

13888

ARCIN DRZEWIECKI

biblioteka

we współczesnej szkole



MARCIN DRZEWIECKI

biblioteka

we współczesnej szkole

**Centrum
Ustawicznego
Kształcenia
Bibliotekarzy**

**Stowarzyszenie
Bibliotekarzy
Polskich**

Warszawa 1991

Recenzenci

Halina Kowalczyk

Elżbieta Barbara Zybert

Projekt graficzny okładki i strony tytułowej

Dobrochna Badora-Zawadzka

Redakcja techniczna i korekta

Jadwiga Krawczyk

ISBN 83-900042-1-6

Copyright by Marcin Drzewiecki

CIP-Biblioteka Narodowa

Drzewiecki Marcin

Biblioteka we współczesnej szkole / Marcin

Drzewiecki: Stowarzyszenie Bibliotekarzy

Polskich, Centrum Ustawicznego Kształcenia

Bibliotekarzy. -Warszawa: SBP, CUKB, 1991

**Książka wydana sumptem SBP i CUKB przy finansowym
wspieraniu Uniwersytetu Warszawskiego w ramach badań
statutowych „Biblioteka we współczesnej szkole”**

Spis treści

Od autora	5
Część I. Główne kierunki rozwoju współczesnych bibliotek szkolnych	7
R. 1. Społeczne uwarunkowania działalności bibliotek szkolnych	8
1.1. Cele i treści kształcenia	10
1.2. Metody i formy organizacyjne nauczania	12
1.3. Środki dydaktyczne	16
R. 2. Kierunki działalności bibliotek szkolnych. Koncepcja „media centre”	19
2.1. Pracownicy „media centre”	25
2.2. Zbiory i polityka ich gromadzenia	25
2.3. Architektura i wyposażenie placówek	26
2.4. Normalizacja w bibliotekarstwie szkolnym	27
Część II. Biblioteki szkolne w Polsce	31
R. 1. Podstawy prawne działalności bibliotek szkolnych	32
1.1. Podstawowe akty prawne polskiego bibliotekarstwa	32
1.2. Podstawy prawne organizacji i działalności bibliotek szkolnych	34
1.2.1. Nauczyciele-bibliotekarze, nadzór pedagogiczny, ich zadania	36
1.2.2. Kwalifikacje nauczycieli-bibliotekarzy	38
R. 2. Zadania, organizacja i działalność bibliotek szkolnych	40
2.1. Zadania i funkcje biblioteki szkolnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym	40
2.2. Program pracy biblioteki szkolnej	44
2.3. Elementy organizacji bibliotek szkolnych. Zbiory. Pracownicy. Lokale. Wyposażenie. Budżet. Zarządzanie i administrowanie	47
2.4. Działalność biblioteki szkolnej	56
2.4.1. Udostępnianie zbiorów	56
2.4.2. Działalność informacyjna. Warsztat informacyjny	60
2.4.3. Przystosowanie czytelniczo-informacyjne uczniów	64
Część III. Biblioteki szkolne jako ośrodki informacji pedagogicznej	79
R. 1. Informacja pedagogiczna. Zakres, użytkownicy. Kierunki organizacji w świecie	80
1.1. Pojęcie informacji pedagogicznej. Zakres. Użytkownicy	80
1.2. Kierunki rozwoju informacji pedagogicznej w świecie	84
R. 2. Informacja pedagogiczna w Polsce	89
2.1. Biblioteki szkolne w krajowej sieci bibliotecznej	89
2.2. Miejsce bibliotek szkolnych w krajowym systemie informacji	94
2.3. Problemy organizacji krajowego systemu informacji pedagogicznej	97
2.4. Współdziałanie bibliotek szkolnych z bibliotekami pedagogicznymi	101
Podsumowanie	103
Literatura przedmiotu. Wybór	108
Spis tabel	109

Od Autora

Prezentowana praca dotyczy problematyki bibliotek szkolnych, największej grupy bibliotek w Polsce, które obejmuje niemalże 19.000 placówek w szkołach podstawowych, średnich i zawodowych.

Te biblioteki w Polsce są niedoceniane, często traktowane jako miejsce azylu i spokoju w szkole (głównie dla nauczycieli), gdzie uczeń może uzyskać, w przerwie między lekcjami, kolejną lekturę szkolną. Tak te biblioteki są widziane w społeczeństwie a także nierzadko przez samych nauczycieli, rodziców i administrację szkolną. Ten obraz bibliotek szkolnych jest utrwalany w praktyce oświatowej. Mają one podstawowe problemy organizacyjne: nieodpowiednie lokale, ubogie wyposażenie techniczne, brak środków na zakup nowości wydawniczych, słabe warsztaty informacyjne, nie zawsze przygotowany personel do pracy.

Aby rysowany przeze mnie obraz bibliotekarstwa szkolnego w Polsce nie był odebrany przez Czytelników jednostronnie należy wskazać na elementy pozytywne w tej dziedzinie, które znacznie nadal wyróżniają nas spośród innych krajów Europy Wschodniej.

Po pierwsze – mamy biblioteki szkolne niemalże w każdej polskiej szkole – co jest niewątpliwym sukcesem polityki oświatowej w naszym kraju, nie wolnej jak wiemy od wielu błędów w ostatnim czterdziestopięcioleciu. Ten fakt wyróżnia nas spośród naszych sąsiadów; podobne osiągnięcia notują tylko Węgrzy, którzy notabene uczyli się bibliotekarstwa szkolnego w Polsce. Jak dotąd, tylko marginalnie pojawiały się w Polsce koncepcje „wyprowadzenia” biblioteki i książki ze szkoły w myśl rzekomo nowoczesnego rozwiązania biblioteki szkolno-publicznej. Świat zachodni dawno już z tego pomysłu zrezygnował, uznając, że nowoczesne centrum biblioteczno-informacyjne w szkole jest warunkiem sine qua non współczesnej dydaktyki.

Po drugie – prawie połowa naszych bibliotek szkolnych ma fachową obsadę nauczyciela-bibliotekarza, a odpowiednie przepisy resortu zezwalają administracji szkolnej na zatrudnienie tej kategorii pracowników.

Po trzecie – nauczyciele-bibliotekarze mają do dyspozycji „Program pracy biblioteki szkolnej” oraz programy przysposobienia czytelniczno-informacyjnego uczniów. Te dokumenty, chociaż krytycznie przyjęte przez część środowiska, na pewno nie wolne od niedoskonałości, „wyposażają” nauczyciela-bibliotekarza w naukowe, teoretyczne podstawy swojej pracy i nie odbiegają swoją wymową od tego typu materiałów powstałych na Zachodzie.

Po czwarte – wreszcie, mamy w Polsce w miarę spójny system kształcenia nauczycieli-bibliotekarzy i określoną pragmatykę tego zawodu.

Idea powrotu, przynależności czy po prostu bycia Polski w Europie czyni dla decydentów polskiej oświaty (od ministerstwa aż po dyrektora szkoły), dla nauczycieli, bibliotekarzy, dla środowisk opiniotwórczych, nowe obowiązki w zakresie bibliotek szkolnych, które są częścią szerszego problemu: swobodnego dostępu polskiej młodzieży i uczącej ją nauczycieli do informacji i dokumentów. Jeżeli nasze społeczeństwo ma być aktywne, twórcze, dostosowujące się do zmian społecznych,

politycznych i ekonomicznych musi być społeczeństwem poinformowanym, którego ideę tak szeroko propaguje UNESCO.

Nie lekceważmy więc bibliotek w szkołach, z których korzysta gros polskiej młodzieży i nauczycieli. To te biblioteki uczestnicząc w obowiązku szkolnym są najbardziej predestynowane do edukowania, informowania, do wskazywania sposobów naukowego rozwiązywania problemów, który niesie młodym ludziom szkoła i życie.

Prezentowana praca jest rezultatem wieloletnich studiów i badań autora w zakresie dwóch podstawowych problemów jakie łączą się ze współczesnym bibliotekarstwem szkolnym. Jednym z nich jest funkcja tych bibliotek w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły, drugim – określenie ich miejsca w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej. Te dwa podstawowe pola badawcze znalazły odbicie w treści pracy poszerzonej o dość szczegółową analizę tej sieci bibliotecznej w Polsce. Autor starał się prezentować problematykę na tle porównawczym odwołując się do literatury zagranicznej oraz do własnych obserwacji funkcjonowania tych bibliotek za granicą.

Będę usatysfakcjonowany jeśli książka dotrze przede wszystkim do szkół i bibliotekarzy a także i administracji szkolnej stając się pomocą w nowym, szerszym spojrzeniu na książkę i bibliotekę w szkole.

C z ę ś ć I

**Główne kierunki rozwoju
współczesnych bibliotek
szkolnych**

Rozdział I. Społeczne uwarunkowania działalności bibliotek szkolnych

Na współczesne systemy szkolne, a więc także na ich podstawę – szkołę, mają wpływ przemiany w sferze ekonomicznej, społecznej i kulturalnej. Zmiany ekonomiczne wiążące się z mechanizacją i automatyzacją procesów produkcyjnych powodują, że ludzie w krajach uprzemysłowionych żyją dostatniej i dłużej, mają więcej wolnego czasu. Skutkiem tego, jak twierdzi Czesław Kupisiewicz, jest wzrost liczby osób kształcących się. W ciągu 15 lat, to jest w latach 1960–1975, nastąpiło zjawisko „eksplozji” szkolnej. Był to okres, (zdaniem Cz. Kupisiewicza), bezprecedensowego w dziejach ludzkości wzrostu skolaryzacji. Liczba osób faktycznie objętych nauczaniem początkowym i średnim wzrosła w skali światowej, w omawianym okresie z 325 do 1100 mln, tj. o ponad 340%. Również znaczący był wzrost liczby studentów. W latach 1960–1973 powiększyła się ona w krajach EWG trzykrotnie a w krajach RWPG ponad dwukrotnie przy czym największą dynamikę wzrostu obserwowano w byłej NRD, Francji, Szwecji (ponad 300%), Stanach Zjednoczonych A.P. i RFN (270%), Polsce (250%), ZSRR (200%).

Wysokie tempo wzrostu skolaryzacji – z wyjątkiem szkolnictwa wyższego – utrzymywało się w krajach uprzemysłowionych do 1973 r., kiedy to pojawił się kryzys paliwowo-energetyczny rzutujący na problemy polityczne, gospodarcze i społeczne. Od tego czasu datuje się okres znacznego osłabienia, a nawet niekiedy stagnacji dotychczasowego tempa i zakresu rozbudowy oświaty. Zdaniem Cz. Kupisiewicza, obecna sytuacja społeczno-ekonomiczna wielu krajów wskazuje, że ten stan rzeczy może się jeszcze długo utrzymywać.

Upowszechnienie wykształcenia średniego, udostępnienie studiów wyższych większej niż kiedykolwiek liczbie studentów, rozwój szkolnictwa dla pracujących, rozszerzenie funkcji szkoły o zabiegi diagnostyczne, orientujące, kompensacyjne, opiekuńcze – przy zachowaniu podstawowej funkcji kształcąco-selekcyjnej, utworzenie kształcenia na odległość – to tylko niektóre poczynania edukacyjne współczesnych władz oświatowych w wielu krajach. Efekty tych działań były oczywiście różnicowane w poszczególnych krajach z różnych powodów. Główne przyczyny

stanowiły i nadal stanowią panujące w kraju stosunki społeczno-ekonomiczne oraz związane z nimi problemy polityki oświatowej. Polityka oświatowa jest bowiem pochodną tych różnic.

Zmiany w technologii wytwarzania wymagają kształcenia umożliwiającego wykonywanie zawodów przyszłości – obecnie jeszcze nie istniejących. Zawody te powstaną do czasu, gdy dzisiejsi uczniowie ukończą szkołę i podejmą pracę. Pociąga to za sobą wyjątkowo ważne następstwa dla szkolnictwa:

1. przedłużenie czasu trwania obowiązkowej nauki i w rezultacie upowszechnienie szkoły średniej;
2. opracowanie nowych programów szkolnych uwzględniających potrzeby zmieniającej się gospodarki;
3. zmniejszenie różnic między szkolnictwem ogólnokształcącym a zawodowym.

Zasadnicze znaczenie dla szkolnictwa ma proces demokratyzacji życia. Celem edukacji staje się przygotowanie ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu politycznym, społecznym, kulturalnym kraju. Ludzie, którzy wykorzystają pełnię swych możliwości, rozwiną świadomość polityczną, odpowiedzialny indywidualizm, aktywność w kształceniu się. Przed szkołą staje zadanie wdrażania uczniów do samodzielnego uzupełniania wiedzy, podnoszenia kwalifikacji, do systematycznego uczenia się. Te cele mogą być realizowane tylko w warunkach otwarcia szkoły na wpływy środowiska, w którym ona funkcjonuje.

Proces demokratyzacji życia nie przebiega łatwo i bezkonfliktowo. Wielu niepokojących zjawisk społecznych nie udało się zlikwidować, a na dodatek pojawiły się nowe: nietrwałość rodziny, narkomania, wzrost przestępczości, krwawe protesty społeczne. Wiara w możliwość pełnego udziału obywateli w procesie rządzenia krajem i w życiu politycznym osłabła. Utrudnia to realizację zadań stawianych współczesnej szkole, lecz jednocześnie wyznacza drogi jej rozwoju.

Przemiany kulturowe są kolejnym elementem wpływającym na system szkolny. Osiągnięcia poligrafii, elektroniki pozwalają upowszechniać nie tylko książkę, czasopismo ale również radio, telewizję, film, komputer. Korzystanie z dóbr kultury przez dzieci od lat najmłodszych powoduje, że w chwili rozpoczynania przez nie nauki w szkole dysponują one dość bogatym, choć na ogół niedostatecznie uporządkowanym zasobem wiadomości z różnych dziedzin.

Przemiany w kulturze, jak twierdzi Cz. Kupisiewicz, a przede wszystkim jej szybko postępujące upowszechnienie, pobudzane nie tylko przez rozwój odpowiednich gałęzi przemysłu, lecz również przez procesy społecznej emancypacji ludzi pracy – pociągają za sobą ważne następstwa edukacyjne. Następstwa te, mówiąc najogólniej, dotyczą zarówno celów, jak treści i struktury organizacyjnej całego systemu szkolnego, a ponadto jego różnorodnych zawiązków z pozostałymi placówkami i instytucjami oświatowo-wychowawczymi.

Szybki rozwój nauki, potrzeba opanowania coraz obszerniejszych treści, konieczność rezygnowania z podawania całości wiedzy na rzecz inicjowania procesu kształcenia permanentnego zdecydowały o zmianie funkcji współczesnej szkoły. Zmiana ta wyraża się w dążeniu do przekształcenia procesu dydaktycznego z tradycyjnego przekazywania wiedzy na korzyść organizowania działań przysposabiających uczniów do umiejętnego samodzielnego uczenia się.

Istnieją zatem obiektywne powody, dla których modernizacja systemów oświatowych stała się we współczesnym świecie powszechną koniecznością. Stąd też prawie we wszystkich krajach świata w ciągu ostatnich dziesięcioleci były i są podejmowane prace nad przebudową bądź doskonaleniem istniejących systemów szkolnych i oświatowych. Jest to przebudowa w kierunku wprowadzania systemów elastycznych, szybko reagujących na zmiany tak w sferze treści, jak i sposobów nauczania.

Nie było i nadal nie ma poważniejszej reformy szkolnictwa bez równoczesnej przebudowy treści kształcenia. Ta jednak przebudowa należy do najbardziej złożonych przedsięwzięć modernizacyjnych. Dotyczy bowiem ona metod działalności dydaktyczno-wychowawczej, jej form organizacyjnych i środków dydaktycznych. Pojawiają się ciągle nowe rozpoznania, badania w zakresie odpowiedzi na pytania – czego uczyć, co szczególnie potrzebne jest współczesnej młodzieży, jak ważne i aktualne informacje mogą funkcjonować w strukturze programu i praktyce dydaktyczno-wychowawczej? W formułowaniu odpowiedzi pojawiają się ogromne trudności i różnorodne opinie, ekspertyzy i propozycje często wykluczające się.

Najbardziej znany projekt dalszego rozwoju współczesnej oświaty – raport ekspertów wykonany na zlecenie UNESCO pod kierunkiem Edgara Faure'a („Uczyć się, aby żyć”), Warszawa 1975 uznaje samokształcenie za jeden z podstawowych czynników edukacji ustawicznej (permanentnej). „W erze naukowo-technicznej wiedza stale zmienia się i odnawia. W kształceniu trzeba zatem poświęcić mniej wysiłku na przekazywanie wiedzy, a kłaść nacisk na metody jej zdobywania. (Uczyć, jak się uczyć). ...Podstawowym celem wychowania jest integralność fizyczna, umysłowa, uczuciowa i estetyczna każdego człowieka w jego pełnym rozwoju”.

Zarówno wymieniony wyżej Raport UNESCO, inne raporty oświatowe o zasięgu międzynarodowym, jak również ostatni raport polski z roku 1989 podkreślają, że człowiek żyje w świecie nasyconym nauką, techniką, polityką. Jest to jednocześnie epoka wzrostu informacji i rosnącej roli oświatowo-wychowawczej wielu organizacji i instytucji w państwie. Nauczanie staje się coraz bardziej kształceniem i wychowaniem, uczeniem się życia i przez życie. Zwraca się również (w omawianych dokumentach), uwagę pełniejszej niż dotychczas integracji celów kształcenia z celami wychowawczymi. Człowiek, którego kształci współczesna szkoła, musi odznaczać się nie tylko głęboką wiedzą, rzetelnymi umiejętnościami, lecz także odpowiednim stosunkiem do życia i świata. Ważne jest nie tylko, jak twierdzi Bogdan Suchodolski, „co on umie”, ale również „jak on myśli, jakie są jego postawy, jego system wartości, co człowiek ten odczuwa” („Model wykształconego Polaka”. Wrocław 1980).

1.1. Cele i treści kształcenia

Coraz częściej szkołę zaczyna się traktować jako jeden z czynników kształcenia i wychowania, wprowadzie w pewnym okresie życia ludzkiego uważamy za najważniejszy, ale nie jedyny. Współczesna doktryna kształcenia i wychowania głosi, że wszechstronny rozwój osobowości można zapewnić młodemu pokoleniu przez

wielostronne współdziałanie systemu szkolnego z systemem wychowania rodzinnego i kształcenia równoległego, określanego także w teaurusie pedagogiki, jako wychowanie (kształcenie) paralelne. Obejmuje ono znacznie szerszy zakres zjawisk niż działalność wychowawcza instytucji pozaszkolnych: bibliotek, teatrów, muzeów itp. Edukacja ta wiąże się z całością wpływów oddziałujących na młodzież poza szkołą, łącznie ze stycznościami społecznymi i kulturowymi w środowisku oraz ze środkami masowego przekazu. Równoległy tor wychowania jest o tyle ważny, że towarzyszy człowiekowi przez całe życie realizując w ten sposób permanencję procesu wychowawczego.

Tak więc szkoła nie jest już dzisiaj ani jedyną, ani nawet w tej mierze co dawniej – dominującą instytucją kształcącą i wychowującą – to stwierdzenie przejawia się w najrozmaitszych wersjach i z różną siłą (do negacji szkoły jako instytucji w ogóle) w dokumentach określających kierunki reform. Toteż do pilnych zadań szkoły należy zdobywaną przez ucznia z różnych źródeł wiedzę (szczególnie ze środków masowego przekazu) uporządkować, uzupełnić, skorygować. Uczeń winien wiedzieć, gdzie i jak zdobyć informacje a następnie stworzyć z nich dla siebie wiedzę.

W czasach szybszego, niż to bywało do tej pory przyrostu wiedzy trzeba się liczyć z koniecznością znacznie częstszych reform programu nauczania. Jak zauważa Cz. Kupisiewicz zgodnie wskazuje się na potrzebę tworzenia programu o szerokim profilu kształcenia, gdyż tylko takie programy, a nie programy rozdrobnione na wiele specjalności są pomocne w przygotowaniu do ustawicznego uczenia się. W obecnej pedagogice powszechnie podkreśla się potrzebę wychowania ludzi wszechstronnie rozwiniętych, mając na myśli równoczesny rozwój fizyczny, społeczno-moralny, umysłowy i estetyczny. Wspomniany już raport „Uczyć się aby być” uzasadnia potrzebę wszechstronnego rozwoju ucznia zmianami zachodzącymi we współczesnym świecie, zakresem i tempem przemian społecznych, gospodarczych, kulturalnych. Istnieje pełna zgodność poglądów, niezależnie od odmiennych zdań, jakie wyznaczają systemom szkolnym rządy poszczególnych krajów na tle różnic w stosunkach społeczno-ekonomicznych, że nie transmisja, ale samodzielne zdobywanie wiedzy, musi być dzisiaj brane pod uwagę przy doborze treści kształcenia w stopniu znacznie silniejszym niż kiedykolwiek przedtem.

Problem umiejętności samodzielnego uczenia się, zdobywania informacji (wiadomości) i ich selekcji oraz przetwarzania w narzędzie skutecznego działania uznano za najważniejszy w narodowych raportach oświatowych. Przepelniony tym jest raport radzieckiego Ministra Oświaty z września 1975 r., czy amerykański „Raport Ticktona” opublikowany w 1970 r. przez Departament Zdrowia, Oświaty i Opieki Społecznej.

W sytuacji, kiedy w miarę powszechnie i zgodnie sprecyzowano cele kształcenia, reforma programów nauczania stała się jednym z najważniejszych zadań teorii i praktyki pedagogicznej ostatniego czterdziestolecia. W licznych krajach uprzemysłowionych (Stany Zjednoczone A.P., Francja, ZSRR, Japonia, RFN i innych) powołano komisje przedmiotowo-metodyczne, które rozpoczęły pracę nad zmianami programów nauczania.

W pracach tych dążono nie do konstruowania nowych modeli programowych, a raczej zmierzano do budowy założeń modelowych o charakterze programo-

wo-metodyczno-organizacyjnym. Cechą charakterystyczną tych założeń jest silny nacisk na samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów, sprzyjanie nauczaniu masowemu ale także zespołowemu i indywidualnemu, a ponadto umożliwianie realizacji zajęć dydaktycznych przy pomocy nowoczesnej technologii kształcenia, a zwłaszcza komputerów. Zmiany w programach nauczania mają obecnie charakter ciągły, co utrudnia wprowadzić proces dydaktyczny, ale jest to potrzebne z punktu widzenia naszej rzeczywistości.

Główne tendencje reform programowych, niezależnie od różnic szczegółowych, łączy wspólny element – przywiązywanie dużego znaczenia do treści ogólnokształcących i zarazem teoretycznych jako podstawy późniejszej specjalizacji zawodowej. Główną wytyczną metodyki nauczania jest wdrażanie uczniów do zdobywania nowej wiedzy za pomocą wiedzy już posiadanej.

Jednym z podstawowych celów współczesnego kształcenia jest zasada jego ustawiczności. Kształcenie (edukacja) permanentne (ustawiczne) jest charakteryzowane przez Ryszarda Wroczyńskiego jako „sytuacja wyrażająca się w potrzebie ciągłego podnoszenia i doskonalenia ludzkich kwalifikacji oraz rozwijania i modyfikacji własnej osobowości w następstwie przeobrażeń w społeczeństwie, kulturze, ekonomice”. („Edukacja permanentna”. Warszawa 1973).

Celem edukacji permanentnej jest zdobywanie wiedzy już zdobytej, nadążanie za postępem w obrębie własnej, nieraz bardzo wąskiej specjalizacji. To ciągłe nadążanie za postępem nauki i techniki wymaga wyposażenia współczesnego człowieka w narzędzia i warsztat, które umożliwiają mu dalsze kształcenie się. Wyposażenie to R. Wroczyński nazywa „kształceniem zdolności nadążania za postępem”. Stąd istota edukacji permanentnej, na którą składają się:

1. kształcenie zdolności nadążania za postępem,
2. modyfikacja uzyskanych kwalifikacji.

Rozwój edukacji permanentnej zależy przede wszystkim od struktury systemu oświatowego, a także od treści i metod nauczania. Podstawą jej istnienia jest szkoła wchodząca w skład struktury systemu oświatowego składającego się z:

1. szkoły wszystkich stopni i typów (od przedszkola do wyższej uczelni);
2. wychowania równoległego;
3. kształcenia dalszego (studia podyplomowe, doktoranckie, doskonalenie kadr, konferencje specjalistyczne, samokształcenie kierowane, praktyki, stypendia).

Od dawna proces kształcenia obejmuje te trzy elementy; ważne jest aby były one zintegrowane, spójne i ściśle powiązane ze sobą. Spójność ta umożliwia dostęp do wielu rodzajów wykształcenia będąc jednocześnie czynnikiem rozbudzającym ambicje zawodowe i intelektualne.

1.2. Metody i formy organizacyjne nauczania

Postulat modernizacji szkoły nie jest nowy. W wieku XX, w zakresie unowocześnienia procesu kształcenia uwidoczniły się trzy główne okresy, z których każdy wywarł wpływ na praktykę oświatowo-wychowawczą.

Najwcześniejszy z nich, tzw. herbartowski (związany z nazwiskiem słynnego pedagoga i psychologa niemieckiego J. F. Herberta 1776–1841) przypada na przełom wieku XIX/XX. Jego cechą typową było dążenie do modernizacji procesu kształcenia przez usprawnienie czynności wykonywanych w toku tego procesu przez nauczyciela. Obowiązkiem nauczyciela było przekazanie, w procesie kształcenia wiadomości, a ich produkcja była podstawowym zadaniem uczniów. Stąd też ów system kształcenia nazywamy dzisiaj systemem reproduktywnym. Niestety trzeba przyznać, że w wielu szkołach jest on nadal dominujący.

Po okresie typowego dla herbartyzmu ujęcia modernizacji kształcenia przedmiotem unowocześnienia uczyniono proces uczenia się. Zmiana ta dokonała się w wyniku ostrej krytyki, jakiej poddali herbartyzm tzw. progresywiści, których czołowym przedstawicielem był amerykański pedagog i psycholog John Dewey (1869–1952). Progresywiści odwrócili sprawę, propagując unowocześnienie kształcenia przez racjonalizację czynności wykonywanych w toku tego procesu nie przez nauczyciela, lecz przez uczniów i studentów.

Hasła, które wytyczały organizowaną przez nich działalność dydaktyczno-wychowawczą to: rozwijanie samodzielności myślenia, uczenia się przez działanie (learning by doing), nauczyciel jako dyskretny doradca uczniów samodzielnie zdobywających wiedzę, praca w małych grupach, przełamywanie sztucznych barier między przedmiotami.

Progresywizm zyskał sobie szerokie uznanie w świecie mniej więcej 30 lat temu. Od tego czasu można mówić o pojawieniu się trzeciego kierunku w zakresie unowocześnienia pracy szkoły.

Jego cechą szczególną jest łączne ujmowanie czynności wykonywanych w toku procesu kształcenia tak przez nauczyciela jak przez uczniów, tzn. czynności nauczania i uczenia się, co uważa się dzisiaj za warunek konieczny modernizacji kształcenia.

Struktura reproduktywna procesu kształcenia opierała się na założeniu, że proces kształcenia dzieli się na dwa subprocesy: kształcenie szkolne, za którego organizację odpowiadają nauczyciele – i pozaszkolne, niezbyt podatne na ingerencję ze strony nauczycieli. Zadaniem kształcenia pozaszkolnego jest przekazywanie uczniom na zasadzie transmisji możliwie bogatego zasobu wiedzy. Podstawowym zadaniem kształcenia pozaszkolnego jest w omawianej strukturze utrwalenie przez każdego ucznia przekazanej mu w szkole wiedzy oraz przygotowania się do jej reprodukcji (stąd nazwa struktury) przed nauczycielem. Proces kształcenia prowadzony w tej strukturze zapewniał uczącym się stosunkowo obszerną wiedzę typu „wiedzieć, że” (know that), mniejszą „wiedzieć jak” (know how) a bardzo skromną „wiedzieć dlaczego” (know why). System ten opierając się na ludzkiej pamięci nie powinien dominować w szkole epoki szybkiej dezaktualizacji wiedzy.

U podstaw struktury generatywnej znalazło się założenie iż proces kształcenia stanowi jednolitą, zwartą całość niezależnie od tego, gdzie jest organizowany, w szkole czy poza nią. Procesem nauczania kieruje, oczywiście nauczyciel, którego głównym celem powinno być nauczenie uczniów tego, aby umieli uczyć się sami. Głównym celem kształcenia jest rozwijanie umiejętności samodzielnej uczenia się.

Wdrażanie młodzieży i dorosłych do samodzielnego efektywnego i równocześnie ustawicznego uczenia się nie może opierać się, jak w strukturze reproduktywnej, na dominacji procesu zapamiętywania. Jest to wprawdzie proces bardzo istotny, ale wiedza typu „wiedzieć, że...” winna być przekształcona w wiedzę typu „wiedzieć jak...” i „wiedzieć dlaczego...”, a więc w wiedzę potrzebną do zdobywania nowej wiedzy (stąd nazwa struktura – generatywna) w toku posługiwania się posiadanymi wiadomościami i umiejętnościami.

W celu przekształcenia reproduktywnej struktury procesu kształcenia w strukturę generatywną unowocześnieniu poddaje się nie pojedyncze składniki procesu nauczania, ale cały proces, tzn. cele i treści kształcenia, metody, formy organizacyjne i środki.

W generatywnej strukturze procesu kształcenia, głoszącej potrzebę nauczania opartego na posługiwaniu się różnymi metodami, niektórym z nich przypisuje się szczególne walory kształcące i wychowawcze. Do metod tych zalicza się przede wszystkim nauczanie problemowe i nauczanie programowe.

Metoda nauczania problemowego polega na wdrażaniu uczących się do dostrzegania, formułowania i rozwiązywania określonych problemów teoretycznych i praktycznych. W toku tej pracy uczniowie wykorzystują wiedzę już posiadaną i posługują się nią w celu zdobycia nowych wiadomości i umiejętności. W nauczaniu problemowym mamy do czynienia nie tylko z faktami i tłumaczącą je teorią, ale także z hipotezami, co rodzi pewne niebezpieczeństwo przyjmowania przez uczniów hipotez za twierdzenia zweryfikowane. Jednakże w przypadku nauczania problemowego podkreśla się mocno to, że nie można nauczyć nikogo myślenia naukowego odmawiając mu prawa do posługiwania się hipotezami. Rozpatrując poszczególne zagadnienia uwzględnia się związki międzyprzedmiotowe, gdyż w każdej sytuacji problemowej występują elementy, których obecność lub brak daje się wytłumaczyć tylko dzięki wiadomościom ucznia z różnych przedmiotów nauczania.

Z tych względów w nauczaniu tym niezbędna jest korelacja przyczynowo–skutkowa; oznacza to, że aby zrozumieć jakieś zjawisko fizyczne, trzeba obok wiadomości z fizyki zdobyć określone wiadomości, np. z matematyki. Toteż w nauczaniu problemowym nader ważną rzeczą jest gromadzenie wiedzy, przypominanie sobie wiedzy posiadanej, a następnie posługiwanie się nią przy dochodzeniu do nowych rozwiązań. Podstawą nauczania problemowego jest aktywność i samodzielność uczniów.

Nauczanie problemowe jest możliwe jedynie w przypadku istnienia odpowiedniego warsztatu samodzielnej pracy ucznia w szkole. Zestaw słowników, encyklopedii, bibliografii, system katalogów, kartotek zapewniają możliwość samodzielnej pracy umysłowej. Bogate pomoce dydaktyczne (audiowizualne, mikrokomputery i inne) są warunkiem problematyzacji nauczania. Bez wyposażenia szkoły w pomoce naukowe, pracownie, odpowiednią bibliotekę szkolną nauczanie problemowe staje się mało skuteczne lub wręcz niemożliwe.

Innym kierunkiem współczesnej dydaktyki zmierzającym do ułatwienia młodzieży samodzielnego rozwiązywania problemów jest nauczanie programowe. Jest ono próbą indywidualizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego. Jego teoretyk Czesław Kupisiewicz tak je charakteryzuje: „Z nauczaniem programowym mamy do

czynienia, gdy uczniowie realizując przygotowany dla nich uprzednio program, osiągają wyznaczone cele kształcenia kosztem minimalnego, zróżnicowanego jednak dla każdego z nich nakładu sił i czasu, poprzez wykonywanie ściśle określonych, nieprzypadkowych czynności.

A oto główne właściwości tak rozumianego nauczania:

1. Materiał nauczania jest dzielony na powiązane ze sobą merytorycznie i logicznie fragmenty (kroki).
2. Uczniowie uważnie studiując każdy odcinek programu mogą przejść do następnego odcinka dopiero po opanowaniu treści poprzedniego odcinka.
3. Każda odpowiedź podlega natychmiastowej ocenie (...)
4. Tempo i treść uczenia się są dostosowane do indywidualnych możliwości każdego ucznia.
5. Ekspozycja programu następuje przy użyciu podręczników programowanych lub maszyn. („Metody programowania dydaktycznego”. Warszawa 1975).

Nauczanie programowane może być realizowane za pomocą odpowiednich podręczników, maszyn uczących i poprzez sterowanie pracą ucznia przez nauczyciela w czasie lekcji.

Kierunek ten doczekał się wielu publikacji w Polsce i za granicą. Obok wypowiedzi i ocen entuzjastycznych, traktujących nauczanie programowe jako najefektywniejsze, nierzadkie są też głosy negujące zdecydowanie ten kierunek. Wyniki przeprowadzonych badań też nie dają jednoznacznej odpowiedzi. Nauczanie to ma wiele wad, jak i zalet. Z pewnością nie może ono być jedyną metodą stosowaną we współczesnej dydaktyce. Jako jedna z wielu metod wydaje się pożyteczna szczególnie przy powtarzaniu materiału.

Formy organizacyjne nauczania to następny element procesu dydaktycznego poddawany zabiegom modernizacyjnym.

W ciągu długoletniej pracy pedagogicznej, w strukturze istniejącego od lat systemu klasowo-lekcyjnego, tworzącego tradycyjny kształt szkoły, wielu pedagogów zauważyło konieczność liczenia się w nauczaniu z kierunkami i poziomem uzdolnień, z cechami psychicznymi i fizycznymi uczniów oraz z wpływem środowiska. Uwzględnienie tej konieczności w praktyce prowadzi do zróżnicowania wymagań, metod pracy dydaktycznej i wychowawczej, a w konsekwencji do wprowadzenia daleko idącej indywidualizacji.

Koncepcje nauczania zindywidualizowanego są (zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych A.P. oraz w Wielkiej Brytanii) bardzo zróżnicowane. Od skrajnych do umiarkowanych, pozwalających na łączenie form nauczania grupowego (zespołowego) z indywidualnym, zależnie od potrzeb, możliwości, warunków.

Wspólną, charakterystyczną cechą nauczania zindywidualizowanego jest wykraczanie poza tradycyjny system klasowolekcyjny.

Najbardziej popularną koncepcją nauczania zróżnicowanego jest obecnie tzw. system Trumpa, zwany systemem „team-teaching”, który narodził się w latach pięćdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych A.P. W systemie nauczania zindywidualizowanego duże znaczenie przywiązuje się do wyposażenia szkoły w odpowiednie zestawy pomocy dydaktycznych, które wzbogacają warsztat pracy ucznia i nauczyciela.

Podobnie, jak wyżej omawiane komponenty procesu dydaktycznego przechodzącego ze struktury reproduktywnej na generatywną, tak i formy organizacyjne kształcenia nie mogą być jednolite.

Przyjmuje się we współczesnej pedagogice, że w procesie kształcenia mają zastosowanie wszystkie znane nam formy organizacyjne, a więc nauczanie indywidualne, grupowe (zespołowe) i masowe.

W Polsce forma kształcenia masowego zdecydowanie dominuje nad pozostałymi; wymaga to według Cz. Kupisiewicza „Korekty w celu przystosowania go (kształcenia masowego – przyp. aut.) do realizacji nowych zadań oświatowych podporządkowanych zasadom powszechności, drożności, ustawiczności, szerokiego profilu i elastyczności kształcenia... Wprawdzie forma masowego kształcenia wykazuje pewne zalety organizacyjne i ekonomiczne, gdyż opiera się na stosunkowo prostym i tanim nauczaniu klasowo-lekcyjnym, ale równocześnie nie sprzyja skutecznemu respektowaniu zasady indywidualizacji pracy dydaktycznej”. („Kierunki modernizacji kształcenia”. Warszawa 1976, referat powiel. Uniwersytet Warszawski).

1.3. Środki dydaktyczne

Warunkiem skuteczności podejmowanych zabiegów modernizacyjnych są także środki dydaktyczne, których znaczenie ciągle rośnie. Środki te, oprócz form i metod dydaktycznych, składają się na tzw. technologię kształcenia.

Do podstawowych środków stosowanych w dydaktyce należy od wieków słowo drukowane. Obecnie występuje ono w procesie kształcenia nie tylko w postaci konwencjonalnych podręczników, lecz również w formie podręczników, skryptów „obudowanych”, np. zestawami taśm magnetofonowych, płyt, przeźrocz, mikrofilmów, fotokopii. Słowo drukowane jest nadal podstawowym środkiem dydaktycznym, jednakże techniczne środki nauczania spełniają w dydaktyce rolę znacznie ważniejszą niż kiedykolwiek.

Wykorzystywanie w procesie nauczania i uczenia się nowoczesnych środków dydaktycznych w połączeniu z tradycyjnymi metodami, formami organizacyjnymi i środkami kształcenia było podstawą do ukształtowania się strategii dydaktycznej zwanej nauczaniem – uczeniem się multimedialnym lub kształceniem multimedialnym (multimedia learning, multimedia instruction, multimedia system).

System multimedialny definiuje Wincenty Okoń rozumiejąc pod tym określeniem „swoisty układ audiowizualnych środków dydaktycznych umożliwiający w połączeniu z układem tradycyjnych środków optymalizację procesu uczenia się określonych treści oraz uzyskania wyższych efektów”. („Słownik pedagogiczny”. Warszawa 1981).

Nauczanie – uczenie się multimedialne polega na zastosowaniu różnorodnych, specjalnie dobranych materiałów audiowizualnych i innych w celu zapewnienia uczącym się wzajemnie uzupełniających się źródeł wiedzy najwyższej jakości. Do źródeł wiedzy, zwanych też zasobami uczenia się, należą wszystkie te elementy, które tworzą tzw. środowisko edukacyjne (learning environment). Są to różnorodne

materiały drukowane w postaci: podręczników szkolnych, tekstów programowych, fotokopii, mikrofilmów, materiały audiowizualne: przeźrocza, filmy, nagrania magnetofonowe i magnetowidowe, a także tradycyjne pomoce naukowe, obejmujące przedmioty naturalne (realia) i ich modele. Aby jednak kształcenie multimedialne zapewniało odpowiednio wysokie rezultaty, środki dydaktyczne nie mogą być stosowane w sposób dowolny. Powinny być zaprojektowane i tworzyć system materiałów dydaktycznych zwany pakietem multimedialnym. Pod tym pojęciem rozumie się we współczesnej dydaktyce zestaw celowo dobranych materiałów dostarczających uczącemu się informacji różnymi kanałami komunikowania (np. poprzez druk, znaki ikoniczne, język filmowy, wydruk komputerowy) i tworzących system źródeł uczenia się skonstruowany zgodnie z przesłankami psychodydaktycznymi.

Strategię kształcenia multimedialnego charakteryzują takie walory dydaktyczne jak

- Kształcenie multimedialne jest nauczaniem wielokodowym, czyli uruchamiającym wiele torów przepływu informacji. Ta wielość bodźców działających na uczącego się powoduje uruchomienie różnych rodzajów aktywności uczących się: spostrzeżeniowej, manualnej, intelektualnej, emocjonalnej.

- Kształcenie multimedialne zakłada wszechstronną aktywność uczącego się dzięki wykorzystaniu w procesie kształcenia różnorodnych środków dydaktycznych.

Korzystanie w procesie kształcenia z różnorodnych środków dydaktycznych (kształcenie multimedialne) ma bezpośredni wpływ na model współczesnej biblioteki szkolnej.

Teoretyczne podstawy tego zagadnienia rozwija w swoich pracach amerykański bibliotekoznawca Louis Shores. Jest autorem m.in. „Library Education” Littleton (1972) oraz „Generic Book. What it is and how it works”? (1977 Norman).

