

RECENZE

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Rozvoj kompetencí učícího knihovníka: Výzkumy – Kurikulum – Gramotnosti. 1. vydání. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2023. 92 stran. ISBN 978-80-7050-783-4.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Učící knihovnice, učící knihovník: Od přípravy k evaluaci vzdělávacího programu. 1. vydání. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2024. 113 stran. ISBN 978-80-7050-820-6.

Tradícia metodiky práce s čitateľmi, ako aj informačnej výchovy a vzdelávania v knižniciach a na školách je v česko-slovenskom kultúrno-historickom a pedagogickom kontexte bohatá. Publikácie *Rozvoj kompetencí učícího knihovníka* (2023) a *Učící knihovnice, učící knihovník* (2024) sú v tejto oblasti najnovším autorským príspevkom Pavlíny Mazáčovej, ktorým kontinuálne nadväzuje na tradíciu prác Jiřího Cejpeka, Vladimíra Smetáčka, Eleny Sakálovej, Marty Matthaidesovej, Hany Landovej či Michaely Dombrowskej a ďalších. Autorka, dlhoročná pracovníčka Katedry informačných štúdií a knihovníctva Masarykovej univerzity v Brne (KISK), s bohatými skúsenosťami z pedagogickej praxe na rôznych stupňoch vzdelávania, sa systematicky venuje problematike informačného vzdelávania, digitálnych kompetencií a profesijného rozvoja knihovníkov, predovšetkým v oblasti ich vzdelávacej a lektorskej činnosti. Jej odborný záber je viditeľný nielen v publikovaných výstupoch, ale aj v koncepčných dokumentoch a edukačných aktivitách zameraných na knižničnú prax. Obe knihy vydal Knihovnický inštitút Národnej knižnice ČR, ktorý sa dlhodobo profiluje ako garant systematického rozvoja vzdelávania a výskumu v oblasti knihovníctva a informačnej vedy. Autorka i vydavateľ si týmto dvojzväzkovým dielom kladú za cieľ podporiť knihovníkov v ich vzdelávacej roli, a to nielen ako sprostredkovateľov informácií, ale ako aktívnych facilitátorov edukačného procesu.

Prvá publikácia z roku 2023 tematicky stojí na pomedzí výskumu a kurikulárneho plánovania. Mazáčová sa v nej venuje definovaniu pojmov súvisiacich s celoživotným vzdelávaním, analyzuje edukačný potenciál knižníc v prepojení na celoštátne rámcové vzdelávacie programy a predstavuje štandardy relevantných typov gramotností i profesijného profilu tzv. učiaceho knihovníka. Druhá publikácia z roku 2024 na túto bázu poznatkov plynule nadväzuje a posúva dôraz od koncepcnej roviny ku konkrétnym didaktickým princípom, metódam a nástrojom. Reflektuje otázky plánovania výučby, stanovovania cieľov, evaluácie, využívania aktivizujúcich metód a tiež digitalizácie a umelej inteligencie vo vzdelávacom procese. Text tak ambiciózne smeruje k vytvoreniu základnej príručky pre knihovníkov, ktorí aktívne pripravujú a realizujú vzdelávacie programy v knižničnom prostredí.

Táto recenzia si kladie za cieľ zhodnotiť obe publikácie nielen jednotlivo, ale aj vo vzájomnom prepojení. Sleduje, do akej miery spolu tematicky a metodologicky korešpondujú, aký je ich praktický prínos pre knihovnícku komunitu a ako reagujú na aktuálne výzvy spojené so vzdelávaním v 21. storočí.



Rozvoj kompetenci učičího knihovníka (2023)

Prvý z titulov pod názvom *Rozvoj kompetenci učičího knihovníka: Výzkumy – Kurikulum – Gramotnosti* predstavuje tematicky ucelený pohľad na profesijný rozvoj knihovníka ako edukátora. Autorka systematicky prechádza od ľahko pochopiteľných definícií základných pojmov súvisiacich s celoživotným vzdelávaním a učením cez špecifikáciu učiacej sa spoločnosti a kompetenčného prístupu až po vymedzenie samotného pojmu učiaceho knihovníka, ktorý – napriek bohatej tradícii vzdelávania v knižnici – „zakotvuje postupne posledných cca 10 let“ (s. 12). Učiaci knihovník je chápaný ako odborník, ktorý aktívne vstupuje do edukačných procesov používateľov – ako facilitátor, sprievodca, ale aj tvorca vzdelávacieho obsahu.

