komunikace

Jedním ze zásadních témat práce s informacemi je komunikace (American Library Association 2000) – ať již mluvená nebo písemná, tvoří jisté myšlenkové jádro informační gramotnosti tak, jak je rozvíjena především v jazykové oblasti. Těžiště můžeme vidět ve

schopnosti získat informace, porozumět druhému a také je adekvátním způsobem tlumočit dále. Žák je schopen zformulovat argument, ověřit informace od druhého a provést jistou vlastní aktivitu, která povede k úspěšné realizaci komunikačního aktu nebo k řešení jistého problému.

Z hlediska teorie informace (Rogers & Shoemaker 1971, Vybíral 2009) je možné zde zajímavě analyzovat skutečnost, že informace má vždy jistou komunikativní rovinu, je něčím, co se vyměňuje mezi vysílačem a přijímačem, mezi dvěma osobami. Důraz na komunikaci jako na podstatnou složku informační gramotnosti je logickým a odůvodněným krokem.

4.8 Informační gramotnost jako nástroj bytí ve světě

Je možné říci, že pokud budeme sledovat jednotlivé příklady toho, kdy kurikula akcentují informační gramotnost, můžeme v nich vysledovat akcent na bytí ve světě. Jde o schopnost, která široce překračuje rámec školy, která není omezena školní budovou, ale která představuje nástroj bytí v informační společnosti, ve světě, ve kterém informace představují primární ekonomický statek (Zlatuška 1998). Můžeme je tedy vidět jako jistý most mezi školou a okolním světem.

Její výuka je do značné míry konstituována tak, aby žákům umožnila pohybovat se ve světě, který je informacemi přesycený. Domnívám se, že je překvapivé, že není více spojená s jistou občanskou angažovaností (například v ZSV), schopností využívat rozličné informační zdroje a kriticky s nimi pracovat. V rovině praktických předmětů pak informační gramotnost vystupuje jako něco, co slouží jako nezbytný předpoklad pro kvalifikované vykonávání příslušného povolání.

4.9 Informační gramotnost jako čtyřfázový model

Pokud jde o práci s informacemi, ta má v kurikulárních dokumentech charakter čtyřfázového lineárního modelu. Žák musí informace najít, organizovat (filtrovat), kriticky posoudit a využít. Jde tedy o implementaci jistého nejjednoduššího modelu práce s informacemi, který nijak neočekává procesualitu, vracení se v jednotlivých krocích atp. To, co na první pohled může působit jako zjednodušená verze Big6 s absencí cykličnosti, má ale své významné didaktické aspekty. Jednak procesualita je stylem myšlení, který se v žádném zkoumaném kurikulu nevyskytuje, bylo by tedy překvapivé, kdyby byla obsažena u takového tématu. Druhý aspekt zřejmě souvisí s tím, že jisté opakování procesů může být spojeno s prací v různých kontextech v mnoha předmětech.

4.10 Informační gramotnost jako mediální gramotnost?

Téma, které je větší k diskusi, je otázka vztahu mezi mediální a informační gramotností. Kurikulum praktické sestry vychází v podstatě z modelu MIL (Moeller et al. 2011), který obě gramotnosti spojuje dohromady a obě témata jsou v něm řešena souběžně. Zbýlé dvě školy pracují s jistým myšlenkovým překryvem nebo vzájemným vztahem, ale není možné hovořit ani o integraci ani o vztahu nadřazenosti jednoho pojmu nad druhý.

5 Závěr

Výzkum, který prováděla Česká školní inspekce (2018) ve školním roce 2016/2017 se zaměřoval na skutečné dovednosti spojené s informační gramotností. Zdůrazňuje přitom, že pod třípětinovou hranici skončili respondenti z obou vzorků (ZŠ i ŠŠ), ale ani v jednom případě nešlo o zaostávání zásadní. Výzkumy vycházející z metodiky NIQUES pak ukazují, že úroveň informační gramotnosti je v českém prostředí poměrně dobrá. Stanovuje kritéria jejich hodnocení (Česká školní inspekce nezjištěno) a klade je systematicky do vztahu s výukou informatiky. Jak ale připomíná Brdička (2014) takové zúžení není zcela vhodné a ukazuje pouze výsek toho, co je to informační gramotnost. Ostatně skutečnost, že sama ČŠI pro její definici zvolila určitou konsenzuální variantu, nikoli nějaký ustálený model, vyvolává jisté pochybnosti.

Cílem našeho výzkumu ale nebylo měřit úroveň informační gramotnosti žáků, ale sledovat kurikulární obraz a jistý diskurs, který vzájemnými poukazy mezi předměty, přístupy, definicemi či vzdělávacími cíli nabízí. Tento diskurs není samozřejmě ničím univerzálním, protože námi vybraný vzorek byl jednak záměrný, ale současně také poměrně malý. Proto naším cílem nebylo ani využití metod kurikulární analýzy, tak jak ji známe z literatury (Maňák et al. 2008, Maňák et al. 2010).

Za pozitivní zjištění je možné považovat skutečnost, že informační gramotnost prostupuje velkou částí kurikula všech tří analyzovaných středních škol a mimo ony čtyři fáze práce s informacemi v podobě vyhledávání – organizace – hodnocení a využití, sledují specificky důležité roviny práce s informační gramotností. Ta slouží jako jistý myšlenkový proud prostupující hranice školy a propojující ji s vnějším světem. Činní z ní jednu z fundamentálních komponent kompetence k učení a posilující prvek seberegulace.