W koncepcji „Kształcenia przez bibliotekę” („Library Education”) Shores przypisuje bibliotekom główne, fundamentalne znaczenie w dydaktyce. Idea „Library Education” jest opozycją do nauczania przez szkołę (teaching). Zajmuje się uczeniem (learning) w aspekcie jego indywidualizacji, dostosowania do mniej i bardziej zdolnych uczniów – studentów. Termin „Generic book” ukazał się po raz pierwszy w latach sześćdziesiątych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, kiedy to rząd federalny tego kraju zaczął przeznaczać duże kwoty na wyposażenie szkół w laboratoria, pracownie, biblioteki, materiały audiowizualne, mikrokomputery. W latach tych w dydaktyce amerykańskiej, a szerzej w organizacji i działalności szkolnictwa wszystkich stopni następują duże zmiany. Zmiany te dotyczą głównie sposobu i treści realizacji procesu dydaktycznego ze szczególnym zwróceniem uwagi na metody dydaktyczne oraz środki stosowane w nauczaniu. Tak więc koncepcje Shoresa trafiły na bardzo pomyślny dla nich okres; wiele z nich doczekało się realizacji w praktyce szkolnej i bibliotekarskiej.

Proces uczenia się zawiera w sobie reakcje na różnego rodzaju bodźce. Każdy człowiek odbiera inaczej te same bodźce. Ograniczenie terminu „Generic book” do różnych postaci zewnętrznych współczesnego dokumentu oraz aparatury elektronicznej i komputerowej jest błędnym, zubożającym odczytaniem koncepcji Shoresa. Jego teoria kładzie duży nacisk na bodźce pochodzące od wszelkich narzędzi

(tools). Narzędzia te mogą być materialne lub duchowe, a termin „Generic book” należy zdefiniować jako ogólną liczbę sposobów komunikowania się ludzi między sobą. Należą do nich nie tylko kontakty z nauczycielem, ale wszystko to, co otacza współcześnie uczącego się, a więc środowisko rodzinne, lokalne, środki masowego przekazu, książka i inne dokumenty. Wszystkie te środki oddziaływania powinny stanowić jedność, a sumę ich określa Shores jako „Generic book”. Od początku cywilizacji człowiek przekazywał zapis swych myśli i czynów w różnorodny sposób. Przekazywał i odbierał informację za pomocą wszystkich pięciu zmysłów i choć nauka do dzisiaj tego nie wyjaśniła wykorzystywał też siły ekstrasensoryczne, ponadmysłowe do tworzenia np. sztuki. Wszystkie ludzkie sposoby komunikowania sensorycznego i ekstrasensorycznego stanowią „Generic book”.

Wszystko to, co dostarcza bodźców uczącemu się tzn. nauczyciele, środowisko, środki przekazu informacji, sprzęt konieczny do korzystania z nich stanowią jedną całość. „Generic book” jest kluczem do zindywidualizowanego uczenia się w systemie edukacyjnym.

Zastosowanie różnorodnych środków dydaktycznych (w tym technicznych) w nauczaniu ma tylko wtedy sens, jeśli nauczyciele poszczególnych przedmiotów, według Shoresa oraz bibliotekarze potrafią w taki sposób prezentować problemy, aby uczący się mógł je rozpatrywać zarówno w kontekście socjologicznym jak i biologicznym, ekonomicznym i politycznym.

Autor, zwolennik generatywnej metody nauczania, widzi jej możliwość zastosowania tylko wtedy, gdy nauczyciel będzie posiadał dokładną znajomość dyspozycji umysłowych każdego ucznia, jeżeli będzie mógł poświęcić uczniowi czas w celu wyboru metody uczenia się. Student – uczeń musi mieć prawo swobodnego korzystania ze środków dydaktycznych i stosowania ich w różnych sytuacjach, według własnych potrzeb i możliwości wybierać różnego rodzaju dokumenty oraz oceniać swój proces uczenia się. Wymaga to według Shoresa poczucia bezpieczeństwa, pewności ucznia, wolności, prawa do popełniania błędów i prawa do przeciwstawiania się.

Rozdział 2. Kierunki działalności bibliotek szkolnych Koncepcja „media centre”

W teorii i praktyce współczesnego bibliotekarstwa szkolnego wprowadza się powszechnie na świecie tzw. anglo-amerykański model biblioteki szkolnej. Jest on rozwijany i doskonalony przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych A.P., Kanadzie, Australii, a w Europie: w Wielkiej Brytanii, Republice Federalnej Niemiec, krajach skandynawskich (zwłaszcza w Szwecji i Norwegii).

W roku 1969 w amerykańskich „Standards for schools media programs” (Chicago) pojawił się nowy termin określający bibliotekę szkolną – jako „media centre”. Jest to, zgodnie z podaną definicją „ośrodek uczenia się w szkole, w którym dostępny jest dla uczniów i nauczycieli pełny zakres materiałów drukowanych, audiowizualnych, niezbędne wyposażenie i usługi świadczone przez specjalistów do spraw drukowanych i audiowizualnych środków przekazu informacji („media specialists”).

Nową koncepcję biblioteki przyjęły wkrótce Wielka Brytania publikując w 1970 r. normy zatytułowane: School library resource centres: recommended standards for policy and provision, (London) w 1972 r. Republika Federalna Niemiec: Die Schulbibliothek: Stand der Fachdiskussion, (Hamburg) w 1977 r. Kanada publikując „Resource services for canadian school”, (Toronto) 1971 r. Australia: Standards for secondary school libraries, (Canberra). Koncepcja ta została także przyjęta przez UNESCO i Międzynarodową Federację Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotecznych (IFLA) w opublikowanym w 1980 r. „School library media manifesto”. Wszystkie wymienione dokumenty określały bibliotekom inne, szersze zadania, zalecały gromadzenie i udostępnianie nie książkowych źródeł informacji na równi z tradycyjnymi, drukowanymi, podwyższały standardy ilościowe i jakościowe odnoszące się do zatrudnianej kadry, wskazywały na pilną potrzebę nabywania nowego sprzętu i prowadzenia nowego typu usług. Biblioteka w szkole, jak uwypuklały to nowe określenia: „School library media centre”, „Multi-media centre”, „Learning resource centre”, „Instructional media centre”, miała zająć centralne miejsce w procesie nauczania i wychowania. Genezy tych zasadniczych

zmian, mających swój początek w latach 60-tych w Stanach Zjednoczonych A.P. i dziesięć lat później w Europie Zachodniej, należy szukać w procesach społecznych, technologicznych, edukacyjnych, które miały miejsce w tym czasie. Biblioteka w szkole stała się instytucją o charakterze i zadaniach społecznych, przygotowującą uczniów na równi ze szkołą do osiągnięcia w życiu celów indywidualnych i grupowych. Oczywiście, warunki polityczne, ekonomiczne i demograficzne, determinujące rozwój oświaty i kultury w poszczególnych krajach, wpłynęły na zakres i zasięg zmian w funkcjonowaniu bibliotek. Dotarły one jednak wszędzie, także do krajów azjatyckich, afrykańskich i południowoamerykańskich. Opracowaniem modeli bibliotek szkolnych i wprowadzaniem ich w życie w tych krajach zajęły się przede wszystkim takie organizacje jak UNESCO i IFLA.

Także w krajach wschodnioeuropejskich, z których tylko Polska i Węgry ustaliły podstawy prawne i finansowe funkcjonowania bibliotek szkolnych zaczęto, w latach siedemdziesiątych unowocześniać szkolne zbiornice dokumentów, powiększać zbiory, zatrudniać fachowy personel. Zwrócono baczniejszą uwagę na funkcje dydaktyczne tych placówek.

W Związku Radzieckim obserwujemy wzrost liczbowy sieci bibliotek szkolnych i ich unowocześnianie, podobne akcje podjęto w Jugosławii.

Na początku lat 60-tych w gospodarce krajów uprzemysłowionych rozpoczął się proces określany mianem „rewolucji naukowo-technicznej”, który przyniósł duże zmiany w działalności szkolnictwa. Nauczanie problemowe, programowe, indywidualizacja nauczania, dydaktyka generatywna, rozwój technologii kształcenia – wszystkie te elementy mogły być realizowane tylko przy pomocy dobrze zorganizowanej biblioteki, znajdującej się w każdej szkole. Stawała się ona w sposób naturalny, pod wpływem wymagań stawianych przez pedagogikę i zapotrzebowanie społeczne oraz zmian technologicznych, najbardziej odpowiednim miejscem w szkole, w którym na podstawie zgromadzonych tam bogatych i różnorodnych zbiorów można było przystąpić do realizacji szeroko nakreślonych celów. Wraz ze zmianą rodzaju i ilości źródeł znajdujących się w bibliotece, sprzętu pozwalającego na ich wykorzystanie, aparatu informacyjnego, w skład którego weszły katalogi w systemach komputerowych, zwiększeniu musiały ulec pomieszczenia, wyposażenie, kadra. Biblioteka przestała być tylko wypożyczalnią książek przekształcając się w pracownię szkolną – miejsce najbardziej aktywnej i twórczej, indywidualnej i grupowej pracy uczniów. Tradycyjne gromadzenie, opracowywanie, udostępnianie dokumentów wzbogaciło się o wytwarzanie pomocy dydaktycznych, niezbędnych do realizacji określonych programów. Tu właśnie, opierając się o książkę, czasopismo i inne dokumenty można było zrealizować podstawowe postulaty nowoczesnej dydaktyki: indywidualizacji i problematyzacji nauczania. W procesie indywidualizacji nauczania kształtuje się funkcja biblioteki szkolnej jako centralnego laboratorium szkoły, w którym uczeń ma możliwość w różnorodny, najchętniej przez siebie akceptowany sposób i najpełniej przyswoić przewidzianą procesem nauczania wiedzę, rozwijać i pogłębiać własne zainteresowania i umiejętności, czy po prostu zaspokajając ciekawość i przyjemnie spędzić czas. Wzrosła także dynamicznie liczba bibliotek zarówno w krajach rozwijających się, m.in. jako efekt działalności UNESCO, jak i rozwiniętych.

Tradycyjna funkcja biblioteki, jaką jest udział w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły, uległa pod wpływem zmian metod, form i środków, jakie w nim zaszły, znacznemu rozszerzeniu się o – uważaną za najważniejszą – funkcję przygotowawczą do korzystania z informacji. Przygotowanie ucznia do korzystania z katalogów, bibliografii, encyklopedii i innych informatorów, które są podstawą nauczania heurystycznego i korzystania z innych ośrodków informacji, są szczególnie podkreślane przez zalecenia międzynarodowe, narodowe standardy i inne akty normalizacyjne bibliotekarstwa szkolnego.

Nowe zadania dla bibliotek szkolnych wynikły nie tylko z maksymalnej integracji z procesem nauczania, stały się one także pomocne w jego realizacji, wyrównywaniu różnic indywidualnych uczniów, kształceniu użytkowników informacji i zaspokajaniu rekreacyjnych potrzeb uczniów. Biblioteki te są również częścią ogólnokrajowej sieci bibliotecznej, co nakłada na nie przede wszystkim obowiązek współpracy z bibliotekami publicznymi, fachowymi, ośrodkami informacji w przygotowaniu ucznia do korzystania z placówek biblioteczno-informacyjnych.

Wszystkie elementy biblioteki typu „media centre”: zbiory, kadra, pomieszczenie, wyposażenie, kontakty z pozaszkolnymi ośrodkami informacji, finanse oraz wzajemne oddziaływanie między tymi elementami, tworzą spójny program działania tej placówki.

Każdy z programów bibliotecznych – (school library media program) – w Stanach Zjednoczonych A.P., funkcjonuje w obrębie programu okręgowego – stanowego i jest integralną częścią programu kształceniowego i administracyjnego szkoły. W ten sposób znajdują się w nim rozbudowane części podkreślające bezpośrednio służebność uczniom i nauczycielom, określające budowę zasobów pomocy naukowych oraz projektowanie procesu kształcenia. Program taki określa poza tym kryteria budżetowe, szkolenie przyszłych użytkowników informacji, przysposobienie w zakresie środków przekazu dla kadry biblioteki i nauczycieli, pomoc w wyborze materiałów dla dydaktyki i inne.

Działalność bibliotek szkolnych w obrębie programu dydaktycznego szkoły jako instytucji kształcącej jest typowa dla Stanów Zjednoczonych A.P., Kanady, Australii, a także innych krajów Europy Zachodniej. Zintegrowany program pracy biblioteki z pracą szkoły obejmuje cztery podstawowe funkcje:

1. Funkcja programowania. Dziedziny, których dotyczy ona szczególnie to: formułowanie celów „media centre” dla danej szkoły, sposobów działania, rozpoznanie priorytetów programowych, formułowanie kryteriów do podejmowania decyzji w takich dziedzinach jak: wybór personelu, wymiana i dobór materiałów, sprzętu, procesu technologicznego, planowanie i programowanie planu, budżetu, usług itp.

2. Funkcja konsultatywna. Funkcja ta jest realizowana w trakcie pracy osób zatrudnionych w bibliotece typu „media centre” przy środkach przekazu informacji (media) z uczniami i nauczycielami (instruktaż, konsultacje), w trakcie wymiany informacji z kadrą nauczającą w celu ustalenia strategii nauczania i pomocy uczniom w rozwijaniu krytycznego myślenia, kształtowania ich postaw i ocen, zdobywania umiejętności słuchania, oglądania, selekcjonowania materiałów, technicznego poszukiwania i syntetyzowania informacji.

3. Funkcja informacyjna. Związana jest z dostarczaniem źródeł i usług informacyjnych. Szczególnie dla niej właściwe są:

- rozpoznanie potrzeb użytkowników w dziedzinie informacji
- pomoc użytkownikom w wyszukiwaniu i selekcji materiałów
- świadczenie usług bibliograficznych, dostarczanie informacji pochodnych z różnych, także pozaszkolnych źródeł
- kształcenie użytkowników informacji.

Uczeń jako użytkownik informacji winien umieć odszukać odpowiednie informacje na właściwym poziomie i we właściwej formie. Sprawą pierwszoplanową wydaje się dzisiaj dla ucznia nie sam sposób wyszukiwania informacji, ale umiejętność selekcji i wykorzystania uzyskanych informacji. Dydaktyka generatywna zmieniła bowiem model procesu informacyjnego zachodzącego w bibliotece szkolnej. Dotychczasowy model, nazywany często „linearnym” (Potrzeby + Informacja = Satysfakcja) zastępowany jest w działalności biblioteki szkolnej modelem nazywanym „dialektycznym”, wyrażonym schematem: „Informacja ... Potrzeby ... Informacja”. Model ten jest logicznym następstwem zmian we współczesnej dydaktyce. Tradycyjne zajęcia biblioteczne mające na celu przygotowanie ucznia do korzystania z informacji, prowadzone w formie tzw. „lekcji bibliotecznych”, zbliżają ucznia tylko okazjonalnie do źródeł informacji i warsztatu bibliotecznego. Jedyną efektywną metodą, zdaniem współczesnych teoretyków informacji, kształcenia ucznia jako użytkownika informacji jest codzienny jego kontakt z katalogiem, bibliografią, encyklopedią, słownikiem, a więc z elementami tworzącymi współczesny warsztat informacyjny biblioteki typu „medie centre”. Pogląd ten szeroko już reprezentowany, zwłaszcza na Zachodzie, wychodzi ze słusznego moim zdaniem, przekonania, że informacja naukowa w szkole winna być rozumiana przede wszystkim jako umiejętność metodycznego poszukiwania, gromadzenia, opracowywania i selekcjonowania informacji, co stanowi w pewnym sensie podstawę nauczania wszystkich przedmiotów w szkole. Ponadto pogląd ten jest zgodny z zasadami nauczania generatywnego, problemowego, heurystycznego.

Kształcenie użytkownika informacji, przygotowanie absolwenta szkoły w zakresie informacji naukowej jest jednocześnie przygotowaniem go do korzystania z bibliotek innych typów niż szkolna, czy też ośrodków informacji, z których uczeń będzie korzystał w dalszej swej edukacji lub pracy zawodowej. Biblioteka szkolna jest pierwszym poziomem w systemach bibliotek i kluczem do wszystkich lokalnych i międzynarodowych zasobów informacji. Kształcenie użytkowników informacji jest istotnym wstępem do podstaw edukacji i edukacji permanentnej – stwierdzono na sesji IFLA w roku 1978. (Strebske Pleso).

Międzynarodowe organizacje bibliotekarskie, społeczne, naukowe, które były autorami programu National Information Systems – NATIS od początków lat 60-tych podkreślały fundamentalną rolę biblioteki szkolnej i bibliotekarzy, zarówno w krajach rozwiniętych jak i rozwijających się, w przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia w społeczeństwie. Problematyce tej poświęcono wiele konferencji, obrad, wypowiedzi, poświęcono jej też wiele narodowych i międzynarodowych planów i programów. W „School library media manifesto”, opracowanym przez IFLA i UNESCO, dokumencie o międzynarodowym zasięgu określającym podstawowe

funkcje i zadania nowoczesnej biblioteki szkolnej autorzy stwierdzili: „Biblioteczne centrum środków przekazu informacji w szkole jest istotne dla doskonalenia szkolnego programu nauczania, a także jest niezbędnym komponentem ogólnych służb bibliotecznych”. W dokumencie tym podkreśla się, że biblioteki szkolne są bardzo istotnym (bo pierwszym) ogniwem krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej. Autorzy, wydanych w Paryżu 1979 r. „Wytycznych do planowania i organizacji centrum mediów w szkole” podkreślają, że główną funkcją „school library media centre” jest dostarczanie, we współpracy ze szkołą, uczniom i nauczycielom odpowiednich materiałów drukowanych i audiowizualnych, zorganizowanych i zaklasyfikowanych w sposób umożliwiający efektywne wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji. Niezbędna jest współpraca biblioteki szkolnej z innymi bibliotekami, placówkami oświatowymi i informacyjnymi w celu prowadzenia nauki korzystania z pozaszkolnych źródeł informacji.

4. Funkcja administracyjna. Dotyczy głównie prowadzenia i rozwijania usług biblioteczno-informacyjnych oraz wyposażenia technicznego dla programu działania „media centre”.

Najpełniejszą koncepcją przekształcenia bibliotek szkolnych w nowoczesne ośrodki zróżnicowanych źródeł przekazu informacji w szkole (multi-media centre), w których prowadzi się ponad 30% zajęć szkolnych, przedstawiło w 1979 r. UNESCO. Centrum to gromadzi, opracowuje, udostępnia różnego typu dokumenty bez względu na ich nośniki, umożliwia produkcję materiałów, prowadzi konsultacje, wypożycza. Pełni rolę ogniska dydaktycznego, podstawowej części ogólnego programu szkoły.

W latach 80-tych biblioteka szkolna w krajach uprzemysłowionych podlegała ciągłym zmianom w określaniu koncepcji organizacyjnych i programowych. Zmiany te idą w kierunku zaspokajania nowych potrzeb uczniów i nauczycieli, wypływających ze zmian zachodzących przede wszystkim w procesie dydaktycznym.

2.1. Pracownicy „media centre”

Sprawą pierwszoplanową dla biblioteki szkolnej o tak odpowiedzialnych zadaniach jest odpowiednie przygotowanie fachowe personelu. O wartości biblioteki w dydaktyce decyduje bowiem nie tylko mechanizacja, czy komputeryzacja wykonywanych w niej prac, ale przede wszystkim odpowiednio przygotowany pracownik. Biblioteka szkolna – centrum dydaktyczne szkoły – zatrudnia zespół zróżnicowany pod względem wykształcenia i przygotowania zawodowego. Jest to zgodne z ogólnym kierunkiem kształcenia nauczycieli na Zachodzie, gdzie istnieje tendencja do wprowadzania większego zróżnicowania kwalifikacji nauczycielskich, stworzenia szerokiej kadry pomocniczej na wzór kwalifikacji prawniczych czy medycznych, poprzez wykształcenie personelu wspomagającego nauczyciela w procesie nauczania.

Ilustracją tych tendencji różnicujących kwalifikacje kadry pedagogicznej jest rozpiętość wykształcenia personelu bibliotek szkolnych. Obowiązujące w tym zakresie normy w Stanach Zjednoczonych A.P., Kanadzie, Australii, RFN, Wielkiej

Brytanii przewidują zatrudnienie w szkolnym centrum dydaktycznym trzech kategorii pracowników:

- a) bibliotekarza – pedagoga (zwanego też bibliotekarzem kwalifikowanym lub dyplomowanym), posiadającego kwalifikacje pedagogiczne i bibliotekarskie na poziomie wyższym. Ta dwoistość kwalifikacji jest uznana za niezbędną;
- b) specjalistów (zwanych często technikami lub ekspertami) w zakresie nowoczesnych środków dydaktycznych, głównie audiowizualnych;
- c) techników bibliotecznych (zwanych też asystentami bibliotecznymi lub po prostu urzędnikami bibliotecznymi).

Taki podział pracowników bibliotek szkolnych wypływa z funkcji i zadań spełnianych przez biblioteki typu „media centre”. W ośrodku, który gromadzi i udostępnia wszelkiego typu dokumenty i materiały nie książkowe, który posiada różnorodny zestaw aparatury odtwarzającej obraz i dźwięk, konieczne jest zatrudnienie techników audiowizualnych. Pomoc urzędnicza odciąża bibliotekarza pedagoga od czynności typowo bibliotecznych, jak katalogowanie, rejestracja nabytków, konserwacja druków, dokumentacja pracy biblioteki, codzienne udostępnianie i wiele innych. Ta grupa pracowników legitymuje się średnim wykształceniem bibliotekarskim.

Bibliotekarz – pedagog, kierownik szkolnego centrum dydaktycznego, odpowiadający merytorycznie za pracę centrum, ma podwójne kwalifikacje: bibliotekarskie i pedagogiczne na poziomie wyższym. Jest on pełnoprawnym członkiem kadry dydaktycznej szkoły, a jego status odpowiada co najmniej pozycji kierownika grupy przedmiotów wykładanych w szkole. Wymaganie stawiane tej grupie pracowników bibliotek są wysokie. Oprócz znajomości filozofii, pedagogiki, psychologii, metodyki pracy umysłowej z uczniem, bibliotekarz – pedagog winien posiadać wiedzę z zakresu dydaktyki poszczególnych przedmiotów wykładanych w szkole, informacji naukowej, a także orientować się w metodach i środkach przekazu informacji we współczesnej szkole. Bibliotekarz – pedagog, nadzorując pracę szkolnego centrum dydaktycznego, odpowiada za jego organizację i działalność, a w tym za: gromadzenie, selekcję, organizację i administrowanie całości zbiorów, wyposażenie techniczne ośrodka, dobór personelu, kierowanie i planowanie jego pracy, a wreszcie zarządzanie finansami ośrodka. Przygotowanie z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej bibliotekarza – pedagoga pozwala mu na włączenie swojej placówki w działalność tzw. szkolnych systemów bibliotecznych, które funkcjonują np. w RFN, Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych A.P. Systemy działające w obrębie określonego landu, hrabstwa czy stanu włączają biblioteki szkolne oraz najbliższe im pod względem spełnianych zadań i funkcji biblioteki publiczne w proces obsługi czytelniczko-informacyjnej dzieci i młodzieży. Od bibliotekarza – pedagoga oczekuje się umiejętności nawiązania współpracy z biblioteką publiczną, zwłaszcza w zakresie gromadzenia zbiorów, udostępniania i kształcenia użytkowników informacji.

Tak liczne i różnorodne obowiązki bibliotekarza szkolnego, decydują o tym, że władze oświatowe w Stanach Zjednoczonych A.P., Kanadzie, Australii, RFN, Wielkiej Brytanii, państwach skandynawskich a także w Polsce i na Węgrzech wymagają od niego kwalifikacji pedagogicznych i bibliotekarskich. Normy angielskie postulu-

ją, aby bibliotekarz szkolny był zawodowym bibliotekarzem ze znajomością i rozumieniem teorii i praktyki pedagogicznej. Dopuszcza się także drugą możliwość: zawodowy nauczyciel ze znajomością i rozumieniem teorii i praktyki bibliotekarskiej. Normy amerykańskie określają wymagania w stosunku do bibliotekarza – pedagoga następująco: winni to być eksperci z przygotowaniem akademickim, umiejący stawiać i rozwiązywać problemy w zakresie techniki kształcenia, bibliotekarstwa, informacji naukowej, pedagogiki i psychologii, ze szczególnym uwzględnieniem stosunków międzyludzkich. Ponadto pożądane są kompetencje w zakresie umiejętności prowadzenia szkolnego programu przekazu informacji.

Studia na poziomie wyższym bibliotekarze – pedagodzy mogą odbyć w uniwersytetach, college'ach nauczycielskich, szkołach pedagogicznych. Normy zatrudnienia w bibliotekach szkolnych typu „media centre” są zróżnicowane, zależnie od wielkości biblioteki, typu szkoły, wielkości szkoły.

2.2. Zbiory i polityka ich gromadzenia

Polityka gromadzenia zbiorów jest prowadzona, zgodnie ze wskazaniem zamieszczonymi w standardach, przez kadrę „media centre” w porozumieniu z nauczycielami, uczniami. W ten sposób uwzględniony zostaje szeroki zakres zainteresowań wszystkich użytkowników, co pozwala uniknąć niebezpieczeństwa indywidualnych preferencji. Standardy angielskie i amerykańskie postulują, aby przy doborze materiałów do biblioteki brać pod uwagę nie tylko potrzeby dydaktyczne uczniów i nauczycieli, ale także nie zapominać o rekreacyjnej funkcji biblioteki szkolnej. Zbiory winny być także zróżnicowane pod względem specyfiki środowiska lokalnego, w jakim działa szkoła.

UNESCO proponuje aby w celu umożliwienia nauczycielom próbnego poznania potencjalnego zastosowania różnych mediów, przeprowadzenia porównania między nimi, w celu określenia, czy dana pomoc naukowa może znaleźć zastosowanie w planowanym programie – kadra szkoły wraz z personelem biblioteki przeprowadzała specjalne konsultacje. Należy bowiem wybrać te środki przekazu informacji, które są odpowiednie do zdolności i możliwości zrozumienia uczniów. Środki te winny zawierać informacje klarowne, ważne, precyzyjnie ujęte, obiektywne i aktualne, wzorowe pod względem stylu i jakości technicznej.

Kadra biblioteczna jest obowiązana do śledzenia na bieżąco rynku wydawniczego, bibliografii, spisów materiałów zalecanych, do gromadzenia informacji na temat zbiorów dostępnych z takich źródeł jak: okręgowe centra materiałów dydaktycznych, biblioteki publiczne, biblioteki wyższych uczelni oraz placówki pozostałej sieci bibliotecznej. Standardy bardzo wyraźnie precyzują zasady selekcji zbiorów.

W latach 70-tych obok tradycyjnych materiałów drukowanych pojawiły się w bibliotekach szkolnych nie książkowe formy dokumentów wraz z niezbędną do nich aparaturą odtwarzającą. Proces ten znalazł odbicie w obowiązujących standardach działania bibliotek szkolnych; standardy określają zarówno strukturę rzeczową zbiorów, jak i ich strukturę formalną.

Gromadzenie zbiorów w „media centre”, zbiorów bardzo zróżnicowanych pod względem nie tylko treści, ale i formy zewnętrznej (nośnika) wymaga także zmian w organizacji całego zbioru biblioteki. Zbiory audiowizualne wymagają pełnosprawnych urządzeń technicznie niezbędnych do udostępniania. Ma to także wpływ na architekturę i wyposażenie biblioteki.

Biblioteka szkolna przez długi czas pozostawała w tyle za zmianami technologicznymi, kojarząc się prawie wyłącznie z książką, rzadziej z takimi formami dokumentów jak mapy, plany, ryciny. Eksplozja informacji, rozwój środków masowego przekazu oraz permanentna reforma programów nauczania, a także zmiany w formach i metodach nauczania wpłynęły na to, że tradycyjny profil zbiorów bibliotecznych uległ rozszerzeniu. Dla dzieci i młodzieży, które wyrosły w społeczeństwie korzystającym z różnych środków przekazu, które nabyły umiejętność swobodnego posługiwania się kasetami magnetofonowymi, projektorami, wideo-kasetami, mikrokomputerami, tradycyjna biblioteka nie mogła już w pełni stymulować i wzbogacać procesu nauczania i uczenia w szkole.

2.3. Architektura i wyposażenie placówek

Architektura i wyposażenie „media centre”, jego wielkość, wygląd zewnętrzny, lokalizacja w szkole odzwierciedlają zmiany, które zaszły w ciągu ostatnich lat w technologii, dydaktyce i koncepcji biblioteki w szkole. Przestrzeń przeznaczona na pomieszczenia dla „media centre” winna pozwalać na realizację wszystkich jego funkcji takich jak: czytanie, słuchanie, oglądanie, prowadzenie dyskusji, odczytywanie referatów, przeglądanie materiałów oraz realizację technicznych aspektów pracy ośrodka, takich jak: korzystanie z materiałów nie książkowych, aparatury technicznej oraz dodatkowo – na specjalne zajęcia grupowe z dziećmi i młodzieżą. Dobre, funkcjonalne pomieszczenie „media centre” sprzyja prowadzeniu w niej różnorodnej działalności, staje się jednocześnie klubem, pracownią i ośrodkiem dokumentacji, laboratorium i miejscem spotkań młodzieży. Organizacja powierzchni centrum jako nowoczesnego miejsca pracy powinna pozwolić na: pełne wykorzystanie zgromadzonych zasobów, integrację dokumentów nie książkowych i dokumentów piśmienniczych o analogicznej tematyce oraz oferować możliwość samodzielnego realizowania programu nauki łączącego lekturę i dokumentację audiowizualną.

Biblioteka jako część szkoły winna więc być dostosowana do jej potrzeb. Potrzeby te są zróżnicowane w zależności od programu nauczania, typu i poziomu szkoły, jej profilu, prowadzonych specjalizacji. Specjalnej uwagi ze strony architektów i planistów wymaga problem funkcjonalnego powiązania ze sobą poszczególnych pomieszczeń „media centre”. Standardy zwracają uwagę, aby przy planowaniu szkolnych centrów dydaktycznych brać pod uwagę wzrost liczby uczniów, możliwość wprowadzania nowych technik do dydaktyki, konieczność powiększania pomieszczeń, a także potrzeby dzieci niepełnosprawnych.

Ośrodki typu „media centre” winny być zlokalizowane centralnie w szkole, co jest podstawową przesłanką w ich planowaniu. Łatwo dostępne, oddalone od hałasu, zapewniające jednak maksymalną użyteczność zajmowanej przestrzeni.

Standardy a także literatura fachowa dotycząca budownictwa bibliotecznego poruszają także problemy właściwego oświetlenia, akustyki, wyposażenia w odpowiednie, funkcjonalne meble.

2.4. Normalizacja w bibliotekarstwie szkolnym

Wzrastająca ilość informacji i nowe możliwości techniczne bibliotek wpłynęły na pogłębienie i rozszerzanie się akcji standaryzacyjnej (normalizacyjnej) w bibliotekarstwie szkolnym. Problemem tym, jako jednym z najbardziej istotnych dla prawidłowego funkcjonowania placówek bibliotecznych, zajmowało się w ciągu ostatnich 40 lat wielu znanych bibliotekarzy, związki bibliotekarskie społeczne i zawodowe, urzędy państwowe. Szczególnie często problematyka ta występowała w literaturze fachowej, była tematem zjazdów, konferencji bibliotekarzy w Stanach Zjednoczonych A.P., Wielkiej Brytanii, Republice Federalnej Niemiec, Japonii, Kanadzie. Także międzynarodowe instytucje jak IFLA, UNESCO, ISO, FID przejawiały już od chwili swego powstania zainteresowanie rozwojem standardów dla bibliotek, w tym i dla bibliotek szkolnych, włączając je do wszystkich większych przedsięwzięć. Normy a raczej zalecenia normalizacyjne powstałe w wyniku międzynarodowej koordynacji między krajami, pozwalają często na alternatywne rozwiązania danego zagadnienia. Standardy międzynarodowe wpływają zazwyczaj pobudzająco na państwową działalność normalizacyjną. Oferują one bowiem najczęściej aktualne i najlepsze rozwiązania, które można przenieść do praktyki bibliotecznej w danym kraju.

Adaptowanie międzynarodowych zaleceń chroni przed długimi i kosztownymi procedurami wypracowywania narodowych standardów i eliminuje niebezpieczeństwo pominięcia najlepszego rozwiązania. Szczególnie z tej szansy korzystają kraje rozwijające się, w których często nie istnieją urzędowe regulacje prawne dotyczące działalności biblioteczno-informacyjnej.

Na podstawie międzynarodowych norm kraje azjatyckie i afrykańskie mogą, bez zatrudniania wielu ekspertów, wydatkowania dużych sum – tworzyć odpowiednią bazę dla zakładania i rozwoju placówek bibliotecznych.

Proces przekazywania racjonalnych i ujednoliconych wzorów może przebiegać w drugą stronę – od norm narodowych ku międzynarodowym. Normy wprowadzone w jednym kraju mogą być zaadaptowane przez inne oraz, gdy rezultaty osiągane w wyniku ich stosowania w krajach wysoko rozwiniętych są wyjątkowo dobre, mogą inspirować ISO lub inne organizacje do ich przejęcia lub badań w tym kierunku normalizacji.

Organizacją, która odgrywa istotną rolę w międzynarodowej normalizacji bibliotekarskiej jest UNESCO. Na swoim pierwszym posiedzeniu, które miało miejsce w Paryżu w 1946 r., Podkomisja Bibliotek i Muzeów tej Organizacji, włączyła w zakres swojej działalności m.in. problemy standaryzacji.

W latach 1956–1958 opracowano z inicjatywy UNESCO pierwszą wersję norm dla bibliotek publicznych, opublikowaną ostatecznie po wprowadzeniu zmian, w roku 1973.

Instytucją, która współpracuje z UNESCO w zakresie standaryzacji jest IFLA. W Federacji pracą z dziećmi zajmuje się powstała w 1955 r. Sekcja Bibliotek Dziecięcych (od 1976 r. Podsekcja Pracy Bibliotecznej z Dziećmi). Sekcja podjęła działalność na rzecz rozwoju bibliotek szkolnych zarówno na poziomie krajowym jak i międzynarodowym.

W 1973 r. decyzją Rady Generalnej IFLA powstała również Grupa Planowania Pracy Bibliotek Szkolnych (Planning Group for School Library Work) a następnie Sekcja Bibliotek Szkolnych skupiająca się na zagadnieniach swoistych dla problematyki bibliotek w szkołach różnego typu i stopnia. Od chwili powstania IFLA przedstawiła i realizowała programy o charakterze międzynarodowym, mające na celu usprawnienie działalności bibliotecznej. W latach 70-tych podjęła zadania o charakterze bardziej uniwersalnym – ogólnoswiatowym, ściślej powiązana z bibliografią, informacją naukową, kształceniem kadr. Większość działań każdej agendy IFLA wiąże się z pracami nad realizacją głównych programów IFLA:

1. Powszechnej Rejestracji Bibliograficznej (Universal Bibliographic Control – UBC).

Powszechnej Dostępności Publikacji (Universal Availability of Publication – UAP).

Programy te wchodziły w skład realizowanego systemu UNISIST II (United Nations Information System for Science and Technology), który jest Ogólnym Programem Informacyjnym UNESCO. Ponadto trzeba także podkreślić duży wkład IFLA w problematykę unifikacji zasad opisu bibliograficznego, czego efektem jest międzynarodowa norma opisu bibliograficznego ISBD oraz międzynarodowy numer książki ISBN.

Największym przedsięwzięciem UNESCO, IFLA, FID oraz ISO były prace nad światowym programem infrastruktur narodowych w dziedzinach dokumentacji, bibliotek, archiwów (NATIS – National Information Systems), które ukończono w roku 1974. Na konferencji w Paryżu, tegoż roku, zalecenia te zostały przyjęte do realizacji przez rządy państw – członków UNESCO.

Włączanie bibliotek szkolnych jako ważnego ogniwa do narodowych i ponadpaństwowych infrastruktur informacyjnych sprawia, że wszystkie omówione wyżej działania międzynarodowe w dziedzinie unifikacji opisów dokumentów i wymiany informacji dotyczą także bibliotek w szkołach. Oprócz tych ogólnych zaleceń wynikających z włączenia bibliotek szkolnych do programów kształcenia użytkowników informacji oraz narodowego systemu bibliotek, ośrodków dokumentacji i archiwów (NATIS) wspomniane wyżej organizacje międzynarodowe podjęły zadania standaryzacyjne dotyczące tylko bibliotek w szkołach. Zasadnicze znaczenie dla tych prac miało wykonane na zlecenie UNESCO opracowanie F.N.Withersa („Standards for library service. An international survey” Paris 1974) na temat obowiązujących norm bibliotecznych w poszczególnych krajach. Autor przedstawił obowiązujące normy dla bibliotek narodowych, szkół wyższych, specjalnych, publicznych i szkolnych w dwudziestu krajach.

W drugiej połowie lat 70-tych, w związku z rozszerzaniem się koncepcji biblioteki – „media centre”, zaistniała potrzeba opracowania międzynarodowych wskazówek dla bibliotek zakładanych w szkołach podstawowych i średnich. W wy-

niku wspólnych prac IFLA i UNESCO, powstały dwa, uzupełniające się dokumenty: „School library media manifesto” (1980) oraz „Guidelines for the planning and organization of school library media centres” (1979). „Guidelines...” mają charakter międzynarodowych standardów dla bibliotek szkolnych, zostały przyjęte przez UNESCO i IFLA i opublikowane w wersji angielskiej, francuskiej, hiszpańskiej. Równocześnie z trwającymi jeszcze przygotowaniami do opublikowania międzynarodowych norm dla bibliotek szkolnych IFLA zwróciła się z propozycją do UNESCO w sprawie podjęcia pracy nad wydaniem podstawowej literatury o charakterze metodycznym z zakresu nowych rozwiązań w bibliotekarstwie szkolnym. W roku 1976 ukazał się wspomniany już przewodnik metodyczny o przekształcaniu bibliotek szkolnych w ośrodki typu „media centres”, a w 1980 UNESCO wspólnie z IFLA wydały „Information Concepts and skills for schoolchildren. An international study of instructional materials and their development”, który jest rodzajem przewodnika metodycznego poświęconego problematyce środków dydaktycznych gromadzonych w „media centres”.

Międzynarodowe instytucje podjęły prace normalizacyjne w dziedzinie bibliotek szkolnych stosunkowo niedawno w porównaniu z działaniami rozwiniętych krajów Europy Zachodniej, Stanów Zjednoczonych A.P., Kanady, Australii. Prace te ewoluowały od standardów dla bibliotek szkolnych poprzez zalecenia dla ośrodków kształcenia audiowizualnego i bibliotek traktowanych osobno, ku wskazówkom dla zintegrowanych ośrodków mediów.

Najstarsza działalność standaryzacyjna w dziedzinie bibliotekarstwa szkolnego miała miejsce w Stanach Zjednoczonych A.P. wpływając na analogiczne próby podejmowane w Kanadzie (1967), Wielkiej Brytanii (1966), Republice Federalnej Niemiec (1972), Japonii (1971), Australii (1971).

Rozwój światowej normalizacji w zakresie bibliotekarstwa szkolnego jest cechą charakterystyczną ostatnich lat. Standardy biblioteczne służą – jako kryterium, według którego można mierzyć i oceniać usługi biblioteczne. Można je interpretować w różny sposób: jako wzór (schemat), ideał, modelową procedurę, miarę dobrej roboty, bodziec dla dalszego rozwoju i poprawy oraz jako instrument („narzędzie”) sprzyjające decyzjom i działaniom nie tylko samych bibliotekarzy, ale i ludzi związanych pośrednio z instytucją, planowaniem i administracją usług bibliotecznych.

Standardy biblioteczne są również bardzo dużą pomocą dla władz biblioteki i samych bibliotekarzy. Mogą być użyteczne w gromadzeniu zbiorów, zatrudnianiu personelu, określaniu warunków lokalowych itp. Są niezbędnym przewodnikiem w zakładaniu nowych placówek i ulepszaniu istniejących. Według oceny eksportu UNESCO do spraw bibliotek F.N. Withersa mają zasadnicze znaczenie dla planowania i oceny usług świadczonych przez te placówki. Normy pomagają w przeprowadzaniu porównań z innymi bibliotekami, mogą stanowić miarę osiągnięć lub braków. Prawdopodobnie sformułowane, wytyczają dalekosiężne cele i kierunki działań. Są narzędziami normowania sytuacji bibliotek w szkołach i w najbliższym środowisku. Przyjmują one postać standardów ilościowych lub jakościowych lub, co jest znacznie częstsze, zaleceń standaryzacyjnych. Podyktowane to jest zróżnicowaniem typów szkół, proferowanymi w nich metodami nauczania, umiejscowieniem szkoły,

czynnikami demograficznymi, charakterystyką populacji uczniów i innymi zmiennymi, które winny być wzięte pod uwagę w trakcie ustalania zaleceń normatywnych.