Kompetenčný profil učiaceho knihovníka autorka prezentuje prevzatými profesijnými štandardmi Americkej asociácie knižníc (ALA) z rokov 2007¹ a 2017², pričom poukazuje na ich potenciál ako inšpiratívnych rámcov aj pre české prostredie. Osobitne sa venuje kompetenciám žiaka ako aktívneho aktéra vzdelávania (v angličtine *student as creator of knowledge*), čo tematicky korešponduje s konštruktivistickým pohľadom na učenie, prezentovaným v autorkinej nadväzujúcej publikácii. Profesionálne štandardy³ Americkej asociácie školských knihovníkov AASL ako členskej organizácie ALA, ktoré ešte presnejšie reflektujú na kompetencie knihovníka ako edukátora, ale aj edukantov – žiakov, však publikácia opomína, napriek tomu je základný rámec požiadaviek na učiaceho knihovníka úplný a čitateľovi jasný.

Hoci je publikácia obsahovo veľmi dobre štruktúrovaná a výkladovo zrozumiteľná, dominantne je zameraná na formálne vzdelávanie. Spolupráca knižníc na vzdelávacom procese žiakov v procese formálneho vzdelávania má bohatú tradíciu, avšak knižnice dnes zohrávajú – alebo aspoň majú potenciál zohrávať – významnú úlohu aj v oblasti

1 <https://www.ala.org/sites/default/files/acrl/content/standards/profstandards.pdf>

2 <https://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians>

3 Napríklad štandardy „Empowering Learners: Guidelines for School Library Program“ (2009) a „National school library standards for learners, school librarians, and school libraries“ (2018).

neformálneho vzdelávania a zážitkového učenia, a to pre všetky vekové kategórie. O možnostiach prepájania oboch typov vzdelávania prostredníctvom spolupráce knižníc so školami pojednáva štvrtá kapitola, ktorej súčasťou je stručná prezentácia výsledkov spoločného výskumu NK ČR a KISK-u z roku 2019 zameraného na prax informačného vzdelávania v českých knižniciach, na spoluprácu knižníc so školami, rozsah vzdelávacích aktivít a zloženie lektorských tímov. Tento výskumný výstup spolu s prehľadom dôležitých memoránd o spolupráci knižníc a škôl na úrovni ministerstiev či odborných organizácií s celoštátnou pôsobnosťou je cenným príspevkom k poznaniu súčasného stavu a hľadaniu potenciálu knižníc na poli formálneho i neformálneho vzdelávania, ktoré je naznačené prostredníctvom dvoch strategických cieľov aj v Strategii vzdelávacích politiky ČR do roku 2030+⁴.

Predpokladom úspešnej realizácie vzdelávacích aktivít (predovšetkým v spolupráci so školami) je pre knihovníkov a knižnice znalosť školských vzdelávacích programov, ktoré sú determinované na celoštátnej úrovni kompetenčne orientovanými Rámcovými vzdelávacími programami (RVP). Ťažiskom celej publikácie je preto opis a analýza RVP pre jednotlivé stupne formálneho vzdelávania od predškolského až po gymnaziálne a stredné odborné vzdelávanie a ich implementácia na školskú úroveň. Pri každom stupni autorka identifikuje možnosti prepojenia obsahu školského kurikula s ponukou knižnično-informačného vzdelávania. Zmienovaný výskum z r. 2019 identifikoval najväčšiu priepasť v spolupráci knižníc so žiakmi stredných odborných škôl, možno preto logicky, ale zároveň aj na škodu veci, venovala autorka tomuto typu škôl najmenší priestor a zameriava ho najmä na odbor Informačné služby. Naopak, analýza RVP pre gymnáziá a nižšie stupne vzdelávania, s ktorými je spolupráca intenzívnejšia, je omnoho bohatšia. Kľúčové kompetencie a prierezové témy (napr. mediálna výchova, environmentálna výchova) sú však pri každom stupni formálneho vzdelávania zmysluplne prepojené s potenciálom knižníc podporovať práve tento typ vzdelávania.