Z naší výzkumné sondy je možné tušit, že rámování, které ČŠI i české kurikulum v podobě rámcových vzdělávacích programů provádí do jednotlivých předmětů, není adekvátní a zřejmě ani chtěné. Informační gramotnost je něčím, čím škola musí vybavit své žáky (přiměřeně stupni vzdělání), ale současně by bylo zřejmě mylné ji uzavřít do tematických bloků či konkrétních předmětů. Domníváme se, že by bylo vhodné uvažovat o tom, že by byla zařazena jako jedna z klíčových kompetencí do reformovaného kurikula, kde by mohla – tak jak to doporučuje například DigComp (Carretero et al. 2017) – být součástí digitálních kompetencí.

Z našich zjištění je zřejmé, že informační gramotnost, která je nepříliš jasně uchopená a vymezená napříč všemi centrálními kurikulárními dokumenty (VUP 2007), včetně jejich aktualizací, nebrání školám v tom, aby se snažily toto téma aktivně promítat do svého kurikula. Současně musíme konstatovat, že stávající uchopení není nevhodné nebo jdoucí mimo odbornou představu toho, co lze považovat za smysluplný způsob práce s informacemi. A to navzdory tomu, že nejde o téma, které by se ve školním (kurikulární) uchopení těšilo nějaké standardizaci či se opíralo o uznávané a funkční modely, jako je třeba MIL, Big6, SCONUL nebo i rámce vycházejícího z DigComp.

6 Literatura

- Albrecht, J. P. (2016). How the GDPR will change the world. *Eur. Data Prot. L. Rev.*, 2, 287.
- Allen, F. R., Mullins, J. L., & Hufford, J. R. (2007). Top ten assumptions for the future of academic libraries and librarians: A report from the ACRL research committee. American Library Association. (2000). Information literacy competency standards for higher education.

- Andretta, S. (2005). *Information literacy: A practitioner's guide*. Elsevier.
- Association of College, Research Libraries, & American Library Association. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. ACRL.
- Bainton, T. (2001). *Information Literacy and Academic Libraries: The SCONUL Approach* (UK/Ireland).
- Brdička, B. (2014) Specifikace informační gramotnosti NIQUES. *Metodický portál RVP.cz*. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/19361/SPECIFIKACE-INFORMACNI-GRAMOTNOSTI-NIQUES.html>
- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy* (p. 110). Adelaide: Auslib Press.
- Candy, P. C. (2004). *Linking thinking: Self-directed learning in the digital age*. Canberra, Australia: Department of Education, Science and Training.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use* (No. JRC106281). Joint Research Centre (Seville site).
- Česká školní inspekce. (2018) *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4fce-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf>
- Česká školní inspekce. (nezjištěno) *Rozvoj informační gramotnosti*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Ostatn%c3%ad/Soubor_in_dikatoru_dosazene_urovne_IG.pdf
- Eisenberg, M. B., Lowe, C. A., & Spitzer, K. L. (2004). *Information literacy: Essential skills for the information age*. Greenwood Publishing Group, 88 Post Road West, Westport, CT 06825.
- Eisenberg, M., & Berkowitz, B. (2001). A Big6 skills overview. Retrieved April, 26, 2008.
- Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *The journal of academic librarianship*, 32(2), 192-199.
- Foucault, M. (1993). *Dějiny šilenství v době osvícenství: Hledání historických kořenů pojmu duševní choroby*. Lidové noviny.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS. ti*. SAGE Publications Limited.
- Gregor, M., & Vejvodová, P. Zvol si info. 2018. *Nejlepší kniha o fakenews, dezinformacích a manipulacích*.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2014). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. Unesco.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890.
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New directions for teaching and learning*, 1999(80), 69-74.
- Hepworth, M. (1999). A Study of Undergraduate Information Literacy and Skills: The Inclusion of Information Literacy and Skills in the Undergraduate Curriculum.
- Kirk, A. (2016). *Data visualisation: a handbook for data driven design*. Sage.
- Kocurová, M. (2017). Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 12(3), 25-39.
- Kotásek, J. (2002). Modely školy budoucnosti. *Učitelé listy*, 13-17.

- Kratochvílová, J. & Havel, J. (2012) Individualizace a diferenciacie ve výuce jako základní podmínka pro strategie podporující inkluzi. In: Ježková, V.. Kvalita ve vzdělávání. 358–370.
- Lau, J. (2013). Conceptual relationship of information literacy and media literacy. *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies*, 76.
- Le Goff, (1991). *Kultura středověké Evropy* (pp. 317-318). Odeon.
- Lloyd, A. (2003). Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy? An exploratory paper. *Journal of Librarianship and Information Science*, 35(2), 87-92.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Masarykova univerzita.
- Maňák, J., Janík, T., Knecht, P & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3).
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., & Carbo, T. (2011, November). Towards media and information literacy indicators. In *Background document of the UNESCO Expert Meeting (Bangkok, Thailand, 4-6 November 2010)*.
- Palouš, R. (2008). *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Oikoymenh.
- Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1971). Communication of Innovations; A Cross-Cultural Approach.
- Serap Kurbanoglu, S. (2003). Self-efficacy: a concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59(6), 635-646.
- Shapiro, J. J., & Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art?. *Educom review*, 31, 31-35.
- Sokol, J. (2002). *Filosofická antropologie: člověk jako osoba*. Portál.
- VUP (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Portál.
- Winch, C. (2006). *Education, autonomy and critical thinking*.
- Zerlang, J. (2017). GDPR: a milestone in convergence for cyber-security and compliance. *Network Security*, 2017(6), 8-11.
- Zlatuška, J. (1998). Informační společnost. *Zpravodaj ÚVT MU*, 8(4), 1-6.
- Príspevek vznik v rámci řešení projektu Platforma pro transfer znalostí: informační gramotnost pro středoškoláky v otevřeném mash-up virtuálním učebním prostředí (TL02000040) podpořeného TAČR.*