Normy przedstawiają optymalne kierunki rozwoju bibliotek szkolnych początku lat 90-tych oraz cele, które muszą być przez te placówki osiągnięte. Precyzują też niekiedy warunki jakie winny być bibliotekom stworzone aby mogły wypełnić przypisane im zadania.

C z ę ś ć II

Biblioteki szkolne w Polsce

Rozdział 1. Podstawy prawne działalności bibliotek szkolnych

1.1. Podstawowe akty prawne polskiego bibliotekarstwa

Podstawowym aktem prawnym dla polskiego bibliotekarstwa był Dekret z dnia 17 kwietnia 1946 r. o bibliotekach i opiece nad zbiorami bibliotecznymi (Dz.U. 1946, nr 26, poz.163). W ogólnej koncepcji Dekret nawiązywał do przedwojennych projektów ustawy bibliotecznej powierzając państwu i samorządom obowiązek zakładania i utrzymywania bibliotek. Dekret formułował również zasady umożliwiające rozwój i prowadzenie jednolitej polityki bibliotecznej w kraju.

Jak twierdzi Jadwiga Kołodziejska, w stosunku do projektów ustawy tworzonych przed wojną, które zawierały żądania stabilizacji prawnej jedynie dla bibliotek powszechnych, Dekret stwarzał daleko idące perspektywy integracji całego bibliotekarstwa polskiego.

Zgodnie z postanowieniami Dekretu, naczelny nadzór i opiekę nad bibliotekami powierzono ministrowi oświaty – który powołał w strukturze ministerstwa Naczelną Dyрекcję Bibliotek. Podlegały jej biblioteki powszechne, szkolne i naukowe a więc wszystkie te, które tworzyły wtedy ogólnokrajową sieć biblioteczną. Fakt usytuowania Naczelnej Dyrekcji Bibliotek w Ministerstwie Oświaty miał bardzo duże znaczenie dla stałego powiązania bibliotek różnych typów z edukacyjnym programem państwa. Dekret zobowiązywał wszystkie biblioteki, włączone do ogólnokrajowej sieci, do gromadzenia, opracowywania i udostępniania swoich zbiorów bezpośrednio lub drogą wypożyczania międzybibliotecznego.

Organem doradczym i opiniodawczym przy ministrze oświaty miała być Państwowa Rada Biblioteczna oraz wojewódzkie, powiatowe i gminne komitety biblioteczne powoływane przy terenowych radach narodowych. Dekret o bibliotekach,

który skupiał pod wspólnym nadzorem podstawowe sieci biblioteczne, dawał szanse prowadzenia jednolitej polityki bibliotecznej w kraju. Szanse tej jednak nie wykorzystano. Główną przyczyną trudności w realizacji postanowień Dekretu były liczne reorganizacje przeprowadzane od początku lat 50-tych w resortach oświaty i kultury.

W 1951 r. kompetencje ministra oświaty w zakresie określanym przez Dekret zostały przekazane ministrowi kultury i sztuki. W praktyce jednak nadzór nad bibliotekami szkolnymi pozostawiono w Ministerstwie Oświaty, a biblioteki szkół wyższych (z wyjątkiem artystycznych) zostały przekazane nowopowstałemu Ministerstwu Szkół Wyższych. W ten sposób zarządzanie nad ogólnokrajową siecią biblioteczną uległo całkowitej decentralizacji. Ustawa o zakresie działania ministra kultury i sztuki z 1961 r. mówi już tylko o tym, że sprawuje on tylko nadzór nad organizacją i działalnością bibliotek powszechnych (obecnie publicznych) i współdziała z innymi resortami w ustalaniu wytycznych działalności wszystkich bibliotek w kraju. Dużą rolę jako organ opiniodawczy mogłaby pełnić Państwowa Rada Biblioteczna (o której była mowa w Dekrecie), ale została ona powołana do życia dopiero po wydaniu Ustawy o bibliotekach w 1968 r.

Obecnie nadal obowiązującym aktem prawnym (nowy projekt ustawy bibliotecznej złożono do Sejmu), który reguluje organizację i działalność bibliotek w Polsce, jest Ustawa z dnia 9 kwietnia 1968 r. o bibliotekach (Dz.U. 1968 nr 12 poz. 63). Uchyliła ona niektóre przepisy dekretu i usankcjonowała faktyczny stan organizacyjny bibliotekarstwa, ukształtowany w ciągu 22 lat, które upłynęły od chwili wydania Dekretu.

Ustawa określa zadania bibliotek (publicznych, naukowych, szkolnych, pedagogicznych i fachowych) krajowej sieci bibliotecznej, obowiązki organu sprawującego nad nimi bezpośredni nadzór, ogólne zasady korzystania z bibliotek. Dość wyraźnie precyzuje pojęcie ogólnokrajowej sieci bibliotecznej i umiejscawia biblioteki w nauce, oświacie, kulturze, gospodarce narodowej.

Bezpośredni nadzór nad bibliotekami publicznymi powierzono organom prezydentów właściwych rad narodowych, przy czym naczelny nadzór nad nimi sprawuje minister kultury i sztuki za pośrednictwem Departamentu Książki i Bibliotek.

Nad siecią bibliotek resortowych sprawują nadzór właściwi ministrowie za pośrednictwem powołanych do tego organów kierujących. Biblioteki organizacji społecznych i spółdzielczych podlegają centralnym zarządom tych organizacji.

Wedle ustawy, minister kultury i sztuki w porozumieniu z ministrem nauki, szkolnictwa wyższego i techniki, innymi zainteresowanymi ministrami oraz Polską Akademią Nauk ustala dla ogólnokrajowej sieci bibliotecznej zasady współpracy w takich dziedzinach jak:

- specjalizacja zbiorów bibliotecznych
- współpraca w zakresie gromadzenia, opracowywania i udostępniania zbiorów
- koordynacja działalności informacyjno-bibliograficznej
- archiwizacja materiałów bibliotecznych
- normalizacja w zakresie bibliotekarstwa
- mechanizacja i automatyzacja procesów bibliotecznych
- doskonalenie i doskonalenie zawodowe pracowników bibliotek.

Zgodnie z postanowieniami ustawy, minister kultury i sztuki sprawuje naczelny nadzór jedynie nad bibliotekami publicznymi, w przypadku innych bibliotek kontrolując tylko przestrzeganie zasad uzgodnionych ze wszystkimi zainteresowanymi resortami. Może on również przekazywać im uwagi i wnioski dotyczące realizacji tych zasad. W praktyce więc decyzje dotyczące funkcjonowania bibliotek ogólnopolskiej sieci bibliotecznej podejmowane są na podstawie konsultacji i porozumień wielostronnych. Jak ocenia J.Kołodziejaska, w porównaniu z ustawodawstwem innych krajów polska ustawa biblioteczna stwarza lepsze warunki do opracowania krajowego systemu biblioteczno-informacyjnego. Główną jej zaletą jest traktowanie wszystkich bibliotek w sposób całościowy oraz wyszczególnienie najważniejszych zadań, które powinny być spełniane tak przez pojedynczą placówkę, jak i całą ogólnokrajową sieć bibliotek.

Drugim aktem prawnym, o randze równej Ustawie o bibliotekach, jest Ustawa z dnia 26 kwietnia 1984 r. o upowszechnianiu kultury i obowiązkach pracowników upowszechniania kultury. Dotyczy ona przede wszystkim bibliotek publicznych. Istotnym postanowieniem ustawy jest zobowiązanie rad narodowych do współpracy w zakresie upowszechniania kultury z państwowymi jednostkami organizacyjnymi, spółdzielczymi i społecznymi na danym terenie. Z inicjatywy rad narodowych (obecnie samorządów) można podejmować określone działania i uzgadniać kierunki upowszechniania kultury oraz formy jej realizacji, a także podejmować wspólne inwestycje o charakterze kulturalnym. Dla bibliotek publicznych, ale także szkolnych i pedagogicznych, jest to szansa zintegrowania ich rozproszonych wysiłków organizacyjnych.

Sprawy bibliotek zostały uwzględnione również w Ustawie z dnia 4 maja 1982 r. o urzędzie ministra kultury i sztuki, którego kompetencji podlegają m.in. sprawy bibliotek i czytelnictwa. Przy realizacji zadań w tej dziedzinie minister kultury i sztuki powinien współdziałać z przedstawicielami środowisk twórczych, stowarzyszeń kulturalnych, organizacji społecznych. Minister ma również możliwość koordynowania poczynąń organów państwowych, organizacji społecznych i spółdzielczych w dziedzinach jemu podległych. W ustawie pominięto jednak bardzo istotny problem – informacji naukowej.

1.2. Podstawy prawne organizacji i działalności bibliotek szkolnych

Analiza literatury przedmiotu dotyczącej zagadnień legislacyjnych bibliotekarstwa pozwala na podział wydanych przez administrację państwową aktów prawnych na trzy grupy:

- przepisy dotyczące organizacji bibliotek, uposażeń i kwalifikacji bibliotekarzy;
- przepisy obejmujące działalność merytoryczną bibliotek;
- przepisy administracyjne, dotyczące gospodarki finansowej i materiałowej oraz inne przepisy ogólne obowiązujące w różnym stopniu poszczególne biblioteki.

Przedstawiony wyżej podział aktów prawnych bibliotecznych jest jednocześnie pewnym porządkiem, według którego będą skupiały się dalsze rozważania na temat

działalności legislacyjnej w zakresie organizacji i działalności bibliotek szkolnych. W roku 1946 został wydany przez Ministerstwo Oświaty Okólnik w sprawie bibliotek szkolnych. Stwierdzono w nim m.in., że w całości zagadnień dydaktyczno-wychowawczych na terenie szkoły jedno z czołowych miejsc zajmuje biblioteka szkolna. Minister oświaty doceniając jej rolę ogólnie oraz specjalne zadania w okresie powojennym, powołał do życia w strukturze Naczelnej Dyrekcji Bibliotek – Wydział Bibliotek Szkolnych. W kuratoriach okręgów szkolnych opiekę i nadzór nad bibliotekami szkolnymi powierzono specjalnym wizytorom, z którymi mieli współpracować okręgowi wizytorzy wszystkich typów szkół, mający w przydziale czynności zagadnienia bibliotek szkolnych.

W roku 1947 minister oświaty wydał „Zarządzenie w sprawie organizacji i prowadzenia bibliotek szkół powszechnych” z załączoną do niego „Instrukcją”. Te pierwsze zarządzenia szczegółowe resortu oświaty normowały podstawy prawne i organizacyjne z dużym trudem odbudowywanych po wojnie zbiorów bibliotecznych. Przepisy te znowelizowano w roku 1953 wydając „Zarządzenie w sprawie wytycznych do pracy bibliotek szkół”. Zarządzenie to obejmowało oprócz szkół powszechnych, szkoły ogólnokształcące oraz zakłady kształcące nauczycieli. Część ogólna normowała zadania i funkcje biblioteki szkolnej, obowiązki bibliotekarza, nauczycieli, kierownika szkoły i rady pedagogicznej. Natomiast w części szczegółowej czytamy o planach czytelniczych, doborze i uzupełnianiu księgozbioru, o formach pracy z czytelnikiem, o propagandzie książek, biblioteki i czytelnictwa. Wzrost liczby bibliotek szkolnych oraz rozbudowa księgozbiorów spowodowały starania władz oświatowych o zapewnienie odpowiedniej dostępności do zbiorów. W roku 1957 ministerstwo oświaty wydało zarządzenie „W sprawie bibliotekarzy bibliotek szkolnych i pedagogicznych”. Na mocy zarządzenia wprowadzono etaty w bibliotekach szkolnych w miejsce dotychczasowej opieki okazjonalnej nauczycieli. Przypisanie etatu uzależniono od dwóch czynników jednocześnie: od liczby woluminów w bibliotece i liczby uczniów. Szkoły liczące powyżej 450 uczniów i 3000 woluminów mogły zatrudnić nauczyciela – bibliotekarza.

W 1961 r. weszło w życie Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 28 grudnia 1960 r. „W sprawie egzaminu na bibliotekarza szkolnego”, które ustalało, że osoba pracująca w bibliotece szkolnej musi mieć wykształcenie pedagogiczne i bibliotekarskie.

Problem doboru książek oraz uzupełniania księgozbiorów bibliotecznych znalazł odbicie w zarządzeniu ministra oświaty i szkolnictwa wyższego z roku 1967. Zarządzenie pozwala na gromadzenie w bibliotece szkolnej książek, zatwierdzonych przez ministra oświaty i szkolnictwa wyższego. Wymieniono też grupy książek (np. dzieła klasyków literatury polskiej, wydawnictwa ogólnoinformacyjne i inne), które nie wymagają zatwierdzenia przez ministra, a tylko przez kierownictwo szkoły. W tym samym roku zarządzenie ministra oświaty i szkolnictwa wyższego unormowało sprawę inwentaryzacji zbiorów bibliotecznych.

Rok 1968 przyniósł istotne zmiany jakościowe w działalności legislacyjnej dla bibliotek. Ustawa o bibliotekach z 9 kwietnia 1968 r., która potwierdziła przynależność bibliotek szkolnych do ogólnokrajowej sieci bibliotecznej i nakreśliła ogólnie ich zadania, była bezpośrednio przyczyną unormowania zadań i form pracy bibliotek

szkolnych. 31 grudnia 1968 r. ukazało się „Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w sprawie zasad i trybu prowadzenia bibliotek szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych” i załączona do niego „Instrukcja”. Oba te dokumenty regulowały w sposób całościowy funkcje i zadania bibliotek szkolnych, bibliotekarzy, nauczycieli, kierownictwa szkoły. Określały zasady współpracy biblioteki szkolnej z organizacjami młodzieżowymi, rodzicami, z innymi typami bibliotek. Normowały sprawy związane z gromadzeniem i udostępnianiem zbiorów, ich rozmieszczeniem, konserwacją. Określały formy i metody prowadzenia przez bibliotekę szkolną działalności informacyjnej.

Oba dokumenty obowiązywały do roku 1983, kiedy to w związku z przygotowaniem „Projektu systemu biblioteczno-informacyjnego resortu oświaty i wychowania” został opracowany „Program pracy biblioteki szkolnej” (Dz.U.Min.Ośw. i Wychow. 1983 nr 5 poz. 30–31) określający funkcje, zadania oraz formy pracy biblioteki w szkole – traktowanej już jako najniższe ogniwo w systemie informacji pedagogicznej. „Program” silnie akcentuje rolę biblioteki jako interdyscyplinarnej pracowni szkolnej i ośrodka informacji, precyzuje specyfikę jej udziału we wszystkich funkcjach szkoły wobec uczniów i nauczycieli, rodziców i środowiska. Szczególnie podkreśla rolę biblioteki w przygotowaniu uczniów do korzystania z informacji naukowej oraz do samokształcenia. „Program” przewiduje kilka modeli bibliotek szkolnych (np. biblioteka dla dzieci młodszych, dla młodzieży, biblioteka tradycyjna, biblioteka – centrum dydaktyczne) dostosowanych do typu szkoły, do jej warunków lokalowo-organizacyjnych, kadrowych. Nauczycielowi – bibliotekarzowi przydzielono nowe obowiązki dydaktyczne: prowadzenie lekcji bibliotecznych ujętych w planie nauczania szkoły. Dokument wskazuje perspektywę przekształcenia tradycyjnej biblioteki w centrum dydaktyczne szkoły, w którym uczniowie pod kierunkiem nauczycieli samodzielnie (indywidualnie, w grupach) zdobywają wiadomości i rozwiązują różne zadania dydaktyczne, wykorzystując zgromadzone i odpowiednio opracowane dokumenty piśmiennicze i niepiśmiennicze. „Program” zwraca uwagę na duże znaczenie pracy indywidualnej z uczniami, na indywidualizację oddziaływania pedagogicznego na podstawie dobrej znajomości zbiorów biblioteki i uczniów. Obowiązki nauczycieli – bibliotekarzy są dostosowane do najnowszych norm zatrudnienia.

Niestety pełna, kompleksowa realizacja „Programu pracy biblioteki szkolnej” jest obecnie niemożliwa. Przyczyną są warunki organizacyjno-materiałne polskiej oświaty, w tym m.in. brak widocznej, klarownej polityki resortu edukacji w zakresie bibliotekarstwa szkolnego.

1.2.1. Nauczyciele – bibliotekarze, nadzór pedagogiczny, ich zadania

Fakt przyznania możliwości, w roku 1957, zatrudnienia w szkole etatowego bibliotekarza miał zasadnicze znaczenie dla przyszłej organizacji i działalności bibliotek szkolnych w Polsce.

Ustawa z 1965 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli określała podstawy pragmatyki zawodu nauczycielskiego nie obejmując jeszcze grupy nauczycieli – bibliotekarzy.

Dopiero Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 (Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela) jest pierwszym w Polsce, w historii oświaty, dokumentem, który tak szeroko, kompleksowo ujmuje problematykę zawodu nauczyciela w aspekcie legislacyjnym. Dokument, składający się z XII działów dotyczy nauczycieli, nauczycieli akademickich, bibliotekarzy szkolnych i pedagogicznych, pracowników nadzoru pedagogicznego oraz wszystkich tych, którzy podlegali ustawie z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty. Dokument omawia rolę i zadania nauczycieli w życiu narodu i państwa, porusza problematykę kwalifikacji i doskonalenia zawodowego, uprawnień socjalnych, odpowiedzialności służbowej, zmian stosunku pracy.

W latach 70-tych w związku ze zmianami w organizacji sieci placówek szkolnych (zwłaszcza na wsi) regulowano sprawy związane z tzw. zbiorczymi szkołami gminnymi. Prawami i obowiązkami gminnego dyrektora szkół zajmuje się rozporządzenie Rady Ministrów. Gminny dyrektor szkół nadzoruje szkoły, przedszkola oraz inne ośrodki oświatowo-wychowawcze na terenie gminy, w tym biblioteki tych ośrodków. W rozporządzeniu tym zostały określone zadania i zakres działania gminnego dyrektora szkół.

W roku 1976 wyszło zarządzenie regulujące organizację pracy oraz zadania wizytatorów – metodyków skupionych w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i jego filiach. Powołano w nim po jednym wizytatorze do wszystkich przedmiotów w tym i do bibliotek szkolnych. Wizytatorzy zostali zobowiązani do udzielania instruktażu każdemu nauczycielowi przynajmniej raz na 4 lata.

Rok 1980 przynosi unormowania dotyczące oceny pracy nauczycieli. Ustalono, że ocenę pracy wystawia organ bezpośrednio wyższy; nauczycielom zatrudnionym w szkole – dyrektor teŹe na podstawie opinii zespołu kierowniczego szkoły.

Na podstawie art. 107 ustawy z dnia 27 kwietnia 1972 r. (Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela) Rada Ministrów w 1981 r. wydała uchwałę w sprawie ustalenia obowiązkowego wymiaru godzin, zajęć dydaktycznych i wychowawczych. Według uchwały, bibliotekarze szkolni i pedagogiczni zostali zobowiązani do 35 godzinnego tygodnia pracy.

Kolejne zmiany wymiaru czasu pracy, ale także zdecydowanie nowe stanowisko w wielu problemach oświaty przynosi Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. (Karta Nauczyciela). Kartę uchwalono w celu – jak w niej czytamy – „dania wyrazu szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami, otwierając niniejszą ustawą drogę do dalszych uregulowań prawnych systemu edukacji narodowej”. Ustawie tej podlegają oprócz nauczycieli także „pracownicy pedagogiczni bibliotek szkolnych i pedagogicznych, ośrodków metodycznych i placówek poradnictwa wychowawczo-zawodowego”. Określono wymagania kwalifikacyjne, jakie stawia się nauczycielowi oraz jego obowiązki w celu „rzetelnego realizowania podstawowych funkcji szkoły”. Określono teŹ warunki pracy oraz wynagrodzenia, wprowadzono nowy wymiar obowiązkowych godzin; w przypadku nauczyciela – bibliotekarza wynosi on obecnie 30 godzin tygodniowo.

Zgodnie z postanowieniem Ustawy, praca nauczyciela podlega ocenie a dokonuje je organ bezpośrednio nadzorujący szkołę, w której nauczyciel jest zatrudniony. Podstawę oceny pracy nauczyciela stanowi realizacja zadań określonych w art. 6 ust. 1 oraz art. 7 Ustawy. Oceny dokonuje się po zasięgnięciu opinii zespołu, w skład którego wchodzi: dyrektor szkoły, nauczyciel – metodyk lub nauczyciel tej samej albo pokrewnej specjalizacji, przedstawiciel związków zawodowych oraz rady pedagogicznej.

Od roku 1982 obowiązują nowe normy zatrudnienia w bibliotekach szkolnych.

Zmiany ustrojowe w Polsce, po roku 1989, które sięgają także resortu edukacji przyniosą niewątpliwie nowe rozwiązania dla zawodu bibliotekarza szkolnego.

Nadzór nad bibliotekami szkolnymi skupiony w rękach nauczycieli–metodyków w nowopowołanych Wojewódzkich Ośrodkach Metodycznych (1989) wydaje się formą przejściową.

1.2.2. Kwalifikacje nauczycieli – bibliotekarzy

Problem kształcenia i doksztalcania nauczycieli i nauczycieli – bibliotekarzy pojawiał się w ustawodawstwie od roku 1946. Na mocy Dekretu o bibliotekach i opiece nad zbiorami bibliotecznymi z roku 1946 oraz Ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli z roku 1956, w roku 1957 minister oświaty wydał zarządzenie w sprawie kwalifikacji bibliotekarzy bibliotek szkolnych i pedagogicznych. Określono w nim, że kwalifikacje zawodowe posiadają osoby, które „odbyły co najmniej roczną praktykę bibliotecarską i ukończyły co najmniej 6 tygodniowy kurs bibliotekarski albo odbyły co najmniej roczną praktykę bibliotecarską i złożyły egzamin uprawniający do zajmowania stanowiska I lub II kategorii w państwowej służbie bibliotekarskiej lub egzamin przed komisją powołaną przez Ministra Kultury i Sztuki”. Kwalifikacje zawodowe bibliotekarza w szkole posiada również osoba, które ukończyła wyższe studia z zakresu bibliotekoznawstwa. Osoba, która ukończyła liceum bibliotekarskie uzyskuje kwalifikacje zawodowe w szkole podstawowej, w zakładzie wychowawczym, w placówkach pozaszkolnych, po złożeniu egzaminu według wymagań określonych przez ministra oświaty. W związku z omawianym wyżej zarządzeniem wydano też instrukcję w sprawie bibliotekarzy bibliotek szkolnych i pedagogicznych, która wymagała od osoby zatrudnionej w pełnym wymiarze godzin pisma nominacyjnego, jeżeli wypełnia warunki podane w zarządzeniu. W sprawie egzaminu na bibliotekarza szkolnego minister oświaty wydał osobne zarządzenie.

W roku 1967 minister oświaty zmienił zarządzenie w sprawie egzaminu kwalifikacyjnego nauczycieli i wychowawców. Kwalifikacje nauczycielskie przyznano tylko tym pracownikom, którzy odbywali praktyki pedagogiczne i złożyli egzamin z wynikiem pomyślnym. Z obowiązku zdawania egzaminu kwalifikacyjnego mógł zwolnić, tylko w wyjątkowych przypadkach, kurator okręgu szkolnego.

Problematyka form i metod doksztalcania nauczycieli znalazła odbicie w rozporządzeniu ministra oświaty w roku 1974. W myśl rozporządzenia, odwołującego się do Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela z roku 1972, nauczyciele, wy-

chowawcy oraz pracownicy nadzoru pedagogicznego (wizytatorzy, metodycy przedmiotowi) obowiązani są do systematycznego doskonalenia swoich umiejętności. Pogłębianie i aktualizowanie wiedzy nauczycieli może odbywać się w drodze samokształcenia, na studiach przedmiotowo-metodycznych kursach organizowanych przez Instytut Kształcenia Nauczycieli, a także na studiach podyplomowych. Na wyższe formy doskonalenia – nauczycieli kierują kuratorzy okręgów szkolnych za zgodą dyrekcji szkoły.

Na podstawie Karty Nauczyciela (z roku 1982) minister oświaty i wychowania wydał w 1982 r. rozporządzenie, które ściśle określa kwalifikacje potrzebne do nauczania w szkole, a także do pracy w bibliotece szkolnej. W § 13 czytamy, iż „kwalifikacje do prowadzenia zajęć bibliotekarskich w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych posiada osoba, która ukończyła studia wyższe o kierunku bibliotekoznawstwa i informacji naukowej ze specjalnością „biblioteki szkolne i pedagogiczne” i posiada tytuł zawodowy magistra albo ukończyła studia wyższe o kierunku bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, posiada tytuł zawodowy magistra oraz ukończyła studium pedagogiczne”. Kwalifikacje do pracy w bibliotece przyszuje się także osobie, która ukończyła studia wyższe, ma tytuł zawodowy magistra oraz ukończone studium przedmiotowe z bibliotekoznawstwa i informacji naukowej prowadzone przez Instytut Kształcenia Nauczycieli (obecnie Centrum Doskonalenia Nauczycieli).

Na mocy zarządzenia ministra oświaty z roku 1982 nauczyciele – bibliotekarze na równi z innymi nauczycielami szkół podstawowych, średnich i ponadpodstawowych mogą uzyskiwać stopnie specjalizacji zawodowej. Ustalono trzy stopnie specjalizacji zawodowej, których uzyskanie jest uzależnione od spełnienia wielu wymagań na polu dydaktycznym, wychowawczym oraz naukowym.

Z analizy wymienionych wyżej aktów prawnych wynika konsekwentne stanowisko resortu edukacji w zakresie konieczności posiadania przez bibliotekarza szkolnego podwójnych kwalifikacji tj. bibliotekarskich i pedagogicznych. Zasada ta jest zgodna z tendencjami światowymi na tym polu.

Rozdział 2. Zadania, organizacja i działalność bibliotek szkolnych

2.1. Zadania i funkcje biblioteki szkolnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym

Cały system oświaty funkcjonuje na zasadzie przekazywania uporządkowanych informacji, niezbędnych w przygotowaniu człowieka do życia społecznego, toteż wyodrębnienie biblioteki szkolnej przez podkreślenie jej związków z ogólnokrajową siecią biblioteczno-informacyjną wymaga szerszego uzasadnienia.

Wyróżnienie punktów widzenia, z których rozpatrywana jest biblioteka szkolna, niezbędne jest dla ustalenia jej odrębności funkcjonalnych i strukturalnych, stanowiących podstawę zaklasyfikowania jej do samodzielnej kategorii bibliotek. Dokonany przez UNESCO, IFLA (Międzynarodową Federację Stowarzyszeń Bibliotekarskich i Instytucji) i ISO (Międzynarodową Organizację Normalizacyjną) podział bibliotek dla celów statystycznych (biblioteki narodowe, biblioteki szkół wyższych, biblioteki szkolne, biblioteki publiczne, biblioteki specjalne oraz inne biblioteki o charakterze naukowym) ustala ich odrębność w zależności od społecznych funkcji sprawowanych w procesie komunikacji społecznej; nie ustala jednak związków i relacji między bibliotekami, co w wypadku biblioteki szkolnej wydaje się szczególnie ważne, ponieważ charakter relacji międzybibliotecznych stanowi również o ich odrębnościach.

Jeżeli się wprowadzi umowny schemat, dzielący biblioteki sprawujące różne funkcje społeczne na biblioteki służące pracy naukowej i zawodowej (biblioteki naukowe, fachowe, specjalne) oraz na biblioteki rozwijające osobowość człowieka w procesie kulturowym (biblioteki publiczne) to miejsce biblioteki szkolnej znajduje się w obu grupach. Biblioteka szkolna jest w tym samym stopniu biblioteką służącą nauce, co zainteresowaniom pozaprofesjonalnym; wynika to ze specyficznego charakteru szkoły wiążącego dydaktykę z wychowaniem. Zachowanie tych proporcji w funkcjach biblioteki szkolnej stanowi jej cechę odrębną, wyróżniającą ją

z pośród innych bibliotek szkolnych. Ta opinia A. Niemczykowej, redaktora „Raportu o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania” (Warszawa 1980) jest w pełni zweryfikowana przez praktykę bibliotekarską w świecie. Podstawową funkcją biblioteki szkolnej jest jej współuczestnictwo ze szkołą w procesach przygotowujących wszechstronnie ucznia do życia w społeczeństwie. Biblioteka ta nie służy bezpośrednio rozwojowi nauki czy produkcji, lecz uczy, jak korzystać z książki i innych typów dokumentów w celu uzyskania niezbędnych informacji. Zasadniczą rolę, jaką biblioteka szkolna spełnia w procesie dydaktycznym, jest nauka metody samodzielnej pracy umysłowej. Ta funkcja, jest uznana jako podstawowa w światowym bibliotekarstwie szkolnym. Poza funkcją przygotowawczą do samodzielnej pracy umysłowej biblioteka również przygotowuje odbiorcę i twórcę kultury w ścisłym powiązaniu z procesem dydaktyczno-wychowawczym szkoły.

Cechą biblioteki szkolnej, różniącą ją od innych typów bibliotek, jest obligatoryjność korzystania z niej, tak jak obligatoryjne jest realizowanie przez dzieci obowiązku szkolnego. Korzystaniem z biblioteki objęte są wszystkie dzieci – realizowana jest więc funkcja demokratyzacji procesu nauczania i wychowania. W obrębie tego demokratycznego obowiązku funkcją biblioteki szkolnej jest działanie na rzecz wyrobienia u uczniów nawyku i potrzeby czytania, a także ogólnej kultury czytania. To instytucjonalne stymulowanie potrzeb czytelniczych u wszystkich dzieci stwarza bibliotece szkolnej szczególną szansę kulturotwórczą.

Funkcją biblioteki szkolnej jest również współuczestniczenie w realizacji treści programowych każdego przedmiotu nauczanego w szkole. Realizacja procesu dydaktycznego, przy użyciu różnych materiałów dydaktycznych zobowiązuje bibliotekę do współpracy ze wszystkimi nauczycielami. W efekcie stwarza to niepozwartalny układ wewnątrzszkolny, wyrażający się w specyficznej relacji: nauczyciel – biblioteka – uczeń. Jednocześnie oddziaływanie na ucznia przez nauczyciela i bibliotekę daje mu możliwość wielostronnego spojrzenia na dany temat. Wymaga to współpracy między biblioteką, a całym zespołem nauczającym w szkole.

Wspieranie nauczyciela w jego pracy zawodowej i doskonaleniu własnym jest również jedną z funkcji podstawowych bibliotek szkolnych. Nie jest to jednak cecha różniąca bibliotekę szkolną od biblioteki fachowej, pedagogicznej lub uczelnianej. Różnice w tym wypadku nie leżą w jakości usług, ale w ich powszechności i dostępności, a więc w warstwie organizacyjnej i ilościowej. Wynikających z tego odrębności można jeszcze szukać w rodzaju potrzeb czytelników i w strukturze zbiorów biblioteki.

Jedną z charakterystycznych cech funkcjonowania bibliotek szkolnych jest ich oddziaływanie na środowisko, szczególnie w mniejszych aglomeracjach miejskich lub na wsi. Dane z „Raportu o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania” wykazały, iż zasięg czytelnictwa w szkołach wiejskich jest większy od zasięgu czytelnictwa w szkołach podstawowych miejskich, mimo uboższych bibliotek na wsi. Ta kulturotwórcza rola jest jednak wspólna bibliotece szkolnej z innego typu bibliotekami, przede wszystkim z biblioteką publiczną. Szczególna wartość tego działania nie jest więc rzędu jakościowego, ale ilościowego i organizacyjnego. Działanie kulturotwórcze wiąże się tu przede wszystkim z rekreacyjną funkcją biblioteki szkolnej, charakterystyczną również dla bibliotek publicznych. Odrębności

w tym działaniu należy więc szukać w podstawowych założeniach polityki kulturalnej, określającej wyraźnie zasięg i zakres zadań i obowiązków tych bibliotek.

Działanie kulturotwórcze biblioteki szkolnej, w którym zawarte są właściwie wszystkie omawiane poprzednio jej funkcje, przygotowujące ucznia do biernego i czynnego uczestniczenia w kulturze winno być również działaniem stymulującym potrzebę samodzielnego podejmowania decyzji. Biblioteka szkolna dzięki możliwości gromadzenia piśmiennictwa reprezentującego różne punkty widzenia na określony temat nie tylko wzbogaca tok pracy dydaktycznej, ale również zmusza ucznia do dokonywania wyboru wśród też kontrowersyjnych, a następnie podejmowania własnej decyzji co do dalszego postępowania. Winno to mieć swoje implikacje w strukturze zbiorów biblioteki, a także w niezbędnej wiarygodności i pełni informacji docierającej do wszystkich komponentów systemu oświaty – edukacji.

Funkcje biblioteki szkolnej można rozpatrywać nie tylko w aspekcie pedagogicznym, jak to uczyniono wyżej, ale także w aspekcie bibliotecznym. Podstawą ich wyodrębnienia mogą być funkcje zbiorów, które biblioteka gromadzi.

Pierwsza z nich to funkcja polegająca na dostarczaniu nauczycielom i uczniom środków dydaktycznych: drukowanych i audiowizualnych. Zadania wynikające z tej funkcji polegają na tym, że analizując programy nauczania oraz zainteresowania uczniów polityka gromadzenia zbiorów jest prowadzona pod kątem ich wykorzystania w procesie dydaktycznym.

Druga funkcja, zwana katalogową i biblioteczną, polega na stworzeniu w bibliotece szkolnej systemu informacji o zbiorach własnych i innych bibliotek w danym środowisku lokalnym.

Trzecia – to funkcja kształcąca, która polega na wdrożeniu uczniów do racjonalnego korzystania ze zbiorów bibliotecznych oraz wykształcenia umiejętności posługiwania się warsztatem informacyjnym biblioteki.

Konieczność zasadniczych zmian w systemie kształcenia, rozpatrywanych w aspekcie aktualnych tendencji światowych, nie ominęła również Polski.

Podjęte w latach siedemdziesiątych prace nad modernizacją systemu oświaty i wychowania przyniosły znaczne ożywienie polskiej myśli pedagogicznej i zainteresowań społeczeństwa problemami oświaty i wychowania. Oczekiwano, iż reforma systemu szkolnego stanie się ważkim czynnikiem zaspokajania rozbudzonych aspiracji społeczno-oświatowych poprzez upowszechnianie wykształcenia na poziomie średnim.

Inną istotną propozycją i ważnym elementem w dyskusji nad systemem oświaty w Polsce, stały się obrady sesji Polskiej Akademii Nauk w styczniu 1978 r. zorganizowanej przez Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000” na temat modelu wykształconego Polaka. Stanowiły one, dla prac programowych, cenne propozycje do konkretnych poszukiwań w zakresie treści kształcenia.

Zwrot ku realnie istniejącej rzeczywistości szkolnej, podyktowany wydarzeniami społeczno-politycznymi początku lat 80-tych, kryzys społeczny i ekonomiczny szczególnie trudną uczyniły i tak już skomplikowaną sytuację polskiej szkoły.

W tych warunkach za jedynie racjonalne posunięcie uznano odejście od reformy strukturalnej (z wykorzystaniem dotychczasowych rezultatów prac programowych), w kierunku kontynuacji reformy programów realizowanych w szkole

podstawowej, z równoczesnym podjęciem prac nad modernizacją kształcenia i wychowania w szkołach ponadpodstawowych.

Przygotowanie i realizacja procesu kształcenia w myśl założeń nowej technologii kształcenia, a więc z wykorzystaniem tradycyjnych i nowoczesnych środków dydaktycznych, wymaga zorganizowania odpowiedniej infrastruktury dydaktycznej biblioteki. Dlatego też aktualnym problemem stało się opracowanie perspektywicznego modelu biblioteki szkolnej lat osiemdziesiątych. Dotyczyło to m.in. ustalenia funkcji zadań i organizacji biblioteki w zmodernizowanym systemie oświaty.

Marginalne potraktowanie tych problemów w „Raporcie o stanie oświaty w PRL” wpłynęło ujemnie na działalność resortu oświaty w zakresie bibliotek szkolnych. Przy istniejących założeniach programowo-metodycznych nowej (jeszcze wtedy dziesięcioletniej) szkoły, szczegółowych programach nauczania dla wszystkich przedmiotów, zabrakło obowiązujących ustaleń co do funkcji, zadań i organizacji biblioteki szkolnej w zreformowanym systemie oświaty. Braki te nadrobiono w nowoopracowanym raporcie o stanie edukacji w Polsce (pod kierunkiem Czesława Kupisiewicza) z roku 1989. Podkreślano w nim znaczenie bibliotek szkolnych dla procesu dydaktycznego i wychowawczego. Zauważono konieczność stworzenia systemu biblioteczno-informacyjnego dla edukacji w Polsce.

Rola i zadania biblioteki szkolnej w dydaktyce są już dość szeroko omówione i zbadane w pracach teoretycznych na świecie. Tak zwany anglo-amerykański model biblioteki szkolnej, propagujący bibliotekę jako centralne laboratorium szkolne do pracy indywidualnej i zbiorowej, jest także znany i w Polsce. Niestety, model ten nie może być, przynajmniej na razie, realizowany w naszym kraju. Główną przeszkodą są tu warunki materialne, w jakich znajduje się polska oświata. Mimo tych niekorzystnych uwarunkowań biblioteki szkolne w Polsce (obok Węgier), są bardziej liczącymi się placówkami w procesie dydaktycznym niż w innych krajach Europy Wschodniej.

Mimo nie uwzględnienia problematyki bibliotek w „Raporcie o stanie oświaty” z roku 1973 władze oświatowe, a przede wszystkim środowiska bibliotekarzy szkolnych, nauczycieli oraz pracowników nauki zwracały uwagę na konieczność intensyfikacji prac nad założeniami programowymi i organizacyjnymi biblioteki w nowym systemie oświaty.

Problematyce bibliotek szkolnych poświęcona była Sesja Naukowa Bibliotekarzy Szkolnych w Poznaniu w roku 1974 oraz Krajowa Narada Bibliotekarzy Szkolnych w Warszawie w roku 1977. Wynikiem prac Rady do spraw Biblioteki i Informacji przy ministrze oświaty i wychowania (działała w latach 1978–81) było opublikowanie w 1980 r. „Raportu o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania”, w którym przedstawiono pełną analizę stanu bibliotek resortu, określono nieprawidłowości występujące w funkcjonowaniu bibliotek, wyznaczono kierunki dalszych działań.

W roku 1980 z inicjatywy związków zawodowych, a także z powodu dość silnej presji środowiska bibliotekarzy szkolnych powołano zespół do spraw opracowania koncepcji systemu biblioteczno-informacyjnego dla resortu oświaty i wychowania. Zespół ukończył pracę w 1982 r. przedstawiając jako efekt końcowy

dokument „System biblioteczno-informacyjny resortu oświaty i wychowania”, który został zaakceptowany do realizacji przez Prezydium Kolegium Ministra.

Wynikiem pracy Zespołu było także opublikowanie nowego, dostosowanego do założeń zawartych w „Systemie...”, „Programu pracy biblioteki szkolnej”, który od 1983 r. przybrał formę zarządzenia ministra oświaty i wychowania.

2.2. Program pracy biblioteki szkolnej

„Program pracy biblioteki szkolnej” jest dokumentem określającym zadania bibliotek w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły i w środowisku, określającym organizację i tryb prowadzenia książnic szkolnych, omawiającym obowiązki zespołu pedagogicznego szkoły wobec biblioteki oraz formy współpracy biblioteki ze środowiskiem.

„Program” stanowi uogólnienie praktycznego i teoretycznego dorobku bibliotekarstwa szkolnego w Polsce i nie odbiega w części programowo-teoretycznej od innych dokumentów (zwłaszcza standardów) tego typu za granicą. Realizacja dokumentu przebiega jednak z dużymi trudnościami, z których najpoważniejsze to sytuacja ekonomiczna polskiej oświaty oraz brak fachowego personelu bibliotecznego.

Zgodnie z najnowszymi kierunkami w światowym bibliotekarstwie szkolnym „Program” określa funkcje biblioteki szkolnej w dwóch płaszczyznach: wewnętrznej i zewnętrznej. Biblioteka szkolna jako część szkoły uczestnicząca w nauczaniu i wychowaniu, to jej funkcje wewnętrzne; biblioteka szkolna jako część ogólnokrajowej sieci bibliotecznej (systemu bibliotecznego) to jej funkcje zewnętrzne.