Problematika neformálneho vzdelávania je zastúpená len obmedzene, prezentovaná v šiestej kapitole publikácie; orientovaná je najmä na koncept celoživotného vzdelávania podľa *Európskeho referenčného rámca kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie*, nastaveného na podporu funkčnej gramotnosti. A práve pojem gramotnosti (všeobecne), analyzovaný v siedmej kapitole, je druhým ťažiskom celej publikácie. Autorka tu precízne systematizuje najmä koncepty čitateľskej, informačnej a mediálnej gramotnosti. Odkazuje pritom na najnovšie domáce štandardy čitateľskej gramotnosti⁵ a kompetenčný rámec informačnej gramotnosti⁶. Práca je zreteľne ukotvená v existujúcich koncepčných dokumentoch národnej i medzinárodnej úrovne. Na druhej strane koncepty digitálnej gramotnosti či novšie pojmy ako *AI literacy* (gramotnosť v oblasti umelej inteligencie) sa v texte prakticky nevyskytujú, hoci dôkladná analýza RVP zrealizovaná v predošlých kapitolách poukazuje na významné paralely v kurikulách Informatiky ako vyučovacieho predmetu s digitálnymi kompetenciami rôznych kompetenčných štandardov a rámcov (napr. rámce *DigComp*, *DigCompEdu* a i.) a mnohé koncepty gramotnosti v oblasti umelej inteligencie už boli publikované vo vedeckom diskurze. Táto absencia je však

4 <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

5 Podľa publikácie *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání (2020)*. Dostupné na: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/12/C%CC%8Ctenarska_gram_BM_update0221.pdf, <https://edu.gov.cz/ocakavane-vysledky-uceni-pro-ctenarskou-matematickou-a-digitalni-gramotnost/>.

6 Podľa projektu NIQES Českej školskej inšpekcie z r. 2011–2014 (NIQES – Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice).

v komplexnom kontexte série oboch knižných titulov len zdanlivá, kompenzovaná jednak propedeutickým charakterom uvedenej publikácie, a jednak osobitnou pozornosťou v druhej publikácii tejto série, hoci tiež v obmedzenej miere, ktorú predstavujeme nižšie.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Učící knihovnice, učící knihovník: Od přípravy k evaluaci vzdělávacího programu. 1. vydání. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2024. 113 stran. ISBN 978-80-7050-820-6. Knihovna: knihovnická revue. 2025, roč. 36, č. 2, s....ISSN 1801-3252.



Učící knihovnice, učící knihovník (2024)

Publikácia *Učící knihovnice, učící knihovník: Od přípravy k evaluaci vzdělávacího programu* rozvíja tému učiaceho knihovníka od teórie smerom k praktickej príprave, realizácii a vyhodnocovaniu edukačného procesu a dopĺňa ju o nové trendy v oblasti digitálnych kompetencií. Zatiaľ čo predchádzajúci titul bol viac koncepčný a výskumný, druhý diel sa orientuje na didaktické nástroje, metodické prístupy a profesijnú reflexiu praxe knihovníka ako lektora, hoci – opäť vyvážene a citlivo – dopĺňa a aktualizuje potrebné teoretické východiská.

Autorka začína prvú kapitolu opätovným ukotvením roly učiaceho knihovníka, kde zdôrazňuje, že vzdelávací proces v knižnici si vyžaduje premyslený zámer, porozumenie cieľovej skupine a schopnosť tvorivo reagovať na rôznorodosť účastníkov. Na túto myšlienku nadväzuje druhá kapitola, kde P. Mazáčová upozorňuje na skutočnosť vnútornej a vonkajšej heterogenity vzdelávacích skupín – z hľadiska veku, skúseností, jazykových kompetencií či technologickej zdatnosti. Tieto faktory podľa nej výrazne ovplyvňujú výber metód a foriem edukácie. Vnútorňá i vonkajšia diverzita používateľov knižníc je voči inštitúciám formálneho vzdelávania – školám – podstatne heterogénnejšia, na druhej strane je zdôrazňovaná potreba inklúzie, čo je výzva, na ktorú reflektuje dvanásť kapitola publikácie ako dodatok k druhej kapitole.