„Program pracy biblioteki szkolnej” wyznacza bibliotece następujące funkcje:

1. kształcąco-wychowawczą;
2. opiekuńczo-wychowawczą;
3. kulturalno-rekreacyjną.

Głównym zadaniem biblioteki jest realizacja „zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły” oraz wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jest interdyscyplinarną pracownią szkolną, uczestniczy w przygotowaniu uczniów do samokształcenia i edukacji ustawicznej, w tym – do korzystania z innych typów bibliotek i ośrodków informacji. Biblioteka szkolna jest ogniwem ogólnokrajowej sieci bibliotecznej i systemu biblioteczno-informacyjnego resortu oświaty i wychowania. Pełni rolę ośrodka informacji w szkole dla uczniów, nauczycieli, rodziców. Funkcję kształcąco-wychowawczą biblioteka pełni poprzez rozbudzanie potrzeb czytelnich i informacyjnych związanych z nauką szkolną i z indywidualnymi zainteresowaniami uczniów, przysposabia ich do samokształcenia, do korzystania z różnych źródeł informacji oraz z sieci bibliotek i ośrodków informacji naukowej, technicznej i organizacyjnej.

Wyodrębnienie tych funkcji biblioteki szkolnej na pierwszym miejscu jest zgodne z najnowszymi kierunkami w organizacji i działalności bibliotek szkolnych za granicą oraz z założeniami światowego programu rozwoju narodowych systemów informacji UNISIST. (zob. cz. I). Nie mniej istotne od wyżej wymienionych są funkcje wychowawcze. Biblioteka szkolna w myśl „Programu” spełnia je poprzez

kształtowanie kultury czytelniczej i wzbogacanie kultury humanistycznej uczniów, kształtowanie odpowiednich postaw moralnych, stylu życia i systemu wartości. Jednocześnie w „Programie” uwzględniono potrzeby nauczycieli, którzy obok uczniów tworzą zasadniczą grupę użytkowników biblioteki szkolnej. Biblioteka ma za zadanie udzielanie pomocy nauczycielom w pracy dydaktyczno-wychowawczej, zwłaszcza przez współdziałanie z nimi w przygotowaniu uczniów do samodzielnej pracy umysłowej i samokształcenia. Ponadto biblioteka winna pomóc nauczycielom w doskonaleniu zawodowym, w dokształcaniu się, a także w ich pracy twórczej. Zaznaczono także obowiązki biblioteki w rozwijaniu kultury pedagogicznej środowiska (rodzice) przez gromadzenie, udostępnianie i popularyzowanie zbiorów z dziedziny wychowania.

Funkcję opiekuńczo-wychowawczą pełni biblioteka poprzez współdziałanie z nauczycielami i wychowawcami, psychologiem, pedagogiem i lekarzem szkolnym w rozpoznawaniu uzdolnień i zainteresowań uczniów, ich osiągnięć i trudności, opóźnień rozwojowych oraz określaniu przyczyn w trudności w nauce i zaburzeń w zachowaniu. Na tym polu biblioteka podejmuje także prace mające na celu wyrównanie różnic w intelektualnym i kulturalnym rozwoju dzieci i młodzieży z różnych środowisk społecznych. Biblioteka jest komórką szkolną najbardziej predestynowaną do rozpoznawania aktywności czytelniczej, potrzeb i poziomu kompetencji czytelniczych uczniów, wykrywania u potencjalnych czytelników przyczyn braków potrzeby czytania i udzielania pomocy w ich przezwyciężaniu. „Program” zaleca otoczenie opieką uczniów szczególnie zdolnych w ich poszukiwaniach czytelniczych, a także okazywanie pomocy uczniom mającym trudności w nauce, sprawiającym kłopoty wychowawcze, znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej.

Oczywiście, sposób realizacji wymienionych funkcji w szkołach i zakładach specjalnych należy dostosować do indywidualnych warunków pracy oraz charakteru i zadań rewalidacyjnych (resocjalizacyjnych) szkoły.

Funkcję kulturalno-rekreacyjną pełni biblioteka uczestnicząc w rozwijaniu życia kulturalnego uczniów, wspierając kształtowanie umiejętności odbioru wartości kulturalnych, pomagając organizacjom młodzieżowym i kołom zainteresowań w organizacji czasu wolnego uczniów. Podstawowym zadaniem biblioteki w tym zakresie jest gromadzenie i udostępnianie członkom kół i organizacji działających w szkole, jak i ich opiekunom odpowiedniej literatury, przydatnej w ich pracy.

Udostępniając zbiory, biblioteka służy uczniom informacją biblioteczną, tekstową, rzeczową, bibliograficzną ułatwiając dotarcie do poszukiwanych materiałów i potrzebnej wiedzy, przygotowując tym samym do samodzielnej pracy i swobodnego korzystania ze zbiorów.

Inną formą pomocy kołom i organizacjom, działającym w szkole jest specjalne uwzględnianie odpowiednich dyscyplin wiedzy w organizacji warsztatu informacyjno-bibliograficznego biblioteki (kartoteki, bibliografii, katalogi).

Biblioteka szkolna organizując zajęcia pozalekcyjne i pomagając w tym innym ogniom pracy pozalekcyjnej rozwija zainteresowania i uzdolnienia twórcze uczniów, kształci kulturę czytelniczą i informacyjną, wdraża do samokształcenia, a jednocześnie kształtuje postawy społeczne, przygotowując do pełnienia ról społecznych.

„Program pracy biblioteki szkolnej” precyzuje trzy podstawowe kierunki pracy tej placówki, które zapewniają realizację omówionych wyżej funkcji. Są to:

1. zaspokajanie zgłaszanych przez uczniów potrzeb czytelniczych i informacyjnych;
2. podejmowanie różnorodnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej z zakresu kierowania czytelnictwem oraz przysposobienia czytelniczego i informacyjnego;
3. koordynowanie procesu edukacji czytelniczej i przygotowania uczniów do korzystania z informacji naukowej, realizowanego przez szkołę i instytucje wychowania równoległego.

Zatem udostępnianie zbiorów użytkownikom powinno być wzbogacane o usługi inspirujące tematycznie i aktywizujące czytelniczo. W zależności od potrzeb indywidualnych użytkownika, biblioteka stwarza możliwości przyswajania nowych treści, renowacji wiedzy i ogólnego rozwoju intelektualnego. Czyni to poprzez stwarzanie sytuacji bezpośredniego kontaktu z książką i innymi źródłami wiedzy. Stosowane przez nauczyciela-bibliotekarza metody i techniki popularyzacji zbiorów uwzględniają:

- kształtowanie właściwego klimatu obcowania z książką i innymi zbiorami. Zwrócenie uwagi na ich walory poznawcze i estetyczne;

- możliwość doboru lektury do potrzeb emocjonalnych i intelektualnych odbiorców;

- odwoływanie się do literatury jako do źródła wiedzy o życiu;

- zapewnienie użytkownikom zdobywania podstaw wiedzy, a zdolniejszym wyrównanie braków w wykształceniu ogólnym w sposób niezinstytucjonalizowany. Wpływa to z rozeznania i świadomości występujących różnic w poziomie intelektualnym głównych użytkowników, jakimi są uczniowie.

Obserwowane w tym względzie różnice mają swoje źródło tkwiące zarówno w środowisku jak i zależą od zindywidualizowanych psychicznych właściwości czytelników-ucniów, od ich stopnia otwartości na potrzeby samokształcenia. Znajomość odbiorców lektury w bibliotece szkolnej wymaga zatem prowadzenia stałych obserwacji zachowań użytkowników i okresowej analizy ich aktywności czytelniczej. Zdobyta tą drogą wiedza o czytelniku ułatwi hierarchizację zadań merytorycznych w zakresie sterowania usługami oświatowo-pedagogicznymi adresowanymi do poszczególnych, niezwykle zróżnicowanych, grup uczniów. Chodzi o zapewnienie każdemu uczniowi optymalnych warunków rozwoju stosownie do jego możliwości, o podmiotowe traktowanie ucznia.

Biblioteka nie związana z systemem ocen, jest ze względu na swój klimat nader odpowiednim miejscem pracy również z czytelnikiem indywidualnym. W bibliotece bowiem w naturalny sposób łączy się praca z książką pod kierunkiem nauczyciela z samodzielną inicjatywą ucznia i fachową poradą nauczyciela-bibliotekarza.

Biblioteka szkolna jest równocześnie miejscem, gdzie uczeń znajduje między innymi sposobność do bezinteresownego samokształcenia się. Pomaga mu w tym nauczyciel-bibliotekarz organizując sytuacje inspirujące zainteresowania czytelnicze. Na zasadzie dobrowolności czytelnik może uczestniczyć w różnorodnych formach upowszechniania zbiorów jak wystawy, prelekcje, odczyty. Znajduje tu okazje do bezpośredniego wyrażania o nich własnej opinii i oceny, jak też twórczego osobistego uczestnictwa i inicjowanych konkursach czytelniczych, czy twór-

czości samorodnej. „Program pracy biblioteki szkolnej” przeznaczają na pracę pedagogiczną bibliotekarza 2/3 czasu pracy biblioteki.

„Program” wskazuje perspektywę przekształcenia tradycyjnej biblioteki w centrum dydaktyczne szkoły. Jest to proces ciągły, polegający na systematycznym zwiększaniu roli biblioteki w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Przy odpowiednich warunkach lokalowych, zasobności zbiorów, dobrym warsztacie informacyjnym, nauczyciele poszczególnych przedmiotów powinni stopniowo zwiększać wymiar godzin przeznaczonych na realizację ich programów nauczania w bibliotece – centrum dydaktycznym. „Program” zwraca uwagę na duże znaczenie pracy indywidualnej z uczniami. Zgodnie z nowymi tendencjami w pedagogice, praca indywidualna z uczniami, przy uwzględnieniu różnic w ich rozwoju i sytuacji życiowej, zapewnia najskuteczniejszą realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej biblioteki w tym też kształtowanie potrzeby czytania uczniów nie czytających wcale lub o niskiej aktywności czytelniczej.

Poszerzając zakres funkcji biblioteki szkolnej „Program” stworzył jednocześnie przesłanki umożliwiające ich realizację. Wprowadził nowe normy zatrudniania w bibliotece szkolnej, zrównał status nauczyciela-bibliotekarza z pozostałymi pracownikami pedagogicznymi, postulował nowe, zweryfikowane normy powierzchni lokalu bibliotecznego, wprowadził do wykazu sprzętu bibliotecznego sprzęt techniczny, audiowizualny i reprograficzny.

„Program” postulował także konieczność nowych struktur organizacyjnych między biblioteką szkolną i pedagogiczną, a Instytutem Kształcenia Nauczycieli. Postulaty te znalazły odbicie w opracowanym projekcie „System biblioteczno-informacyjny resortu oświaty i wychowania”.

„Program pracy biblioteki szkolnej” uwzględniając realia społeczne i ekonomiczne w Polsce lat osiemdziesiątych wytyczył jednocześnie tym placówkom kierunków ściślejszego powiązania ze współczesnymi tendencjami światowymi.

Jego znaczenie dla bibliotekarstwa szkolnego jest podobne do roli standardów, tak powszechnych za granicą. Zawarte w „Programie” przepisy i normy sprzyjają ujednoliceniu i wyrównaniu poziomu pracy bibliotek szkolnych, nie hamując jednakże innowacji organizacyjno-technicznych i dydaktyczno-wychowawczych.

2.3. Elementy organizacji bibliotek szkolnych. Zbiory. Pracownicy. Lokale Wyposażenie. Budżet. Zarządzanie i administrowanie

Biblioteki szkolne, po długotrwałych staraniach Ministerstwa Oświaty i Wychowania, zostały objęte od 1985 r. państwowymi badaniami Głównego Urzędu Statystycznego. Po raz pierwszy przeprowadzono je według stanu na dzień 20 września 1985 lub w wypadku szkół zawodowych – na dzień 1 października 1985. Badaniami nie objęto jeszcze w tym roku bibliotek pozaszkolnych placówek oświa-

towych. W sieci bibliotecznej nie uwzględniono bibliotek szkolnych punktów filialnych, a ich działalność biblioteczna i księgozbiór zostały włączone do danych liczbowych prezentujących zbiory i działalność bibliotek szkół macierzystych.

W roku szkolnym 1985/1986 w kraju działało:

17.013 szkół podstawowych
218 szkół artystycznych I stopnia
5.932 szkół średnich
3.434 szkół średnich niepełnych
960 szkół policealnych

Razem 27.557 szkół różnego typu i stopnia.

Według GUS, liczba bibliotek szkolnych w kraju na dzień 1 października 1985 wynosiła 19.868 (12.177 na wsi) w tym:

w szkołach podstawowych	– 15.654
w liceach ogólnokształcących	– 805
w szkołach zawodowych (liczonych jako jednostki organizacyjne)	– 2.666
w szkołach specjalnych	– 743

Porównanie liczby szkół z liczbą bibliotek szkolnych jest wysoce zadowalające.

Biorąc pod uwagę fakt, że pewna liczba szkół (zwłaszcza średnich) działa w tzw. zespołach, które są z reguły obsługiwane przez jedną bibliotekę szkolną można stwierdzić, że niemalże w każdej szkole znajduje się biblioteka. Niestety, biblioteki te są pod względem organizacyjnym bardzo różnorodne, co ma bezpośredni wpływ na ich działalność merytoryczną.

Zbiory

Stan księgozbiorów bibliotek szkolnych w Polsce w roku szkolnym 1977/78 wynosił 103.852.942 woluminy, co stanowiło około 37% ogólnokrajowego zasobu bibliotecznego, wynoszącego dla wszystkich typów bibliotek w 1987 r. – 287.000.000 woluminów. Uaktualnienie tych danych jest możliwe dzięki objęciu przez GUS badaniami problematyki bibliotekarstwa szkolnego. Na dzień 1 października 1985 r. ogólny stan zbiorów bibliotek szkolnych wynosił: 134.470.972 woluminów i jednostek zbiorów specjalnych (w tym: 46.628.622 na wsi). Struktura formalna zbiorów kształtowała się następująco:

wydawnictwa zwarte	131.498.549 wol. (na wsi 45.483.092)
czasopisma	1.957.558 wol. (na wsi 1.145.530)
zbiory specjalne	1.014.865 jedn. (na wsi 188.715).

Zbiory bibliotek szkolnych w podziale na typy szkół prezentuje tabela 1; podział bibliotek szkolnych według wielkości księgozbioru – tabela 2; strukturę bibliotek szkolnych – tabela 3. W latach 1978–1985 księgozbiory bibliotek szkolnych wzrosły o 29.603.165 woluminów (wydawnictwa zwarte i czasopisma). W tym samym czasie stan zbiorów specjalnych powiększył się o 640.562 jednostki inwentarzowe

i wynosił w 1985 r. 0,8% zbiorów. Ogółem zbiory bibliotek szkolnych wzrosły o 30.243.727 jednostek bibliotecznych co daje średni roczny wzrost (w latach 1987–1985) o około 4.320.000 jednostek bibliotecznych. Przeciętnie przybyło 88.200 jednostek bibliotecznych w szkołach w województwie a 217 jednostek w jednej bibliotece szkolnej.

Liczba woluminów przypadająca średnio na jedną bibliotekę szkolną w skali krajowej wynosi obecnie nieco ponad 6.717 jednostek a zbiorów specjalnych – 51 jednostek. Obserwuje się duże wahanie w wielkości księgozbiorów na rzecz aglomeracji wielkoprzemysłowych (np. w województwie stołecznym średnia wielkość księgozbioru biblioteki szkolnej wynosi około 10.000 woluminów). Ponadto duże zróżnicowanie widoczne jest w wielkości księgozbiorów bibliotek wiejskich i miejskich. Najniższa przeciętna liczba woluminów przypada na biblioteki szkół podstawowych na wsi (około 3.700 woluminów); najwyższa na wielkomiejskie licea ogólnokształcące (około 13.000 woluminów).

Jak wynika z badań GUS, 10.486 bibliotek szkolnych różnego typu szkół ma księgozbiory poniżej przeciętnej krajowej (tj. poniżej 6.717 woluminów); w tym na wsi 9.216 bibliotek (suma rubryk 2,3,4,5,6 tabeli 2) co stanowi ponad połowę ogólnej liczby bibliotek szkolnych w kraju.

Mimo wyraźnego, od 1978 r., wzrostu liczbowego woluminów w bibliotekach szkolnych, ich zaopatrzenie w słowniki, encyklopedie i inne wydawnictwa informacyjne a zwłaszcza w lektury do języka polskiego (głównie dla klas I–III szkół podstawowych) jest niewystarczające. Dysproporcje w stanie księgozbiorów występują nie tylko między województwami lecz również między jednorodnymi typami szkół tego samego województwa.

Pracownicy

W szkolnictwie polskim obowiązują określone zasady dotyczące obsady personalnej bibliotek szkolnych. Bibliotekarz w szkole powinien mieć przygotowanie pedagogiczne uzupełnione kwalifikacjami bibliotekarskimi (lub odwrotnie), ponieważ takie kwalifikacje umożliwiają mu współuczestniczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły na równi z nauczycielami poszczególnych przedmiotów. Zasady te są analogiczne do obowiązujących w bibliotekarstwie szkolnym za granicą.

W roku 1982 (jako jeden z efektów pracy nad „Systemem biblioteczno-informacyjnym resortu oświaty i wychowania”) resort oświaty wydał nowe normy zatrudnienia w bibliotekach szkolnych. Są to normy bardziej korzystne od poprzednio obowiązujących: całkowicie zostały zniesione tzw. ryczałty (dodatkowe wynagrodzenie dla niebibliotekarzy prowadzących bibliotekę w szkole), uzależniono liczbę etatów od liczby uczniów w szkole. I tak w szkołach podstawowych liczących do 145 uczniów (a więc bardzo małych) biblioteka jest prowadzona w wymiarze 1 godz. tygodniowo liczonej na 10 uczniów, w szkołach podstawowych liczących od 146 uczniów do 300 oraz w szkołach ponadpodstawowych wszystkich typów wymiar ten wynosi 0,5 etatu. Szkołom podstawowym i ponadpodstawowym wszystkich typów liczącym 301 i więcej uczniów (typowa wielkość szkoły w Polsce)

Zbiory bibliotek szkolnych wg typów szkół. Stan na 1.X.1985 r.

Rodzaje zbiorów	Szkoly podst.			Licea ogólnokzt.			Szkoly zawodowe			Szkoly specjalne			Razem rubr. 1+4+7+10
	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Wyd. zwarte w wol.	86024548	44561190	43094718	13058134	12638309	522593	29525020	27056440	2642373	2890847	2569546	368938	131498549
Czasopisma w wol.	1631360	531117	1100243	102768	86518	16250	175793	156704	19089	47637	37689	9948	1957558
Zbiory specjalne w jedn.	391235	214541	176694	36316	36873	443	556489	546848	9641	30825	28898	1927	1014865
Razem	88047143	46306848	44371655	13197218	12760700	539286	30257302	27761992	2671103	2969309	2636133	380813	134470972

Źródło: Departament Org. Badań i Informacji Pedagogicznej Min. Ośw. i Wychow.

Tab. 2

Biblioteki wg wielkości księgozbioru. Stan na 1.10.1985 r.

	do 300 wol.	301–500 wol.	501–1000 wol.	1001–3000 wol.	3001–5000 wol.	5001–10000 wol.	powyżej 10000 wol.
Polska:							
ogółem	424	419	941	4286	4416	4437	4945
miasto	45	34	86	457	648	2117	4364
wieś	379	385	855	3829	3768	2320	581
w tym:							
szk. podst.							
ogółem	376	374	812	3828	3955	3530	2779
miasto	13	11	30	132	260	1345	2337
wieś	363	363	782	3696	3695	2185	442
licea ogóln.							
ogółem	1	3	1	3	2	85	710
miasto	1	3	1	3	2	64	682
wieś	–	–	–	–	–	21	28
szkoły zawod.							
ogółem	26	29	85	221	215	668	1422
miasto	19	13	28	145	176	567	1314
wieś	7	16	57	76	39	101	108
szkoły specj.							
ogółem	21	13	43	234	244	154	34
miasto	12	7	27	177	210	141	31
wieś	9	6	16	57	34	13	3

Źródło: Departament Org. Badań i Informacji Pedagogicznej Min. Ośw. i Wych.

W strukturze zbiorów dominuje literatura piękna (z lekturami do języka polskiego) i stanowi ona 64,3% (w 1987 – 64,7%); literatura z innych działów – 33,4% (w tym: pedagogiczna 9,2%, w r. 1978 – 9,0%), encyklopedie i słowniki 1,7% (w 1978 r. brak danych), czasopisma 1,5% (w 1987 r. – 1,6%); zbiory specjalne – 0,8% (1987 r. – 0,36%).

Tab. 3

Struktura zbiorów w %. Stan na 1.10.1985 r.

	Literatura piękna	Literatura z innych działów			Czasopisma		Zbiory specjalne
		Razem	w tym		Razem	w tym pedg.	
			peadagogiczna	encykl. słown.			
Polska	64,3	33,4	9,2	1,7	1,5	0,8	0,8
Szkoły podstawowe	68,6	29,1	10,9	1,5	1,9	1,1	0,4
Licea ogólnokształcące	59,5	39,4	4,3	2,1	0,8	0,3	0,3
Szkoły zawodowe	54,6	43,0	6,0	2,0	0,6	0,2	1,8
Szkoły specjalne	61,4	36,0	13,7	1,5	1,6	0,8	1,0

Źródło: Departament Organizacji Badań i Informacji Pedagogicznej Min. Ośw. i Wychowania

przysługuje jeden etat w bibliotece, przy czym norma ta wzrasta o 0,5 etatu na każdych następnych 250 uczniów.

Dla szkół i placówek specjalnych, placówek opiekuńczo-wychowawczych, placówek wychowania pozaszkolnego, zarządzenie ustala osobne normy. Należy zaznaczyć, że nowe normy nie narzucają limitu zatrudnienia nauczycieli-bibliotekarzy; liczba etatów wzrasta wraz ze wzrostem liczby uczniów. Przewidziano także dodatkowo 0,5 lub 1 etat w bibliotekach dysponujących czytelniami oraz zbiorami liczącymi ponad 10 i 30 tysięcy woluminów.

Po wprowadzeniu nowych norm zatrudnienia resort oświaty oczekiwał, że sytuacja kadrowa w bibliotekach szkolnych ulegnie znacznej poprawie. I tak istotnie, początkowo, tj. w latach 1982–83, stało się. Niestety, od roku 1984 wyraźnie zauważane jest zjawisko odchodzenia kwalifikowanych nauczycieli-bibliotekarzy do pracy dydaktycznej.

Według danych Ewidencji Kadr Nauczycielskich (badania Głównego Urzędu Statystycznego nie obejmują zagadnień kadrowych), w 1984 r. w bibliotekach szkolnych w kraju było zatrudnionych 4.918 osób na stanowiskach nauczycieli-bibliotekarzy oraz 5.989 nauczycieli łączących funkcje dydaktyka i bibliotekarza czyli razem 10.907 osób. Ponad 9.000 bibliotek szkolnych (zwłaszcza małych wiejskich) obsługiwali nauczyciele w formie godzin dodatkowych, w wymiarze od 2 do 15 godzin tygodniowo. Nie są to wskaźniki zadowalające. Nie odpowiadają one także obowiązującym w tym zakresie normom zatrudnienia. Łączenie funkcji nauczyciela i bibliotekarza odbywa się zawsze kosztem tej drugiej. Nie można też mówić o roli biblioteki szkolnej w procesie dydaktycznym przy braku odpowiedniej obsady etatowej. Ponadto wiele kompleksów szkolnych zatrudnia po 2–3 bibliotekarzy, a więc możemy przyjąć, że tylko 50% bibliotek szkolnych w Polsce ma osobę odpowiedzialną za stan i pracę tych placówek, a tylko 25% bibliotek zatrudnia bibliotekarza w pełnym wymiarze godzin.

Niestety, resort edukacji nie dysponuje aktualnymi danymi dotyczącymi struktury rozmieszczenia i wykształcenia kadry bibliotekowej. Dane zebrane do „Programu działania bibliotek resortu oświaty w latach 1986–1990” są wyrzykowe i na dużym poziomie ogólności. Jednak porównanie tych danych z materiałem zamieszczonym w „Raporcie o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania” z roku 1980 pozwala stwierdzić, że sytuacja w tym zakresie od roku szkolnego 1977/1978 nie poprawiła się, a raczej wykazuje dodatkowo tendencje regresu. Zmniejszyła się liczba pełnozatrudnionych bibliotekarzy z 6.198 w roku 1977/78 do 4.918 osób w roku 1984 przy dużo korzystniejszych normach zatrudnienia. Zwiększyła się ponadto fluktuacja kadry bibliotecznej, co odbija się niekorzystnie na poziomie wykształcenia zatrudnionych bibliotekarzy.

Kwalifikacje pełnozatrudnionych nauczycieli-bibliotekarzy według danych z „Raportu” przedstawiały się następująco:

- pełne kwalifikacje pedagogiczne i bibliotekarskie

- miało 48% zatrudnionych

- niepełne kwalifikacje pedagogiczne lub bibliotekarskie

- miało 26% zatrudnionych

- zatrudnieni bez kwalifikacji stanowili pozostałe 26%.

Wyższe wykształcenie niebibliotekarskie wśród bibliotekarzy etatowych miało 44%; wyższe wykształcenie bibliotekarskie 26%. Pozostali mieli kwalifikacje na poziomie średnim.

Niestety, danych tych nie można zweryfikować w stosunku do dnia dzisiejszego. Poniższa tabela, obrazująca stan kwalifikowanej kadry w bibliotekach szkolnych w roku szkolnym 1985/86 w 17 województwach potwierdza wcześniej postawioną tezę o regresie w sytuacji kadrowej bibliotek szkolnych.

Tab. 4

Kwalifikacje bibliotekarzy szkolnych

Województwo	Pełne kwalifikacje nauczyciela-bibliot.
ciechanowskie	42%
elbląskie	50%
gorzowskie	19%
krośnieńskie	19%
legnickie	30%
leszczyńskie	27%
lubelskie	26%
łódzkie	63%
piotrowskie	29%
przemyskie	24%
sieradzkie	11%
skierniewickie	14%
suwalskie	22%
tarnobrzeskie	10%
toruńskie	51%
włocławskie	25%
zielonogórskie	30%

Źródło: Departament Organizacji Badań i Informacji Pedagogicznej Min. Ośw. i Wychow.

Biorąc pod uwagę typy szkół oraz ich rozmieszczenie terytorialne, jako kryterium przy analizie zatrudnienia bibliotekarzy etatowych, z materiałów nadesłanych przez kuratoria do Ministerstwa Oświaty i Wychowania wynika, że nadal utrzymują się duże dysproporcje między województwami przemysłowymi, gdzie jest największa liczba pełnozatrudnionych bibliotekarzy a województwami rolniczymi, gdzie wskaźnik ten jest najmniejszy. Ponadto największy wskaźnik bibliotekarzy pełnozatrudnionych notuje się w szkołach podstawowych i liceach (ogólnokształcących i zawodowych) w miastach, zwłaszcza w dużych aglomeracjach, wskaźnik najmniejszy widoczny jest w wiejskich szkołach podstawowych.

W większości dokumentów kuratorskich podkreślane są trudności kadrowe placówek bibliotecznych, głównie z powodu braku kandydatów do pracy w bibliotekach szkolnych. Przyczyny tego zjawiska są różnorodne: nieatrakcyjność finansowa, z reguły nienajlepsze warunki lokalowe a przede wszystkim większy niż dla nauczyciela wymiar godzin pracy. Resort oświaty ocenia, że codziennie odchodzi z bibliotek do pracy sensu stricto dydaktycznej około 30 doświadczonych nauczy-

cieli–bibliotekarzy. Dużym impulsem dla tej fluktuacji są też braki nauczycieli przedmiotowych w szkolnictwie.

Duży stopień płynności kadry bibliotekarzy szkolnych powoduje konieczność ciągłego organizowania różnych form doskonalenia i doskonalenia nauczycieli podejmujących pracę w bibliotece, a także organizowanie pomocy i doraźnego instruktażu.

Kształceniem nauczycieli–bibliotekarzy o pełnych wyższych kwalifikacjach zajmują się w Polsce uniwersytety w Warszawie, Wrocławiu, Katowicach, które prowadzą specjalizację „Biblioteki szkolne i pedagogiczne”. Ukończenie tej specjalizacji daje jednocześnie kwalifikacje pedagogiczne i bibliotekarskie. Ponadto do placówek tych należą, niektóre wyższe szkoły pedagogiczne (np. Kraków, Olsztyn).

Doskazytaniem i doskazytaniem zawodowym nauczycieli–bibliotekarzy zajmuje się Centrum Kształcenia Nauczycieli i jego oddziały terenowe (Oddziały Doskazytania Nauczycieli) w formie kursów, różnego rodzaju studiów (przedmiotowo–metodycznych, specjalistycznych, pedagogicznych) oraz stopni specjalizacji zawodowej. Nauczyciele mogą być także kierowani na studia podyplomowe z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej oraz na zaoczne studia magisterskie tegoż kierunku. Doskazytanie i doskazytanie nauczycieli–bibliotekarzy Centrum Kształcenia Nauczycieli i jego filie organizują głównie siłami swoich pracowników, w tym nauczycieli–metodyków. Ci ostatni prowadzą również instruktaż metodyczny dla nauczycieli–bibliotekarzy na terenie województwa w różnych formach np. konferencji metodycznych, kierowanego samokształcenia, konsultacji zbiorowych i indywidualnych, doradztwa przywarsztatowego w terenie, doraźnej pomocy zwłaszcza bibliotekarzom niewykwalifikowanym.

Jak wskazuje praktyka, skuteczność pracy nauczycieli–metodyków jest zróżnicowana. Norma zwyczajowa resortu edukacji (1 metodyk na 120 nauczycieli etatowych) jest zupełnie niewystarczająca w stosunku do potrzeb środowiska bibliotekarzy szkolnych. Są także i takie województwa, gdzie brak jest odpowiedniej liczby nauczycieli–metodyków lub nie ma ich wcale. Odbija się to głównie na bibliotekarzach niewykwalifikowanych, zatrudnionych zwłaszcza w środowisku małomiejskim lub wiejskim, w niepełnym wymiarze godzin. Rzuca to niekorzystnie na organizację bibliotek, zwłaszcza w zakresie tworzenia warsztatu informacyjnego oraz pracy z uczniem.

Poważny udział w doskazytaniu nauczycieli–bibliotekarzy mają także biblioteki pedagogiczne wspomagające nauczycieli–metodyków. Są województwa (np. poznańskie), gdzie główny ciężar doskazytania warsztatowego bibliotekarzy szkolnych przejęły biblioteki pedagogiczne. Takie rozwiązanie organizacyjne ma wielu zwolenników w środowisku bibliotekarzy szkolnych. Takie rozwiązanie też zaproponowano w jednym z wariantów uwzględnionych w „Projekcie systemu bibliotecznego–informacyjnego resortu oświaty i wychowania”.

Lokale, wyposażenie, budżet

Sytuacja lokalowa bibliotek szkolnych jest wielce zróżnicowana. Badania z lat 1977–1986 potwierdzają bardzo zły stan lokali bibliotek wiejskich w porównaniu

z bibliotekami miejskimi, a zwłaszcza z bibliotekami w dużych aglomeracjach miejskich. Ponadto widać także wyraźne różnice między stanem lokali bibliotecznych szkół podstawowych i średnich na korzyść tych drugich.

Nadal przeważają placówki o jednym pomieszczeniu, w którym mieści się wypożyczalnia, magazyn oraz kilka miejsc czytelniczych.

Z badań GUS wynika, że czytelniami dysponuje tylko 15% bibliotek szkolnych w kraju, w tym 5% bibliotek szkół wiejskich.

Według danych z „Raportu” średnia krajowa powierzchni biblioteki szkolnej wynosi niecałe 21 m². Poniżej tej średniej plasują się biblioteki aż 31 województw, powyżej zaledwie 4 województwa.

Największą powierzchnią dysponowały biblioteki liceów ogólnokształcących o średniej krajowej 46 m² oraz biblioteki średnich szkół zawodowych o średniej krajowej 42 m². Najgorzej w szkolnictwie prezentowała się sprawa lokali w szkołach podstawowych, gdzie średnia krajowa wynosiła 15 m².

Opublikowane w 1983 r. „Założenia programowe budynków szkolnych szkół podstawowych” przewidują korzystne normy przestrzenne dla bibliotek szkół miejskich i wiejskich; od 40 m² dla małych jednostek o jednym ciągu klas – do 180 m² (magazyn, wypożyczalnia, czytelnia, pokój do opracowywania zbiorów) w szkołach miejskich i wiejskich wielociągowych.

Jak wynika z materiałów kuratorskich nadesłanych do byłego Ministerstwa Oświaty i Wychowania wyposażenie bibliotek szkolnych w sprzęt i pomoce naukowe (zwłaszcza do realizacji programu przysposobienia czytelniczego i informacyjnego), a nawet w proste i funkcjonalne meble biblioteczne jest niewystarczające. W bibliotekach szkolnych brakuje ponadto telefonów, urządzeń do powielania tekstów, a nawet maszyn do pisania. Ten stan potwierdzają także wycinkowe badania przeprowadzone przez Sekcję Bibliotekarską Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Zasady finansowania bibliotek szkolnych nie są, niestety, w polskiej praktyce oświatowej określone. Nie istnieje żadna ogólnopolska norma (normatyw) określająca minimalne potrzeby związane z prowadzeniem biblioteki szkolnej, a zwłaszcza określająca sumę wydatków na zakupy nowych książek czy innych dokumentów. Dyrektor szkoły, uznaniowo, przeznacza część budżetu szkoły na potrzeby biblioteki. Ta duża fakultatywność w podejmowaniu decyzji jest wyraźnie widoczna podczas przeprowadzania lustracji bibliotek przez władze oświatowe.

Brak normatywów (standardów) wyposażenia i architektury lokalu bibliotecznego, zbiorów (poza lekturami podstawowymi), a także brak zasad finansowania działalności biblioteki są niewątpliwie przeszkodą w racjonalnej organizacji bibliotekarstwa w Polsce. W tym zakresie znacznie odbiegamy od praktyki światowej.

Zarządzanie i administrowanie

W myśl „Programu pracy biblioteki szkolnej” ogólny, bezpośredni nadzór nad biblioteką sprawuje dyrektor szkoły. Odpowiada on za dobór personelu, lokal i jego wyposażenie, finanse, a także za współpracę biblioteki z radą pedagogiczną szkoły. Ze względu na to, że wymienione wyżej (poza normą zatrudnienia) elementy

organizacji biblioteki nie są znormalizowane – rola dyrektora szkoły w zakresie funkcjonowania biblioteki szkolnej jest zasadnicza.

Nadzór pośredni nad bibliotekami szkolnymi (i pedagogicznymi) sprawują kuratoria i wydziały oświaty. Na szczęblu kuratorium winien być zatrudniony wizytator do spraw bibliotek. Niestety, praktyka wykazuje iluzoryczność tego założenia.

Pomoc o charakterze instrukcyjno–metodycznym, hospitacje bibliotek, jak również doskonalenie zawodowe bibliotekarzy szkolnych spoczywa w rękach nauczycieli metodyków do spraw bibliotek szkolnych, zatrudnionych w Oddziałach Doskonalenia Nauczycieli.

Na szczęblu centralnym biblioteki szkolne są w gestii Wydziału Wydawnictw, Bibliotek i Informacji Naukowej działającego w Departamencie Programowania i Organizacji Badań Naukowych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

2.4. Działalność biblioteki szkolnej

2.4.1. Udostępnianie zbiorów

Biblioteki szkolne, najliczniejsza grupa bibliotek w Polsce, są najbardziej dostępne i powszechne. Dzieci oraz młodzież korzystają z nich z racji obowiązku szkolnego – są to więc placówki towarzyszące tej grupie społecznej na co dzień. Ze względu na dwoistość zbiorów: literatura dla uczniów (beletrystyka oraz literatura popularno–naukowa) oraz literatura fachowa dla nauczycieli (podstawowe wydawnictwa z zakresu pedagogiki i dydaktyk szczegółowych) są to placówki stanowiące obok bibliotek publicznych najniższe ogniwo informacji dla uczniów i nauczycieli. Często, zwłaszcza w środowisku wiejskim i małomiejskim, są to jedyne placówki o tym charakterze.

Ze względu na podstawowe znaczenie informacyjne zbiorów w pracy dydaktyczno–wychowawczej, zarówno uczniowskich jak i nauczycielskich, szerzej omówię w tym miejscu problematykę ich udostępniania.

W roku szkolnym 1984/85 w bibliotekach szkolnych całego kraju zarejestrowanych było 6.648.451 czytelników w tym 6.053.572 uczniów. Odpowiednie liczby w mieście: 4.623.946 i 4.220.871, na wsi 2.024.505 i 1.832.701. Na zewnątrz wypożyczono ogółem 90.720.705 woluminów, w tym uczniom 83.501.085 woluminów. Odpowiednie liczby w mieście: 61.322.512 i 56.623.868, na wsi: 29.398.193 i 26.777.221. Z danych tych wynika, że średnia wypożyczeń na 1 czytelnika dla całego kraju wyniosła w bibliotekach szkolnych 13,6 wol., na 1 ucznia zarejestrowanego w bibliotece 13,8 wol. Odpowiednie liczby w mieście: 13,3 wol. i 13,4 wol., na wsi 14,5 wol. i 14,7 wol.

Dane te dotyczące udostępniania (oraz katalogów – głównego elementu warsztatu informacyjnego w bibliotekach szkolnych) w różnych typach szkół przedstawia tabela 5. Dane w niej zawarte, dotyczą wypożyczeń tylko literatury pięknej. W wypożyczeniach na 1 ucznia przodują województwa: białostockie (20,9 wol.), chełmskie, gorzowskie, łomżyńskie, siedleckie (18,8 wol.). W jedenastu województwach wskaźnik ten wynosi 15–18 wol., w trzydziestu dwóch – 10–15 wol.

Najniższą liczbą wypożyczeń legitymuje się województwo przemyskie: 9,3 wol. Z ogólnej liczby wypożyczeń w roku szkolnym 1984/85, która wynosiła 90.720.705 literatury pedagogicznej wypożyczono 4.273.913 wol. w tym:

- w szkołach podstawowych – 3.187.237 wol.
- w liceach ogólnokształcących – 191.106 wol.
- w szkołach zawodowych – 758.261 wol.
- w szkołach specjalnych – 137.309 wol.

W miastach, z ogólnej liczby wypożyczeń 61.322.512 wol., literatury pedagogicznej wypożyczono 2.757.646 wol., na wsi odpowiednio: 29.398.193 wol. i 1.516.267 woluminów.

Powyższe dane dotyczące wypożyczeń nie uwzględniają udostępniania prezentyjnego, na miejscu w bibliotece lub w czytelni. Nie zostały tu także zarejestrowane dane dotyczące udostępniania zbiorów znajdujących się w pracowniach przedmiotowych.

Porównanie powyższych wskaźników z danymi z roku szkolnego 1977/78 zawartymi w „Raporcie o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania”, wykazuje, że tendencje w tym zakresie nie ulegają zmianom od 10 lat. Dane zawarte w „Raporcie” są bardziej precyzyjne, uwzględniają ponadto dodatkowe wskaźniki jakimi są aktywność księgozbioru, zasięg czytelnictwa oraz natężenie czytelnictwa.

W roku szkolnym 1977/78 w bibliotekach szkolnych całego kraju zarejestrowanych było 6.165.356 czytelników. Porównanie aktywności księgozbioru bibliotek szkolnych z aktywnością bibliotek publicznych kształtuje się następująco:

Tab. 5.

Udostępnianie zbiorów oraz katalogi w bibliotekach szkolnych. Stan na dzień 1.10.1985 r.

Wyszczególnienie	Liczba czytelników	Tzw. książki czytelnicze	Wypożyczenia w woluminach*		Bibl. prowadzące katal. w %	
			na 1 czytelnika	na 1 ucznia zarejestr. w b-ce	alfabetyczne	rzeczowe
1	2	3	4	5	6	7
Polska – ogółem	2909	9337	13,6	13,8	75,5	56,4
miasto	2308	4439	13,3	13,4	89,5	80,8
wieś	601	4898	14,5	14,7	66,4	40,9
Szkoły podst. ogółem	1479	7239	14,7	14,8	72,8	51,9
miasto	1022	2604	14,7	14,8	91,4	83,9
wieś	457	4635	14,8	14,9	66,1	40,4
Licea ogólnok. ogółem	417	397	14,1	14,5	95,3	88,4
miasto	400	373	14,0	14,4	95,9	89,0
wieś	17	24	15,3	16,1	85,7	79,6
Szkoły zawodowe ogółem	930	1330	10,2	10,3	85,4	75,6
miasto	822	1154	10,3	10,4	87,7	79,7
wieś	108	176	9,6	9,8	72,3	52,7

*Dane, zgodnie z opracowaniem GUS, dotyczą wypożyczeń tylko literatury pięknej.

Źródło: Stan bibliotek resortu oświaty i wychowania w 1986 r. i ich zadania na lata 1987–1990. Warszawa 1987, s. 12.

Tab. 6.

Aktywność księgozbioru w bibliotekach szkolnych i bibliotekach publicznych

	rok szk. 1977/78	rok 1978
	Biblioteki szkolne	Biblioteki publiczne
Księgozbiór	103 000 000	86 000 000
Czytelniczy	6 165 000	7 358 000
Wypożyczenia	89 416 000	145 900 000
Aktywność księgozbioru	0,86	1,69

Źródło: Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania. Warszawa 1980, s. 48.

Natężenie czytelnictwa, według tego samego źródła, w bibliotekach szkolnych dla całego kraju wynosiło 14,5 (obliczamy je dzieląc liczbę wypożyczeń przez liczbę czytelników) a w bibliotekach publicznych, w tym okresie 19,8.

Dane zawarte w „Raporcie” dotyczą wyłącznie udostępniania poza bibliotekę; udostępnianie prezencyjne w czytelni nie jest rejestrowane. Nie rejestrowano również udostępniania zbiorów znajdujących się w pracowniach przedmiotowych oraz udostępniania czasopism.

Natężenie czytelnictwa w rozbiciu na typy szkół, a w obrębie tego podziału, z uwzględnieniem najniższych i najwyższych danych krajowych kształtowało się w roku szkolnym 1977/78 następująco:

Tab. 7.

Wskaźniki udostępniania zbiorów (natężenie czytelnictwa) – wg typów szkół

Typ szkoły	Wypożyczenia na 1 ucznia	Średnia krajowa
Szkoły podstawowe		
miasto	11,8 do 21,8	16,22
wieś	10,29 do 19,8	15,43
Licea ogólnokształcące		
miasto	7,4 do 24,6	14,26
wieś	10,18 do 31,4	17,35
Szkoły zawodowe		
miasto	6,47 do 24,25	9,46
wieś	1,45 do 24,43	9,59

Źródło: Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania. Warszawa 1980, s. 49.

Charakterystyczne jest, iż natężenie czytelnictwa w szkołach podstawowych na wsi jest wyższe niż w liceach ogólnokształcących w mieście i znacznie wyższe niż w szkołach zawodowych. Szkoły podstawowe na wsi mają najmniejsze księgozbiory, największe kłopoty z lokalami i najmniejszy procent etatowych bibliotekarzy. Zapotrzebowanie czytelnicze dzieci i młodzieży oddalonych od innych bibliotek jest jednak decydujące i wskazuje na to, iż młodzież ta najbardziej potrzebuje usług biblioteki szkolnej. Zasięg czytelnictwa jest również w szkołach wiejskich większy

niż w szkołach miejskich. W szkołach podstawowych miejskich wynosił on 86,9%, wiejskich 90,6%, w liceach ogólnokształcących miejskich – 91,8%, wiejskich 98%, w szkołach zawodowych miejskich 83,3%, wiejskich 84,5%. W przedstawionych powyżej danych nie ma podziału na literaturę piękną i literaturę popularnonaukową.

W roku szkolnym 1977/78 według danych z „Raportu” liczba wypożyczeń literatury popularnonaukowej w bibliotekach szkolnych w całym kraju wynosiła 15.218.244, co stanowiło 17,02% ogólnej liczby wypożyczeń. Średnio na 1 ucznia przypadało 2,92 wol.

W podziale na typy szkół oraz nauczycieli i uczniów udostępnienie literatury popularnonaukowej w bibliotekach szkolnych przedstawiono w tabeli 8. Charakterystyczne jest, iż według tych danych najwięcej literatury popularnonaukowej wykorzystują nauczyciele szkół podstawowych. Jest to zrozumiałe, jeśli się uwzględni, że w tej liczbie są nauczyciele szkół wiejskich, oddalonych od innych bibliotek. Ponadto w grupie wydawnictw popularnonaukowych mieszczą się również wydawnictwa pedagogiczne i metodyczne, niezbędne do realizacji programu nauczania.

Analiza wskaźników aktywności księgozbioru, zasięgu czytelnictwa oraz jego natężenia winna mieć wpływ nie tylko na politykę gromadzenia zbiorów, na formy i metody ich udostępniania, ale przede wszystkim winna być podstawą do analizy faktycznej roli jaką pełni biblioteka w procesie dydaktyczno-wychowawczym w danej szkole.

Główną formą udostępniania zbiorów jest indywidualna obsługa czytelników. Realizacja zasad dydaktycznych: indywidualizacji i problematyki nauczania, opiera się na kwalifikacjach czytelniczych uczniów i indywidualnej motywacji korzystania z książki. Zadania biblioteki szkolnej w zakresie kształtowania zainteresowań czytelniczych są najpełniej realizowane w bezpośrednim kontakcie uczeń – bibliotekarz. Z kolei, aby biblioteka szkolna mogła wypełniać programowe zadania w zakresie przygotowania ucznia do korzystania z informacji niezbędny jest tzw. warsztat informacyjny.

Tab. 8.

Udostępnienie literatury popularnonaukowej

Typ szkoły	Nauczyciele i inni* wol.	Na 1 nau- czyciela wol.	Uczniowie wol.	Na 1 ucznia wol.
Szkoły podstawowe	2 094 800	12,9	7 604 864	2,26
Licea ogólnokształcące	218 390	10,1	1 705 087	4,33
szkoły zawodowe	554 448	8,3	2 804 436	2,17

Źródło: Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania. Warszawa 1980, s. 50.

* Do korzystania z biblioteki szkolnej mają prawo wszyscy nauczyciele i uczniowie szkoły, personel administracyjny, a w szkołach środowiskowych również i inni mieszkańcy osiedla czy wsi.

2.4.2. Działalność informacyjna. Warsztat informacyjny

Działalność informacyjna biblioteki szkolnej jest ograniczenie związana z procesem dydaktyczno-wychowawczym, któremu ta biblioteka służy. Spełnianie przez bibliotekę funkcji kształcąco-wychowawczej, opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-rekreacyjnej, opiera się na założeniu, że ta interdyscyplinarna pracownia szkolna przygotowuje do samokształcenia i edukacji ustawicznej, co jest zgodne z najnowszymi kierunkami w dydaktyce.

Oprócz rozbudzania i rozwijania potrzeb czytelniczych, oprócz zaspokajania potrzeb uczniów i nauczycieli, wypływających z realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole, biblioteka szkolna, z której korzysta uczeń z racji obowiązku szkolnego, ma za zadanie przygotować młodzież do korzystania z różnych źródeł i ośrodków informacyjno-bibliotecznych. Bibliotekom szkolnym przypada więc działanie podstawowe na rzecz kształcenia użytkownika informacji. Stanowi to jednocześnie udział biblioteki w przygotowaniu młodzieży do tzw. edukacji permanentnej (ustawicznej).

Warunkiem pełnej sprawności działania biblioteki szkolnej jest m.in. dobra organizacja i właściwe funkcjonowanie warsztatu informacyjnego. Warsztat ten tworzą w bibliotece szkolnej: księgozbiór podręczny, zespół katalogów, kartoteki oraz inne formy informacji o bibliotece i jej zasobach. Warsztat informacyjny jest podstawą spełniania przez bibliotekę funkcji wynikających z realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole.

Księgozbiór podręczny

W skład księgozbioru podręcznego w bibliotece szkolnej winny wchodzić podstawowe wydawnictwa informacji bezpośredniej (encyklopedie, słowniki) ogólnej i specjalnej, wydawnictwa informacji pośredniej (przede wszystkim bibliografie), podstawowe dzieła ze wszystkich dziedzin wiedzy w ujęciu systematycznym, dostosowane do możliwości percepcyjnych uczniów, wydawnictwa albumowe, atlasy i inne materiały niezbędne w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Księgozbiory podręczne w dużym stopniu zdeterminowane są warunkami środowiskowymi szkoły, które także winny być brane pod uwagę przy kompletowaniu takiego księgozbioru.

Księgozbiory podręczne w badanych szkołach w roku szkolnym 1977/1978 liczyły ogółem 3 510 429 woluminów, to jest 3,4% ogółu księgozbiorów, w tym na wsi 654 365 woluminów, co stanowi 1,8% ogółu księgozbiorów w szkołach wiejskich.

Bardzo duża liczba bibliotek szkolnych nie posiadała w ogóle wydzielonego księgozbioru podręcznego. Dotyczy to przede wszystkim szkół wiejskich.

Na podstawie ankiet z sześciu wybranych województw obliczono procent szkół, które wydzielają księgozbiór podręczny. W szkołach podstawowych miejskich procent ten wynosi od 67% (legnickie), 85% (warszawskie) do 92% (białsko-podlaskie). Natomiast analogicznie w najliczniejszych szkołach podstawowych wiejskich od 7% (chełmskie) do 44% (legnickie). Lepsza sytuacja była w liceach

ogólnokształcących, w których procent bibliotek z wydzielonym księgozbiorem podręcznym wahał się od 77% do 100%, a w szkołach zawodowych od 45% do 91%.

Średnia liczba tomów w księgozbiorach podręcznych na 1 bibliotekę szkolną wynosiła we wszystkich, tj. 17.494 ankietowanych bibliotekach w kraju:

szkoły podstawowe miejskie	– 400 wol. księgozbioru podręcznego
szkoły podstawowe wiejskie	– 66 wol. księgozbioru podręcznego
licea ogólnokształcące miejskie	– 529 wol. księgozbioru podręcznego
szkoły zawodowe miejskie	– 385 wol. księgozbioru podręcznego

Powyższe dane można było, przynajmniej częściowo, uaktualnić na podstawie materiałów kuratorskich nadesłanych do redakcji „Programu działania bibliotek resortu oświaty i wychowania w latach 1986–1990”. Wynika z nich, że na ogólną liczbę 19.868 bibliotek szkolnych w kraju (stan na 1.10.1985) – bibliotek z wydzielonym księgozbiorem podręcznym było 16.057, w tym w mieście: na 7.751 bibliotek – 7.006 z wydzielonym księgozbiorem podręcznym i na wsi odpowiednio na 12.117 – 9.051. W podziale na typy szkół: na 15.654 bibliotek w szkołach podstawowych – było 12.478 z wydzielonym księgozbiorem podręcznym, w liceach ogólnokształcących na 805 – 781. Na 2.666 bibliotek w szkołach zawodowych księgozbiór podręczny był wydzielony w 2.303 placówkach.

Tak więc w ostatnich 10 latach nastąpiła niewielka poprawa w zasobności bibliotek szkolnych w księgozbiory podręczne, przede wszystkim dzięki centralnemu zaopatrzeniu bibliotek szkolnych w wydawnictwa o charakterze informacyjnym. Niestety, resort oświaty nie dysponuje aktualnymi danymi o stanie księgozbiorów podręcznych w bibliotekach szkół podstawowych na wsi. Wskaźnik (od 7% z roku 1977/1978) w powiązaniu z wielkością zbiorów tych bibliotek musi budzić niepokój.

Na ogólną liczbę zbiorów 134.470.972 jednostek bibliotecznych, w księgozbiorach podręcznych, w roku szkolnym 1985/86, znajdowało się 7.463.231 jednostek bibliotecznych co stanowiło około 5,6% (w roku szkolnym 1977/78 wskaźnik ten wynosił 3,4%). 20% tej liczby stanowiły encyklopedie i słowniki.

Katalogi

Sposób formalnego i rzeczowego opracowania zbiorów ma bezpośrednie znaczenie dla możliwości realizacji zadań biblioteki w procesie dydaktycznym. Właściwym systemem opracowania zbiorów jest ten, który zapewnia użytkownikowi biblioteki szkolnej możliwość prześledzenia wzajemnych związków merytorycznych między przedmiotami wykładanymi w szkole. Ma to istotne znaczenie dla metody nauczania problemowego. Przyjęcie odpowiedniego układu w tych katalogach, przede wszystkim ujęciowego (działowego, systematycznego), pozwoli na śledzenie powiązań między dyscyplinami wiedzy.

Budowa systemu katalogów i kartotek rzeczowych ma na względzie przede wszystkim samodzielną pracę ucznia. Stosowanie z kolei układów np. przedmiotowych zapewnia w miarę szybką informację i zmniejsza (pod warunkiem, że układ

jest należycie tworzony) tzw. szum informacyjny. System katalogów, kartotek i innych form opracowania zbiorów winien odpowiadać szeroko rozumianemu pojęciu „dokument”. Katalog ujmujący łącznie dokumenty drukowane oraz formy pozaksiążkowe (głównie audiowizualne) odzwierciedla koncepcję integracji różnych form przekazu informacji we współczesnej dydaktyce.

Zgodnie z „Programem pracy biblioteki szkolnej” każda biblioteka szkolna winna prowadzić katalogi:

- alfabetyczny i rzeczowy książek, niezależnie od miejsca ich przechowania w szkole;
- alfabetyczny i rzeczowy (lub krzyżowy) czasopism;
- zbiorów audiowizualnych będących własnością biblioteki i innych pracowni z podaniem miejsca ich przechowywania.

Ponadto biblioteki mają obowiązek prowadzić kartoteki bibliograficzne i tekstowe, przy współpracy z nauczycielami oraz gromadzić zestawienia bibliograficzne.

Stan realizacji powyższych zaleceń jest w polskich szkołach wysoce zróżnicowany. Według danych z roku 1977/78 procent bibliotek szkół podstawowych miejskich posiadających katalog alfabetyczny wahał się od 61% do 100%, przy przeciętnej 87,12%, w szkołach podstawowych wiejskich od 40% do 97%, przy przeciętnej 72,56%.

W liceach ogólnokształcących 89% bibliotek miało katalog alfabetyczny, w szkołach zawodowych miejskich 80%, a w wiejskich 72%.

Procent zbiorów nie objętych katalogiem alfabetycznym wahał się w poszczególnych województwach dla szkół podstawowych miejskich od 0,5% do 37% – przeciętna 11%, na wsi od 4% do 53% – przeciętna 24%.

W liceach ogólnokształcących 10% zbiorów nie było opracowanych alfabetycznie, w szkołach zawodowych miejskich 14,5%, a w wiejskich 20%.

Tendencje te nie ulegały obecnie zasadniczym zmianom; stan z roku szkolnego 1984/85 przedstawia tabela 5.

W bibliotekach szkolnych w Polsce katalogi rzeczowe prowadzone są według Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiątnej. W szkołach podstawowych literaturę piękną klasyfikuje się symbolami literowymi. „Program pracy biblioteki szkolnej” dopuszcza możliwość klasyfikacji rzeczowej zbiorów także według innego niż UKD systemu. Nieliczne szkoły ogólnokształcące wprowadzają w bibliotekach katalog przedmiotowy. Stan opracowania rzeczowego zbiorów przedstawia się gorzej niż opracowania formalnego. W roku szkolnym 1977/78 (dane z „Raportu”) katalogi rzeczowe posiadały:

- szkoły podstawowe miejskie – w 78,68%
- szkoły podstawowe wiejskie – w 43,23%
- licea ogólnokształcące – w 73,06%
- szkoły zawodowe miejskie – w 65,66%
- szkoły zawodowe wiejskie – w 47,49%.

Ponad 40% szkół specjalnych i innych placówek oświatowych nie posiadało katalogów rzeczowych.

Procent zbiorów nieskatalogowanych rzeczowo w szkołach podstawowych miejskich wynosił od 1% do 48% – przeciętna 19%, a w szkołach wiejskich od 16%

do 88% – przeciętna 55%. W liceach ogólnokształcących nie objęto katalogiem rzeczowym 10% zbiorów, w szkołach zawodowych miejskich 25,5% a w wiejskich 45%.

Dane z roku 1984/85 są dość ogólne, ale sytuacja w zakresie opracowania rzeczowego zbiorów w bibliotekach szkolnych nie uległa w ciągu ostatnich lat istotnej poprawie. Nadal w 15 województwach procent bibliotek prowadzących ten rodzaj katalogów wynosi poniżej 50.

Katalogi zbiorów specjalnych nie są zjawiskiem powszechnym w szkołach chociaż są wyraźnie zalecane przez obowiązujący „Program pracy biblioteki szkolnej”. Katalogowanie tych zbiorów (głównie audiowizualnych) wynika z potrzeb dydaktyki i jest wyjściem naprzeciw potrzebom w zakresie kształcenia multimedialnego. Istnienie tych katalogów, mimo iż w skali kraju bardzo nielicznych, należy uznać za pionierską działalność poszczególnych bibliotekarzy. W roku szkolnym 1977/78 (nowszych danych brak) około 4% szkół w Polsce posiadało takie katalogi.

Kartoteki

Wielką pomocą w działalności informacyjnej biblioteki stanowią kartoteki. Najczęściej stosowane są kartoteki zagadnieniowe i tekstowe. Kartoteki zagadnieniowe pomagają uczniom w znalezieniu materiałów na poszukiwane przez nich tematy. Odnotowane w nich artykuły pochodzą często z czasopism nie przechowywanych w bibliotece szkolnej, a więc posiadają jeszcze dodatkową wartość dydaktyczną, ponieważ uczą młodzież korzystania z czasopism gromadzonych w innych bibliotekach (np. najbliższej publicznej itp.).

Jednostką wymierną dla kartotek zagadnieniowych jest liczba haseł, dla których zgromadzony jest materiał z wydawnictw ciągłych. W całym kraju w bibliotekach szkolnych opracowanych było w roku 1977/78 (nowych danych brak) 226.340 haseł. Hasła te powtarzały się w poszczególnych bibliotekach szkolnych, także i w bibliotekach publicznych.

Liczba haseł, do których gromadziły materiały poszczególne biblioteki, była różna i wahała się od kilku do kilkuset.

Na przykład w 248 szkołach podstawowych miejskich w województwie stołecznym warszawskim kartotekę zagadnieniową prowadziło 156 bibliotek, w tym 98 szkół miało kartotekę do 100 haseł, 44 szkoły od 100 do 500 haseł, 14 szkół ponad 500 haseł. Procent bibliotek szkolnych prowadzących kartoteki zagadnieniowe wahał się w poszczególnych województwach od 13% do 83%, co daje przeciętną krajową 36%. Kartoteki w podziale na typy szkół:

szkoły podstawowe

- miasto – 36,11% posiadało kartotekę zagadnieniową
- wieś – 5,48% posiadało kartotekę zagadnieniową

licea ogólnokształcące – 42,09% posiadało kartotekę zagadnieniową

szkoły zawodowe

- miasto – 25,33% posiadało kartotekę zagadnieniową
- wieś – 8,25% posiadało kartotekę zagadnieniową

Obok kartotek zagadnieniowych biblioteki szkolne prowadzą kartoteki tekstowe, w których gromadzi się artykuły z czasopism na interesujące czytelników tematy, z podaniem skróconego opisu artykułu.

Analiza warsztatu informacyjnego bibliotek szkolnych w Polsce wskazuje duże (bo sięgające do 50%) braki w opracowaniu formalnym, a zwłaszcza rzeczowym zbiorów. Niewielkie księgozbiory podręczne a także niewielka liczba kartotek przy braku katalogu zbiorów innych bibliotek sąsiednich (katalogów centralnych) powodują, że biblioteki szkolne nie pełnią funkcji centrum informacyjnego o dokumentach, ich warsztat informacyjny jest z reguły ograniczony do katalogu i kartotek, w których zawarte informacje pochodzą z dokumentów gromadzonych we własnej bibliotece.

Przyczyn opisanego wyżej stanu warsztatu informacyjnego w bibliotekach szkolnych, w tym głównie katalogów i kartotek wymagających szczególnej systematyczności, umiejętności i wiedzy bibliotekarskiej należy dopatrywać się przede wszystkim w płynności kadry, braku dostatecznej liczby kwalifikowanych nauczycieli–bibliotekarzy, niedostatecznym zatrudnieniu w stosunku do ustalonych norm.

Słabość organizacyjna i metodyczna warsztatów informacyjnych ma bezpośredni wpływ na działalność biblioteki w zakresie przysposobienia czytelniczo-informacyjnego uczniów.

2.4.3. Przysposobienie czytelniczo-informacyjne uczniów

Program budowy narodowych systemów informacji National Information Systems (NATIS) w roku 1974 w swoich założeniach programowych i organizacyjnych włączył do infrastruktury informacyjnej kraju m.in. biblioteki szkolne, wyznaczając im określone w tym zakresie zadania. W programie podkreślono, że jako liczebnie duża grupa bibliotek mają one zasadniczy wpływ na upowszechnianie umiejętności korzystania z informacji. W myśl założenia programowego NATIS – obowiązkiem biblioteki szkolnej jest przysposobienie ucznia do korzystania z informacji będącej w gestii całej infrastruktury informacyjnej kraju, ze szczególnym uwzględnieniem bibliotek i ośrodków dokumentacji. Biblioteki szkolne „winny włączyć do swego programu systematyczne kształcenie w zakresie posługiwania się zasobami informacji będącymi do dyspozycji w ramach NATIS” (założenie programowe nr 2). „Sieć bibliotek szkolnych i publicznych NATIS we współpracy z odpowiednimi zakładami kształcenia powinna opracować specjalne programy dla rozwijania i utrwalania zainteresowań oraz czytelnictwa wśród szerokich potencjalnych kręgów użytkowników informacji” (założenie programowe nr 3). W założeniu tym podkreślono, że wprowadzie obowiązki biblioteki szkolnej w zakresie upowszechniania znajomości korzystania z informacji są obecnie wysuwane na pierwsze miejsce, to jednak nie można pominąć roli biblioteki w szkole w zakresie rozwijania zainteresowań czytelniczych i czytelnictwa w ogóle.

Założenia programowe nr 2 i nr 3 winny być realizowane głównie drogą zaplanowanej współpracy bibliotek szkolnych z bibliotekami innych typów (głów-

nie publicznymi) na zasadzie komplementarnej a nie konkurencyjnej. UNESCO postuluje rozwój bibliotek szkolnych w kierunku tworzenia źródłowych ośrodków informacyjnych (media resource centre), których podstawą działalności jest dokument, niezależnie od swojej materialnej postaci.

Założenie programowe nr 7 dotyczy problematyki koordynacji (budowanych) narodowych systemów informacji. „Funkcje służb dokumentacji bibliotek i archiwów winny być koordynowane za pośrednictwem centralnego organu (jednego lub kilku), który sterować będzie tworzeniem NATIS, aby będące do dyspozycji zasoby informacji były najlepiej wykorzystywane i aby system NATIS dał możliwie najszerzy wkład w rozwój kulturalny, społeczny i ekonomiczny kraju”. Sterowanie to będzie zróżnicowane; wprowadzenie NATIS w poszczególnych krajach musi uwzględniać historyczne i indywidualne warunki rozwoju każdego kraju. Dlatego NATIS nie będzie miał jednakowej struktury we wszystkich krajach. Znacznie łatwiej będzie wprowadzić system ten w krajach rozwijających się, w których podsystemy są lub będą budowane od podstaw.

Niezależnie od stopnia rozwoju ekonomicznego danego kraju UNESCO zaleca budowę NATIS przy pomocy prostych środków organizacyjnych. Nastawianie się na systemy w pełni zautomatyzowane byłoby, w niektórych przypadkach szkodliwym odwróceniem ujednolicenia systemu narodowej informacji do czasu uzyskania środków na komputeryzację, zresztą bardzo kosztownych.

Mimo połączenia w 1977 r. przez UNESCO programu NATIS z programem UNISIST (zob. Cz. I) – ogólne założenia byłego programu NATIS pozostały aktualne.

Plan pracy UNISIST na lata 1977–82 przewidywał m.in. obok rozwoju informacyjnych programów dziedzicowo-gałęziowych zwrócenie szczególnej uwagi na przygotowanie i szkolenie kadr oraz użytkowników informacji w zakresie efektywnego korzystania z istniejących zasobów biblioteczno-informacyjnych.

Wytyczne UNISIST i NATIS dotyczące kształcenia użytkowników informacji znalazły dość silne odzwierciedlenie w zarządzeniach i programach władz oświatowych w Polsce. Jeszcze przed wejściem w życie programu NATIS – uchwała Rady Ministrów nr 35 z dnia 12 lutego 1971 r. w sprawie rozwoju informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej zobowiązała ministra oświaty i szkolnictwa wyższego do wprowadzenia do programów szkół średnich i wyższych nauczania umiejętności korzystania z informacji. Początkowo problematyka ta była włączona do programów nauczania języka polskiego (w szkołach podstawowych i średnich) dopiero w latach 1982–83 Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania opracował programy nauczania informacji w szkole podstawowej, średniej ogólnokształcącej oraz zawodowej (średniej i zasadniczej).

Od roku szkolnego 1986/87 przedmiot „Informacja naukowa z elementami naukoznawstwa” (kurs roczny w wymiarze 76 godzin) jest realizowany w szkołach średnich (ogólnokształcących i zawodowych) jako przedmiot fakultatywny.

Przez pojęcie „przypodobienie czytelniczo-informacyjne” uczniów (często w literaturze przedmiotu zwane także kształceniem użytkownika informacji) rozumie się nie tylko wyrabianie nawyku czytania, ale także pełne przygotowanie do korzystania z różnych typów dokumentów, kształcenie w zakresie umiejętności ich

poszukiwania za pośrednictwem odpowiednich narzędzi i nośników informacji, właściwego dokonywania selekcji w zgromadzonym materiale, umiejętności korzystania ze wszystkich typów bibliotek i innych placówek informacji.

Przysposobieniem czytelniczo-informacyjnym winny być objęte wszystkie dzieci i młodzież w szkole, niezależnie od stopnia zdolności; szkoła stwarza bowiem jedyną możliwość przygotowania społeczeństwa do korzystania ze współczesnych środków komunikacji społecznej.

W związku z rozwojem nauczania problemowego, generatywnego i innych kierunków we współczesnej dydaktyce szkolnej rozważania na temat kształcenia użytkowników informacji w bibliotece szkolnej zajmują pedagogów i bibliotekarzy w wielu krajach. W stosunku do biblioteki szkolnej, zwłaszcza typu „media centre”, kieruje się dezyderaty określające typ umiejętności, które uczeń winien wynieść ze szkoły. Analiza obowiązujących standardów i najnowszej literatury przedmiotu w tym zakresie pozwala stwierdzić, że wspomniane dezyderaty dotyczą trzech podstawowych grup tematycznych, które winny złożyć się na problematykę treści kształcenia ucznia jako przyszłego użytkownika informacji.

Są to:

1. Dokument, pojęcie, rodzaje, identyfikacja; umiejętność posługiwania się dokumentem dla zaspokojenia własnych potrzeb.

2. Ośrodki infrastruktury informacyjnej kraju; ich zadania i klasyfikacja.

3. Nośniki i narzędzia informacji; definicje, klasyfikacja, egzemplifikacja.

Działanie biblioteki szkolnej w zakresie kształcenia ucznia jako użytkownika informacji jest wielokierunkowe i uzależnione od warunków organizacyjnych, w jakich biblioteka działa. Podstawę stanowi codzienna praca z czytelnikiem, udostępnianie zbiorów, poradnictwo, wyrabianie nawyku korzystania z aparatu informacyjnego.

Drugim nurtem działalności dydaktyczno-wychowawczej jest praca z grupami dzieci i młodzieży, mająca na celu zaktywizowanie uczniów słabszych lub ukierunkowanie zdolnych. Najczęściej praktykowaną w bibliotekach szkolnych jest praca z aktywnym czytelniczym czy bibliotecznym, mająca poza walorami wychowawczymi duże znaczenie w usprawnianiu organizacyjnym samej biblioteki.

Ten kierunek działalności biblioteki szkolnej może jednocześnie przygotowywać młodzież liceów ogólnokształcących do praktyk uczniowskich wprowadzonych do programu liceum w roku 1986.

Zarówno pierwsza jak i druga forma działalności biblioteki w zakresie kształcenia użytkownika informacji są skuteczne, ale wymagają wysokokwalifikowanego personelu bibliotecznego, który drogą pracy indywidualnej z uczniem zapoznaje go stopniowo z warsztatem informacyjnym, dokumentem oraz innymi (pozaszkolnymi) ośrodkami informacji. Niestety, warunki lokalowe, organizacja warsztatów informacyjnych w bibliotekach szkolnych, a także normy zatrudnienia nauczycieli-bibliotekarzy nie pozwalają, aby forma pracy indywidualnej z czytelnikiem była dominującą.

Obie formy więc, nie gwarantując pełnego przygotowania całej populacji szkolnej do korzystania z informacji, są realizowane obok metody podstawowej, jaką stanowią zajęcia biblioteczne z klasą.

Szkoła podstawowa

Nowe „Założenia programowo–organizacyjne kształcenia i wychowania w szkole podstawowej” oraz „Program pracy biblioteki szkolnej” włączają pracę nauczyciela–bibliotekarza ściślej niż dotychczas w proces dydaktyczno–wychowawczy szkoły.

Przed bibliotekarzem postawiono zadanie rozwijania kultury czytelniczej uczniów, tzn. zainteresowań i motywacji czytelniczych, techniki pracy z książką (dokumentem bibliotecznym), techniki i higieny pracy umysłowej. W „Programie pracy biblioteki szkolnej” sformułowano ogólne zadania dotyczące pracy pedagogicznej bibliotekarza, na realizację których poświęca się około 2/3 czasu pracy biblioteki.

Potrzeba zrównania poziomu edukacji czytelniczej i przygotowania młodzieży całego kraju do korzystania z informacji, jak również fakt, iż kultura czytelnicza stanowi nieodzowny element procesu samokształcenia, doprowadziły do tego, że obowiązkiem przysposobienia czytelniczego i informacyjnego objęto wszystkich uczniów szkoły podstawowej zgodnie z opracowanym programem.

„Przysposobienie czytelnicze i informacyjne” umieszczone zostało w planie nauczania szkoły podstawowej jako zajęcia obowiązkowe dla wszystkich uczniów. Powinny się one odbywać systematycznie, zgodnie z ustalonym na początku roku szkolnego harmonogramem.

Tab. 9

Przydział godzin lekcyjnych dla zagadnień „Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Szkoła podstawowa”.

Przysposobienie czytel- niczo–informacyjne (klasa)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
(obowiązkowa dla wszystkich uczniów liczba godzin	1	2	2	2	2	2	2	2
Razem: 15								

Źródło: Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Program szkoły podstawowej. Warszawa, WSiP, 1990

Główne treści kształcenia w tym zakresie, zatwierdzone do realizacji w szkole podstawowej przedstawia poniższa tabela.

Tab. 10

Hasła programowe i tematyka zajęć z „Przysposobienia czytelniczego i informacyjnego”. Szkoła podstawowa.

Klasa	Tematyka zajęć
I	Biblioteka i jej zbiory.
II	Czytelnia i czasopisma dla dzieci.

- | | |
|------|--|
| III | Charakterystyczne elementy budowy książki.
Katalog ilustrowany. |
| IV | Encyklopedie i słowniki jako wydawnictwa informacyjne.
Czasopismo jako źródło wiedzy i informacji. |
| V | Książka popularnonaukowa.
Katalogi biblioteczne. Katalog alfabetyczny.
Elementy opisu katalogowego. Katalog rzeczowy. |
| VI | Cele i zasady tworzenia kartotek bibliotecznych.
Wydawnictwa informacji bezpośredniej w bibliotece szkolnej.
Biblioteka domowa. |
| VII | Wydawnictwa informacji pośredniej.
Rodzaje dokumentów gromadzonych w bibliotece.
Poszukiwanie materiałów w zbiorach bibliotecznych na określony temat (zestawienia tematyczne).
Wyszukiwanie informacji na określony temat (sporządzanie krótkich notatek). |
| VIII | Warsztat samodzielnej pracy ucznia.
Wyszukiwanie informacji na określony temat.
Zestawienie bibliograficzne.
Dzieje książki.
Rola bibliotek w społeczeństwie. |

Źródło: Przeproszenie czytelnicze i informacyjne. Program szkoły podstawowej. Warszawa, WSiP, 1990.

Przedstawiony wyżej materiał nauczania obejmuje cztery działy:

1. wiadomości o dokumencie,
2. wiadomości o instytucjach gromadzących i udostępniających dokumenty,
3. wiadomości o nośnikach i narzędziach informacji,
4. wybrane zagadnienia techniki i higieny pracy umysłowej.

Program ma układ spiralny, co powinno sprzyjać utrwalaniu zdobytych wiadomości i umiejętności oraz ich pogłębianiu i poszerzaniu. Daje również możliwość wyrównania braków u poszczególnych uczniów.

Ze względu na to, że przeproszenie czytelnicze i informacyjne obejmuje oba cykle nauczania w szkole podstawowej (nauczanie początkowe i systematyczne) cele przeproszenia podzielono na poszczególne poziomy nauczania:

klasy I – III

- rozbudzenie u uczniów potrzeby czytania, gromadzenia książek, korzystania z biblioteki szkolnej i publicznej,
- ukazanie roli książki w życiu człowieka,
- wdrażanie do poszanowania książki,
- poznawanie przez uczniów charakterystycznych elementów książki i czasopism umożliwiających ich identyfikację oraz wyszukiwanie potrzebnych wiadomości,
- zapoznanie uczniów z zasadami korzystania z biblioteki.

klasy IV – VIII

- uświadomienie miejsca książki i czasopisma wśród innych środków masowego przekazu wiedzy i informacji,
- poznanie i zrozumienie przez uczniów miejsca bibliotek w systemie upowszechniania wiedzy i kultury,
- budzenie motywacji do nauki, samodzielnego zdobywania wiedzy przez ukazanie wartości źródeł informacji,
- wyposażenie uczniów w podstawowe wiadomości i umiejętności pracy z książką, czasopismem, wydawnictwem informacyjnym,

- poznanie zadań, zasad pracy oraz zasad korzystania z biblioteki,
- poznanie i zrozumienie przez uczniów celowości i zasad tworzenia oraz posługiwania się katalogiem, kartoteką zagadnieniową, księgozbiorem podręcznym biblioteki,
- zdobycie przez uczniów podstawowych umiejętności w zakresie tworzenia własnego warsztatu pracy umysłowej (zasad domowego gromadzenia księgozbioru, zakładania kartotek, przygotowania zestawień materiału na określony temat, teczek z wycinkami, robienia i porządkowania notatek).

Obowiązkowe zajęcia w bibliotece, prowadzone w obrębie przysposobienia czytelniczego i informacyjnego przez nauczyciela–bibliotekarza, nie stanowią nowego przedmiotu nauczania. Przekazywane w trakcie tych zajęć wiadomości mają stanowić podstawę do rozwijania umiejętności praktycznych na lekcjach poszczególnych przedmiotów, zwiększać samodzielność uczniów przy posługiwaniu się książką, czasopiśmem, wydawnictwami informacyjnymi oraz techniką biblioteczną, a w konsekwencji doprowadzić ucznia do ukształtowania kultury czytelniczej i informacyjnej.

Kształtować tę kulturę powinien nauczyciel–bibliotekarz oraz pozostali nauczyciele–wychowawcy w trakcie codziennej pracy dydaktyczno–wychowawczej, przy czym nauczyciele poszczególnych przedmiotów, zgodnie z programem nauczania danego przedmiotu uwzględniają na swych lekcjach elementy techniki pracy z książką i innymi dokumentami specyficznymi dla danej dyscypliny wiedzy. Wskazane jest, aby niektóre zajęcia tego typu odbywali w bibliotece szkolnej.

Program „Przysposobienia czytelniczego i informacyjnego” zaleca nauczycielowi–bibliotekarzowi stosowanie, przy realizacji treści, różnorodne formy i metody dydaktyczne:

- indywidualne (rozmowy, porady, instruktaż);
- grupowe – obowiązkowe i nieobowiązkowe (praca z aktywem bibliotecznym, kołem miłośników książki);
- masowe apele, konkursy, wystawy, wycieczki i inne).

W doborze odpowiednich metod i form dydaktycznych nauczyciel–bibliotekarz powinien kierować się zasadami: integracji wychowania i nauczania, systematyczności, stopniowania trudności, indywidualizacji.

Szczególnie duże znaczenie ma stosowanie zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w zajęciach bibliotecznych, uwzględniania ich potrzeb i zainteresowań. Uczeń powinien nabrać przekonania o wartości uzyskanej wiedzy i nabytych umiejętności oraz ich przydatności w konkretnych sytuacjach życiowych i szkolnych.

Niezbędne jest stosowanie zasady łączenia teorii z praktyką. Nauczyciel–bibliotekarz, przydzielając w czasie ćwiczeń zadania do wykonania indywidualnego bądź grupowego, powinien kierować się aktualnymi potrzebami i zainteresowaniami uczniów (np. zbieranie materiałów do wypracowań, referatów itp.). Efektywności wychowania i nauczania sprzyja w dużej mierze nauczanie sytuacyjne – prowadzenie zajęć w normalnych warunkach czytelnicy szkolnej, gdzie uczeń wykonuje czynności związane z użytkowaniem zbiorów korzystając z różnych źródeł i narzędzi informacji.

Na szczególną uwagę zasługuje zasada dydaktyczna wielostronnego nauczania – uczenia się, która ma właśnie szanse pełnej realizacji w bibliotece szkolnej. Zasada ta polega na takim organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego, aby uczeń mógł uczyć się przez:

- przyswajanie gotowych wiadomości (pogadanka, wykład, korzystanie z literatury popularnonaukowej, informatorów),
- odkrywanie nowych wiadomości w toku rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych oraz wnioskowanie na podstawie obserwacji (np. jak zbudować katalogi, jaki jest układ treści encyklopedii, bibliografii, co się składa na opis bibliograficzny, jak sprawnie gromadzić materiał potrzebny do napisania wypracowania, jaka jest droga poszukiwania informacji w bibliotece, jak opracować plan kwerendy bibliograficznej itp.),
- eksponowanie i przeżywanie wartości zawartych w treściach nauczania (znaczenie książki i jej piękno, wartość pracy samokształceniowej) przez stosowanie metod i środków sprzyjających przeżywaniu wzruszeń jak: pokaz pięknych książek, recytacja, odczytywanie fragmentów utworów literackich związanych z tematyką zajęć, przykład z życia wybitnych ludzi, filmy,
- działania praktyczne (ćwiczenia na zajęciach, powiązanie prac z konkretnymi potrzebami uczniów i bibliotek).

Program zajęć bibliotecznych realizowanych w bibliotece szkolnej jest w pewnym stopniu inspirowany przez program nauczania języka polskiego. Niestety, elementy informacji, rozumianej jako metoda nauczania, której znajomość i stosowanie ułatwia proces kształcenia i doskonalenia, występujące w programach nauczania także poza językiem polskim, są przez nauczycieli rzadko realizowane. Składa się na to wiele przyczyn, z których główną jest słabe przygotowanie w tym zakresie nauczycieli.

Tradycyjnie wiodącą rolę w tym zakresie ma język polski, w programie którego wydzielono w dziale „Kształcenie literackie i kulturalne” zagadnienie „Podstawy samokształcenia”.

Problematyka zawarta tam, wiążąca się z książką i czytelnikiem, obejmuje kilka równoległych ciągów tematycznych, które mają dać młodzieży opuszczającej szkołę podstawowy określony zasób wiadomości pozwalający na utrzymanie dalszego kontaktu z książką i korzystanie z zasobów biblioteczno-informacyjnych.

Program przewiduje:

Klasa IV. Książka i czasopismo jako źródło informacji o otaczającym świecie. Budowa zewnętrzna książki. Dane identyfikujące książkę. Historia jej powstania, droga od autora do odbiorcy. Gazety i czasopisma. Rodzaje czasopism ze względu na częstotliwość ich ukazywania się. Zbieranie informacji na temat prasy dziecięcej i codziennej (tytuły, miejsce wydania, częstotliwość, tematyka, stałe działy).

Klasa V. Budowa wewnętrzna książki na przykładzie podręcznika i innych rodzajów książek dostępnych młodzieży w tym wieku. Słowniki i encyklopedie jako podstawowe rodzaje wydawnictw informacyjnych. Budowa hasła słownikowego.

Klasa VI. Zasada budowy katalogu rzeczowego i kartotek zagadnieniowych. Skrócony opis bibliograficzny (według Polskiej Normy) wydawnictwa zwarte, jego fragmentu, czasopisma, artykułu w czasopiśmie. Podział czasopism ze względu

na tematykę i sposób opracowania treści – charakterystyka, przykłady, sposób korzystania z poszczególnych czasopism.