Ďalšie kapitoly publikácie reflektujú potrebu aktívneho učenia a využívania aktivizujúcich metód. V tejto súvislosti sa autorka prikláňa – v rámci drobného, no nevyhnutného teoretického exkurzu – ku konštruktivistickému prístupu, ktorý stavia na predchádzajúcich vedomostiach účastníkov vzdelávania a podporuje ich samostatné objavovanie poznatkov. Ako jeho opak predstavuje transmisívny model učenia, kde učiteľ alebo knihovník „prenáša“ vedomosti na pasívneho účastníka – žiaka. Hoci z obsahového hľadiska v publikácii nie je ťažké identifikovať autorkinu preferenciu konštruktivistickej paradigmy, v piatej kapitole explicitne zdôrazňuje, že v každej zo schém, ktoré predostrela (výklad, tvorba, prežívanie/zážitok) sa „uplatňujú ako transmisívne princípy – výklad, teória, prípadne zhrnutie, tak princípy konštruktivistické – diskusia, vyhodnotenie, otázka, prežívanie/zážitok“ (s. 32).

V piatej kapitole, v intenciách konštruktivistickej paradigmy, kladie autorka dôraz na potrebu dizajnovania výchovno-vzdelávacích cieľov a odporúča ich formuláciu prostredníctvom Bloomovej taxonómie, ktorú využíva aj v nasledujúcich kapitolách – najmä pri tvorbe otázok (kapitola 7) a plánovaní edukácie (kapitola 8). Použitie Bloomovej taxonómie ako centrálneho rámca je síce bežne rozšírené u mnohých iných odborníkov, P. Mazáčová však upozorňuje aj na existenciu ďalších taxonómií vzdelávacích cieľov odkazujúc na monografiu Lucie Zormanovej *Obecná didaktika*. Nezmieňuje však podrobnejšie o skutočnosti, že Bloomova taxonómia bola pôvodne formulovaná pre kognitívnu doménu – jej aplikácia do afektívnej či psychomotorickej oblasti by si vyžadovala ďalšie rozpracovanie, a práve preto existujú alternatívne taxonómie intencionálne konštituované pre afektívne a psychomotorické vzdelávacie ciele.

Šiesta kapitola ponúka stručný prehľad aktivizujúcich metód, ako je práca s kartami, diskusia, hranie rolí či brainstorming. Napriek užitočnému zhrnutiu by čitateľ mohol očakávať viac praktických príkladov, najmä z knižničnej praxe. Zrejme preto autorka hneď v úvode upozorňuje, že daná kapitola „nemá ambície komplexne predstaviť didaktické metódy a postupy v knihovních vzdelávacích programech“ (s. 43), jej cieľom je len naznačiť učiacim knihovníčkam a knihovníkom „to zásadné pro potreby jednak jejich sebezoroje, jednak jejich edukační praxe“ (s. 43) a na ďalších stranách odkazuje napríklad na komplexné diela Geoffreyho Pettyho, Lucie Zormanovej či Roberta Čapka⁷.

Konštruktivistický prístup k učeniu, ktorý vychádza z predpokladu, že žiak si poznatky aktívne buduje na základe predchádzajúcich skúseností, úzko súvisí s kladením otázok ako základným didaktickým nástrojom, o ktorom autorka pojednáva v siedmej kapitole. V konštruktivisticky orientovanej edukácii nie je cieľom sprostredkovať hotové odpovede, ale podnietiť myslenie, samostatné hľadanie súvislostí a reflexiu. Práve preto sú otázky prostriedkom aktivácie predchádzajúcich vedomostí, stimulácie kognitívnej činnosti aj podpory metakognície – teda uvedomovania si vlastného učenia. Dobré formulované otázky zároveň umožňujú diferencované zapojenie všetkých účastníkov vzdelávania vrátane menej sebavedomých alebo pasívnych žiakov. V súlade s tým aj P. Mazáčová odporúča pracovať s typológiou otázok podľa Bloomovej taxonómie, ktorá umožňuje formulovať otázky na rôznych úrovniach náročnosti – od zapamätania cez porozumenie a aplikáciu až po analýzu, hodnotenie a tvorbu. Kladenie otázok tak predstavuje nielen nástroj konštruktivistickej výučby, ale aj prejav rešpektu k žiakovi ako k aktívnemu subjektu poznávania.

7 Inšpiratívnou publikáciou je obzvlášť Čapkova *Moderní didaktika* (2015).

Následne, v deviatej kapitole, autorka predstavuje praktický návod na plánovanie edukačného procesu aplikáciou známej, populárnej aktivizujúcej a na žiaka orientovanej metódy (alebo skôr metodickéj stratégie) E-U-R. Akronym E-U-R vyjadruje tri fázy didaktického postupu – evokáciu, uvedomenie si významu a reflexiu – ktoré zodpovedajú základným princípom konštruktivismu. V prvej fáze (evokácia) je cieľom aktivovať predchádzajúce poznatky a skúsenosti žiaka, čím sa podporuje prepojenie nového učiva s tým, čo už pozná. Druhá fáza (uvedomenie si významu) predstavuje proces osvojovania si nových poznatkov prostredníctvom objavovania, diskusie, riešenia problémov a ďalších aktívnych foriem učenia, ktoré vedú k hlbšiemu porozumeniu. Tretia fáza (reflexia) umožňuje žiakovi zamyslieť sa nad tým, čo sa naučil, ako sa učil a aký to má pre neho význam, čím sa posilňuje metakognícia – ďalší z kľúčových prvkov konštruktivistického prístupu k vzdelávaniu. Metóda E-U-R teda nie je len technikou, ale ucelenou štruktúrou výučby, ktorá rešpektuje individuálne predpoklady žiakov, podporuje ich aktívnu účasť a vytvára podmienky pre zmysluplnú konštrukciu vedomostí.

V desiatej kapitole publikácie sa autorka venuje evaluácii ako neoddeliteľnej súčasti edukačného procesu. Upozorňuje, že nejde len o formálny záver vzdelávacej aktivity, ale o dôležitý nástroj spätnej väzby a kvalitatívneho rozvoja všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu. Evaluácia má pomôcť posúdiť, do akej miery boli naplnené stanovené vzdelávacie ciele, a zároveň poskytuje priestor na sebareflexiu lektora aj účastníkov. Mazáčová ponúka prehľad rôznych evaluačných nástrojov – od dotazníkov a reflexívnych rozhovorov cez sebahodnotenie až po pozorovanie priebehu edukácie či analýzu výstupov účastníkov. Zároveň zdôrazňuje, že efektívna evaluácia má byť plánovaná už pri tvorbe vzdelávacieho programu, nie len ex post. Dôležitými požiadavkami na hodnotenie sú jeho relevancia, spoľahlivosť, primeranosť a etickosť. Kapitola tematicky nadväzuje na predchádzajúce časti knihy a posilňuje jej praktickú rovinu – najmä v kontexte profesionálneho rozvoja učiaceho knihovníka a neustáleho skvalitňovania vzdelávacej ponuky knižníc.

Pozoruhodnou časťou je jedenásta kapitola, v ktorej sa Pavlína Mazáčová – hoci na obmedzenom rozsahu – venuje možnostiam využitia nástrojov umelej inteligencie (AI) vo vzdelávacích aktivitách knižníc. Hoci ide o pomerne stručný a skôr úvodný prehľad, no zaradenie tejto kapitoly svedčí o citlivosti autorky na aktuálne výzvy, ktorým čelí nielen školstvo, ale aj knižničné prostredie ako súčasť celoživotného vzdelávania. Mazáčová reflektuje nástup generatívnych nástrojov AI, upozorňuje na ich potenciál, ale aj riziká – napríklad v oblasti etiky, autorského práva, dôveryhodnosti informácií či rozlišovania ľudskej a strojovej produkcie. Zdôrazňuje, že učiaci knihovník by mal byť nielen digitálne gramotný, ale aj kriticky vnímajúci používateľ a sprievodca ostatným pri orientácii v nových technológiách. Knižnice podľa nej môžu zohrávať kľúčovú úlohu ako miesta rozvoja nielen informačnej a mediálnej gramotnosti, ale aj digitálnej – s dôrazom na reflexiu, hodnotenie zdrojov a etické používanie technológií. Kapitola tak otvára dôležitú tému, ktorú by do budúcnosti bolo možné rozpracovať podrobnejšie, napríklad s odkazom na zahraničné alebo medzinárodné rámce digitálnych kompetencií v oblasti AI či príklady konkrétnych edukačných aktivít zameraných na AI v knižnično-informačnom prostredí. Autorka však už týmto stručným vstupom zviditeľňuje potrebu, aby sa knihovníci pripravovali na realitu, v ktorej AI nebude len nástrojom, ale aj témou vzdelávania.