Klasa VII. Tworzenie warsztatu samodzielnej pracy ucznia: zasady organizacji księgozbioru domowego ucznia, gromadzenie materiału na zadany temat, samodzielne poszukiwanie materiałów bibliograficznych i ich zestawienie, notowanie materiału wybranego z różnych źródeł informacji, notowanie w formie planu, streszczenie, cytowanie, gromadzenie materiałów z czasopism w związku z określonym tematem. Biblioteka publiczna i jej zadania.

Klasa VIII. Tworzenie warsztatu samodzielnej pracy ucznia: doskonalenie organizacji i powiększanie księgozbioru domowego, samodzielne gromadzenie materiałów na określony temat – selekcja i grupowanie materiałów według określonych kryteriów (np. tematycznych, problemowych); prowadzenie i wykorzystywanie własnych notatek. Utrwalanie nawyków higieny i kultury czytania.

Z przedstawionego wyżej programu wynika, że elementy nauczania informacji mają być realizowane systematycznie od klasy IV. W pierwszych trzech latach szkoły podstawowej tematyka samokształceniowa wiąże się z głośnym czytaniem i odpowiadaniem, a służą temu książki i czasopisma specjalnie dla tego wieku przeznaczone.

Za realizację programu – działu „Podstawy samokształcenia” odpowiedzialny jest nauczyciel języka polskiego i nauczyciel-bibliotekarz. Ich wzajemna współpraca może przyczynić się do pełnej realizacji zawartych tam treści programowych.

Szkoła średnia (ogólnokształcąca i zawodowa)

W ślad za uchwałą Rady Ministrów nr 35 z 12 lutego 1971 r. w sprawie rozwoju informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej ukazało się Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 września 1971 r. w sprawie wytycznych programowych w zakresie przygotowania uczniów szkół średnich (ogólnokształcących i zawodowych) do korzystania z informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej.

Wytyczne programowe z roku 1971 w zakresie przygotowania uczniów szkół średnich do korzystania z informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej są kontynuacją zawartych w „Podstawach samokształcenia” ze szkoły podstawowej.

Zgodnie z nimi zadania dydaktyczne wiążące się z problematyką informacji powinny być włączone do programu nauczania języka polskiego, jako przedmiotu wiodącego w zakresie metod i form pracy z książką.

Program nauczania języka polskiego w szkołach średnich ma na celu:

- kształcenie sprawności językowej, umiejętności jasnego, poprawnego i estetycznego wypowiadania się w mowie i piśmie, rozwijania wrażliwości na piękno języka, poznanie wybranych utworów pisarzy polskich i obcych w powiązaniu z dziejami literatury, kształtowanie umiejętności analizy i interpretacji utworu literackiego oraz rozwijanie wrażliwości na ideowe i artystyczne wartości literatury,

- zaznajamianie z zasobami środków gramatycznych, leksykalnych i stylistycznych; z rozwojem polskiego języka literackiego, z jego rolą w społecznym i kulturalnym życiu narodu,

– przygotowanie do umiejętnego korzystania z powszechnie dostępnych środków przekazu wiedzy i kultury oraz z różnych źródeł informacji.

Przygotowanie do samokształcenia w szkołach średnich jest realizowane w dziale „Współczesne życie literackie i kulturalne”. Pozostawia on nauczycielowi dużą swobodę w doborze tekstów i sposobów ich opracowania, w zależności od profilu klasy, typu szkoły oraz w zależności od warunków pracy i potrzeb uczącej się młodzieży.

Założenia programowe tego działu, w poszczególnych klasach, obejmują lekturę najnowszych utworów literackich, artykułów z czasopism społeczno-kulturalnych, omawianie współczesnych dzieł sztuki, przedstawień teatralnych, filmów, audycji radiowych i telewizyjnych oraz informacje o aktualnych wydarzeniach literackich i kulturalnych.

Elementy problematyki kultury czytelniczej i informacyjnej zawarte są także w dziele „Nauka o języku – ćwiczenia pomocnicze”. Program ten przewiduje w klasie I ćwiczenia w posługiwaniu się słownikami: ortograficznym, poprawnej polszczyzny i wyrazów obcych; w klasie II – słownikami: etymologicznym, wyrazów bliskoznacznych i frazeologicznym; w klasie III – słownikami wyrazów bliskoznacznych i frazeologicznym; w klasie IV uczniowie powinni posiadać niezbędne umiejętności w sprawnym posługiwaniu się wszelkimi źródłami informacji związanymi z problematyką leksykograficzną.

Omówione wyżej treści programowe nie wyczerpują w pełni aktualnego do dzisiaj „Zarządzenia Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 września 1971 r. w sprawie wytycznych programowych w zakresie przygotowania uczniów szkół średnich (ogólnokształcących i zawodowych) do korzystania z informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej”, mimo uchylecia Uchwały R.M nr 35 w roku 1990. Tematyka zajęć przedstawiona w „Zarządzeniu” jest bowiem o wiele szersza od uwzględnionej w programie języka polskiego.

W klasie I szkoły średniej (liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego) uczniowie winni poznać różne rodzaje źródeł informacji naukowej, zaznajomić się z głównymi zadaniami informacji naukowej (gromadzenie, selekcja i opracowanie dokumentów, sposoby przekazywania informacji, upowszechnianie osiągnięć nauki, techniki), umieć wyszukiwać informacje w zbiorach bibliotecznych, ze szczególnym uwzględnieniem encyklopedii, słowników rzeczowych i językowych i innych wydawnictw informacyjnych.

W klasie II treści przysposobienia czytelniczego i informacyjnego skupiają się wokół poznania przez uczniów sposobów wyszukiwania informacji, z wykorzystaniem katalogów alfabetycznych i rzeczowych oraz tematycznych kartotek zagadnieniowych.

„Zarządzenie” przewiduje, że w klasie III szkoły średniej można uczniom prezentować wydawnictwa bibliograficzne (ogólne i specjalne) z jednoczesnym przeprowadzaniem ćwiczeń w zakresie konkretnych kwerend bibliograficznych oraz sporządzania zestawień bibliograficznych opartych na elementach skróconego opisu bibliograficznego (według zasad podanych w Polskiej Normie).

Klasa IV (i V w wypadku technikum) to zapoznanie młodzieży z działalnością służb informacyjnych, bibliotek różnego typu oraz z głównymi założeniami or-

ganizacyjnymi informacjami naukowej, technicznej i ekonomicznej w Polsce. W czasie nauki w szkole średniej należy, według „Zarządzenia” zwrócić szczególną uwagę na samodzielną pracę uczniów w zakresie poszukiwań bibliograficznych, z podkreśleniem potrzeby korzystania z ogólnych wydawnictw informacyjnych, z katalogów, kartotek a także z opracowań o charakterze monograficznym.

Elementy informacji powinni wprowadzać także nauczyciele innych przedmiotów nauczania – ogólnokształcących i zawodowych. Nauczyciele przedmiotów ścisłych winni zwrócić uwagę m.in. na problemy terminologii, oznaczeń symbolicznych i klasyfikacji; nauczyciele języków obcych – na informowanie o problemach transliteracji i tłumaczeń; nauczyciele przedmiotów zawodowych winni wprowadzić podstawowe wiadomości dotyczące norm, patentów, literatury firmowej, dokumentów pochodnych wytwarzanych przez ośrodki informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej oraz literatury fachowej.

Zaleca się nauczycielom poszczególnych przedmiotów nauczania, zwłaszcza nauczycielom prowadzącym zajęcia w grupach fakultatywnych w liceach ogólnokształcących oraz nauczycielom przedmiotów specjalistycznych w szkołach zawodowych aby wdrażali uczniów do korzystania z prasy, literatury popularnonaukowej i fachowej, do umiejętności selekcji i wyboru najistotniejszego materiału, do wykorzystywania wiadomości i umiejętności z informacji i dokumentacji w codziennej pracy i w szkole. Szkoła średnia winna kształtować u uczniów potrzebę korzystania z informacji po opuszczeniu szkoły – w zakładzie pracy i w szkole wyższej.

Absolwent szkoły średniej powinien posiadać praktyczną znajomość sposobów wyszukiwania i selekcji materiałów, umiejętność sprawnego korzystania z bibliotecznego aparatu informacyjno-bibliograficznego oraz ogólne wiadomości o założeniach organizacyjnych i działalności systemów informacji.

Bazą do przeprowadzenia zajęć w zakresie przysposobienia uczniów do korzystania z informacji jest prawidłowo zorganizowana biblioteka szkolna, szczególnie jej warsztat bibliograficzno-informacyjny. W razie braku odpowiednio wyposażonej biblioteki w szkole „Zarządzenie” zaleca nawiązanie współpracy z biblioteką publiczną (licea ogólnokształcące) lub biblioteką fachową i ośrodkiem informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej (technika i licea zawodowe).

Podobnie, jak w przypadku szkoły podstawowej, szkoły średnie zostały objęte od roku szkolnego 1986/87, obligatoryjnym programem „Przysposobienie czytelnice i informacyjne”. Do tego czasu bibliotekarze, zarówno w szkolnictwie podstawowym jak i w średnim, przeprowadzili tego typu zajęcia z klasą mimo braku obligatoryjnego zarządzenia. Jak podaje „Raport o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania” w roku szkolnym 1977/78 tzw. lekcjami bibliotecznymi objętych było około 70% uczniów wszystkich szkół w Polsce.

Wydanie przez resort oświaty i wychowania programu „Przysposobienie czytelnice i informacyjne” dla szkół podstawowych i średnich jest logicznym następstwem prac skupionych w latach 1980–1982 wokół projektu systemu biblioteczno-informacyjnego dla resortu oświaty i wychowania oraz programu pracy biblioteki w szkole.

Celem przysposobienia czytelniczego i informacyjnego w szkole średniej jest zdobycie przez uczniów określonego zasobu wiedzy i umiejętności umożliwiających trafny i sprawny dobór oraz efektywne, twórcze wykorzystanie dokumentów bibliotecznych. Cele kształcenia i wychowania omawianego programu zakładają poznanie przez ucznia szkoły średniej warsztatu informacyjnego biblioteki, zasad organizacji i metod pracy umysłowej opartej na dokumentach bibliotecznych, zadań oraz typów bibliotek i ośrodków informacji. Program ma na celu kształcenie umiejętności:

- posługiwania się książką i innymi źródłami informacji,
- gromadzenia i doboru materiałów na określony temat,
- przygotowania spisu bibliograficznego,
- czytania i opracowania materiałów, sporządzania opisów bibliograficznych z adnotacjami treściowymi,
- tworzenia własnego warsztatu pracy samokształceniowej.

Program „Przysposobienie czytelnicze i informacyjne” składa się z trzech części: w części I omówiono cele kształcenia i wychowania, określono wiadomości i umiejętności, jakie powinien zdobyć uczeń w wyniku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela bibliotekarza; w części II zawarte są treści, wokół których ma się skupiać działalność pedagogiczna biblioteki szkolnej w zakresie przysposobienia czytelniczego-informacyjnego; część III zawiera zagadnienia dotyczące realizacji programu, omawia układ treści, zasady doboru metod oraz form kształcenia i wychowania, podaje przydział godzin dla poszczególnych klas, literaturę dla ucznia i nauczyciela oraz przykładowe scenariusze zajęć.

Podana w programie tematyka zajęć skupia się wokół zagadnień: bibliotek (typów, zadań, warsztatu informacyjno-bibliograficznego, miejsca wśród innych ogniw systemu informacyjnego w Polsce), ich użytkowników, dokumentów gromadzonych w bibliotekach, organizacji warsztatu pracy samokształceniowej ucznia oraz techniki pracy umysłowej opartej na dokumencie bibliotecznym.

Tab. 11

Hasła programowe i tematyka zajęć z „Przysposobienia czytelniczego i informacyjnego”. Szkoła średnia.

Klasa	Tematyka zajęć
I	Typologia, funkcje bibliotek Warsztat informacyjno-bibliograficzny Technika pracy umysłowej
II	Identyfikacja różnego typu dokumentów Aparat naukowy książki Sporządzanie spisów bibliograficznych związanych z nauką szkolną
III	Wydawnictwa bibliograficzne Bibliografia narodowa. Bibliografia ogólna i specjalna Sieć biblioteczna w Polsce
IV (i V)	Organizacja działalności informacyjnej w Polsce Tworzenie własnego warsztatu samokształceniowego pod kątem przygotowania do matury, studiów wyższych i przyszłej pracy zawodowej

Źródło: Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Program liceum ogólnokształcącego: liceum zawodowego i technikum. Warszawa, WSiP, 1984.

Hasła zawarte w programie stanowią pewien zarys problematyki, wokół której winien skupić się proces dydaktyczno-wychowawczy. Dalsze zabiegi, takie jak, uszczegółowienie celów, treści, określanie organizacji i form zajęć należą do nauczyciela bibliotekarza. Może (i powinien) on modyfikować tematy, realizować je w nieco innej kolejności niż to ustala program. Dokonując zmian powinien kierować się potrzebami i zainteresowaniami uczniów oraz ustaleniami całego personelu pedagogicznego szkoły.

Przekazywane w trakcie przysposobienia czytelniczego i informacyjnego treści mają charakter ogólny. Są one podstawą do rozwijania, w obrębie poszczególnych przedmiotów, umiejętności praktycznych specyficznych dla danej dziedziny wiedzy. W programie podkreślono więc multidyscyplinarny charakter tych zajęć służących całemu procesowi dydaktyczno-wychowawczemu szkoły.

Wskazane jest, aby zajęcia przysposobienia czytelniczego i informacyjnego odbywały się w bibliotece szkolnej lub też w innych polskich bibliotekach (publicznych, pedagogicznych, fachowych).

„Przysposobienie czytelnicze i informacyjne” powinno być umieszczone w planie szkoły, jako zajęcia obowiązkowe dla wszystkich uczniów. Realizując niektóre tematy nauczyciel – bibliotekarz ma prawo zapewnić sobie pomoc i współpracę innych nauczycieli a także specjalistów z innych bibliotek i ośrodków informacji.

Szkoła zawodowa

Program „Przysposobienie czytelnicze i informacyjne” dla zasadniczej szkoły zawodowej jest kontynuacją przysposobienia czytelniczego i informacyjnego realizowanego w szkole podstawowej. Powinien służyć utrwalaniu i pogłębianiu zdobytych już wiadomości i umiejętności, stworzyć możliwość wyrównania braków i różnic w tym zakresie.

Zgodnie z założeniami programowo-organizacyjnymi nauczania i wychowania w zasadniczych szkołach zawodowych, obowiązkowym przysposobieniem czytelniczym i informacyjnym objęto całą młodzież. Prowadzone przez nauczyciela-bibliotekarza, nie stanowi nowego przedmiotu nauczania, lecz spełnia funkcję służebną w stosunku do całego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wiadomości i umiejętności nabywane przez uczniów w toku realizacji tego programu mają służyć podniesieniu ich sprawności, aktywności i samodzielności w posługiwaniu się dokumentem bibliotecznym oraz warsztatem informacyjnym biblioteki w kształtowaniu odpowiednich motywacji czytelniczych i samokształceniowych oraz tworze postawy w pracy zawodowej.

Szczególne role w tym zakresie przypada bibliotece szkolnej, której podstawowym zadaniem w procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowanym w zasadniczej szkole zawodowej jest rozwijanie kultury czytelniczej oraz przygotowanie uczniów do korzystania z innych bibliotek fachowych oraz zakładowych i branżowych ośrodków informacji.

Program przysposobienia czytelniczego i informacyjnego składa się z trzech części. W pierwszej omówiono cele kształcenia i wychowania, określono wiadomości i umiejętności, jakie powinien zdobyć uczeń podczas zajęć prowadzonych przez

nauczyciela–bibliotekarza. W części drugiej zawarte są treści, wokół których ma się skupiać działalność pedagogiczna biblioteki zasadniczej szkoły zawodowej w zakresie przysposobienia czytelniczego i informacyjnego. Część trzecia poświęcona jest zagadnieniom realizacji programu, omawia układ treści, zasady doboru metod oraz form kształcenia i wychowania, podaje przydział godzin dla poszczególnych klas oraz wybraną literaturę dla ucznia i nauczyciela.

Prezentowane w programie zagadnienia skupiają się wokół następujących tematów:

- biblioteka szkolna, jej zbiory, warsztat informacyjny, inne środki informacji ze szczególnym uwzględnieniem zakładowych i branżowych;
- zasady organizacji pracy umysłowej i samokształceniowej ucznia szkoły zawodowej (uwzględniając literaturę firmową i fachową);
- tworzenie własnego warsztatu pracy umysłowej;
- zbieranie i porządkowanie materiałów.

Osiąganie zamierzonych w programie efektów kształcenia i wychowania wymaga przy doborze metod, form i środków kierowania się odpowiednimi zasadami dydaktycznymi. Nauczyciel–bibliotekarz powinien przykładać szczególną wagę do świadomego i aktywnego udziału uczniów w zajęciach przez stwarzanie sytuacji motywujących do podjęcia określonych tematów oraz mobilizowania uczniów do współdziałania przy rozwiązywaniu problemów, formułowaniu wniosków i uzasadnień.

Istotne znaczenie dla efektów nauczania mieć będzie indywidualny instruktaż, pomoc przy doborze literatury uzupełniającej oraz przydział zajęć do wykonania, uwzględniający konkretne zainteresowania i potrzeby młodzieży związane z nauką i przyszłą pracą zawodową. Program przewiduje po 2 godziny zajęć rocznie od klasy I do III.

Przy omawianiu zagadnienia kształcenia użytkownika informacji na terenie szkoły nie można pominąć umiejętności nauczycieli w tym zakresie. Żadne działanie biblioteki szkolnej nie da pożądaných rezultatów, jeżeli nie będzie inspirowane i utrwalane w systematycznym egzekwowaniu u uczniów umiejętności zdobywania informacji przez nauczycieli wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole. Nauczanie informacji w szkołach w formie tzw. zajęć (lekcji) bibliotecznych, a więc traktowanie tych problemów jako osobnego przedmiotu nauczania jest po prostu jeszcze jednym elementem wiedzy szkolnej, którą trzeba zapamiętać. Niestety, w warunkach polskiej oświaty, w której dominuje system klasowo–lekcyjny, nie ma obecnie możliwości większej indywidualizacji nauczania. Stąd tylko lekcyjne formy uczenia korzystania z informacji mogą sprawić, że cała populacja uczniów zapozna się z treściami „informacyjnymi” ujętymi w obowiązkowych programach nauczania. Osobnym problemem natomiast jest efektywność zajęć z przysposobienia czytelniczego–informacyjnego. Specjaliści zajmujący się zagadnieniem kształcenia uczniów jako użytkowników informacji zgodni są co do tego, że umiejętność metodycznego wyszukiwania, wyboru i wykorzystania informacji powinna stać się podstawą nowoczesnego nauczania – uczenia się.

Kształcenie uczniów w użytkownictwie informacji wymaga przede wszystkim odpowiedniego zmodyfikowania kształcenia nauczycieli w tym zakresie. Perspek-

tywa szerszego stosowania w szkolnictwie wszystkich stopni, według współczesnych opinii pedagogów i bibliotekarzy indywidualnych systemów nauczania zależeć będzie m.in. od przekształceń i zmian w programach kształcenia nauczycieli i bibliotekarzy. Aby stać się konsultantami i doradcami ludzi uczących się, nie mogą oni ustawać w samokształceniu. Tezy te potwierdzają m.in. wyniki badań przeprowadzonych w latach siedemdziesiątych w ZSRR. W wielu szkołach Republiki Rosyjskiej program „Podstaw wiadomości biblioteczno-bibliograficznych” nie jest realizowany z powodu nieumiejętności nauczycieli. Specjaliści radzieccy przyczyny niepowodzenia tej działalności widzą ponadto w konserwatywnym sposobie myślenia nauczycieli-bibliotekarzy oraz preferowaniu tradycyjnych metod dydaktycznych. Podobnie w Czechosłowacji, powodzenie koncepcji kształcenia uczniów jako użytkowników informacji uzależnione jest głównie od modernizacji tradycyjnych metod nauczania i zmian w sferze myślenia nauczycieli.

W Wielkiej Brytanii na omawiany problem zwrócono szczególną uwagę w związku z wprowadzeniem do szkół w ostatnich latach indywidualnych metod kształcenia. Na tym tle w sposób niepokojący pojawiły się braki uczniów w zakresie umiejętności samodzielnego wykorzystywania nagromadzonych zasobów wiedzy. W latach 1977–78 przeprowadzono w Wielkiej Brytanii kompleksowe badania w celu poznania praktycznej realizacji kształcenia uczniów jako użytkowników informacji w systemie szkolnym. Wyniki badań wykazały, że szkolenie uczniów w omawianym kierunku odbywa się przede wszystkim w bibliotece szkolnej i niemal zawsze w oderwaniu od programu nauczania i potrzeb wynikających z programu dydaktycznego szkoły. Badania unaocniły ponadto brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami w zakresie problematyki informacji. Zwrócono uwagę na fakt, że informacja w szkołach angielskich jest traktowana w oderwaniu od treści nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Zmiany w dydaktyce w szkołach amerykańskich w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, unifikacja programów działania bibliotek szkolnych przyczyniły się do tego, że w programach kształcenia uczniów jako użytkowników informacji dostrzega się daleko posuniętą integrację elementów informacji z ogólnym programem nauczania. Mimo, iż uczniowie są przygotowani do korzystania z informacji zarówno tej tradycyjnej, jak i zautomatyzowanej bardzo często nie potrafią zebrać samodzielnie materiałów na określony temat. Skłania to do refleksji nad rzeczywistym wpływem przysposobienia informacyjnego uczniów na ich umiejętności w zakresie samodzielnego wyszukiwania, selekcji i wykorzystywania informacji.

Widoczne zainteresowanie problemem kształcenia uczniów jako użytkowników informacji przypada w Polsce, podobnie jak w innych krajach, na lata siedemdziesiąte, a zwłaszcza na drugą ich połowę. Przyczyną intensyfikacji badań w tym zakresie były prace nad modernizacją systemu oświaty w Polsce. Prace W. Goriszowskiego, J. Andrzejewskiej, W. Puśleckiego, Z. Matulki (zob. Bibliografia) poruszały problem niskiej efektywności kształcenia uczniów jako użytkowników informacji oraz niski poziom „kultury informacyjnej” u nauczycieli. Dużo miejsca problematyce nieodpowiedniego przygotowania nauczycieli w zakresie bibliografii, a więc w zakresie podstawy wszelkiej działalności informacyjnej, poświęcono na Trzeciej Ogólnokrajowej Naradzie Bibliografów w Warszawie w 1978 r. Wnioski

wypływające z omówionego stanu badań winny być podstawą do wprowadzenia zmian w zakresie treści a zwłaszcza metod kształcenia przyszłych nauczycieli.

Biblioteki pedagogiczne wspomagające proces kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli mają do spełnienia w tym zakresie funkcję podstawową, tak jak biblioteki szkolne w stosunku do uczniów.

Tab. 12

Przydział godzin lekcyjnych dla zagadnień „Przysposobienie czytelnicze i informacyjne”. Szkoła średnia.

Liceum ogólnokształcące i zawodowe (4-letnie)	klasa I 3 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	II 3 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	III 3 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	IV 3 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	V –
Technikum zawodowe (5-letnie)	2 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	2 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	2 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	3 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	3 godziny (w tym 1 ćwiczeń)
Technikum zawodowe na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej (5-letniej)	2 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	2 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	2 godziny (w tym 1 ćwiczeń)	–	–

Źródło: Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Warszawa, WSiP, 1984

C z ę ś ć III

Biblioteki szkolne jako ośrodki informacji pedagogicznej

Rozdział 1. Informacja pedagogiczna

Zakres, użytkownicy

Kierunki organizacji w świecie

1.1. Pojęcie informacji pedagogicznej

Zakres, użytkownicy

Dokonujące się w zdecydowanej większości krajów przemiany edukacyjne (strukturalne, programowe, edukacyjne), idee reform oświatowych, propagowane wizje nowego stylu kształcenia (antycypującego), dydaktyki „generatywnej”, powodują, że coraz większego znaczenia nabierają informacje dotyczące wyników osiągnięć nauk pedagogicznych, wprowadzanych nowych technologii kształcenia, doświadczeń praktycznych. Wymiana tych informacji, zwłaszcza na szczeblu międzynarodowym (np. Europejski System Informacji Oświatowej – EUDISED) jest już na Zachodzie normą. Przybliżanie problemów i osiągnięć światowych, posiadanie wyczerpujących informacji o zmianach dokonujących się w kraju i za granicą w dziedzinie edukacji staje się warunkiem planowania prac naukowo-badawczych w dziedzinie oświaty i wychowania, doskonalenie nauczycieli.

Informacja pedagogiczna (tak jak informacja chemiczna, biologiczna czy medyczna) jest pojęciem gatunkowym w stosunku do pojęcia wyższego rzędu – „informacji naukowej” czyli:

- a) informacji o osiągnięciach nauki;
- b) informacji przeznaczanej dla pracowników naukowych;
- c) informacji opracowanej metodą naukową;
- d) dziedziny wiedzy obejmującej całokształt zagadnień teoretycznych i praktycznych związanych z działalnością informacyjną.

W „Słowniku pedagogicznym” W. Okonia (Warszawa 1975) czytamy: „Informacja pedagogiczna – zbieranie, selekcja i udostępnianie danych o oświacie, wychowaniu i naukach pedagogicznych [...]”. W publikacji tej znajduje się ponadto hasło „Dokumentacja pedagogiczna” z objaśnieniem: „gromadzenie, opracowywa-

nie i rozpowszechnianie dokumentów dotyczących oświaty i wychowania w danym kraju i innych krajach. Dokumentami tymi mogą być książki, czasopisma pedagogiczne, programy i podręczniki szkolne, zestawy środków dydaktycznych, ustawy dotyczące ustroju szkolnego, zarządzenia władz oświatowych, wzory budownictwa szkolnego i inne”.

Na międzynarodowej konferencji oświatowej w Genewie w roku 1977 informację pedagogiczną określono jako „tworzenie i rozpowszechnianie pojęć, faktów, opinii etc., wiążących się z udoskonalaniem oświaty (tzn. jej organizacji, struktury, środków, metod i ogólnego rozwoju) na szczeblu krajowym, regionalnym i międzynarodowym.

Przytoczone definicje nie wykazują sprzeczności między sobą, wzajemnie się uzupełniają i dopiero traktowane łącznie dają w miarę wyraźny zakres pojęcia „informacji pedagogicznej”, czyli informacji naukowej w zakresie pedagogiki, przeznaczonej dla wszystkich, którzy interesują się pedagogiką jako nauką i działalnością praktyczną.

Tak więc używając, w dalszych rozważaniach terminu „informacja pedagogiczna” będę rozumiał pod tym pojęciem:

- A) informację pedagogiczną (jako stan) czyli odmianę informacji naukowej o osiągnięciach pedagogiki, tworzonej dla potrzeb pedagogiki, przeznaczoną dla pedagogów – naukowców, nauczycieli, uczniów, studentów, personelu administracyjnego a także rodziców, o zasięgu zarówno krajowym jak i międzynarodowym,
- B) informację pedagogiczną (jako czynność) polegającą na gromadzeniu, opracowywaniu i rozpowszechnianiu wszelkiego rodzaju dokumentów, których treść dotyczy nauk pedagogicznych, praktyki oświatowo-wychowawczej oraz nauk współpracujących z pedagogiką,
- C) informację pedagogiczną (jako dyscyplinę) będącą dziedziną wiedzy, która obejmuje całokształt zagadnień teoretycznych i praktycznych związanych z działalnością informacyjną w zakresie pedagogiki.

Przedmiotem informacji pedagogicznej pod względem formalnym są wszystkie znane formy dokumentów pierwotnych, wtórnych i pochodnych, które są gromadzone, opracowywane i upowszechniane przez placówki informacji pedagogicznej. Przedmiotem informacji pedagogicznej pod względem treściowym są wszystkie zagadnienia, którymi zajmuje się pedagogika i po części nauki współpracujące z nią.

Powszechne zainteresowanie społeczeństwa sprawami edukacji sprawiły, że informacja o niej jest poszukiwana przez niemal wszystkich. Zapotrzebowania informacyjne poszczególnych grup odbiorców są oczywiście bardzo różne: od informacji dotyczących postępowania z dziećmi w rodzinie po wyspecjalizowane informacje faktograficzne potrzebne przy prowadzonych badaniach naukowych. W literaturze na temat badań nad użytkownikami informacji pedagogicznej podaje się najczęściej taką ich kategoryzację:

- a) pracownicy naukowcy;
- b) personel administracyjny;
- c) nauczyciele;
- d) uczniowie;

- e) studenci;
- f) masowy odbiorca, ze szczególnym uwzględnieniem rodziców.

Pracownicy naukowcy działający na polu pedagogiki poszukują informacji specjalistycznych potrzebnych bezpośrednio w pracach badawczych, a także bieżącej informacji orientującej w pokrewnych dziedzinach wiedzy. Mają oni w większości przypadków konkretne, dokładnie sprecyzowane żądania. Jakkolwiek pracownicy naukowcy są ważną grupą użytkowników to dla informacji pedagogicznej najbardziej reprezentatywni są nauczyciele oraz uczniowie. Dla nich to działa w Polsce sieć bibliotek pedagogicznych i bibliotek szkolnych, największa sieć biblioteczna w naszym kraju.

Działalność informacyjna w oświacie jest wyznaczana przede wszystkim charakterem systemu oświatowego, który nie jest organizacją stabilną, zamkniętą lecz organizacją otwartą, związaną (sprzężoną) ze środowiskiem, zmieniającą się. Dlatego też tak wielka ilość informacji w dziedzinie pedagogiki dotyczy zagadnień adaptacji, a więc zmiany, rozwoju, perspektywy. Jest to jeden z wyznaczników działalności informacyjnej w oświacie.

Innym jest proces różnicowania się (komplikowania) instytucji pedagogicznych jak i stosowanych przez nie praktyk. Mam tu na myśli różne typy i poziomy szkół, zróżnicowane formy i metody nauczania (nauczanie problemowe, audiowizualne, multimedialne etc.).

Kolejnym wyznacznikiem działalności informacyjnej w oświacie są zmiany w strukturze i administracji oświaty (jak np. ostatnio w Polsce), co powoduje konieczność zapewnienia informacji w zakresie administrowania, kierowania, zarządzania oświatą.

Efektom wspomnianych wyżej tendencji jest współistnienie najmniej dwóch „podgrup”, „podsystemów” informacji pedagogicznej, które pełnią jednak odmienne funkcje, mają różne przeznaczenie, które zaspokajają potrzeby informacyjne specyficznych kategorii odbiorców. Możemy więc wyróżnić:

1. podsystem informacyjny praktyki pedagogicznej,
2. podsystem „adaptacji i rozwoju” czyli doskonalenia szkolnictwa, dostosowywania go do zmian w otoczeniu, środowisku obecnie i w przewidywanej przyszłości. Jest to podsystem dla potrzeb teorii.

Podział ten ma podstawowe znaczenie dla zakresu informacji pedagogicznej i jednocześnie określa grupy odbiorców tej informacji.

Podsystem informacyjny praktyki pedagogicznej

Z tym podsystemem mamy do czynienia przede wszystkim w szkole, a także i w innych placówkach systemu oświatowego (szkoły wyższe, placówki nauczania dorosłych, placówki kształcenia równoległego). Podstawowe procesy informacyjne tego podsystemu zachodzą na dwóch poziomach:

nauczyciel – nauczanie
uczeń – uczenie się.

Informacja u tej grupy ma bowiem dwóch podstawowych odbiorców: ucznia i nauczyciela.

Nauczyciel – nauczanie – to proces przekazywania informacji, celowo i starannie dobranych, z różnych dyscyplin naukowych (przedmiotów nauczania). Praca nauczyciela wymaga odpowiedniej bazy informacyjnej, nauczyciel winien wiedzieć kogo i po co uczy, znać program nauczania (a one permanentnie będą się zmieniać), znać źródła informacyjne (bezpośrednie i pośrednie), znać formy metody i środki dydaktyczne – nie zapominając o znawstwie czyli po prostu o fachowej wiedzy.

Potrzeby informacyjne nauczycieli są zróżnicowane, w zależności od pełnionych przez nauczyciela zadań (kierownik pracowni, opiekun koła zainteresowań, etc.), kompetencji fachowych (około 150.000 nauczycieli w Polsce nie ma pełnych kwalifikacji zawodowych), rodzaju wykształcenia, typu realizowanego przedmiotu nauczania, stosowanych metod i form nauczania. Inne są potrzeby informacyjne nauczyciela, który jest w toku przygotowywania się do zawodu, inne w czasie wykonywania zawodu a jeszcze inne w trakcie doskonalenia. Odrębna kategoria potrzeb dotyczy nauczycieli, którzy zajmują się pracą twórczą (ruch nowatorstwa pedagogicznego) lub naukową.

Relacja uczeń – uczenie się jest procesem odbierania wiadomości przez uczniów i przyswajania ich sobie (przetwarzania) stanowiąc rozległe zagadnienie z pogranicza dydaktyki, psychologii, informacji naukowej, teorii komunikacji, cybernetyki.

Odbiorcami informacji grupy praktyki pedagogicznej są kandydaci do zawodu nauczyciela, nauczyciele, uczniowie, administracja szkolna, zarządzający oświatą a także rodzice. Ta ostatnia grupa odbiorców wymaga dodatkowych wyjaśnień. Potrzeby informacyjne rodziców są bardziej zróżnicowane niż u nauczycieli. Decydują o tym takie elementy wykształcenia jak: poziom wykształcenia, środowisko z jakiego się wywodzą, rodzaj szkoły, uznawane potrzeby lub odczuwane, snobizmy naukowe w stosunku do własnych dzieci, moda na pewne umiejętności. Nie bez znaczenia dla działalności informacyjnej w stosunku do rodziców będzie jak sądzę, zwiększający się udział tej grupy społecznej w życiu polskiej szkoły coraz bardziej społecznej, usamorzadowianej. Nie można tego zjawiska lekceważyć w działalności informacyjnej biblioteki.

W podsystem informacyjny praktyki pedagogicznej włączyłem także informację służącą zarządzaniu i kierowaniu szkolnictwem typu „Menagement information system”. Jest to grupa informacji związana z kierowaniem i zarządzaniem oświatą, na różnych szczeblach (regionalnym, krajowym) systemu zarządzania. Ten podsystem informacyjny jest uzależniony od typu szkolnictwa (a będzie się on w Polsce różnicował), od stopnia autonomii szkoły, od relacji między centralizmem a decentralizmem w zarządzaniu oświatą, od tego na ile szkoła będzie określana przez społeczność, na ile uwolni się od dominacji administracji centralnej. Podsystemu tego nie można ograniczać tylko do informacji legislacyjnej, tak dominującej w dotychczasowej praktyce szkolnej. Na marginesie przytoczę interesującą informację, że w latach 1945–75 resort oświaty wydał ponad 6000 różnego rodzaju zarządzeń, instrukcji, wytycznych, a Komisja Edukacji Narodowej, w ciągu 20 lat istnienia, wydała tylko 52 akty prawne, w większości znane do dzisiaj.

Podsystem informacyjny teorii pedagogicznej („adaptacji i rozwoju”)

Każdy system oświatowy aby mógł się pomyślnie identyfikować z zachodzącymi zmianami, aby mógł rozwiązywać swoje problemy przystosowawcze i rozwojowe powinien dysponować takim odrębnym podsystemem informacyjnym. Podsystem taki winien wskazywać, gromadzić, udostępniać informacje z zakresu dysfunkcji na styku szkoła – środowisko, głównie takich jak: niska efektywność nauczania, nierealizowanie celów kształcenia, rozbieżności między faktycznym a pożądanym funkcjonowaniem oświaty. Ta grupa informacji pozwoli na wprowadzanie zmian, innowacji do szkolnictwa. Aby te rozbieżności mogły być dostrzeżone, aby można było podjąć właściwe decyzje konieczny jest dopływ odpowiednich informacji, w odpowiednim czasie, do odpowiednich źródeł. W otwartym i dynamicznym systemie oświatowym rozbieżności między stanem faktycznym a pożądanym wyłaniają się ustawicznie i w odniesieniu do coraz bardziej zróżnicowanego zbioru problemów.

Ta grupa informacji służy także praktyce pedagogicznej, chociaż nastawiona na mechanizmy i struktury przystosowawcze współczesnej oświaty, na zjawiska, tendencje i procesy zachodzące w otoczeniu, ma orientację zewnętrzną (a nie wewnętrzną) i interesuje głównie teoretyków, badaczy oświaty, twórców, innowatorów, polityków oświatowych.

1.2. Kierunki rozwoju informacji pedagogicznej w świecie

Wśród istniejących systemów informacji pedagogicznej w świecie można wyróżnić ich kilka modeli organizacyjnych.

Jednym z nich jest model, w którym informacja pedagogiczna jest traktowana jako komponent systemu informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej (lub organizacyjnej) danego kraju. Taki model, z uwzględnieniem różnic organizacyjnych, poziomu infrastruktury informacyjnej, przyjęły państwa Europy wschodniej oraz niektóre inne jak Dania czy Austria. W poszczególnych krajach wyznaczono jednostki centralne zobowiązane do koordynacji prac w zakresie informacji pedagogicznej. Na Węgrzech organem takim (od 1958 r.) jest Centralna Biblioteka i Muzeum Nauk Pedagogicznych, w Rumunii przy Państwowym Ośrodku Informacji i Dokumentacji działa Biuro Informacji i Dokumentacji Oświatowej (od 1974). Ośrodki informacji pedagogicznej na szczeblu centralnym są także w Bułgarii (1965), Czechosłowacji (Praga 1967, Bratysława 1969), Związku Radzieckim (1970). W Austrii od roku 1968 przy rządzie federalnym działa Biuro Koordynacyjne zajmujące się działalnością informacyjną w zakresie oświaty. Obecnie podobny model informacji pedagogicznej, według danych Międzynarodowego Biura Oświaty, realizowany jest w krajach rozwijających się Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej.

Model drugi charakteryzuje się traktowaniem informacji pedagogicznej jako

komponentu systemu oświaty, a nie systemu informacji. Jest on realizowany w wielu krajach, m.in. w Japonii, Francji, Hiszpanii, Grecji, Argentynie. Oczywiście występują tu duże dysproporcje między stopniem rozwoju organizacyjnego i technicznego infrastruktur biblioteczno-informacyjnych poszczególnych państw. W Argentynie przy Ministerstwie Oświaty działa Narodowe Centrum Informacji i Dokumentacji, a w 22 prowincjach stworzone regionalne ośrodki oraz sieci bibliotek specjalistycznych (pedagogicznych). W Hiszpanii sieć informacyjna w zakresie pedagogiki została stworzona przy uniwersytetach i instytutach pedagogicznych. Funkcję centralnego ośrodka informacji pedagogicznej pełni Narodowy Instytut Nauk Pedagogicznych przy Ministerstwie Oświaty oraz Ośrodek Badań Pedagogicznych. We Francji organem centralnym w tym zakresie jest Narodowy Instytut Pedagogiczny; w Ministerstwie Oświaty stworzona została służba informacyjna, którą uzupełniają na poziomie regionalnym służby działające przy wyższych uczelniach.

Modelem, który wymaga osobnego potraktowania jest rozwiązanie przyjęte w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i działający tam system Educational Resources Information Center (ERIC). Jest to zdecydowanie odmienne rozwiązanie w zakresie organizacji pedagogicznej w porównaniu z innymi krajami. W Stanach Zjednoczonych A. P. nie ma ogólnofederalnej polityki państwa w zakresie informacji; każdy z 50 stanów odpowiedzialny jest za jej rozwój na swoim terenie. Istnieje jednak od roku 1965 narodowy skomputeryzowany system informacji pedagogicznej ERIC zorganizowany przez amerykański Narodowy Instytut Edukacji. Jest on siedzibą zdecentralizowanych, ale centralnie koordynowanych około 20 wyspecjalizowanych centrów dokumentacji i domów kliringowych, które odpowiedzialne są za gromadzenie, opracowywanie i rozpowszechnianie informacji w zakresie poszczególnych dyscyplin pedagogiki. Domy kliringowe gromadzą też dokumenty pierwotne, do których sporządzane są abstrakty i opisy bibliograficzne zamieszczane następnie w specjalnych wydawnictwach informacyjnych. Dzięki tym wydawnictwom każdy pedagog ma łatwy dostęp do raportów dotyczących innowacji w programach szkolnych, do materiałów z konferencji, do sprawozdań z najważniejszych badań na polu pedagogiki i nauk pokrewnych, do materiałów metodycznych, bibliografii i prasy specjalistycznej. Oprócz podstawowych wydawnictw informacyjnych udostępnianych przez system, użytkownik może zamówić sobie (odpłatnie) teksty dokumentów pierwotnych w formie mikrofilmu lub fotokopii. Zautomatyzowane placówki informacyjne mogą ponadto zamówić taśmy magnetyczne z zawartością podstawowych źródeł informacji systemu ERIC. Użytkownikami systemu są pracownicy naukowcy, nauczyciele, administracja szkolna, nadzór pedagogiczny, studenci, uczniowie a także specjaliści z innych dziedzin wiedzy.