Dvanásta kapitola publikácie sa venuje inklúzii ako zásadnému princípu súčasného vzdelávania, ktorý má svoje pevné miesto aj v edukačnej činnosti knižníc. Nadväzuje

a dopĺňa druhú kapitolu, v ktorej autorka rozoberala heterogenitu vzdelávacích skupín, a rozvíja myšlienku, že každé vzdelávanie by malo byť čo najviac otvorené, spravodlivé a zohľadňujúce rôznorodosť účastníkov. Inkluzívne prístupy vníma nielen ako reakciu na prítomnosť žiakov (resp. používateľov knižníc) so špecifickými potrebami, ale ako širší rámec, v ktorom je rešpekt k individualite, rôznym životným príbehom, kultúrnym pozadiam, štýlom učenia či vekovým skupinám základom pre úspešné vzdelávanie. Mazáčová upozorňuje, že knižnice ako komunitné a neformálne vzdelávacie priestory majú mimoriadny potenciál na uplatňovanie inkluzívnych stratégií. Môžu napríklad flexibilne upravovať formu a tempo výučby, využívať rôzne zmyslové kanály a ponúkať personalizovanú podporu tam, kde formálne vzdelávanie zlyháva. Autorka zároveň zdôrazňuje význam bezpečného prostredia a vzťahovej podpory zo strany lektora/knihovníka, ktorý by mal byť vnímavý, trpezlivý a pripravený vytvárať priestor pre participáciu všetkých – nielen tých najaktívnejších alebo najzručnejších. Celá kapitola je koncipovaná viac ako výzva k uvedomelému prístupu než ako praktický návod, no aj tak ponúka čitateľovi dostatočné podnety k zamysleniu nad tým, pre koho a za akých podmienok sú edukačné aktivity v knižnici organizované. Inklúzia je tu predstavená ako etická aj profesionálna požiadavka – a to nielen vo vzťahu k deťom, ale aj k seniorom, cudzincom, ľuďom s rôznymi typmi znevýhodnenia či tým, ktorým bolo vzdelávanie doteraz odopreté.

Hoci celá publikácia zreteľne smeruje k praktickej rovine vzdelávacej práce knihovníka, stále je citeľný určitý nepomer medzi teóriou a praxou. Prvá polovica knihy (kapitoly 1–5) je do veľkej miery stále teoretická a opiera sa o všeobecné didaktické princípy, ktoré nie sú vždy dostatočne ilustrované príkladmi z knižničného prostredia. Otázka nadväznosti na predchádzajúcu publikáciu z roku 2023 je síce formálne deklarovaná i potvrdená, no obsahovo nie je vždy jasné, či ide len o rozšírenie, alebo v niektorých prípadoch duplicitu; napríklad téma roly učiaceho knihovníka, vymedzenie kompetencií či potreba plánovania sa objavuje v oboch dielach, no nie vždy v podstatne odlišenej rovine.

Celkové porovnanie a zhodnotenie oboch publikácií

Publikácie Pavlíny Mazáčovej *Rozvoj kompetencií učičiho knihovníka (2023)* a *Učící knihovnice, učící knihovnik (2024)* predstavujú ucelený dvojzväzok, ktorého cieľom je komplexne uchopiť problematiku edukačnej činnosti knihovníkov – od konceptuálnych a kurikulárnych základov po metodické nástroje a praktickú realizáciu vzdelávania. Táto ambícia je vo významnej miere naplnená, pričom druhá publikácia prirodzene nadväzuje na prvú nielen tematicky, ale aj štruktúrne. Zatiaľ čo prvý diel sa zameriava najmä na rámce formálneho vzdelávania, národné kurikulum a štandardy vybraných typov gramotností (čitateľská, informačná a mediálna), druhý posúva pozornosť k samotnej výučbe: ku kladeniu cieľov, výberu metód, využívaniu aktivizujúcich prístupov, evaluácii a využitiu nových technológií. Oba diely spája dôraz na kompetenčný prístup, individualizáciu, rolu knihovníka ako facilitátora učenia a význam inkluzívneho myslenia. Knižná séria tak ponúka nielen teoretický rámec, ale aj inšpirácie pre praktickú realizáciu edukácie v knižniciach.

Isté výhrady však sú na mieste. V druhej publikácii sa opakovane vracajú definície a pojmy, ktoré boli už podrobne vysvetlené v prvom diele (napr. učiaci knihovník, aktívne učenie, heterogenita skupín), čo môže pôsobiť redundantne. Tieto časti stačilo rekapitulovať len stručne a odkázaním udržať čitateľa v kontinuitnom rámci. Za slabšie miesto spoločnej koncepcie možno považovať obmedzenú reflexiu digitálnej a AI gramotnosti. Kým v prvej knihe tieto témy takmer absentujú, v druhej sú spomenuté skôr

úvodne a bez ukotvenia v relevantných rámcoch (napr. *DigComp*, *DigCompEdu*, *UNESCO AI Competency Framework*), i keď tu autorka odkazuje na viaceré relevantné dokumenty a publikácie. Rovnako chýbajú zmienky o ďalších inovatívnych formách vzdelávania, ktoré dnes knižnice realizujú, ako sú aktivity v oblasti budovania kreatívnych dielní, robotiky, programovania, 3D tlače či rozvoja kritického myslenia. Vzhľadom na aktuálne trendy ide o príležitosť, ktorú by potenciálna ďalšia nadväzujúca publikácia mohla podchytiť cielenejšie. Obsahové obmedzenie možno badať aj v absencii odkazov na významných zahraničných autorov a modely, ktoré formovali informačné vzdelávanie v posledných desaťročiach – chýba zmienka o priekopníckych prácach zahraničných odborníkov, akými sú napríklad Carol Kuhlthauová, Michael Eisenberg a Robert Berkowitz či Barbara Striplingová a Ross Todd, ktorých prístupy a modely zásadne ovplyvnili spôsob, akým dnes chápeme informačnú gramotnosť. Na druhej strane Mazáčová pracuje s národnými rámcami informačnej gramotnosti, čím poukazuje aj na významné aktivity domácich odborníkov v tejto oblasti. Do budúcnosti by preto bolo prínosné pre českú, ale i slovenskú knižničnú odbornú verejnosť, ak by autorka svoje úsilie rozšírila o systematické spracovanie digitálnych a AI kompetencií učiaceho knihovníka, dôslednejšiu integráciu neformálneho a medzigeneračného vzdelávania a výraznejšie prepojenie s medzinárodnými výskumami, štandardmi a zahraničnými osobnosťami.

Napriek týmto menším výhradám ide o mimoriadne užitočný, prehľadný a systematicky spracovaný odborný príspevok k téme knižničnej didaktiky a edukačného potenciálu knižníc. Oba tituly sú zrozumiteľné, jazykovo prístupné a štruktúrované spôsobom, ktorý vychádza v ústrety knihovníkom aj bez pedagogického vzdelania, ale s rastúcou potrebou prevziať zodpovednosť za vzdelávaciu rolu. Môžu poslúžiť ako opora jednotlivcom, tímom aj školiteľom pri nastavovaní vzdelávacích programov v knižniciach. Pavlína Mazáčová otvára potrebný dialóg o tom, ako by mal knihovník 21. storočia vzdelávať – odborne, zodpovedne a ľudsky, reflektujúc aktuálne trendy, témy a potreby spoločnosti. Svojou koncepciou i praktickou rovinou, požiadavkami na digitálnu inklúziu, vzdelávaciu rovnosť a celoživotné učenie tak nadväzuje na humanistický odkaz Zdeňka Václava Tobolku, ktorý už v medzivojnovom období prvej Československej republiky vnímal knižnicu ako nástroj kultúrneho a občianskeho rozvoja.

PhDr. Jakub Fázik, PhD.

FÁZIK, Jakub. MAZÁČOVÁ, Pavlína. Rozvoj kompetencí učícího knihovníka: Výzkumy – Kurikulum – Gramotnosti. 1. vydání. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2023. 92 stran. ISBN 978-80-7050-783-4.