Ostatni (czwarty) model informacji pedagogicznej opiera się na decentralizacji (m.in. Australia, Szwecja, Szwajcaria, Republika Federalna Niemiec, Finlandia). W krajach tych widać brak ogólnokrajowej polityki w zakresie informacji pedagogicznej, brak narodowego centrum informacji oświatowej. Działalność w zakresie pedagogiki jest prowadzona bez koordynacji jednostki centralnej w poszczególnych guberniach (Finlandia), kantonach (Szwajcaria) czy landach (RFN).

Jak wykazuje praktyka a także ocena Międzynarodowego Biura Oświaty, optymalnym rozwiązaniem organizacyjnym w zakresie informacji pedagogicznej jest centralna koordynacja systemu z wytypowanymi ośrodkami wiodącymi. W krajach byłego obozu socjalistycznego system informacji pedagogicznej stanowi najczęściej podsystem krajowego systemu informacji, w krajach kapitalistycznych system informacji pedagogicznej koegzystuje z innymi systemami. Jest on przeważnie w tych krajach zdecentralizowany ale centralnie koordynowany. Stopień koordynacji jest stosunkowo wysoki, a działalność informacyjna wyspecjalizowanych tematycznie jednostek sterowana jest przez specjalne centrum informacji pedagogicznej. Pozwoliło to na wyeliminowanie dublowania występującego przy opracowywaniu dokumentów pierwotnych, a także przy wyszukiwaniu różnego rodzaju informacji.

Korzystne okazało się również przyjęcie przez państwo jednolitej polityki informacji, choć nie wszędzie jest to możliwe. W przypadku bowiem federalnej struktury państwa (np. Australia, Nowa Zelandia, RFN, Szwajcaria) podstawowe znaczenie ma podział pełnomocnictw między władzami stanowymi. Wyjątek stanowią tu Stany Zjednoczone A. P., które mimo struktury stanowej i braku polityki państwa w zakresie informacji, posiadają centralnie koordynowany system informacji pedagogicznej.

Innym kierunkiem rozwoju informacji pedagogicznej (i informacji naukowej w ogóle) jest współdziałanie w skali międzynarodowej w zakresie informacyjnych programów dziedzinowo-gałęziowych. Kierunek ten rozwinął się na początku lat siedemdziesiątych pod wpływem przyjęcia do realizacji, przez kraje członkowskie ONZ programów UNISIST, NATIS a po ich połączeniu w 1976 r. w jeden Ogólny Program Informacyjny UNESCO (UNISIST II). Problematyka tworzenia, projektowania i wdrażania krajowych, regionalnych i międzynarodowych systemów informacyjnych została uznana przez UNESCO jako podstawowa na najbliższe dziesięciolecie.

Idea współpracy międzynarodowej w zakresie informacji pedagogicznej wywodzi się z pedagogiki porównawczej – dyscypliny, której twórcą jest M.A. Jullien. W roku 1817 wystąpił w swojej pracy zatytułowanej „Szkice i wstępne spostrzeżenia do pracy na temat pedagogiki porównawczej” z projektem sporządzenia wydawnictwa zawierającego zestawione i porównane ze sobą instytucje kształcące oraz metody nauczania i wychowania w różnych krajach Europy. Pisał Jullien: „Chodziłoby o zorganizowanie [...] specjalnej komisji, złożonej z ludzi, którzy mieliby zlecenie zbierania, bądź to sami, bądź przy pomocy zrzeszonych korespondentów, wybranych najbardziej troskliwie materiałów do opracowania dzieła o charakterze ogólnym na temat instytucji i metod nauczania i wychowania w różnych krajach Europy [...] Ludzie inteligentni i aktywni otrzymaliby przygotowane za wczasu serie pytań dotyczące każdej gałęzi wychowania i wykształcenia, zestawione pod ujednoliconymi tytułami [...] szukaliby oni odpowiedzi na nie w prywatnych i publicznych zakładach nauczania, jakie mieliby zwiedzić [...]”. M.A. Jullien okazuje się więc prekursorem Międzynarodowego Biura do Spraw Oświaty. Od połowy XIX w. zaczęto otwierać w różnych krajach muzea oświaty (Anglia, Kanada, Stany Zjednoczone A. P., Holandia, Austria), które miały na celu gromadzenie materiałów, danych statystycznych, dzieł pedagogicznych oraz udostępnianie ich osobom zain-

teresowanym. Tak więc działalność muzeów pedagogicznych była prekursorska w stosunku do działalności współczesnych ośrodków informacji pedagogicznej.

Poczynając od roku 1925 i inicjatywy Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intelktualnej zaczęto organizować w wielu krajach nowoczesne ośrodki dokumentacji pedagogicznej. W tym samym roku powstało też Międzynarodowe Biuro Oświaty (Bureau International d'Education – BIE) dysponujące dzisiaj pokazną liczbą dokumentów (około 100 tys. woluminów), które dostarczają wiadomości dotyczących rozwoju oświaty od początku XX wieku zarówno od strony teoretycznej jak i praktycznej. Od momentu powstania UNESCO, w roku 1946, BIE zaczęło ściśle współpracować z Departamentem Oświaty tej organizacji, a w roku 1968 zostało integralną częścią UNESCO. Oprócz BIE i innych wyspecjalizowanych ośrodków informacji pedagogicznej, UNESCO posiada regionalne biura oświaty, których głównym celem jest koordynowanie działalności oświatowej na danym kontynencie. Prowadzą one szkolenie działaczy oświatowych, badania nad stanem edukacji w krajach swojego regionu, udzielają informacji i porad z dziedziny oświaty poszczególnym państwom, współpracują z innymi organizacjami regionu, gromadzą piśmiennictwo z zakresu pedagogiki, wydają biuletyny informacyjne. Tworzą wraz z innymi ośrodkami informacji pedagogicznej na danym terenie regionalne systemy informacji pedagogicznej.

Systemem regionalnym dla kontynentu europejskiego jest European Documentation and Information System for Education (EUDISED), który utworzono w roku 1972 z inicjatywy Rady Europejskiej (Council of Europe) i Rady Współpracy Kulturalnej (Council for Cultural Cooperation). System (zaprojektowany w roku 1968 a wdrożony w roku 1975) miał być początkowo systemem informacji pedagogicznej krajów EWG; obecnie jego zasięg terytorialny obejmuje 22 państwa. Zakres tematyczny systemu obejmuje problemy oświaty i nauczania, w tym metody i środki nauczania, instytucje oświatowe, organizację i zarządzanie oświatą, budownictwo, kadry, pedagogikę, psychologię, socjologię oświaty, badania i informację naukową w dziedzinie oświaty.

W miarę eksploatacji systemu autorzy projektu planowali objęcie nim także państw Europy wschodniej. Przesunięcie tego zamierzenia na dalszy plan wiąże się m.in. z powołaniem do życia w 1976 r., w wyniku porozumienia o wielostronnej współpracy naukowej Akademii Nauk krajów socjalistycznych, Międzynarodowego Systemu Informacyjnego Nauk Społecznych (MSINS–MISON). Zakres tematyczny systemu obejmuje następujące dziedziny: filozofię, nauki polityczne, psychologię, socjologię, pedagogikę, prawo, ekonomię, naukoznawstwo, organizację nauki i politykę naukową.

Podstawy organizacji systemu informacji pedagogicznej byłych krajów socjalistycznych zostały określone na kolejnych naradach przedstawicieli centralnych ośrodków informacji pedagogicznej krajów członkowskich RWPG. Dotychczasowa działalność MSINS–MISON w zakresie informacji pedagogicznej, jako systemu dziedzinowego obejmuje: 1. wielorakie plany działań w zakresie pedagogiki, 2. wspólne opracowywanie rocznych, tematycznych biuletynów informacyjnych, 3. opracowanie rubrykatora klasyfikacji pedagogicznej, 4. podjęcie prac nad tezaurem pedagogiki. Współpraca między państwami RWPG polega na wymianie ser-

wisów informacyjnych i źródeł pierwotnych. Tak więc system informacji pedagogicznej w tych krajach jest dopiero na etapie tworzenia się.

Przykładem współpracy państw europejskich, w zakresie informacji pedagogicznej niezależnie od ich systemów społeczno-politycznych, są organizowane co trzy lata spotkania ekspertów, które odbywają się pod auspicjami UNESCO – BIE. Tzw. EDICO (Educational Information Colloquium) ma na celu rozszerzenie współpracy w zakresie informacji pedagogicznej i to nie tylko w Europie.

Od roku 1977 działa światowa sieć informacji w zakresie oświaty i wychowania (World Information Network in Education „INED” oraz International Bureau of Education Worldwide Network for Educational Information „IBE NETWORK”), która jest realizacją światowego programu informacji pedagogicznej. W sieci tej uczestniczy około 80 ośrodków krajowych (w tym i Polska); pracami kieruje IBE-UNESCO; zaś centralnym ośrodkiem jest IBEDOC-IBE Documentation and Information System działający jako system międzynarodowy od 1970 r.

W sieci są gromadzone i wymieniane informacje oraz dokumenty opublikowane, a także informacje skierowujące o instytucjonalnych źródłach informacji. Zakres tematyczny sieci obejmuje: administrację i organizację, planowanie i politykę, systemy i informację w zakresie oświaty i wychowania, badania porównawcze, niekonwencjonalne metody wychowawcze oraz problemy ciągłego doskonalenia. Sieć ściśle współpracuje z systemem ERIC.

Rozwój współpracy międzynarodowej w dziedzinie informacji, w tym informacji pedagogicznej, jest determinowany przede wszystkim jakością stosunków politycznych między różnymi państwami. Na 36 sesji Międzynarodowej Konferencji Oświatowej w Genewie (która obok Konferencji Generalnych UNESCO stanowi główne forum w dziedzinie oświaty i wychowania), w roku 1977 poruszono problem informacji pedagogicznej, a dokładniej problem informacji na szczeblu narodowym i międzynarodowym związany z doskonaleniem systemów oświatowych. Raport końcowy sesji zawiera m.in. „Rekomendację nr 71” dla ministerstw oświaty, której przedmiotem są założenia międzynarodowej polityki współpracy w dziedzinie informacji pedagogicznej. W „Rekomendacji” stwierdza się, że sprawą szczególnej wagi jest utworzenie światowej sieci informacji pedagogicznej. Zaznaczono, że międzynarodowe współdziałanie w tej dziedzinie jest możliwe tylko pod warunkiem istnienia dobrze zorganizowanej narodowej sieci informacji pedagogicznej.

Rozdział 2. Informacja pedagogiczna w Polsce

2.1. Biblioteki szkolne w krajowej sieci bibliotecznej

„Dekret o bibliotekach i opiece nad zbiorami bibliotecznymi” z roku 1946 ustanawiał ogólnokrajową sieć biblioteczną. Już wtedy twórcy „Dekretu” zdawali sobie sprawę z tego, że wzrost i różnicowanie się zapotrzebowania społecznego na usługi biblioteczne, w nowych warunkach społecznych w Polsce, nie są możliwe do realizacji w pojedynczej, nawet największej, bibliotece. Żadna biblioteka nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb swoich użytkowników wyłącznie przy pomocy własnych sił i środków. Ustanowiona sieć biblioteczna w Polsce miała służyć między innymi ułatwianiu współpracy międzybibliotecznej dzięki ustalonym powiązaniom i zależnościom sieciowym. „Dekret” postanawiał, że ogólnokrajowa sieć bibliotek obejmuje sieci: bibliotek naukowych, powszechnych (obecnie określanych jako publiczne) i szkolnych. Komórką organizacyjno-administracyjną w stosunku do ogólnokrajowej sieci bibliotek była powołana w Ministerstwie Oświaty (któremu podlegały wszystkie biblioteki państwowej sieci) – Naczelna Dyrekcja Bibliotek. Zmiany w organizacji administracji państwowej, po roku 1950, spowodowały, że główne postanowienia „Dekretu” w zakresie koordynacji działalności bibliotek w Polsce przestały być aktualne.

W związku z przekazaniem kompetencji ministra oświaty w zakresie określonym przez „Dekret” ministrowi kultury i sztuki oraz powołaniem Ministerstwa Szkół Wyższych (któremu przekazano nadzór nad bibliotekami szkół wyższych z wyjątkiem artystycznych) zarządzanie siecią bibliotek w Polsce uległo całkowitej decentralizacji. Przestała istnieć Naczelna Dyrekcja Bibliotek. Nadzór nad bibliotekami szkolnymi pozostawiono w Ministerstwie Oświaty. W ten sposób trzy główne grupy bibliotek, tworzące na mocy „Dekretu” ogólnokrajową sieć biblioteczną uległy decentralizacji. Ustawa z 1961 r. o zakresie działania ministra kultury i sztuki w praktyce określiła jego nadzór tylko nad siecią bibliotek powszechnych (publicznych).

Ustawa o bibliotekach z dnia 9 kwietnia 1968 r. potwierdziła faktyczny stan organizacyjny bibliotekarstwa ukształtowany w latach 1946–1968, a zwłaszcza jego decentralizację.

Według „Ustawy” organizacja współczesnego bibliotekarstwa w Polsce ma swoją podstawę w ogólnokrajowej sieci bibliotecznej, do której zostały włączone biblioteki naukowe, publiczne, szkolne, pedagogiczne i fachowe. „Ustawa” określiła zadania poszczególnych typów bibliotek oraz dość wyraźnie sprecyzowała pojęcie ogólnokrajowej sieci bibliotecznej. Biblioteki mocą „Ustawy” zostały zobowiązane do współpracy między sobą. „Ustawa” wyznaczyła ogólne zadania bibliotekom szkolnym. Biblioteki te oraz biblioteki innych placówek oświatowo-wychowawczych objętych przepisami o rozwoju systemu oświaty i wychowania „służą (według „Ustawy”) realizacji programu nauczania i wychowania oraz kształceniu i doskonaleniu zawodowemu nauczycieli”. Ustawa była podstawą dalszych, szczegółowych unormowań działalności tych placówek, co jest przedmiotem rozważań części drugiej pracy.

Mimo czterdziestu lat istnienia ogólnokrajowej sieci bibliotecznej nie funkcjonuje ona w pełni jako zorganizowana całość. Podczas narady dyrektorów ośrodków bibliotekoznawczych i metodycznych krajów socjalistycznych w Warszawie w 1976 r., przedstawiciel Polski stwierdził, że sieć biblioteczna w Polsce, jest sumą bardzo luźno powiązanych sieci reosortowych, których poziom zorganizowania jest bardzo zróżnicowany.

Ogólnokrajowa sieć biblioteczna, według J. Kołodziejskiej, pozostała bardziej ideą ... niż sumą doświadczeń praktycznych, które byłyby przydatne w programowaniu przyszłości. Nieokreślony do dziś kształt ogólnokrajowej sieci bibliotecznej ważył niekorzystnie na próbach zintegrowania jej z Systemem Informacji Naukowej, Technicznej i Organizacyjnej – SINTO. U źródeł niepowodzeń organizacyjnych zarówno bibliotekarstwa, jak i ośrodków informacji naukowo-technicznej i ekonomicznej leżą nie tylko trudności typu materialno-cywilizacyjnego ale również szersze i głębsze uwarunkowania społeczno-gospodarcze, w których funkcjonują biblioteki i ośrodki informacji.

Struktura „bibliotekarstwa podzielonego” na wiele resortów utrudnia podział pracy i specjalizacji, wpływa ujemnie na jakość usług bibliotecznych. Resortowość utrudnia prowadzenie planowanej polityki w zakresie gromadzenia zbiorów, nie sprzyja modernizacji samych bibliotek.

W „Raporcie o stanie bibliotek polskich” opublikowanym w 1974 r. (Biblioteka Narodowa) stwierdzono, że bez dokonania korekt w zarządzaniu o charakterze strukturalnym sprostanie szybko wzrastającym potrzebom nie będzie w przyszłości możliwe. Warunkiem osiągnięcia postępu jest dokonanie zmian organizacyjnych, które będą sprzyjać racjonalizacji i wzrostowi efektywności działania oraz współpracy bibliotek bez względu na ich sytuację formalnoprawną i przynależność resortową.

Kontynuacją prac nad „Raportem” był opublikowany w 1977 r. „Program rozwoju bibliotekarstwa polskiego do 1990 r.” (Biblioteka Narodowa). W „Programie” stwierdzono m.in., że „Trwałe ramy dla skutecznego sterowania bibliotekami stworzy umocnienie, pogłębienie i zwiększenie liczby powiązań funkcjonal-

nych w postaci istniejących, projektowanych lub postulowanych form współpracy między bibliotekami a innymi instytucjami, zwłaszcza ośrodkami informacji. Prowadzić to będzie do pogłębienia integracji funkcjonalnej, rozumianej jako wchodzenie bibliotek w szczególny rodzaj korzystnych dla czytelników stosunków z innymi bibliotekami i instytucjami, w ramach których będą one uczestniczyć w realizacji funkcji częściowych. Ich suma pozwoli współpracującym jednostkom organizacyjnym osiągać cele społecznie użyteczne, ważne dla zaspokojenia potrzeb czytelników i informacyjnych społeczeństwa [...] Integracja funkcjonalna sprzyjać będzie kształtowaniu się nowych form współpracy w układach branżowych (ich przejawem może być projektowane utworzenie bibliotek centralnych) i terytorialnych. W obydwu układach poszerzy się zakres zadań, których wykonanie będzie efektem współpracy [...]". W ten sposób pojmowana integracja funkcjonalna winna doprowadzić od przekształcenia obecnej słabo zintegrowanej ogólnokrajowej sieci bibliotecznej w sieć (system) biblioteczno-informacyjny kraju.

Mimo istnienia od ponad 10 lat programów informacyjnych o charakterze międzynarodowym (np UNISIST), których główną ideą jest zintegrowanie działalności różnych służb dokumentacyjno-informacyjnych (ośrodków informacji, bibliotek, archiwów) ciągle, w środowisku pracowników bibliotek i informacji w Polsce, traktuje się rozłącznie sieć biblioteczną i sieć placówek informacji. Stanowisko takie jest niezgodne z duchem czasu. W Polsce już od lat 30-tych (prace J. Muszkowskiego czy A. Łysakowskiego) wybitni teoretycy i praktycy tego zawodu widzieli bezpośredni związek między działalnością biblioteczną i informacyjną. W końcowych uchwałach konferencji na temat bibliotecznej służby informacyjnej, zorganizowanej w 1965 r. przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich znalazło się na pierwszym miejscu sformułowanie stwierdzające potrzebę integracji wszystkich służb informacyjnych w kraju. Wyrzedzając o ponad 10 lat program SINTO, oparty na założeniach takiej integracji, uczestnicy konferencji stwierdzili, że praktyka i życie przekreśliły dotychczasowe sztuczne podziały służb informacyjnych, według ich przynależności administracyjnej, a także kontrowersyjne ujmowanie zadań bibliotekarza i dokumentalisty. Żadna sieć informacyjna określonego pionu lub resortu nie jest samowystarczalna, nie jest bowiem w stanie zaspokoić w pełni potrzeb swoich użytkowników. Dlatego też biblioteki różnych typów, jak i ośrodki informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej powinny tworzyć jedną ogólnokrajową sieć informacji, a pracownicy tych instytucji powinni być uznani za pracowników jednej ogólnokrajowej sieci służby informacyjnej, której poszczególne ogniwa organizacyjne ściśle ze sobą współdziałają i wzajemnie wymieniają doświadczenia.

Sformułowane w programach UNISIST oraz NATIS zasady planowania krajowych systemów informacji uwzględniały współdziałanie w tych systemach bibliotek wszystkich typów, a więc bibliotek szkół wyższych, bibliotek specjalnych, bibliotek narodowych oraz szkolnych i publicznych.

W „Programie rozwoju bibliotekarstwa polskiego...” stwierdzono, że młodzież, stanowi aktualnie i będzie stanowiła w przyszłości najliczniejszą grupę użytkowników bibliotek szkolnych, uczelnianych i publicznych. Trzeba więc podjąć działania, które doprowadzą do wytworzenia się funkcjonalnych powiązań pomiędzy tymi trzema najliczniejszymi typami placówek”.

Pojęcie integracji funkcjonalnej pojawiło się w trakcie opracowywania koncepcji krajowego systemu informacji naukowej, technicznej i organizacyjnej (SINTO). W skład systemu obok ośrodków informacji miały wejść także biblioteki i archiwa. Analizując funkcjonowanie tych instytucji stwierdzono różnorodność i trwałość układów organizacyjnych i administracyjnych, w jakich prowadzą one swoją działalność. Idea integracji funkcjonalnej archiwów, bibliotek i ośrodków informacji, opiera się na założeniu, że te ogniwa systemu, realizują w odpowiednim zakresie jego zadania. Nie oznacza to oczywiście, że placówki te tracą swoją tożsamość i rezygnują z prowadzenia właściwej im działalności, która często wykracza poza cele systemu.

W rozumieniu projektantów krajowego systemu informacji SINTO założenia integracji funkcjonalnej zostały ujęte następująco:

- a) wszystkie ogniwa systemu, niezależnie od swoich podporządkowań administracyjnych, będą miały centralnie wyznaczone i skoordynowane zadania,
- b) centralna koordynacja na rzecz systemu dotyczyć będzie profilu działalności informacyjnej oraz rozwoju kadr dla systemu i inwestycji,
- c) w systemie osiągnięty być musi pełny przepływ informacji między ogniwami, co wymaga wprowadzenia i wykorzystania nowoczesnych środków technicznych,
- d) osiągnięta zostaje unifikacja metod działania i terminologii,
- e) instytucje – ogniwa systemu zachowają pełną swobodę w wykonywaniu swoich pozasystemowych obowiązków.

Integracja funkcjonalna winna przyspieszyć podział pracy i rozwój specjalizacji w obrębie ogólnokrajowej sieci bibliotecznej. Biblioteki jako ogniwa krajowego systemu informacji muszą umocnić kooperację między sobą oraz między bibliotekami a innymi instytucjami. Przejawi się ona między innymi w centralizacji niektórych funkcji o podstawowym znaczeniu dla pracy bibliotek. Nasilać się będzie proces kumulacji wielu prac, które obecnie wykonywane są w sposób niesprawny i nieekonomiczny w poszczególnych bibliotekach. Ich wykonawstwo przejmą bądź niektóre większe biblioteki, bądź też nowe instytucje, które zostaną powołane w ramach sieci. Istotna będzie również możliwość uruchomienia nowych działań, których brak jest obecnie odczuwalny, ale których podjęcie w obecnych warunkach jest niemożliwe. Przy założeniach integracji funkcjonalnej, pozostawienia bibliotek w ich dotychczasowych układach organizacyjnych i administracyjnych, nieodzwonne będzie stworzenie komplementarnej nadbudowy, złożonej z ponadresortowych powiązań organizacyjnych. Nadbudowa ta nakładająca się na istniejące struktury powinna być bazą dla inicjowania i umacniania procesów integracyjnych. Jej istnienie zadecyduje o przekształceniu się sieci w spójny system bibliotek kooperujących.

Integracja funkcjonalna ogniw systemu informacji pozostanie w sferze zamierzeń tak długo dopóki nie zaistnieją rozwiązania, które będą sprzyjać procesom integracyjnym. Zagadnieniom tym dużo miejsca poświęcono w „Programie rozwoju bibliotekarstwa polskiego” gdzie uwagę skupiono przede wszystkim na usprawnieniu zarządzania bibliotekami. Zaproponowano, aby ściśle rozgraniczyc funkcje bibliotek wypływające z ich specyfiki (typologii) i przynależności resortowej od funkcji, które winny być pełnione przez ogniwa centralne na poziomie ogólnokra-

jowej sieci bibliotecznej. Podział ten winien przynieść lepsze efekty w zakresie racjonalizacji podziału funkcji zarządzania, powiązań kooperacyjnych, odpowiedniej polityki w obrębie poszczególnych sieci bibliotecznych oraz planowania centralnego.

Właściwe pełnienie funkcji przez poszczególne typy bibliotek uzależnione będzie od wzmocnienia dotychczasowych resortowych komórek administracyjnych nadzorujących poszczególne rodzaje bibliotek oraz do powołania centralnego organu do spraw bibliotecznych, przewidzianego przez autorów „Programu rozwoju bibliotekarstwa polskiego” przy Ministerstwie Kultury i Sztuki.

Powołanie centralnego organu do spraw bibliotecznych wydaje się dzisiaj wnioskiem dyskusyjnym. Zresztą w najnowszym dokumencie Biblioteki Narodowej i Państwowej Rady Bibliotecznej „Stan i perspektywy bibliotekarstwa polskiego do roku 2000” (Warszawa 1987) autorzy w części pt. „System zarządzania i merytorycznego sterowania” wyróżniają zarządzanie w układach: resortowym, lokalnym i ogólnokrajowym. Na poziomie ogólnokrajowym dokument postuluje powołanie przy ministrze kultury i sztuki międzyresortowego zespołu roboczego do spraw bibliotek. W jego skład weszliby przedstawiciele głównych resortów (w randze podsekretarzy stanu) i administracji lokalnej (w randze wojewodów lub wice-wojewodów).

Utworzenie wymienionego międzyresortowego zespołu pod przewodnictwem ministra kultury i sztuki pozwoliłoby na usprawnienie działalności Państwowej Rady Bibliotecznej jako niezależnego, doradczego przedstawicielstwa bibliotekarzy.

Niezależnie od tego czy i kiedy założenia integracji funkcjonalnego w rzeczywistości polskiego bibliotekarstwa staną się realne, kiedy znowelizowana ustawa biblioteczna (ustawa o krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej) zostanie opracowana – już dziś autorzy „Stanu i perspektyw bibliotekarstwa polskiego do roku 2000” postulują zagwarantowanie swobód w ustalaniu różnorodnych form współpracy (współdziałania) zarówno w skali pojedynczych placówek bibliotecznych, jak i całych sieci.

W części „Oświata i organizacja szkolnictwa” omawianego dokumentu wyraźnie podkreślono konieczność podjęcia prac nad modelem i normami bibliotekarstwa szkolnego w Polsce, co staje się szczególnie pilne w świetle prognoz demograficznych. O ile sytuacja organizacyjna i materialna bibliotek szkolnych nie poprawi się (a stan obecny na to nie wskazuje) o tyle współpraca na linii biblioteka szkolna – biblioteka publiczna musi stać się faktem a nie postulatem. Biblioteki publiczne mając na uwadze potrzeby czytelników dzieci i młodzieży będą zmuszone dokonać zmian w strukturze swoich zbiorów, w prowadzonych formach pracy, w zatrudnieniu.

Szerzej o problematyce współpracy bibliotek szkolnych i pedagogicznych z innymi bibliotekami krajowej sieci bibliotecznej oraz ośrodkami informacji naukowej traktuje dokument resortu oświaty pt. „Stan bibliotek resortu oświaty i wychowania w 1986 r. i ich zadania na lata 1987–1990” (Warszawa 1987).

W celu zaspokojenia potrzeb pracowników naukowych w oświacie, nauczycieli, uczniów i rodziców dokument przewiduje, na najbliższe lata, współpracę międzybiblioteczną w kilku głównych obszarach działalności:

- w zakresie gromadzenia, udostępniania i opracowywania zbiorów,
- w zakresie działalności informacyjnej,
- w zakresie szkolenia użytkowników informacji, ze szczególnym zwróceniem uwagi na uczniów i nauczycieli.

Dokument byłego resortu oświaty ma charakter komplementarny w stosunku do „Stanu i perspektyw bibliotekarstwa polskiego do roku 2000”. Resort oświaty zapowiedział w nim aktywne włączenie się w realizację zadań wynikających z potrzeb całego polskiego bibliotekarstwa w tym m.in. udział w doskonaleniu krajowego systemu bibliotecznego, kontynuację prac nad wdrożeniem systemu bibliotecznego-informacyjnego własnego resortu, poprawę funkcjonowania placówek własnej sieci.

2.2. Miejsce bibliotek szkolnych w krajowym systemie informacji

Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w Polsce podjęto prace koncepcyjne nad stworzeniem nowoczesnych rozwiązań systemowych dla działalności naukowo-informacyjnej.

W roku 1973 przedstawiono założenia systemu Informacji Naukowej, Technicznej i Organizacyjnej (SINTO), który decyzją Prezydium Rządu został zaliczony do rangi tzw. rządowych systemów informatycznych.

SINTO miał na celu dostosowanie działalności informacyjnej do aktualnych i przyszłych uwarunkowań rozwoju kraju, społeczeństwa i gospodarki narodowej. System zakładał integrację działalności ośrodków informacji, bibliotek i archiwów wchodzących w skład krajowej sieci informacji.

Wszystkie informacje objęte działaniem SINTO, niezależnie od miejsca ich powstania i przechowywania – w swojej treści były, w założeniu, dostępne dla każdego użytkownika systemu o ile nie stanowiły tajemnicy państwowej lub służbowej.

Uczestnikami i zarazem użytkownikami systemu były, w założeniu programowym, wszelkie jednostki organizacyjne związane z gospodarką, administracją, polityką, oświatą i nauką. Ponadto zwrócono uwagę na grupę tzw. aktywnych indywidualnych użytkowników informacji w Polsce, która według obliczeń Zespołu SINTO z roku 1973, obejmuje około 3 mln osób. Do grupy tej zaliczono przedstawicieli kadry kierowniczej średniego i niższego szczebla, pracowników nauki, oświaty i kultury, a także uczniów i studentów zainteresowanych bezpośrednim dostępem do informacji.

Pierwotna koncepcja SINTO, z roku 1973, która uwzględniała zasady sformułowane w programach UNISIST i NATIS (zob. Cz.I) przewidywała współudział w systemie obok bibliotek naukowych, fachowych, ośrodków informacji, archiwów – także bibliotek publicznych oraz szkolnych i pedagogicznych. W programie NATIS biblioteki publiczne uznano za placówki kulturalne świadczące na rzecz wszystkich kategorii użytkowników w określonym środowisku, propagujące korzystanie z do-

kumentów i informacji. Do zadań bibliotek szkolnych zaliczono m.in. aktywne uczestnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkole poprzez m.in. kształcenie ucznia i nauczyciela w zakresie umiejętności korzystania z informacji.

Koncepcja SINTO opracowana przez zespół pod kierunkiem J.L. Kulikowskiego uwzględniała wszystkie biblioteki bez względu na ich rodzaj czy przynależność resortową. Biblioteki te powinny, we właściwym sobie zakresie uczestniczyć w krajowym systemie informacyjnym. „Problem zasięgu SINTO, jak pisze J. Kulikowski, dyskutowany był wielokrotnie – szczególnie ostro zaś w okresie narodzin koncepcji systemu. W pewnych kręgach bardzo popularną była wówczas myśl, by zasięgiem tym objąć jedynie kilka tysięcy ważniejszych bibliotek i ośrodków inte [...] Oznacza to jednak [...] że szeroko społeczne funkcje systemu zostałyby zastąpione funkcjami wąskoprofesjonalnymi. Doprowadzenie bowiem informacji naukowej i zawodowej do każdej gminy i miejscowości, do każdej szkoły i zakładu pracy jest nie tylko zamierzeniem informatycznym, lecz także i przede wszystkim – programem społecznym. Jest to prosta konsekwencja idei społeczeństwa oświeconego, kulturalnego, poinformowanego...” („SINTO – system na dziś, czy program na przyszłe stulecia? – Akt.Probl.Inf.i Dokument. 1979 nr 6).

Objęcie przez SINTO wszystkich typów bibliotek nie oznacza oczywiście, że placówki biblioteczne są w stanie sprostać wszystkim potrzebom informacyjnym. Potrzeby informacyjne użytkowników dotyczą głównie nie tyle dokumentów ile zawartych w nich elementów treści. Informacja faktograficzna wymaga specjalistycznych służb dokumentacyjnych i jest przedmiotem pracy z reguły, wyspecjalizowanych ośrodków. Różnorodne i wciąż różnicujące się potrzeby informacyjne wymagają zróżnicowanej i coraz bardziej wyspecjalizowanej służby informacyjnej. Pełnią ją we właściwym sobie zakresie różnego typu placówki informacyjne – archiwa, biblioteki oraz ośrodki dokumentacyjno-informacyjne, powiązane z instytucjami naukowymi, oświatowymi i kulturalnymi, z zakładami produkcyjnymi i usługowymi. Pełne zaspokojenie potrzeb użytkowników informacji, efektywność działalności informacyjnej zależy z jednej strony od właściwego podziału zadań pomiędzy różnymi placówkami informacji, z drugiej strony od ich zorganizowanej współpracy, stanowiącej istotę tzw. integracji funkcjonalnej. Wprawdzie biblioteki naukowe, zwłaszcza specjalne oraz biblioteki fachowe, z racji swojego powiązania, z określoną dziedziną (branżą) mają charakter zbliżony do ośrodków informacji, to nie można nie widzieć roli, jaką w ogólnokrajowej sieci bibliotecznej pełnią biblioteki szkolne i publiczne, które w coraz szerszej skali podejmują prace informacyjne na rzecz środowiska, w którym działają. Funkcje informacyjne bibliotek szkolnych były przedmiotem rozważań w części II pracy. Wszystkie biblioteki natomiast pełnią jedną wspólną funkcję informacyjną – kształcą użytkowników informacji. W tym zakresie działanie podstawowe przypada bibliotekom szkolnym i pedagogicznym, wspierające bibliotekom publicznym i fachowym; zaś przygotowanie do właściwego, pogłębionego korzystania z informacji należy do zadań bibliotek naukowych i innych ośrodków informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej.

„Program rozwoju bibliotekarstwa polskiego do roku 1990” potwierdzając zasadę integracji funkcjonalnej bibliotek i innych placówek informacji, zakłada, że działalność informacyjna bibliotek ma charakter komplementarny w stosunku do

działalności ośrodków informacji. „Program” wymienia pewne odrębne cechy charakterystyczne działalności informacyjnej bibliotek, a mianowicie:

1. Biblioteki dostarczają informacji przede wszystkim na podstawie dokumentów przez siebie gromadzonych. Do tych rodzajów dokumentów, które przechowywane są w innych (niż biblioteczne) placówkach informacyjnych biblioteki winny zapewnić dostęp przez sprawnie działającą informację bibliograficzną i informację o informacji (informację skierowującą).

2. Działalność informacyjna bibliotek dotyczy przede wszystkim lokalizacji dokumentów oraz dostarczania różnorodnej i wszechstronnej wiedzy o dokumencie a nie tylko informacji o jego zawartości treściowej.

3. Biblioteki w znacznie szerszym stopniu niż ośrodki inte udzielają informacji o charakterze retrospektywnym.

4. Biblioteki wypełniają podstawowe obowiązki informacyjne związane z kształceniem i popularyzacją wiedzy. Ośrodki informacji natomiast zaspokajają potrzeby informacyjne określonych kręgów specjalistów dostarczając im odpowiednio wyselekcjonowanej i opracowanej informacji, głównie faktograficznej, niezależnie od miejsca przechowywania dokumentów.

Nowelizacja programów SINTO z lat 1980, 1984, 1986 potwierdzały szeroki, społeczny charakter systemu zaliczając całą sieć biblioteczną do placówek informacyjnych kraju. Biblioteki szkolne i pedagogiczne zostały uznane za placówki krajowej sieci informacyjnej, a instytucje oświatowe i wychowawcze zaliczono do zasadniczych grup uczestników i użytkowników SINTO.

W wersji z roku 1984 sformułowano w części poświęconej strukturze organizacyjnej i zadaniom krajowej sieci placówek informacji – m.in. zadania bibliotek szkolnych, pedagogicznych i najbliższych im charakterem – bibliotek publicznych.

„Głównym zadaniem bibliotek publicznych jest udostępnianie zbiorów bibliotecznych oraz udzielanie informacji i pomocy bibliograficznej wszystkim osobom fizycznym w związku z ich indywidualnymi zainteresowaniami. Biblioteki te mogą stanowić terenową bazę rozwoju terytorialnej sieci placówek informacyjnych SINTO”.

Zadania bibliotek szkolnych i pedagogicznych sformułowano w dokumencie, w sposób lapidarny: „Biblioteki te służą głównie obsłudze informacyjnej procesu dydaktycznego. Użytkownikami ich usług jest zarówno kadra dydaktyczna oraz uczniowie i studenci”. (SINTO. Warszawa 1984).

Wartość bibliotek szkolnych jako placówek informacyjnych należy rozpatrywać dwutorowo. Po pierwsze ich zbiory oraz warsztat informacyjno-bibliograficzny mają podstawowe znaczenie dla realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole. Umożliwiają realizację dydaktyki poszukującej, otwartej, antycypującej.

Drugi nurt, także bardzo ważny, to przysposobienie czytelniczko-informacyjne ucznia. Biblioteka szkolna, jako naturalny warsztat pracy ucznia i nauczyciela – jest miejscem, gdzie uczeń (a także nauczyciel) może (i powinien) przyswoić sobie umiejętność pracy z wydawnictwami informacyjnymi, katalogiem, bibliografią, kartoteką a także zapoznać się z techniką pracy umysłowej.

Biblioteki szkolne dla nauczycieli stanowią podstawowy księgozbiór fachowy, są jakby naturalną „obudową” realizowanej przez nich dydaktyki.

W wersji SINTO z roku 1986 w dziale omawiającym strukturę funkcjonalną systemu wyznaczono m.in. bibliotekom publicznym, szkolnym i pedagogicznym następujące zadanie: „W procesie obsługi informacyjnej biblioteki mają spełniać funkcje nieodpłatnego udostępniania informacji jako dobra ogólnodostępnego dla każdego obywatela. Ten rodzaj obsługi informacyjnej w systemie SINTO jest społecznie tak samo ważny jak inne rodzaje obsługi, w których dominuje informacja jako towar”. (SINTO. Warszawa 1986).

Niestety obecna sytuacja ekonomiczna kraju oraz zmiana trybu finansowania nauki spowodowała uchylene przez rząd Uchwały nr 35 Rady Ministrów z 1971 roku w sprawie rozwoju informacji naukowej, technicznej, ekonomicznej. Uchylene to było podstawą do zaprzestania prac nad wdrażaniem krajowego systemu informacji.

Należy jednak mieć nadzieję, niezależnie od oceny dotychczasowej działalności SINTO, że w nowych warunkach społecznych, politycznych i ekonomicznych problem budowy i wdrożenia krajowego systemu informacyjnego znajdzie rozwiązanie.

2.3. Problemy organizacji krajowego systemu informacji pedagogicznej

Sieć placówek informacji pedagogicznej w Polsce jest zgrupowana przede wszystkim w resorcie edukacji narodowej. Spośród placówek informacji działających w tym resorcie możemy wyodrębnić następujące grupy bibliotek i ośrodków informacji:

- Biblioteka Ministerstwa Edukacji Narodowej;
- Biblioteki i zakłady informacji instytutów naukowo-badawczych działających w resorcie;
- Biblioteki wyższych szkół pedagogicznych i wydziałów (instytutów) pedagogiki innych wyższych uczelni;
- Biblioteki pedagogiczne;
- Biblioteki szkolne.

Poza resortem na uwagę zasługuje Biblioteka Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Placówki biblioteczno-informacyjne resortu edukacji narodowej dysponują, według badań autora („Biblioteki szkolne pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej,” Warszawa 1990) zbiorami około 155 mln egzemplarzy co stanowi ponad 40% ogólnokrajowego zasobu bibliotecznego. Teoretycy informacji naukowej do placówek informacyjnych zaliczają także archiwa, które jednak w jednostkach organizacyjnych resortu nie są komórkami zdolnymi do prowadzenia działalności informacyjnej. Tak więc jedynie resort edukacji narodowej, skupiający niemalże całą bazę informacyjno-biblioteczną z zakresu pedagogiki (bardzo szeroko rozumianej, łącznie z naukami współdziałającymi) jest najbardziej predystynowany do stworzenia systemu informacyjnego w tym zakresie.

Jak już wspominałem poprzednio, systemy informacji pedagogicznej z punktu widzenia ich organizacji mogą stanowić część krajowego systemu informacji naukowej lub podsystem w obrębie systemu oświaty danego kraju. W Polsce przyjęto koncepcję pierwszą. Informacja pedagogiczna, jako część informacji o naukach społecznych była przewidziana w organizacji i strukturze SINTO.

System informacji pedagogicznej, zgodnie z koncepcją SINTO, należy do systemów dziedzinowo-gałęziowych. W planach SINTO ukształtowanie systemu informacyjnego z zakresu nauk społecznych, a w obrębie niego z zakresu pedagogiki i oświaty, przewidywano w roku 1980. Jednakże zmiana warunków społeczno-ekonomicznych w Polsce, po roku 1980, w porównaniu z latami siedemdziesiątymi spowodowała odchylenia od rzeczywistego ich wykonania.

Nauki społeczne są przedmiotem planu specjalizacji zbiorów 2 bibliotek centralnych: Biblioteki Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Warszawskiego. Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego (BUW) obejmuje swą specjalizacją m.in. pedagogikę, oświatę, szkolnictwo i psychologię.

System informacji o naukach społecznych, jako podsystem dziedzinowo-gałęziowy SINTO podlegał Polskiej Akademii Nauk, której Ośrodek Informacji Naukowej (OIN PAN) miał pełnić rolę Centralnego Ośrodka Informacji (COI) Systemu. W OIN PAN opracowany został program badań pt. „Tworzenie i wdrażanie systemu Informacji o Naukach Społecznych (SINS) na lata 1984–1985”. W programie tym przewidywano m.im. przygotowanie do wdrożenia podsystemu informacji o naukach pedagogicznych (obok innych nauk). Niestety do chwili obecnej prac wdrożeniowych na tym polu nie podjęto. Nie ma też praktycznie żadnej współpracy między OIN PAN a I-szą Biblioteką Centralną dla Nauk Społecznych czyli Biblioteką Uniwersytetu Warszawskiego.

Pełnienie (na razie wyłącznie w sensie postulatycznym) funkcji biblioteki centralnej dla nauk pedagogicznych przez Bibliotekę Uniwersytetu Warszawskiego nie może być, w żadnym wypadku, uznane za docelowe rozwiązanie organizacyjne. Zbiory pedagogiczne (oraz z dyscyplin współdziałających z pedagogiką) w pełni predysponują BUW do pełnienia tej funkcji, ale biblioteka ta z racji swojego charakteru i przeznaczenia (pomijając jej bazę materialno-lokalową) nie może (i nie musi) zaspokajać potrzeb informacyjnych ponad 600 tysięcznej grupy nauczycieli w Polsce.

O ile BUW może zaspokajać potrzeby informacyjne pracowników naukowych z dziedziny pedagogiki i własnych studentów o tyle potrzeby informacyjne nauczycieli – praktyków oraz administracji i nadzoru szkolnego (i oczywiście uczniów) winny znaleźć zaspokojenie przede wszystkim w bibliotekach szkolnych i pedagogicznych.

Stąd konieczność uporządkowania strukturalnego i funkcjonalnego głównej sieci placówek biblioteczno-informacyjnych resortu edukacji narodowej i przekształcenia jej w zorganizowany system. Dokonujące się obecnie zmiany w organizacji nauki w Polsce (np. zmiana zasad funkcjonowania Polskiej Akademii Nauk), odejście od koncepcji SINTO nie rokuje nadziei na zorganizowanie, poza resortem edukacji, systemu informacyjnego z zakresem pedagogiki, oświaty, szkolnictwa. Zresztą nie byłoby chyba celowe aby system taki powstał poza obrębem

resortu. Wszak resort skupia w swoim zakresie działania problematykę edukacji społeczeństwa od przedszkola do szkoły wyższej.

W Polsce nie ma dotąd jasno skrytaliczowanej polityki w zakresie informacji pedagogicznej w obrębie istniejącego systemu oświaty. Zwracano na to uwagę wielokrotnie – jednakże jak pokazała praktyka bez większego skutku. „Raport o stanie oświaty w PRL” z roku 1973 nie uwzględnił poruszonego wyżej zagadnienia. Do chwili obecnej, mimo kilku prób, były resort oświaty i wychowania nie wypracował własnej koncepcji systemu informacji ani nie przyjął do realizacji koncepcji stworzonej przez środowisko osób zainteresowanych tą problematyką z punktu widzenia zawodowego lub naukowego.

W opracowanym w 1979 r., z inicjatywy władz resortu oświaty, „Raportcie o stanie bibliotek resortu oświaty i wychowania” (Warszawa 1980) wśród wniosków dotyczących kierunków dalszej działalności znalazły się postulaty dotyczące problematyki informacji pedagogicznej. W związku z ilościowym wzrostem „informacji związanych z szybkim rozwojem nauki i techniki, nauk społecznych” oraz stale rosnących i nie w pełni zaspokajanych potrzeb różnych kategorii użytkowników: kierownictwa resortu, pracowników naukowych instytutów, pracowników administracji oświatowej, nauczycieli, uczniów obecna sytuacja wymaga:

1. powołania centralnego ośrodka informacji naukowej w zakresie nauk pedagogicznych wraz z centralną biblioteką pedagogiczną [...]

2. dokonania rekonstrukcji sieci bibliotek resortu, ustalenia powiązań i zależności między poszczególnymi grupami bibliotek, uporządkowania działalności wydawniczej i obiegu informacji [...],

3. doskonalenia i unowocześniania warsztatu informacyjno-bibliograficznego bibliotek [...],

4. zapewnienia bibliotekom szkolnym i pedagogicznym szybkiej i aktualnej informacji bibliograficznej [...] a także materiałów wydawanych przez instytuty resortowe”.

W tym samym kierunku szły postulaty złożone w 1981 r. w Ministerstwie Oświaty i Wychowania przez ówczesne związki zawodowe reprezentujące nauczycieli-bibliotekarzy bibliotek szkolnych i pedagogicznych. Wśród dwudziestu kilku wniosków na drugim miejscu umieszczono postulat Związku Nauczycielstwa Polskiego, powołania Centralnej Biblioteki Pedagogicznej jako ośrodka informacji naukowej i organu koordynującego działalność bibliotek resortu oświaty i wychowania. Wychodząc na przeciw tym wszystkim postulatom środowisk zawodowych ówczesny minister oświaty i wychowania powołał Zespół ds. Centralnej Biblioteki Pedagogicznej, w skład którego weszło kilkunastu teoretyków i praktyków bibliotekoznawstwa i informacji naukowej.

Zakres materiałów przygotowanych i przekazanych ministrowi przez Zespół (w lutym 1982 r.) znacznie wykraczał poza zadania określone w zarządzeniu ministra powołującym zespół. Materiały dotyczą bowiem całości systemu biblioteczno-informacyjnego resortu oświaty i wychowania, ponieważ bez uwzględnienia całości tego systemu nie można było opracować koncepcji Centralnej Biblioteki Pedagogicznej, która ma być placówką koordynującą działalność placówek biblioteczno-informacyjnych resortu (treść projektu systemu cytuję w pracy: Biblioteki szkolne

i pedagogiczne w SINTO. Warszawa 1986. SINTO – materiały metodyczne nr 29).

Mimo przyjęcia i zatwierdzenia do realizacji przez kolegium ministra oświaty i wychowania projektu systemu, mimo powołania przez ministra – Zespołu Roboczego (któremu przewodniczył dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty i Wychowania) do realizacji porojektu systemu – nie został on urzeczywistniony. Główną przeszkodą były nie tyle środki materialne (finansowe) co brak zrozumienia istoty potrzeby i roli informacji pedagogicznej dla nauczycieli w byłych uwarunkowaniach resortu oświaty.

Jednakże nawet ze środowiska byłego resortu oświaty i wychowania słyszało się (choć rzadko) głosy krytyczne na ten temat. W 1986 roku, na konferencji, której tematem było „Usprawnienia systemu informacyjnego w zarządzaniu oświatą” (publikacja pod tym samym tytułem ukazała się, wydana przez Instytut Kształcenia Nauczycieli w Warszawie w 1986 r.) przedstawiciel byłego ministerstwa stwierdził: „Ukształtowana na przestrzeni lat sieć placówek informacji pedagogicznej pracuje w sposób nieskoordynowany, stosując tradycyjne, niewystarczające już metody. Brak koordynacji prowadzonych prac dokumentacyjnych i tematyki działalności informacyjnej, brak jednoznacznie określonych zasad wymiany materiałów informacyjnych powoduje, że brak nawet całości spisu bibliograficzno-analitycznego bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego i pokrewnego [...], Zupełnie niezależnie od działalności tych specjalistycznych placówek przebiegają procesy informacyjne między jednostkami organizacyjnymi resortu oświaty i wychowania w układzie pionowym: od szkoły (przedszkola, placówki opiekuńczej) przez wydział, kuratorium, do ministerstwa. Straty wynikające z braku ustalonych więzi informacyjnych między tymi dwoma torami przepływu informacji są nie-do oszacowania [...]. Nie ma też systemu informacji o wynikach prowadzonych badań naukowych. Pracownicy administracji oświatowej nie otrzymują informacji o wartościowych wnioskach formułowanych w rozprawach doktorskich lub habilitacyjnych. Nawet między instytutami naukowymi resortu (w poziomie) a także między tymi instytutami a ministerstwem nie ma jednoznacznie określonych sprzężeń informacyjnych [...] Palącą koniecznością jest przystąpienie do przekształcania tej sieci w system informacji pedagogicznej”. (Z. Rogowski, s. 18–19).

Analiza działalności bibliotek i zakładów informacji naukowej resortowych instytutów naukowych, byłego Ministerstwa Oświaty, w zakresie informacji pedagogicznej, dokonana przez autora, w pełni potwierdza powyższe uwagi zawarte w referacie. Jeżeli dodamy do tej wypowiedzi, skupiającej się jednak głównie na bibliotekach naukowych resortu, konieczność zmian w organizacji i funkcjonowaniu bibliotek szkolnych i pedagogicznych – największej grupy bibliotek działających w resorcie edukacji bibliotek o podstawowym znaczeniu dla uczniów i nauczycieli – to propozycja resortowego systemu biblioteczno-informacyjnego przestaje być propozycją a staje się koniecznością. Słusznie Z. Rogowski uważa obecną sytuację w tej materii za paradoksalną, że w resorcie, w którym podstawowym „surowcem” jest informacja, a jej przetwarzanie i udostępnianie stanowi istotę działalności podstawowej wszystkich bez wyjątku jednostek organizacyjnych, sprawa zapewnienia odpowiedniego zasilania informacyjnego nie została dotychczas rozwiązana. We wnioskach zawartych w dokumencie „Stan bibliotek resortu oświaty i wy-

chowania w 1986 roku i ich zadania na lata 1987–1990” (Warszawa 1987) na pierwszym miejscu Ministerstwo Oświaty i Wychowania zobowiązało się do kontynuowania prac zmierzających do utworzenia centralnej biblioteki pedagogicznej łącznie z centrum informacji resortu. I znowu – podobnie jak to było z poprzednimi projektami rozwiązań organizacyjnych informacji w resorcie, poza deklaracjami – nie ma żadnych działań praktycznych.

Powołanie w 1987 roku Ministerstwa Edukacji Narodowej, skupiającego niemalże wszystkie placówki biblioteczno-informacyjne z dziedziny pedagogiki, a szerszej mówiąc edukacji winno, jak sądzę, być czynnikiem przyspieszającym utworzenie systemu informacyjnego w zakresie edukacji.

Jest to konieczne ze względów społecznych; uczniowie i nauczyciele, główni użytkownicy takiego systemu winni przede wszystkim stać się aktywnymi uczestnikami „informed society” („społeczeństwa poinformowanego”), o które tak zabiegała UNESCO i kraje byłego obozu socjalistycznego.

2.4. Współdziałanie bibliotek szkolnych z bibliotekami pedagogicznymi

Oprócz bibliotek szkolnych nauczyciele mają do dyspozycji w Polsce sieć bibliotek pedagogicznych, która składa się z 49 Pedagogicznych Bibliotek Wojewódzkich oraz ponad 300 filii w terenie. Do sieci tej zaliczamy także działy nauczycielskie bibliotek szkolnych. Zbiory bibliotek pedagogicznych (wojewódzkich i filii) liczą niemalże 13 mln jednostek bibliotecznych.

Statut Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej określa te biblioteki jako specjalne, służące potrzebom i rozwojowi oświaty i wychowania. Są to biblioteki specjalne przede wszystkim ze względu na użytkowników, a częściowo ze względu na treść opracowywanych, gromadzonych, przetwarzanych, udostępnianych i upowszechnianych przez nie zbiorów. Obok dążenia do w miarę kompleksowego gromadzenia piśmiennictwa (głównie krajowego) z zakresu nauk pedagogicznych i z nimi współdziałających, biblioteki pedagogiczne gromadzą publikacje ze wszystkich dyscyplin wiedzy, będących przedmiotem pracy szeroko rozumianej kadry pedagogicznej. Poza nauczycielami, pracownikami nadzoru oświatowego, pracownikami naukowymi, z bibliotek tych korzystają także osoby przygotowujące się do zawodu nauczycielskiego, studenci, uczniowie starszych klas szkół średnich.

Wśród czytelników bibliotek pedagogicznych najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele bo aż ponad 60%. Przodują wśród nich nauczyciele szkół podstawowych, co jest wynikiem wzmoczonych studiów zaocznych i doskonalenia zawodowego tej grupy nauczycieli, którzy studiując zaocznie traktują bibliotekę pedagogiczną jako podstawową bazę biblioteczno-informacyjną.

Niestety zainteresowanie tymi bibliotekami przez nauczycieli, nie zobligowanych do dokształcania i doskonalenia jest dużo mniejsze.

Od wielu już lat biblioteki szkolne i pedagogiczne działają w zasadzie niezależnie od siebie a ich wzajemne kontakty są okazjonalne i przypadkowe. Obowiązuje,

- dość niezrozumiałe rozgraniczenie: biblioteka szkolna dla ucznia, biblioteka pedagogiczna – dla nauczyciela. Rozdział na biblioteki dla nauczycieli i biblioteki dla uczniów okazał się w praktyce bardzo płynny. Nauczyciele traktują bibliotekę szkolną jako swój zasadniczy warsztat pracy (jest najbliższej), z drugiej strony uczniowie, szczególnie ci bardziej samodzielni, szukają potrzebnych lektur (głównie opracowań popularnonaukowych) w bibliotekach pedagogicznych, często kierowani tam przez bibliotekarzy szkolnych bądź nauczycieli.

Bibliotekarze szkolni często korzystają z pomocy pracowników bibliotek pedagogicznych, nadzór i instruktaż bowiem nad bibliotekami szkolnymi, jest z reguły niedostateczny, prowadzony dość okazjonalnie przez tzw. nauczycieli-metodyków z wojewódzkich ośrodków metodycznych. Warsztaty biblioteczne w szkołach wymagają stałej opieki instrukcyjno-metodycznej chociażby z tego powodu, że prawie 50% bibliotek szkolnych nie ma etatowego bibliotekarza – a jego funkcje sprawuje, w ramach pracy dodatkowej, nauczyciel. Naturalne ciążenie ku sobie obu sieci wzmacnia dodatkowo fakt, iż szereg problemów organizacyjnych obu placówek regulują te same przepisy, że identyczny jest status ich pracowników, podobne formy doskonalenia i kształcenia.

Przypomnijmy, że Statut Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej do resortowej sieci bibliotek pedagogicznych włączył działy nauczycielskie bibliotek szkolnych z czym wiąże się obowiązek udzielania przez Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką potrzebnej pomocy instrukcyjno-metodycznej działom nauczycielskim bibliotek szkolnych.

Zapis w statucie należy interpretować, jako uświadomienie sobie, przez władze byłego resortu oświaty, że istnieje konieczność wzajemnego powiązania obu sieci, że obecne rozwiązanie jest połowiczne i niekompletne.

Opinie wyrażane na przełomie lat 1980–1981 przez samych nauczycieli-bibliotekarzy, w związku z opracowanym projektem systemu biblioteczno-informacyjnego dla resortu oświaty i wychowania szły w kierunku powiązania obu sieci bibliotecznych i zlikwidowania sztucznej bariery między księgozbiorem uczniowskim i nauczycielskim (te bariery w szkole średniej praktycznie się zacierają), a tym samym zniesienia dwóch ośrodków dyspozycyjnych: nauczyciela-metodyka (praca z uczniem) i biblioteki pedagogicznej (praca z nauczycielem). W tym też duchu zaproponowano w „Projekcie systemu biblioteczno-informacyjnego dla resortu oświaty i wychowania” z 1981 r. aby biblioteka pedagogiczna była centrum instrukcyjno-metodycznym dla wszystkich bibliotek szkolnych na danym terenie. Sądzę, że obecne zmiany w organizacji i zarządzaniu szkolnictwem, większe powiązanie szkolnictwa z władzą lokalną (samorządem), da impuls do nowych rozwiązań w zakresie bibliotek szkolnych i pedagogicznych, rozwiązań bardziej przyszłościowych, wśród których racjonalne powiązanie obu sieci bibliotecznych uważam za pilne i korzystne merytorycznie i organizacyjnie.

Podsumowanie

Głównym celem współczesnego kształcenia jest wychowanie człowieka, który nie tylko będzie dysponował określonym zasobem wiedzy i umiejętności ale będzie także zdolny do dalszego samokształcenia, który będzie musiał elastycznie kierować sobą w nowych sytuacjach, w obliczu nowych zadań kreowanych przez warunki polityczne, społeczne, ekonomiczne. W światowej dydaktyce sprawę tę uznano za pierwszoplanową. Dydaktykę, której głównym celem jest nauczanie młodzieży samodzielności uczenia się. Czesław Kupisiewicz określił mianem „dydaktyki generatywnej” będącej podstawą szerszego zjawiska współczesnej pedagogiki – edukacji permanentnej (ustawicznej).

Współczesne raporty oświatowe ZSRR, Stanów Zjednoczonych A. P., Francji, Japonii i innych krajów przemysłowych charakteryzują się pełną zgodnością poglądów w tym zakresie niezależnie od odmiennych zadań szczegółowych jakie wyznaczają systemom szkolnym rządy poszczególnych krajów.

Realizacja tak pojętych celów kształcenia implikuje rozliczne zmiany w metodach i formach nauczania, w wyposażeniu szkół w pomoce naukowe i dydaktyczne. Współczesna dydaktyka przewiduje stosowanie różnorodnych metod i form kształcenia: od nauczania grupowego do indywidualnego, od zajęć klasowo-lekcyjnych do grup laboratoryjnych i seminaryjnych. Szczególne walory kształcące i wychowawcze przypisuje się metodzie nauczania problemowego, której realizacja wymaga z kolei rozbudowy tzw. technologii kształcenia – a przede wszystkim wyposażenia szkół w nowoczesne urządzenie i środki dydaktyczne.

Nowe cele i środki kształcenia, podkreślenie konieczności przygotowania ucznia do samodzielnego zdobywania wiedzy i jej przetwarzania (co jest podstawą dydaktyki generatywnej), a tym samym do uczestnictwa w kształceniu ustawicznym (a szerzej w kulturze, zmiany form organizacyjnych i metod kształcenia oraz rozwój technicznych środków dydaktycznych (kształcenie multimedialne) mają bezpośredni wpływ na organizację i metody pracy szkoły – a biblioteka szkolna, jako organiczna część tej instytucji – przemianom tym także podlega.

Funkcje i działania bibliotek szkolnych należy rozpatrywać dwutorowo. Tor pierwszy – to współuczestniczenie w procesie dydaktycznym i wychowawczym szkoły. Współuczestnictwo to jest wyznaczane aktualnymi zadaniami dydaktyki oraz stanem rozwoju jej komponentów. Biblioteka szkolna służy:

- pomocą w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły (zarówno w stosunku do uczniów jak i nauczycieli),
- wyrównywaniu indywidualnych różnic w przygotowaniu uczniów,
- kształceniu przyszłego użytkownika informacji,
- rekreacji uczniów i nauczycieli.

Jednocześnie biblioteki szkolne są częścią ogólnokrajowej sieci biblioteczno-informacyjnej (ogniwem, z którym styka się każdy człowiek w wieku szkolnym) – a więc nie mogą one działać w oderwaniu od polityki państwa w zakresie bibliotek i informacji. Polityka państwa w tym zakresie wyznacza tej sieci bibliotecznej określone zadania; biblioteki szkolne zaś swoją działalnością partycypują w ogólnym programie rozwoju służb bibliotecznych i informacyjnych.

Współczesne narodowe programy i standardy rozwoju bibliotekarstwa szkolnego oraz wytyczne programu UNESCO-UNISIST na czoło wysuwają funkcję

informacyjną bibliotek szkolnych. Jako najliczniejsza grupa bibliotek wśród całej sieci bibliotecznej (ponad 19.000 placówek w Polsce), ogarniająca użytkowników w wieku szkolnym, ma ona do spełnienia zadanie przygotowania ucznia do korzystania z innych bibliotek, archiwów, Ośrodków informacji, innych placówek kultury i oświaty – tworzących wspólne krajowe zasoby informacji w obrębie tzw. infrastruktury informacyjnej kraju.

W myśl założenia programowego UNISIST biblioteka szkolna powinna systematycznie kształcić młodzież w zakresie posługiwania się zasobami informacji dostępnymi w kraju. Wprawdzie obowiązki biblioteki szkolnej w zakresie upowszechniania znajomości korzystania z informacji są obecnie wysuwane na pierwsze miejsce – nie zmienia to faktu, że biblioteka szkolna to także placówka rozwijająca i utrwalająca zainteresowania czytelnicze dzieci i młodzieży, to biblioteka także o charakterze rekreacyjnym.

Teoria i praktyka bibliotekarstwa szkolnego za granicą (Stany Zjednoczone A.P., Wielka Brytania, Francja, Republika Federalna Niemiec, kraje skandynawskie), wytyczyła pewne kierunki rozwoju tym placówkom, które umownie nazwano w literaturze fachowej „modelem anglo-amerykańskim”. Kierunki te – wyznaczają bibliotekom szkolnym funkcję „źródłowych ośrodków informacji” („media resource center”) odgrywających podstawową rolę dydaktyczną w procesie nauczania i uczenia się. Nie wnikając, w tym miejscu, w założenia szczegółowe tego modelu (zob. Cz.I. Rozdz. 2) które dotyczą środków materialno-technicznych działalności bibliotek szkolnych i są uzależnione od poziomu rozwoju gospodarczo-ekonomicznego danego kraju, należy zwrócić uwagę na wyznaczniki, które model ten określa. Są nimi:

- zmiany w formach i metodach procesu dydaktycznego, który w organizacji wewnętrznej szkoły jest realizowany w dużym stopniu w bibliotece,
- operowanie w działalności dydaktycznej i bibliotecznej najszerzej pojętym dokumentem (nośnikiem informacji).

Współczesny model biblioteki szkolnej jest determinowany przez panujące kierunki w dydaktyce. Realizacja celów dydaktyki generatywnej, przygotowującej młodzież do uczestnictwa w kształceniu permanentnym wymaga stałego kontaktu młodzieży z książką, czasopiśmem, innymi formami dokumentów, z warsztatem informacyjno-bibliograficznym. Rozwój dydaktyki w kierunku jej większej indywidualizacji wymaga z kolei odpowiedniego warsztatu pracy; biblioteka w szkole jest więc interdyscyplinarną pracownią do studiów indywidualnych. W bibliotece szkolnej uczeń winien przyswajać wiedzę, w sposób dla siebie najbardziej odpowiedni mając do dyspozycji zbiór biblioteczny w postaci dokumentów książkowych i nieksiążkowych. Ta wewnętrzna, na potrzeby szkoły funkcja biblioteki szkolnej jest ściśle powiązana z koncepcją nauczania szkolnego. Biblioteka kształtuje się jako centralne laboratorium szkolne, w którym może rozwijać się bardziej intensywna praca nad pogłębianiem zainteresowań i przewidzianej programem wiedzy. Usytuowana według założeń modelu anglo-amerykańskiego, przeważnie w centrum szkoły, łatwo dostępna, umożliwia nawet najbardziej intensywną pracę zarówno indywidualną jak i grupową. Biblioteka szkolna przestaje być wyłącznie miejscem okazjonalnego pobytu ucznia a zaczyna funkcjonować jako dydaktyczne centrum szkoły.

Niestety przedstawione wyżej założenia teoretyczne dotyczące funkcjonowania bibliotek szkolnych czy to w dydaktyce czy w ogólnokrajowej sieci biblioteczno-informacyjnej oraz kierunku rozwoju tych placówek wytyczone w programach o charakterze międzynarodowym nie zostały dotąd urzeczywistnione w Polsce.

Mimo, że biblioteki szkolne w Polsce mają naturalną „nadbudowę” w postaci samoistnej sieci bibliotek pedagogicznych dla ponad 600-tysięcznej grupy nauczycieli (co jest rozwiązaniem, obok przykładu węgierskiego niespotykanym), mimo istnienia bibliotek naukowych i zakładów informacji naukowej działających w resorcie edukacji narodowej – udział bibliotek szkolnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły ma raczej charakter bierny, a nie czynny.

Obecny stan organizacyjny bibliotek szkolnych ma zasadniczy wpływ na ich działalność w zakresie pracy z uczniem. Mimo przyjętego do realizacji, przez resort edukacji narodowej, „Programu pracy biblioteki szkolnej (zob. Cz.II Rozdz.2), dokumentu nieodbiegającego w swej wymowie od innych tego typu w świecie, biblioteka jako Ośrodek (centrum) informacji, jako ośrodek dydaktyczny, jako pracownia interdyscyplinarna w szkole – to w warunkach polskich postulat a nie rzeczywistość.

Systematyczne, obszerne badania nad funkcją bibliotek szkolnych w dydaktyce, a raczej w całym systemie oświaty (włączając obszar edukacji paralelnej) są do tej pory w Polsce nieuprawiane. Jest to bardzo płodny i istotny obszar badawczy ze względów nie tylko poznawczych ale i społecznych. Wnioski z dotychczasowych, wyrywkowych rozpoznań tego problemu w Polsce mogą mieć nieścisle i nieprzekonywujące ale wskazują na to, że dydaktyka uprawiana w polskich szkołach nie wymaga konieczności przekształcania tradycyjnych księżnic w kierunku szkolnych ośrodków informacyjnych (źródłowych). Jest to wdzięczne pole badawcze zarówno dla pedagogów jak i bibliotekoznawców.

Biblioteki szkolne oprócz spełniania zadań związanych z realizacją procesu dydaktycznego i wychowawczego w szkole są jednocześnie ogniwem ogólnokrajowej sieci biblioteczno-informacyjnej. Jako podstawowe placówki informacji pedagogicznej dla uczniów i nauczycieli biblioteki te są podstawową, najszerzej rozbudowaną bazą dla przyszłego systemu informacji pedagogicznej w Polsce. Budowa tego systemu wynika, przede wszystkim, z potrzeb zawodowych nauczycieli, z potrzeb praktyki szkolnej. Z przeprowadzonej w niniejszej pracy analizy działalności bibliotek szkolnych w Polsce, z uwzględnieniem ich roli w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły wraz z ukazaniem ich miejsca w krajowej sieci bibliotecznej, wynika szereg wniosków, których realizacja zadecyduje o tym czy biblioteki te będą w stanie aktywnie uczestniczyć w praktyce szkolnej oraz w systemie informacji pedagogicznej. Wnioski te możemy skupić w kilku obszarach:

1. Konieczność prowadzenia przez zainteresowane środowiska prac badawczych w zakresie funkcjonowania bibliotek szkolnych i pedagogicznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły oraz ich miejsca w krajowej sieci (systemie) biblioteczno-informacyjnej. Szczególnie istotne staje się podjęcie prac badawczych nad modelem biblioteki szkolnej w Polsce w świetle prognoz demograficznych. W latach osiemdziesiątych mieliśmy do czynienia z kolejnym wyżem dzieci i młodzieży w wieku szkolnym (7–14 lat), który spowoduje w latach następnych wzrost

zapotrzebowania na wykształcenie ponadpodstawowe. Według prognoz oświatowych 53–57% absolwentów szkół podstawowych trafić będzie do zasadniczych szkół zawodowych, zaś około 40% zdobywać będzie wykształcenie średnie, z przewagą zawodowego.

Prace badawcze w tym zakresie winny skupiać się wokół problematyki funkcji biblioteki w szkole podstawowej, zasadniczej zawodowej i średniej (zawodowej i ogólnokształcącej).

Wyniki badań mogłyby mieć wpływ na stosowanie, w praktyce bibliotecznej, odpowiednich form i metod pracy z młodym czytelnikiem, zwłaszcza z tym, który ukończy edukację na poziomie szkoły zasadniczej lub średniej zawodowej.

Innym istotnym obszarem badawczym, mieszczącym się w problematyce modelu biblioteki, jest zagadnienie relacji między dydaktyką uprawianą w szkole a działalnością biblioteki szkolnej. Na ile dydaktyka implikuje działalność biblioteki?

2. Już dziś wydaje się niezbędne przeprowadzenie zmian strukturalnych i funkcjonalnych w organizacji i administracji placówek biblioteczno-informacyjnych przeznaczonych dla uczniów i nauczycieli, a przede wszystkim podjęcie działań na rzecz włączenia bibliotek szkolnych (i pedagogicznych) do systemu informacji pedagogicznej w obrębie krajowego systemu edukacyjnego. Pozwoli to w przyszłości na wypracowanie zasad bliższej funkcjonalnej współpracy bibliotek szkolnych i pedagogicznych z bibliotekami publicznymi, fachowymi, z ośrodkami informacji, archiwami i innymi instytucjami oświaty równoległej.

3. Konieczność zmian w organizacji wewnętrznej bibliotek szkolnych jest konsekwencją wniosków poprzednich. Na czoło wysuwają się tu działania na rzecz stabilizacji kadry bibliotecznej, prowadzenie jej właściwego systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego oraz konieczność rozwiązań normatywnych głównie w zakresie struktury formalnej i rzeczowej zbiorów, zasad finansowania biblioteki, jej warunków lokalowych i technicznego wyposażenia.

4. Konieczność zmian w systemie kształcenia nauczycieli i bibliotekarzy szkolnych. Ze względu na obowiązki biblioteki szkolnej w zakresie przygotowania ucznia do korzystania z informacji niezbędne jest kształcenie wszystkich nauczycieli w zakresie podstaw informacji naukowej. Duże, niezaspokojone zapotrzebowanie społeczne na kwalifikowanych bibliotekarzy szkolnych winno powodować rozwijanie specjalizacji bibliotekarstwa szkolnego w uniwersytetach i innych szkołach kształcących nauczycieli.

Literatura przedmiotu. Wybór

1. Andrzejewska J.: Kultura czytelnicza nauczycieli szkoły podstawowej. Warszawa 1976.
2. Andrzejewska J.: Model biblioteki dziesięcioletniej szkoły średniej. Wrocław 1979.
3. Baker D.P.: The library media program and the school. Littleton 1984.
4. Bell W.L., Brown R.B.: Gaming in the media center made easy. Littleton 1982.
5. Białkowska E.: Praca pedagogiczna z czytelnikami w bibliotece szkolnej. Warszawa 1964.
6. Biblioteki szkolne w Polsce Ludowej. Red. F. Popławski. T.1–2. Warszawa 1966–1969.
7. Botkin J.W., Elmandjara M., Malitza M.: Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa 1982.
8. Bruner J.S.: W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa 1974.
9. Chaciewicz K.: Przysposobienie czytelnicze i informacyjne w szkole średniej. Warszawa 1989.
10. Cybulski R.: Książka współczesna. Wydawcy – Rynek – Odbiorcy. Warszawa 1986.
11. Drzewiecki M.: Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej. Warszawa 1990. Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego nr 348.
12. Drzewiecki M.: Współczesna biblioteka szkolna. Warszawa 1980.
13. Enright B.J.: New media and the library in education. London 1973.
14. Goriszowski W.: Książka a wychowanie. Katowice 1973.
15. Hicks W.B., Tillin A.M.: Developing multi media libraries. New York 1970.
16. Kołodziejska J.: Między teorią a praktyką bibliotekarską. Warszawa 1985.
17. Kupisiewicz Cz.: Przemiany edukacyjne w świecie. Wyd.2. Warszawa 1980.
18. Matulka Z.: Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia. Warszawa 1979.
19. Meyer-Dohm P., Strauss W.: Die moderne Schulbibliothek. Bestandsaufnahme und Modeli. Hamburg 1970.
20. Piaget J.: Dokąd zmierza edukacja? Warszawa 1977.
21. Puślecki W.: Badania nad wdrażaniem uczniów szkół ogólnokształcących do samodzielnego uczenia się. Opole 1977. Studia i Monografie WSP w Opolu – seria B nr 61.
22. Ray S.G.: Library service to schools. 3 rd ed. London 1982.
23. Shifrin M.: Information in the school library. London 1973.
24. Stan i perspektywy bibliotekarstwa polskiego do roku 2000. Warszawa 1987.
25. Strykowski W.: Audiowizualne materiały dydaktyczne. Warszawa 1984.
26. Szczęch W.: Międzynarodowe programy, sieci i systemy informacji naukowej. Przewodnik. Warszawa 1984.
27. Szocki J.: Biblioteki szkolne Polski na tle przeobrażeń oświatowych w latach 1918–1985. Wrocław 1987.
28. Thomas J.: Edukacyjne problemy współczesnego świata. Warszawa 1980.
29. Uczyć się, aby być. Red. E. Faure. Warszawa 1975.
30. Withers F.N.: Standards for library service: an international survey. Paris 1974.
31. Zbierski T.: Zbiory ogłędowo-słuchowe w bibliotece szkolnej. Warszawa 1984.

Spis tabel

Tab. 1. Zbiory bibliotek szkolnych wg typów szkół	50
Tab. 2. Biblioteki wg wielkości księgozbioru	51
Tab. 3. Struktura zbiorów	51
Tab. 4. Kwalifikacje bibliotekarzy szkolnych	53
Tab. 5. Udostępnianie zbiorów oraz katalogi w bibliotekach szkolnych	57
Tab. 6. Aktywność księgozbioru w bibliotekach szkolnych i bibliotekach publicznych	58
Tab. 7. Wskaźniki udostępniania zbiorów (natężenie czytelnictwa) wg typów szkół	58
Tab. 8. Udostępnianie literatury popularnonaukowej	59
Tab. 9. Przydział godzin lekcyjnych dla zagadnień „Przysposobienie czytelnicze i informacyjne”. Szkola podstawowa	67
Tab. 10. Hasła programowe i tematyka zajęć z „Przysposobienia czytelniczego i informacyjnego”. Szkola podstawowa	67
Tab. 11. Hasła programowe i tematyka zajęć z „Przysposobienia czytelniczego i informacyjnego”. Szkola średnia	74
Tab. 12. Przydział godzin lekcyjnych dla zagadnień „Przysposobienie czytelnicze i informacyjne”. Szkola średnia	78

NOTA WYDAWCY

Przedstawiamy Państwu kolejną publikację STOWARZYSZENIA BIBLIOTEKARZY POLSKICH tym razem wydaną wspólnie z CENTRUM USTAWICZNEGO KSZTAŁCENIA BIBLIOTEKARZY przy znacznej pomocy finansowej UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO. Żywimy głęboką nadzieję, że będzie to książka potrzebna szerokim rzeszom bibliotekarzy i administracji szkolnej.

Przy tej okazji przedstawiamy się państwu: STOWARZYSZENIE BIBLIOTEKARZY POLSKICH jest organizacją społeczno-zawodową środowiska bibliotekarskiego o ponad siedemdziesięcioletniej tradycji. Skupia 13 tys. członków. Działa we wszystkich województwach, głównie wśród bibliotekarzy bibliotek publicznych.

Działalność swą koncentruje na: ochronie interesów środowiska bibliotekarskiego; współudziale w kształtowaniu polityki bibliotecznej (z MINISTERSTWEM KULTURY i SZTUKI oraz innymi resortami); podnoszeniu kwalifikacji zawodowych bibliotekarzy; wprowadzaniu do praktyki nowych rozwiązań technicznych, organizacyjnych i metodycznych; zapewnieniu obecności polskiego bibliotekarstwa na forum międzynarodowym.

W związku z tym: występuje do władz z propozycjami rozwiązań płacowych oraz podejmuje interwencje w sytuacjach koniecznych; prowadzi prace nad **Kodeksem etyki bibliotekarskiej**; opiniuje projekty aktów prawnych. Ponadto opracowało własną wersję tzw. „plytkiej” nowelizacji ustawy o bibliotekach; organizuje poprzez komisje specjalistyczne seminaria fachowe i konferencje poświęcone doskonaleniu zawodowemu; zapewnia udział przedstawicieli bibliotekarstwa polskiego w pracach IFLA (Międzynarodowej Organizacji Stowarzyszeń Bibliotekarskich); utrzymuje kontakty i wymianę ze stowarzyszeniami bibliotekarskimi w Europie; wydaje miesięczniki: *Bibliotekarz* i *Poradnik Bibliotekarza*, zapewniając całemu środowisku kontakt z nowoczesną myślą bibliotekoznawczą oraz możliwość wymiany praktycznych doświadczeń; współwydaje (z POLSKĄ AKADEMIĄ NAUK) kwartalnik *Przegląd Bibliotekarzy* będący miejscem wymiany myśli teoretycznej środowisk bibliotekoznawczych; prowadzi działalność edytorską w zakresie literatury fachowej oraz jej kolportażu.

W działaniach tych STOWARZYSZENIE otrzymuje znaczące wsparcie i pomoc ze strony MINISTERSTWA KULTURY i SZTUKI. Dziś, w ogromnie trudnej, skomplikowanej sytuacji gospodarczej i społecznej, STOWARZYSZENIE BIBLIOTEKARZY POLSKICH stanowi o ciągłości wielu spraw bibliotekarstwa polskiego, wyraża bardziej niż kiedykolwiek jego interesy.

Plonem naszej działalności są między innymi wydawnictwa, które serdecznie Państwu polecamy:

1. J. Andrzejewska: **Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Wzory tablic**
2. B. Brzózka, W. Kozakiewicz: **Biblioteka szpitalna**
3. J. Czarnecka, H. Sawoniak: **Uniwersalna Klasyfikacja Dziesiętna**
4. B. Haworka: **Elementy prawa dla bibliotekarzy i dokumentalistów**
5. **Informator Bibliotekarza i Księgarza 1987 i 1988**
6. **Informator Biblioteczny 1989**
7. M. Lenartowicz: **Przepisy katalogowania książek**
8. **Literatura Piękna 1966, 1968, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986**
9. J. Maj: **Organizacja przestrzenna...**
10. **Mikrokomputer w bibliotece**

11. L. Opławska: **Spis książek przestarzałych**
12. I. J. Paderewski: **Chopin** (edycja bibliofilska)
13. W. Pigła: **Centralny katalog polskich czasopism muzycznych**
14. J. Sadowska, T. Turowska: **Języki informacyjno-wyszukiwawcze. Katalogi rzeczowe**
15. **70 lat SBP.**

Wkrótce ukażą się:

Biblioteka Muzyczna 1985-86

M. Drzewiecki: **Biblioteka we współczesnej szkole**

J. Sadowska: **Instrukcja tematowania i katalogu przedmiotowego**

J. Wojciechowski: **Podstawy pracy z czytelnikiem**

E. B. Zybert: **Biblioteki więzienne** — zarys problematyki

E. B. Zybert: **Informacja. Edukacja**

dwa tomy z serii: **Bibliotekarze polscy we wspomnieniach współczesnych**

Bibliotekarz — społecznik

Z warsztatu bibliografa.

Oferujemy także Państwu druki biblioteczne:

1. Karta katalogowa bez liniatury (B-142)
2. Karta katalogowa (B-144)
3. Karta czytelnika (B-171)
4. Protokół komisji selekcji (skontrum, B-161)
5. Załącznik do protokołu komisji selekcji (B-162)
6. Karta zapisu (B-192)
7. Upomnienie (B-173)
8. Rewers wypożyczalni (B-181)
9. Karta książki (B-170)

Zamówienia prosimy kierować do Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich (ul. Konopczyńskiego 5/7, 00-953 Warszawa, informacje tel. 27 08 47 lub 27 52 96).

**KUPUJĄC U NAS
WSPIERASZ POLSKIE BIBLIOTEKARSTWO !**

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich Warszawa 1991.
Wydanie I. Nakład 7 tys. egz. Ark. wyd. 5,1
Ark. druk. 7. Papier offset III kl. 70 gr.

Skład: RADIUS s.c, 00-950 Warszawa, ul. Podwale 17.
Druk i oprawa: Zakłady Graficzne w Toruniu.
87-100 Toruń, ul. Św. Katarzyny 4. Zam. 1034

